



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Der Lehrplan im Kontext eines bildungspolitischen  
Diskurses,,

Eine Untersuchung des Lehrplans der Hauptschule 1963 unter Berücksichtigung  
des bildungspolitischen Hintergrunds

Verfasserin

Schmatzberger Astrid

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im März 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Pädagogik

Betreuer:

Univ. Prof. Dr. Stefan Thomas Hopmann



## ***Kurzfassung der Diplomarbeit***

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage: Spiegeln sich bildungspolitische Diskursinhalte aus den Parlamentsdebatten in dem Lehrplan der Hauptschule wider? Zu Beginn der Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass der Entwicklung eines Lehrplans oftmals eine schulpolitische Diskussion vorausgeht. Aus diesem Grund soll in dieser Arbeit erläutert werden, ob die diskutierten Inhalte aus den Sitzungsprotokollen schlussendlich im österreichischen Lehrplan der Hauptschule 1963 wieder zu finden sind. Es konnte keine vergleichbare Studie zu diesem Thema gefunden werden. Zunächst wurde näher auf den Begriff „Lehrplan“ eingegangen und dessen Bedeutung erklärt. Anschließend wurde der Zusammenhang zwischen Lehrplan und der Schulpolitik beleuchtet. Um aufzeigen zu können, ob die diskutierten Inhalte der Bildungspolitik in dem Lehrplan 1963 umgesetzt wurden, wurden Parlamentsdebatten dieser Zeit herangezogen. Aus den Parlamentsdebatten wurden Themen formuliert, die wiederum mit den Lehrplaninhalten verglichen wurden. Die Interpretation der Ergebnisse führte schlussendlich zu Resultaten, die einen Einblick auf den möglichen Einfluss der Politik auf Lehrplaninhalte geben.

## ***Abstract***

The present thesis deals with the question: are educational discourse contents from the parliamentary debates reflected in the curriculum of the Austrian Hauptschule? At the beginning of the study could be shown that the development of a school curriculum is often preceded by political discussion. For this reason, in this study is explained whether the contents of the minutes in the curriculum of the Austrian school 1963 are lost. No similar study on this subject could be found. Firstly, the definition of the term “curriculum” was given and its significance explained. Subsequently, the relationship between curriculum and school policy was examined more closely. In order to demonstrate whether the contents of discussion of education policy in the curriculum were implemented in 1963, parliamentary debates are issues which, in turn, were compared with curriculum content. The interpretation of the results ultimately led to results which give an insight on the possible impact of policy on curriculum content.



# ***Inhaltsverzeichnis***

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>Begriffsbestimmung Lehrplan</b> .....	<b>11</b>
	2.1 Bedeutung des Lehrplans .....	11
	2.2 Geschichte des Lehrplans.....	13
<b>3</b>	<b>Lehrplan als Steuerungsinstrument von Schule</b> .....	<b>17</b>
	3.1 Staatliche Lehrplanarbeit .....	17
	3.2 Lehrplan und der Einfluss der Politik.....	19
<b>4</b>	<b>Funktionen der Lehrpläne</b> .....	<b>23</b>
<b>5</b>	<b>Wirkungen von Lehrplänen</b> .....	<b>29</b>
<b>6</b>	<b>Lehrpläne in Österreich</b> .....	<b>31</b>
	6.1 Rechtsstaatliche Grundlagen der Institution Schule.....	31
	6.2 Österreichische Lehrpläne allgemein .....	32
	6.2.1 Entwicklung der Lehrpläne.....	33
	6.2.2 Richtlinien für die Lehrplanerarbeitung .....	35
	6.2.3 Erprobung und Einführung der Lehrpläne.....	35
	6.2.4 Umsetzung der Lehrpläne im Unterricht .....	36
	6.3 Lehrplan der Hauptschule 1963 .....	36
	6.3.1 Gliederung des Lehrplans.....	37
<b>7</b>	<b>Bildungspolitik der Zweiten Republik in Österreich</b> .....	<b>41</b>
	7.1 Wiederherstellung des österreichischen Schulwesens nach 1945.....	41
	7.2 Schulpolitische Auseinandersetzungen bis 1962 .....	44
	7.3 Schulgesetzwerk 1962 .....	48
	7.3.1 Schulorganisationsgesetz .....	50
	7.4 Umsetzung des Schulgesetzwerkes 1962 .....	51
<b>8</b>	<b>Methode</b> .....	<b>57</b>
	8.1 Grundlegendes zur Recherche bzw. zu den stenographischen Sitzungsprotokollen.....	57

8.2 Begründung der Methode und Vorgehensweise .....	58
<b>9 Analyse der stenographischen Sitzungsprotokolle .....</b>	<b>61</b>
9.1 Ausgewählte Themen.....	61
9.2 „Kategoriensystem“ .....	63
9.3 Interpretation der Ergebnisse .....	66
9.3.1 Thema 1: Übertrittsmöglichkeiten .....	66
9.3.2 Thema 2: Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen ....	79
9.3.3 Thema 3: gleiche Bildungschancen .....	87
9.4 Zusammenfassung.....	91
<b>10 Resümee .....</b>	<b>93</b>
<b>11 Literaturverzeichnis .....</b>	<b>99</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>107</b>

Ich versichere,

dass ich die Diplomarbeit selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe.

Dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin/einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, am 29.3.2009

Astrid Schmatzberger





## ***Abkürzungsverzeichnis***

Abs.	Absatz
BGBI	Bundesgesetzblatt
GP	Gesetzgebungsperiode
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
ÖVP	Österreichische Volkspartei
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SPÖ	Sozialistische Partei Österreichs



# **1 Einleitung**

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Frage: Spiegeln sich bildungspolitische Diskursinhalte aus den Parlamentsdebatten in dem Lehrplan der Hauptschule wider?

Um diese Frage klären zu können, muss zunächst grundlegend auf den Begriff „Lehrplan“ eingegangen werden. Diesem Thema widmet sich das Kapitel 2 der Diplomarbeit. Der Begriff „Lehrplan“ wird genauer erläutert und anschließend erfolgt eine historische Betrachtung des Begriffs „Lehrplan“.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit dem Lehrplan als Steuerungsinstrument von Schule. Darin enthalten sind, die Entwicklung der staatlichen Lehrplanarbeit und der Einfluss der Politik auf den Lehrplan. In den folgenden Kapiteln (Kapitel 4 und 5) werden die Funktionen sowie die Wirkungen des Lehrplans in der Schule aufgezeigt.

Das sechste Kapitel setzt sich mit dem Lehrplan in Österreich auseinander. Zunächst soll erläutert werden, auf welcher gesetzlichen Grundlage die Schule in Österreich basiert. Folgend wird beschrieben, wie der Lehrplan in Österreich erstellt wird. Weiters ist in diesem Kapitel die genauere Beschreibung der Entwicklung des Lehrplans der Hauptschule 1963 enthalten. Die vorliegende Arbeit bezieht sich besonders auf diesen Lehrplan und aus dem Grund soll im nächsten Kapitel (Kapitel 7) die Bildungspolitik in Österreich von Beginn der Zweiten Republik bis in die 1970er Jahre genauer beleuchtet werden. Ein wesentliches Unterkapitel stellt das Schulorganisationsgesetz von 1962 dar. Da auf der Grundlage dieses Gesetzes der neue Lehrplan für die Hauptschule 1963 erstellt wurde.

Nach diesen einführenden Erläuterungen folgt das Kapitel über das methodische Vorgehen in der Diplomarbeit. (Kapitel 8) Darin enthalten sind Grundlegendes über die Recherche und die Beschreibung und Vorgehensweise der Methode. Die Arbeit bezieht sich auf bildungspolitische Schuldebatten und aus diesem Grund wurden stenographische Sitzungsprotokolle aus den Jahren 1955 bis 1964 herangezogen. Damit die Protokolle bearbeitet werden können, wird ein „Kategoriensystem“ entwickelt, um wichtige Inhalte aus den Sitzungsprotokollen herausfiltern zu können. Das „Kategoriensystem“ besteht aus verschiedenen Themen („Kategorien“ nach Mayring).

Diese Themen werden anschließend mit dem Lehrplan der Hauptschule in Verbindung gesetzt, um aufzuzeigen, ob sich die diskutierten Inhalte aus den Sitzungsprotokollen in den Lehrplänen spiegeln. Auswertung und Interpretation erfolgen in dem Kapitel 9.

Im abschließenden Kapitel (Kapitel 10) werden die Ergebnisse der Untersuchung in einem Resümee zusammengefasst und mögliche weiterführende Fragen behandelt.

Die Literatur setzt sich aus Grundlegendem über den Begriff „Lehrplan“ und dessen Weiterentwicklung zusammen. Dazu wurden Arbeiten von Dolch (1959), Weniger (1975), Hopmann (1988; 2000), Künzli/Hopmann (1998), Künzli (1999) und viele andere verwendet. (vgl. Kapitel 2, 3, 4, 5)

Für bildungspolitische Themen in Österreich wurden Schnell (1993), Scheipl/Seel (1988), Scharfenberg (1970) und andere herangezogen. (vgl. Kapitel 6 und 7)

Die stenographischen Sitzungsprotokolle sind in der Parlamentsbibliothek in Wien zu finden. Die Sitzungsprotokolle wurden nach Schlagworten, wie z.B. Schulwesen ausgewählt.

Um diese Texte methodisch bearbeiten zu können, wurde Mayring (<sup>6</sup>1997; <sup>5</sup>2002) herangezogen. (vgl. Kapitel 8 und 9)

## **2 Begriffsbestimmung Lehrplan**

Im österreichischen Schulsystem sind Lehrpläne zu finden. Darin sind eine Gliederung der Lernziele und Lerninhalte und eine zeitliche Einteilung enthalten. Der Lehrplan soll den Schulunterricht steuern und gibt an, welche Vorgaben für Lehrerinnen und Lehrer verbindlich sind. (vgl. Friehs 2004, 118)

Der Begriff „Lehrplan“ ist heute ein fester Bestandteil des Schulalltages. An dieser Stelle soll zunächst geklärt werden, welche Bedeutung hinter dem Begriff „Lehrplan“ steckt und seit wann der Begriff „Lehrplan“ in der Geschichte verwendet wird.

### **2.1 Bedeutung des Lehrplans**

Um ein besseres Verständnis von dem Begriff „Lehrplan“ zu erhalten, soll im Folgenden zunächst auf die Bedeutung des Lehrplans eingegangen werden.

Josef Dolch definiert den Begriff „Lehrplan“ in dem bedeutenden Werk zur Lehrplangeschichte „Lehrplan des Abendlandes“ (1959) folgendermaßen:

„Lehrplan heißen wir demgemäß die Auswahl und Anordnung von Lehrgütern für einen bestimmten, meist etwas umfassenderen Lehrzweck. Solche Lehrpläne entstehen, in dem wir unter Berücksichtigung des Schulzieles und der Fachziele das Lehrgut i. e. S. in seinen einzelnen Lehrstoffen, mitunter herab bis zu Stoffgebieten und -gruppen und sogar Lehreinheiten auswählen, das Ausgewählte auf Altersstufen oder Klassen verteilen, es zweckmäßig anordnen, den Zusammenhang der Einzelheiten sichern und das alles übersichtlich festhalten und darstellen.“ (Dolch 1959, 13)

Als Vergleich soll zu dieser Definition von Lehrplan eine weitere Begriffsbestimmung angeführt werden. Herwig Blankertz beschreibt den Begriff „Lehrplan“ wie folgt:

„Der Lehrplan ist die geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines vom Plan angegebenen Zeitraumes über Unterricht, Schulung oder Ausbildung von Lernenden angeeignet und verarbeitet werden sollen. Eine solche Zusammenfassung ist nur möglich, wenn jeweils maßgebliche Lernziele und Teillernziele fixiert und in inhaltliche Anforderungen umgesetzt sind. Das ‚Planmäßige‘ im Ausdruck ‚Lehrplan‘ setzt das beabsichtigte Lehren in Gegensatz zum unreflektierten zufälligen Verhalten.“ (Blankertz <sup>13</sup>1991, 118)

Aus beiden Definitionen geht hervor, dass der Lehrplan aus einem Lehrgut, Lehrinhalt und aus Stoffgebieten besteht. Unter Stoffgebieten sind die verschiedenen Unterrichtsfächer gemeint. Lehrpläne verfolgen einen Lehrzweck und sind auf Bildungs- und Lernziele hin ausgerichtet. Das bedeutet, dass jedes Unterrichtsfach bestimmte Lernziele beinhaltet und die Lehrperson diese festgeschriebenen Ziele übermitteln soll. Diese sind wiederum zeitlich aufgeteilt bzw. angeordnet und basieren auf einer Reihenfolge, erkennbar an der Stundentafel. Die Auswahl von Inhalten muss nach Altersstufen, Klassen, Schularten, -stufen, -zweigen und nach fachlichen, gesellschaftlichen, psychologischen, philosophischen Gesichtspunkten erfolgen. (vgl. Müller 2002, 88)

Allgemein kann gesagt werden, ein Lehrplan ist eine Zusammenstellung von ausgewählten Lehrinhalten und / oder Lehr- und Lernzielen. Damit das vorgegebene Lehrziel erreicht werden kann, werden die Lehrinhalte in einer bestimmten Reihenfolge angeordnet. Wird ein Lehrplan unter Kontrolle des Staates erstellt, stellt der Lehrplan ein (*indirektes*) Lenkungsmittel des Staates dar. (vgl. Wiater 2006, 169)

„Ein Lehrplan ist die staatlich verbindlich gemachte, geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten und Lernzielen (Wissen, Können, Einstellungen, Verhalten), die während eines bestimmten Zeitraums an bestimmten Schulformen in bestimmten Fächer/Lernbereichen vermittelt werden sollen.“ (Wiater 2006, 169)

In Österreich ist im § 6 des Schulorganisationsgesetzes festgelegt, dass Lehrpläne vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur per Verordnung für jede Schulart festzusetzen sind. Auch die Struktur der Lehrpläne ist gesetzlich geregelt. Es müssen die allgemeinen Bildungsziele, die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände, die didaktischen Grundsätze, die Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schulstufen sowie die Gesamtstundenanzahl der Klasse und das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände enthalten sein.

## **2.2 Geschichte des Lehrplans**

Mit der Lehrplangeschichte hat sich unter anderem Josef Dolch in dem Buch „Lehrplan des Abendlandes“ beschäftigt. Er beschreibt darin zweieinhalb Jahrtausende der Lehrplangeschichte. Aus dieser lässt sich erkennen, dass der neuzeitliche Lehrplan seine Wurzeln in der evangelischen Schulordnung des 16. Jahrhunderts hat. (vgl. Dolch 1959, 216)

Im Mittelalter waren die Begriffe „studium“, „ordo“, später „ratio“, „formula“ und „institutio“ gebräuchlich. Im 16. und 17. Jahrhundert wurde schließlich vom „curriculum“ gesprochen. (vgl. Blankertz <sup>13</sup>1991, 121)

In dieser Zeit ist ein großes Interesse an Ordnung, Planung, Regelung und Kontrolle festzustellen. Die Fächer wurden stärker gegliedert und es erfolgte auch eine zeitliche Aufteilung des Lehrstoffes in Übersichten, Tabellen und Stundenplänen. Ebenso wurden die Kinder in Klassen und Gruppen aufgeteilt, um ihren Lernfortschritt kontrollieren zu können. (vgl. Müller 2002, 98f)

Erst im Laufe des 18. Jahrhunderts wurde der Begriff „Curriculum“ durch Begriffe wie „Schulplan“, „Unterrichtsplan“ und schließlich dem „Lehrplan“ ersetzt. (vgl. Dolch 1959, 318f; Blankertz <sup>13</sup>1991, 121)

Eine genaue Abgrenzung, seit wann es den Lehrplan gibt, ist kaum möglich. (vgl. Hopmann 1988, 27) Einer der Ersten, der den Begriff „Lehrplan“ bereits im Titel verwendete, war der bayerische Lehrplan für Elementarschulen von 1804. (vgl. Dolch 1959, 319; Hopmann 1988, 27) Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wird von einem „Lehrplan“ gesprochen. Nach der Jahrhundertwende kann der Begriff „Lehrplan“ erstmals im Wörterbuch gefunden werden. (vgl. Hopmann 1988, 27) Joachim Heinrich Campe formulierte in dem „Wörterbuch der Deutschen Sprache“ folgende Definition: „Der Lehrplan, der Plan, nach welchem man lehret, den Unterricht ordnet und einrichtet“ (Campe 1809, 80, zit. nach Steindorf <sup>5</sup>2000, 96)

Bis zu dieser Zeit gab es unterschiedliche Begriffe und Bezeichnungen, um einen Lehrkanon zu bestimmen. Der neue Begriff „Lehrplan“ beinhaltete die Festsetzung der Lehrfächer, die Ordnung des Wissens und den Aufbau der Lehre. Auch wenn eine gemeinsame Verwendung des Begriffs „Lehrplan“ gefunden werden konnte, wurde oft unter Lehrplan eine Studententafel oder eine Unterrichtsbeschreibung

verstanden. Dieser unterschiedliche Gebrauch des Begriffs „Lehrplan“ hielt bis ins 19. Jahrhundert an. (vgl. Hopmann 1988, 27f)

Schon vor der Reformationszeit gab es Bemühungen einen Lehrkanon zu erstellen und eine Zentralisierung der Schulaufsicht zu schaffen, doch erst zu Beginn der Neuzeit konnte beides miteinander verbunden werden. (vgl. ebd., 29)

Schule war bis dahin weitgehend eine Angelegenheit der Kirche und wurde im Rahmen der Kirchenordnung mit erledigt. (vgl. ebd., 30) Dennoch gab es um 1800 viele Kinder, die gar nicht zur Schule gingen oder sie besuchten privat organisierte Bauern- und Nebenschulen. Diese Schulen waren dadurch gekennzeichnet, dass deren Schulhalte und –umfang durch lokale Herrschaften bestimmt wurden. (vgl. Hopmann 2000, 381)

Größtenteils, bis ins frühe 19. Jahrhundert, waren Kirchenmänner Autoren, Interpreten und Kontrolleure der staatlichen Unterrichtsvorgaben. Im 18. und 19. Jahrhundert gab es keine einheitlichen Vorgaben, wonach die Lehrinhalte ausgewählt wurden. Die Trennung von Unterrichtsvorgaben und anderen Regelungsbereichen, wie z.B.: Schulorganisation, Studentafel, Unterrichtsplanung und -methode, erfolgte schrittweise und hat sich je nach Land, Verwaltungsentwicklung und Regelungsbereich unterschiedlich durchgesetzt. Meist wurden curriculare Ordnungen von einzelnen Autoren, oft waren dies Kirchenmänner oder ein anderes zuständiges Mitglied der Schulaufsicht, formuliert. Dennoch kam es vor, dass eigens dafür eingerichtete Kommissionen den Auftrag bekamen. (vgl. Hopmann 1988, 43f) Die endgültige Ablöse kirchlicher Schulaufsicht durch eine staatliche Verwaltung erfolgte im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts. (vgl. ebd., 31) Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden die Lehrpläne ausschließlich von Kommissionen erarbeitet. (vgl. Hopmann 2000, 383f)

Eine besondere Bedeutung erfuhr die Lernplantheorie, verfasst um 1929<sup>1</sup> von Erich Weniger<sup>2</sup>. Lehrpläne sind nach Weniger das Ergebnis eines „Kampfes geistiger Mächte“, wobei diese „geistigen Mächte“ Staat und Kirche, Wirtschaft

---

<sup>1</sup> 1952 veröffentlichte Weniger eine unveränderte Fassung der „Theorie der Bildungsinhalte“ unter dem Titel „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Didaktik als Bildungslehre: Teil 1“

<sup>2</sup> Die Lehrplantheorie von Weniger soll an dieser Stelle nur kurz erwähnt werden, da sie in dem Kapitel 3.1 genauer behandelt wird.



und Gesellschaft, Kunst und Wissenschaft, Recht und Sitte darstellen. Diese kämpfen darum, ihre Ziele und Interessen im Lehrgefüge der Schule durchzusetzen. Der „regulierende Faktor und Träger des Lehrplans“ ist nach Weniger der Staat, dieser vertritt das für die Nation einheitliche Bildungsideal. (vgl. Weniger 1975, 201, 216f, 227f)

In den 20er Jahren begann in den USA eine Curriculumsdiskussion<sup>3</sup>, die schließlich in den 60er Jahren auch Deutschland erreichte. (vgl. Wiater 2006, 171) John Dewey führte den Begriff „Curriculum“ in den USA wieder ein. Schule sei demnach „keine Vorbereitung auf das zukünftige Leben, sondern ein Lebensvorgang“. (vgl. Dolch 1959, 359) Die gesellschaftlichen Umbrüche dieser Zeit führen von der Lehrplantheorie zur Curriculumtheorie. (vgl. Wiater 2006, 171)

In Österreich fand die Curriculumsdiskussion weniger Beachtung. Die Curriculumsdiskussion setzte erst später und mit weniger Auswirkungen ein. (vgl. Posch/Altrichter 1983, 813)

In der Curriculumtheorie tritt anstelle des Bildungsbegriffs der Begriff „Lernen“ und der Begriff „Lehrplan“ wird durch „Curriculum“ ersetzt. Die Kritik an den Lehrplänen bestand darin, dass sie stofflich überladen, traditionsorientiert und nicht auf dem aktuellen Stand der Wissenschaft seien. Mit der Schrift „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ von Saul Benjamin Robinsohn, erstmals erschienen 1967, wurde der Begriff Curriculum im deutschen Sprachraum wieder gebräuchlich. Robinsohn forderte eine Revision aller Inhalte, Schulfächer und Schulformen. (vgl. Wiater 2006, 171f)

Als Curriculum wurde im Unterschied zum Lehrplan die Ausweitung der Lehrplanvorgaben auf Lehr- und Lernziele, Inhalte, Unterrichtsthemen, Methoden, Medien und Evaluationsverfahren bezeichnet. (vgl. Vollstädt et al. 1999, 12)

Karl Frey definiert das Curriculum als:

„(...) die systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation von Unterricht.“ (Frey<sup>2</sup>1972, 50)

---

<sup>3</sup> Der Begriff „Curriculum“ wurde im Barockzeitalter anstatt des Begriffs „Lehrplan“ gebraucht, erst um 1800 wurde der Begriff „Curriculum“ durch den Lehrplan ersetzt und Saul B. Robinsohn hat den Begriff „Curriculum“ in den 1960er Jahren im deutschsprachigen Raum wieder eingeführt. (vgl. Westphalen 1985, 21)

Die wichtigsten Aufgaben des Curriculums sind Planung, Steuerung, Optimierung und Erfolgskontrolle. Der Unterricht soll vorbereitet sein, z.B. durch Bestimmung von Bildungszielen. Am Ende der Stunde sollen die Schülerin oder der Schüler schließlich die Möglichkeit haben, zu klären, ob er das gewünschte Lernziel erreicht hat. (vgl. Westphalen 1985, 25ff, 76)

Sandfuchs definiert Curricula folgendermaßen: Curricula umfassen alle Stufen der Unterrichtsplanung bis hin zu konkreten Entscheidungen im Unterricht. Weiters werden Aussagen über Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts getroffen. Curricula sind zielorientiert und sie können auf ihre Wirkung überprüft und revidiert werden. (vgl. Sandfuchs 1987, 18)

Dennoch hatte sich die Curriculumtheorie nicht gegen die Grundsätze der Lehrplanarbeit durchsetzen können. Denn Wissenschaft könne keine Tradition außer Kraft setzen. Die Vorstellung von einer geschlossenen Einheit wissenschaftlicher Konstruktion, Implementation und Evaluation war nicht mehr möglich. (vgl. Hopmann/Künzli 1992, 120)

Neue Lehrpläne wurden seit Ende der 70er Jahre wieder erstellt, die aber einzelne Elemente der Curriculumtheorie beinhalteten. Trotz alledem wurde auf die traditionelle Lehrplanstruktur (Schulprofil, Fächerkanon, Stundentafel, Fachlehrplan, Stoffplan) zurückgegriffen. (vgl. Müller 2002, 103)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Lehrplan ein Planungsinstrument von Unterricht darstellt. Der Lehrplan wird von staatlichen Kommissionen und von einer staatlichen Schulaufsicht erstellt. (vgl. Westphalen 1985, 13) Lehrpläne stellen somit eine wichtige staatliche Rahmenfestlegung für den Schulunterricht dar und sie sind ebenfalls ein entscheidendes Instrument zur staatlichen Steuerung schulischer Lernprozesse. (vgl. Vollstädt et al. 1999, 13)

Im Gegensatz dazu kann das Curriculum als konkretes Produkt bezeichnet werden, das in Form von Planungsbeispielen, Reihen- und Stundenkonzepten, didaktisch aufbereiteten Unterrichtsmaterialien der Lehrerin und dem Lehrer dient. Das Curriculum wird nicht nur von staatlichen Kommissionen, sondern auch von wissenschaftlichen Instituten und Lehrerteams erarbeitet. (vgl. Westphalen 1985, 13f)

### **3 Lehrplan als Steuerungsinstrument von Schule**

Der Lehrplan erweist sich heute als verbindliches administratives Lenkungsinstrument von Schule. Wenn Erwartungen an das Schulsystem durchgesetzt werden sollen, Qualifizierungs- und Erziehungsaufgaben von Schule festgeschrieben werden bzw. schulisches Lehren und Lernen neuen Erkenntnissen angepasst werden sollen, immer dann werden Lehrpläne benötigt. Aus dem Lehrplan lassen sich die gesellschaftlich erwünschten Bildungsvorstellungen und Ausbildungserwartungen herauslesen. (vgl. Künzli 1998, 7)

#### **3.1 Staatliche Lehrplanarbeit**

Seit wann lässt sich beobachten, dass äußere Faktoren den Lehrplan mitbestimmen?

Aus der Lehrplangeschichte ist erkennbar, dass bevor überhaupt eine staatliche Lehrplanarbeit einsetzen konnte, sich vor allem die Kirche mit Schulfragen beschäftigte. Schule blieb für lange Zeit eine kirchliche Angelegenheit. Eine endgültige Umstellung von kirchlicher Schulverwaltung in eine staatliche, begann erst im 19. und in den Anfängen des 20. Jahrhunderts. (vgl. Hopmann 1988, 30f) Danach setzte sich eine verwaltungsförmige Organisation für Lehrplanarbeiten durch. Der Staat legte den inhaltlichen Rahmen fest, der einzelnen Schule bzw. der Lehrperson blieb es überlassen, wie die Inhalte umgesetzt wurden. Dieser Spielraum wird als „Methodenfreiheit“ definiert. Die Vorteile für die Lehrkräfte ergaben sich durch zentrale Vorgaben, dass lokale Einmischungen abgewiesen werden konnten. Das war der Beginn der staatlichen Lehrplanarbeit, aber es dauerte nicht lange und Kritik wurde laut. Obwohl die Lehrkräfte staatliche Lehrplanarbeit forderten, empfanden sie diese bald als „Bürodidaktik“, die sich zu stark in das Innere des Schullebens einmische. (vgl. Hopmann 2000, 382)

Wilhelm Rein hat in seiner Schrift „Lehrplan und Lehrplanarbeit“ (1897) aufgezeigt, dass mehrere Einflüsse auf die Gestaltung der Lehrpläne einwirken. Zu diesen Faktoren zählen unter anderem die Religion, die Fachwissenschaften, die

politischen Parteien und der Staat. Diese Einflüsse führten nach Rein dazu, dass „die arme Didaktik“ zu kurz gekommen sei. (vgl. Rein 1897, 13)

Die Kritik Reins war kaum haltbar, da die meisten Lehrpläne im 19. Jahrhundert von Pädagogen unter staatlicher Aufsicht erstellt wurden. (vgl. Hopmann 2000, 382f)

In dem Aufsatz von Erich Weniger „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ kam er zu dem Ergebnis, dass Lehrpläne immer das Resultat eines Kampfes gesellschaftlicher Mächte sind. Dieser Kampf herrscht unter den „Bildungsmächten“, wie z.B. Staat, Kirche, Wissenschaften, Wirtschaft. (vgl. Weniger 1975, 201; Musolff/Hellekamps 2006, 164)

Weniger beschreibt diesen Einfluss geistiger Mächte folgendermaßen:

„Jede geistige Bewegung oder Richtung ist erst dadurch als Bildungsmacht auf die Dauer anerkannt und gesichert, daß ihren Bildungszielen und Bildungsmitteln eine Stellung im Lehrplan eingeräumt wird. Der Kampf um den Lehrplan ist nicht, wie es manchmal scheint, ein Streit um die besten Methoden des Unterrichts oder um die Auswahl und Verteilung eines gegebenen Stoffes, sondern ein Kampf geistiger Mächte (...).“ (Weniger 1975, 216)

Lehrpläne sind nach Weniger das Ergebnis ständiger Kämpfe zwischen verschiedenen Interessensvertretern, die Weniger als „geistige Mächte“ bezeichnet, dazu zählen Staat, Kirche, Wissenschaft, Wirtschaft und viele andere. Erst wenn sich eine dieser Mächte durchgesetzt hat, kann sie ihre Interessen auch im Lehrplan festmachen. Sie wird hiermit zur „Bildungsmacht“ nach Weniger. Entscheidend ist dabei nicht, welche Unterrichtsmethode verwendet wird, sondern es ist wichtig, seine Interessen in Form von Bildungszielen und Bildungsmitteln weitergeben zu können, und zwar im Lehrplan. Denn erst dann gelten diese als anerkannt und gesichert. (vgl. Weniger 1975, 216)

Weniger bezeichnet den Staat als „Träger des Lehrplans und als regulierenden Faktor“. Der Lehrplan dient dem Staat dazu, eine Einheit in Bildungsanstalten herzustellen und eine innere Form innerhalb des Kultursystems von Schule und Bildung zum Ausdruck zu bringen. (vgl. Weniger 1975, 227f)

Der Staat übernimmt einerseits die Erziehung des Volkes. Durch diese Erziehung sieht der Staat die Möglichkeit seine Existenz zu sichern. Andererseits versucht

der Staat einen Ausgleich der verschiedenen Interessen der geistigen Mächte zu finden. (vgl. Plöger 1992, 334)

Im Gegensatz zum Machtstaat muss sich der moderne Staat mit unterschiedlichen Weltanschauungen und sozialen Gruppen auseinandersetzen. Er wird von ihnen gestaltet, getragen und fortentwickelt. Die Gefahr bestehe nach Weniger darin, dass der Lehrplan als Machtinstrument der herrschenden Mehrheit im Staat gebraucht wird. (vgl. Weniger 1975, 229f) Weniger schreibt weiter, dass es manchmal erscheint, als gäbe es nicht nur einen regulierenden Faktor, sondern einen Kampf mehrerer Faktoren um den Lehrplan. Demnach wollen politische Parteien nicht nur die Berücksichtigung innerhalb des Staates, sondern auch die Herrschaft über die Schule und den Lehrplan und auf diese Weise ihre Interessen durchsetzen. (vgl. ebd., 230) Das könnte dazu führen, dass die Schule nach Weniger „völlig politisiert“ erscheint. Wenn in den Kämpfen keine eindeutige Entscheidung fällt, ist die Schule abhängig von den Kompromissen zwischen den Parteien. (vgl. ebd., 230) Laut Weniger soll der „Kampf der geistigen Mächte“ jedoch nicht dazu führen, dass der Staat mittels der Lehrpläne Macht ausüben kann. Denn das hätte zur Folge, dass die Lehrperson und die Schülerinnen und Schüler in ihren Handlungen beeinträchtigt sein würden. Der Mensch sei nämlich „frei, zu tun und frei, zu unterlassen, zu hören oder nicht zu hören, frei, auszuwählen. (vgl. ebd., 206) Dennoch scheint nach Weniger diese „pädagogische Freiheit“ nur eine „relative Autonomie“ zu sein. (vgl. ebd., 209) Das bedeutet, dass die Lehrperson im Dienst von „geistigen Mächten“ steht und diese schreiben bestimmte Lehraufträge für den Unterricht vor. Diese Vorgaben finden sich in Schulordnungen und Lehrplänen wieder. (vgl. ebd., 208f)

### ***3.2 Lehrplan und der Einfluss der Politik***

Die vorherigen Ausführungen machen deutlich, dass Politik Einfluss auf den Prozess der Erarbeitung eines Lehrplans hatte. Auch heute sind politische Einflüsse in der Lehrplangestaltung erkennbar. Zu Beginn besteht eine politische Diskussion über Schulstrukturen. Diese Diskussionen führen zu Beschlüssen und Schulgesetzen, wobei die eigentliche Lehrplanerstellung von Lehrplan-Kommissionen, die aus aktiven und ehemaligen Lehrpersonen bestehen,

durchgeführt wird. Eine politische Debatte geht meist einer Prüfung bzw. einer Neuentwicklung des Lehrplans voraus. (vgl. Hopmann 2000, 383f)

Dennoch gab es gegen diese Arbeitsteilung in den Kommissionen im zwanzigsten Jahrhundert zwei wichtige Gegenbewegungen.

Als Erste ist die reformpädagogische Bewegung zu nennen. Diese kritisierte, wie schon Wilhelm Rein, die Schul- und Lebensferne der Lehrplanarbeit. Trotz ihrer reformpädagogischen Schulvorstellungen zur Unterrichtsgestaltung wurde aber die Methodenfreiheit durch didaktische Vorschriften eingeengt. Weiters konnte die reformpädagogische Bewegung auch keine Alternativen zur Schule und zum Lehrplan formulieren. (vgl. Hopmann 2000, 384)

Eine andere Gegenbewegung entwickelte sich in den sechziger und siebziger Jahren. Diese forderte die Ablösung der Lehrplanarbeit durch eine wissenschaftlich begründete Curriculumentwicklung. Sie verlangte eine Aufhebung der Arbeitsteilung, entweder durch eine wissenschaftliche Vereinnahmung des gesamten Prozesses oder durch eine wissenschaftliche Strukturierung der Aushandlungsprozesse. Auch diese Bewegung konnte sich nicht auf Dauer durchsetzen. (vgl. ebd., 384)

Daran hat sich auch in den letzten Jahrzehnten nichts geändert. Es gibt kaum eine Lehrplanrevision, der nicht eine politische Debatte über Schulstrukturen und Schulleitbildern vorangegangen ist. Dennoch haben politische Argumente in inhaltlichen Lehrplanentscheidungen wenig Wirkung, denn hier geht es um schulpraktische, pädagogische und fachdidaktische Überlegungen. Nachhaltige Veränderungen ergeben sich meist in der Schulstruktur, wie z.B. durch Zusammenlegung von Schulformen oder Schulstrukturen. (vgl. ebd., 385f, 393)

Wie wenig politische Argumente in den Lehrplaninhalten berücksichtigt werden, wurde in mehreren Studien festgehalten.

In der Bundesrepublik Deutschland beschäftigte sich unter anderem Hans Dieter Haller (1973) mit der Organisation staatlicher Lehrplanarbeit und der Arbeitsweise von Lehrplankommissionen. In seiner empirischen Studie stellt er die Situation der Lehrplanarbeit in der Bundesrepublik Deutschland Ende der sechziger Jahre bzw. zu Beginn der siebziger Jahre dar. In Folge wurde von Haft et al. (1986) eine Studie durchgeführt, in der die staatliche Lehrplanarbeit der achtziger Jahre untersucht wurde. In dieser Studie wurden Teile der Studie von Haller 1973

übernommen und dadurch konnte die Entwicklung der Lehrplanarbeit analysiert werden. In der von Haft et al. durchgeführten empirischen Studie konnte nachgewiesen werden, dass sich die Curriculumsdiskussion nicht wesentlich auf die Lehrplanentwicklung ausgewirkt hat. Es wurde eine Befragung der Kommissionsmitglieder durchgeführt. Lehrpläne werden von Lehrplankommissionen erstellt. Die Mitglieder dieser Kommissionen sind fast ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer. (vgl. Biehl/Hopmann/Künzli 1998, 36)

Zur Frage, warum Lehrpläne neu entwickelt werden, wurde als Begründung angeführt, dass Strukturveränderungen im Schulwesen nötig seien. Entscheidungen über Unterrichtsziele und -inhalte werden über fachliche und schulpraktische Argumente getroffen. Politische Argumente wurden nur zu einem geringen oder gar keinem Teil berücksichtigt. (vgl. Menck 1987, 377)

Weiters ist aus der Studie von Haft et al. zu erkennen, dass bildungspolitische Auseinandersetzungen selten zu Widersprüchen in den Kommissionen führten. Daraus lässt sich folgern, dass politische Begründungen fast keine Rolle bei Entscheidungen in der Kommissionsarbeit spielen, bedeutender sind fachliche und schulpraktische Überlegungen. (vgl. Haft/Hopmann 1987, 387)

Ein „Kampf geistiger Mächte“, wie ihn Weniger beschrieben hat, ist in der Lehrplanentwicklung nicht mehr zu finden. Lehrplanentwicklung wurde durch die Kommissionen zu einem Dialog zwischen Schulpraxis und Schulverwaltung. (vgl. Haft/Hopmann 1987, 389)

Zahlreiche Untersuchungen haben sich mit der Mitwirkung und dem Einfluss politischer Parteien und anderer Interessensgruppen im Prozess der Lehrplanarbeit beschäftigt. Eine davon hat Heike Ackermann (1992) durchgeführt. In dieser Studie wird aufgezeigt, dass bildungspolitische Entscheidungen sehr wohl Einfluss auf den Prozess der Lehrplanentwicklung haben.

Um ein Programm entwickeln zu können, muss zunächst ein Problem z.B. im Schulsystem bestehen. Erst wenn ein solches gesellschaftliches Problem feststeht, wird ein Programm formuliert. Öffentliche Diskussionen über Schule, Stellungnahmen von Verbänden, Schulaufsichtsbehörden oder fachdidaktische Gespräche sind Gründe für die Entwicklung eines Programms. (vgl. Ackermann 1992, 40)

Die Entscheidung über die Initiative einer Lehrplanentwicklung geht vom Kultusministerium oder der Regierungsfraktion aus. Die Bildungsverwaltung verordnet neue Lehrpläne zu entwickeln oder alte zu überprüfen. (vgl. Ackermann 1992, 40)

Zusammenfassend kann aus der Studie von Haller (1973) bzw. Haft et al. (1986) festgestellt werden, dass es trotz der Kritik über Rückschrittlichkeit der Bildungsinhalte, keine Veränderungen in der Lehrplanentwicklung gab. Es wurde eine wissenschaftliche Überprüfung und eine Beteiligung von Eltern, Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler gefordert, dennoch konnten sich die diskutierten Modelle der Curriculumreform in den sechziger und siebziger Jahren nicht durchsetzen. Auch die Lehrplanerstellung durch Kommissionen blieb unverändert. Die Formulierung Wenigers, dass der Staat „Träger und regulierender Faktor“ des Lehrplans sei, ist so nicht mehr gültig. Die Lehrplankommissionen bestanden größtenteils aus Lehrerinnen und Lehrer. Die Lehrplanerstellung wurde hingegen vom Kultusministerium oder von nachgeordneten Behörden beauftragt. Trotz alledem waren fachwissenschaftliche und schulpraktische Argumente gegenüber allgemeinpädagogischen, politischen und juristischen entscheidend für die Kommissionsarbeit. (vgl. Haft/Hopmann 1987, 385) In Bildungs- und Erziehungszielen schienen politische Stellungnahmen nicht mehr berücksichtigt. Dennoch hatte die Bildungspolitik Auswirkungen auf die Entscheidung über die Entwicklung eines Lehrplans. Wie Ackermann (1992) feststellen konnte, wirkten politische Parteien auf den Prozess zur Erstellung von Lehrplänen ein. In weiterer Folge führten Strukturveränderungen im Bildungssystem dazu, dass auch Änderungen im Lehrplan stattfinden mussten.



## **4 Funktionen der Lehrpläne**

Bisher wurden die historische Entwicklung und die Bedeutung des Lehrplans aufgezeigt. Im Folgenden soll geklärt werden, welche wichtigen Funktionen der Lehrplan im Schulwesen hat.

Weniger schreibt in seinem Aufsatz, dass der „Lehrplan angibt, was im Unterricht gelten soll.“ (vgl. Weniger 1975, 216) Was kann daraus geschlossen werden? Einerseits gibt der Lehrplan Inhalte vor, die im Unterricht behandelt werden sollen und andererseits schließt er folglich Inhalte aus, die nicht durchgenommen werden. Hier wird eine Grenze deutlich, die zwischen Schule und außerhalb der Schule gezogen wird. Das bedeutet, Lehrpläne zeigen nicht nur auf, was in der Schule gelten soll, sondern auch was nicht gilt. Daraus folgt, dass für die Lehrplanarbeit sowohl die innere Regulierung von Schule und Unterricht, als auch die nach außen hin, bezüglich der Ausschließung miteinbezogen werden müssen. Lehrplanarbeit ist ein Teil eines umfangreichen sozialen Prozesses, in dem gesellschaftlich verfügbares Wissen für Schule und Unterricht ausgewählt wird. Für diese inhaltliche Entscheidung, was nun im Lehrplan stehen soll, sind die Lehrplankommissionen zuständig. Lehrplanarbeit beschäftigt sich hingegen mit dem administrativen organisierten Teil von Lehrplanung. (vgl. Künzli 1999, 12)

Lehrplanarbeit ist heute ein Instrument zur politischen und administrativen Steuerung von Schule und Unterricht und für das öffentliche Bildungssystem ein erfolgreiches Instrument der Verwaltung. (vgl. ebd., 12f)

In Deutschland ist das öffentliche Schulwesen ein Staatsschulwesen. Das bedeutet, dass wichtige Entscheidungen über Berechtigungswesen, Stundentafel, Lehrpläne und Lehrerrekutierung Aufgaben der staatlichen Schuladministration sind. (vgl. Ohlhaber 2005, 8) Der Staat reguliert indirekt den Unterricht. Daraus folgt, dass diese Regulierung des Unterrichts als klassisches Modell<sup>4</sup> bezeichnet werden kann. (vgl. Biehl/Hopmann/Ohlhaber 1996, 33)

Der Staat hat mittels der Lehrpläne Einfluss auf den Unterricht. Dieser hat die Aufgaben; einerseits identitätssichernd das kulturelle Erbe zu überliefern und

---

<sup>4</sup> Wie dieses Modell genau beschrieben wird und welche anderen Modelle es zusätzlich gibt, wird im Kapitel 5 behandelt.

andererseits für die Zukunft vorzubereiten. (vgl. Hopmann/Künzli 1998, 20) Das bedeutet, er entscheidet darüber, welche Inhalte für die künftige Generation und für ihre weitere Zukunft von Wichtigkeit sind.

Stefan Hopmann und Rudolf Künzli (1998) schreiben in dem „Aarauer Lehrplannormal“ den Lehrplänen im allgemeinen Schulwesen folgende Funktionen zu:

Eine **politische Funktion**; diese beinhaltet, dass in einem öffentlichen, politischen Diskurs, eine Rechtfertigung über Unterrichtsinhalte abgelegt wird und Forderungen an die Schule gestellt werden. (vgl. Hopmann/Künzli 1998, 20)

Eine **programmatische Funktion**; in dieser Funktion wird versucht „die Forderungen an Schule und die schulischen Möglichkeiten in einem Lehrplan bzw. lehrplangleich wirkenden Programmen zusammenzuführen“. (vgl. ebd., 20)

Eine **praktische Funktion**; darin soll „Schulunterricht vorbereitet und durchgeführt werden“. (vgl. ebd., 20)

Lehrplanarbeit basiert auf diesen verschiedenen Ebenen und jede Ebene besitzt für sich eine Eigendynamik. Alle drei Ebenen beschäftigen sich damit, was in der Schule gelernt und gelehrt werden soll. Aus diesem Grund überschneiden sich oft die Aufgaben. Die Entscheidung über die Auswahl der Lehrinhalte in der Lehrplanarbeit, der Schulunterricht und seine Planung, sowie das Bildungsideal und seine staatliche Umsetzung, wird auf diesen drei Ebenen entschieden. (vgl. Künzli 1999, 13)

Jeder Lehrplan stellt eine Auswahl an kulturellem Erbe (dazu zählen Wissensbestände, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen, Werte) dar. Diese Auswahl ist eine grundlegende Aufgabe, die gelöst werden muss. Was wird aus diesem kulturellen Erbe im Lehrplan berücksichtigt?

Einerseits sollen Identität und Stabilität der Schule gesichert werden und andererseits die zukünftigen Aufgaben, wie z.B. Überlebens- und Wettbewerbsfähigkeiten und die Zukunft der nachfolgenden Generation. (vgl. Hopmann/Künzli 1998, 20)

Die Schwierigkeit besteht darin, dass zwischen diesem kulturellen Erbe und der Zukunft der nachfolgenden Generation vermittelt werden muss. Es herrscht nicht

immer Einigkeit darüber, was ein zu erhaltendes Erbe ist und welcher Zukunft entgegen gegangen wird. Es kann vorkommen, dass die Vorstellungen über das kulturelle Erbe und über zukünftige Ansichten nicht übereinstimmen. Durch diese Vermittlung soll eine Lösung gefunden werden, was aus dem Erbe für zukünftige Generationen von Bedeutung sein könnte. Die Lösung ist in den Bildungsidealen<sup>5</sup> zu finden, diese können in Auswahlkriterien, Lehrerwartungen oder Lernkonzepten bestehen. (vgl. Hopmann/Künzli 1998, 20)

Bildungsideale sind Entscheidungen der „geistigen Mächte“. Wissenschaft, Kirche, Gewerkschaft, Parteien, Wirtschaft und Staat tragen diesen Kampf aus. Erkennbar sind solche Diskussionen in öffentlichen Schuldebatten um aktuelle Themen. (vgl. ebd., 20f)

Welche Inhalte in der Schule gelehrt und gelernt werden sollen, sind Entscheidungen über Werte, Normen, Traditionen und Zukunftsaussichten. Was wird im Leben und Beruf benötigt, um bestehen zu können? Was sichert kommenden Generationen das individuelle und gemeinsame Leben? Wenn in den Diskussionen über Ziele, Inhalte und Aufgaben von Schule verhandelt wird, führt dies meist zu einem Streit um neue Fächer, Lehrformen und Erziehungsaufgaben. Diese Diskussionen der „geistigen Mächte“ werden oft nur mehr versteckt geführt und innerhalb der Wissenschaft, Kirche, Gewerkschaft, Parteien, Wirtschaft und Staat selbst ausgetragen. Zu finden sind solche Diskussionen bei öffentlichen Schuldebatten um aktuelle Themen. (vgl. Künzli 1999, 16)

Die Lehrplanarbeit ist getrennt von der öffentlichen Diskussion zu betrachten. Auch wenn Gespräche der Schul- und Fachleute und der Politik aufeinander bezogen sind, wird die Lehrplanarbeit von pädagogisch ausgebildeten Personen, sowie von Leuten aus der Schuladministration durchgeführt. (vgl. ebd., 16)

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass, obwohl politische Inhalte und Diskussionsthemen nicht wesentlich Lehrplaninhalte beeinflussen, dennoch Grund für Änderungen und Neuerarbeitung eines Lehrplans sind. Zu Beginn besteht eine politische Diskussion, die schließlich zur Revision eines Lehrplans führt. Diese

---

<sup>5</sup> Der Begriff „Bildungsideal“ findet sich bei Weniger wieder. Der Staat hat nach Weniger die Aufgabe, die unterschiedlichen Interessen der gesellschaftlichen Mächte auf eine gemeinsame Grundüberzeugung zu bringen, die er weiters als „Bildungsideal“ bezeichnet. (vgl. Weniger 1975, 260)

Diskussionen über wesentliche Inhalte finden sich in den politischen Debatten wieder.

Dennoch ist die Wirkung dieser Debatten auf die Lehrplangestaltung nicht gesichert. Oft geben neue Lehrpläne die Inhalte politischer Diskussionen nicht wieder, nur dann, wenn diese Themen in Schulgesetzen gesetzlich geregelt werden. (vgl. Hopmann/Künzli o.J., 8)

Neben Hopmann und Künzli (1998) beschreiben unter anderen Witlof Vollstädt et al. (1999) andere Funktionen des Lehrplans. Sie übertragen den Lehrplänen eine Legitimationsfunktion, eine Orientierungs- bzw. Steuerungsfunktion, eine Innovationsfunktion, eine Anregungsfunktion und eine Entlastungsfunktion. (vgl. Vollstädt et al. 1999, 20ff)

Anschließend folgt eine kurze Beschreibung der einzelnen Funktionen zum besseren Verständnis:

**Legitimationsfunktion:** In Lehrplänen sind bildungspolitische Entscheidungen über schulisches Lernen enthalten. Mittels der Lehrpläne macht der Staat deutlich, welche Inhalte in den Schulen gelehrt und welche Ziele dabei eingehalten werden sollen. Lehrpläne sollen somit die staatliche Schul- und Bildungspolitik öffentlichkeitswirksam darbieten. (vgl. Vollstädt et al. 1999, 20) In Österreich werden die Lehrpläne durch eine Verordnung in Kraft gesetzt.

**Orientierungsfunktion:** Im Gegensatz zur Legitimationsfunktion, die in den öffentlichen Bereich hineinreicht, richtet sich die Orientierungsfunktion an die Lehrerinnen und Lehrer. Die Lehrpläne beinhalten Lernanforderungen, denen die Schülerinnen und Schüler nachkommen sollen. Das bedeutet, dass der Lehrplan einen Rahmen für die Auswahl und Anordnung der Inhalte vorgibt und weiters Anregungen zur Unterrichtsplanung gibt. (vgl. ebd., 21)

**Innovationsfunktion:** Diese Funktion ist auf Saul. B. Robinsohn zurückzuführen. Dieser kritisiert Wenigers theoretische Vorstellung vom „Kampf der Bildungsmächte“, denn der lässt keinen Platz für wissenschaftlich gelenkte bildungspolitische Entscheidungen. Robinsohn versuchte eine Methode zur

rationalen Ermittlungen, um Lehrplaninhalte nach wissenschaftlichen Kriterien und nicht nach politischen, zu finden. (vgl. Vollstädt et al. 1999, 21f)

**Anregungsfunktion:** Diese Funktion verlangt eine vielfältige Planung und Anleitung. Diese Planung und Anleitung soll die Lehrpersonen in der Aus- und Fortbildung unterstützen. (vgl. ebd., 22)

**Entlastungsfunktion:** Hier ist eine Entlastung von curricularen Entscheidungen gemeint. Weiters bedeutet diese Funktion eine Entlastung für die Lehrerinnen und Lehrer, wenn es um die Planung des Unterrichts geht. Innerhalb einer Unterrichtssituation soll kreativ und frei entschieden werden. (vgl. ebd., 22)

An dieser Stelle ist anzumerken, dass die Funktionen der politischen Legitimation und der innerschulischen Orientierung beeinträchtigt sind. (vgl. Wiater 2006, 176) Untersuchungen haben unter anderem Tillmann und Vollstädt (1998) durchgeführt. Diese Untersuchungen haben ergeben, dass nur ein Drittel der Lehrerinnen und Lehrer in den Lehrplan einsehen. Das hängt weitgehend davon ab, wie sehr die Unterrichtsführung vom Schulbuch beeinflusst wird. (vgl. Tillmann/Vollstädt 1998, 13f) Dieses Ergebnis ist darauf zurückzuführen, dass Lehrpläne in ihrer Umsetzung mehrfach verändert werden. Der offizielle Lehrplan wird von der Lehrerin oder vom Lehrer individuell umgesetzt. Jede Lehrperson unterrichtet nach subjektiver Interpretation des Lehrplans. Der „individuelle“ Lehrplan wird zu einem „tatsächlichen“ Lehrplan und durch die individuellen Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler kommt es schlussendlich zum „realisierten“ Lehrplan. (vgl. Vollstädt et al. 1999, 15f)



## 5 *Wirkungen von Lehrplänen*

Wenn darüber diskutiert wird, was, warum und wer unterrichtet werden soll, werden Lehrpläne herangezogen. Staatlich regulierte Lehrpläne werden laufend überarbeitet. Dennoch sind sie nur ein Teil einer umfassenden Planungsvielfalt. Lehrplanentwicklungen haben Auswirkungen auf die Lehrerbildung, Schulbuchproduktion und auf die Jahres-, Wochen- und Stundenplanung.

In modernen Gesellschaften lassen sich vier Varianten der Regulierung des Unterrichts unterscheiden. (vgl. Biehl/Hopmann/Ohlhaber 1996, 32)

Das **philanthropische Modell** ist eine der ältesten Formen staatlicher Regulierung. Der Staat (oder der Schulträger) hat das Recht, Unterrichtsvorstellungen verbindlich vorzuschreiben. Weiters hat er die Aufgabe durch Modell und Versuch über Unterrichtsinhalte und -methoden aufzuklären. (vgl. ebd., 32f) Dieses Modell stellt eine direkte Regulierung des Unterrichtes in seinen Stoffen und Methoden durch Lehrplanvorgaben dar. Es ist besonders in den nordeuropäischen Ländern wie Schweden und Norwegen zu finden. (vgl. ebd., 33)

Im **klassischen Modell** werden Lehr- und Unterrichtsplanung durch Stoffvorgaben und Methodenfreiheit definiert. Der Staat beschränkt sich auf die Vorgaben eines „stofflichen“ Rahmens und die Durchführung obliegt der einzelnen Lehrperson oder der Schule. (vgl. ebd., 33) Die Lehrerin oder der Lehrer erhält somit die „Lizenz“ eigenverantwortlich über die Methode sowie die Durchführung des Unterrichts zu entscheiden. Beim klassischen Modell handelt es sich um eine indirekte Steuerung des Unterrichts und sie ist die vorherrschende Variante in den deutschsprachigen Ländern. (vgl. ebd., 33)

Das **examen-artium-Modell** (Ostküstenmodell) findet sich in der Schulentwicklung der Ostküste der USA wieder. Dieses Modell ist dadurch gekennzeichnet, dass es keinen verbindlichen staatlichen Lehrplan und keine staatlichen Vorgaben gibt. Dennoch finden sich Zugangskontrollen, wie z.B. Aufnahmebestimmungen der führenden Colleges. Die Schülerinnen und Schüler wählen bestimmten Unterrichtsangebote, die sie auf das College vorbereiten. (vgl.

Biehl/Hopmann/Ohlhaber 1996, 33) Diese Variante ist eine indirekte, prüfungsgesteuerte Regulierung des Unterrichtes. (vgl. Ohlhaber 2005, 32)

Das **Assesement-Modell** (Westküstenmodell) lässt sich wiederum an der Schulgeschichte der USA besonders an der Westküste, wie z.B. Kalifornien darstellen. Es gibt hier ebenfalls keinen verbindlichen verschriftlichten Lehrplan. Durch standardisierte Schulleistungstests wird vorgegeben, was zu einem bestimmten Messzeitpunkt von den Schülerinnen und Schüler erreicht werden soll. Solche Tests werden nicht nur in US-Bundesstaaten, sondern auch in England und Wales durchgeführt. Durch die Veröffentlichung der Ergebnisse lässt sich erkennen, wie viel Druck auf den Schulen lastet, die darin schlecht abschneiden. Dieses Modell entspricht einer direkten Steuerung. (vgl. Biehl/Hopmann/Ohlhaber 1996, 33)

An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass genannte Modelle auch oft als Mischformen auftauchen, wie z.B. in der Schweiz, Norwegen oder Dänemark.

Aus den Modellen lässt sich erkennen, dass Varianten mit Lehrplan in der Regel auf den Verlauf des Unterrichts setzen und Varianten ohne Lehrplan mehr auf die Unterrichtsergebnisse achten. (vgl. ebd., 33)

In Österreich findet sich das klassische Modell wieder. Der Staat beschließt durch Gesetze und Verordnungen, was der Lehrplan zu enthalten hat. In welcher Form die Lehrplaninhalte den Schülerinnen und Schülern vermittelt werden, kann die Lehrperson in Eigenverantwortung entscheiden. Ziel jeder gewählten Methode sollte jedoch sein, die gewünschten Lehrplaninhalte zu erreichen. (vgl. Friehs 2004, 118)



## **6 Lehrpläne in Österreich**

Diese Arbeit beschäftigt sich im Besonderen mit dem österreichischen Hauptschullehrplan von 1963 und aus diesem Grund soll im Folgenden auf die rechtsstaatlichen Grundlagen des österreichischen Schulwesens eingegangen werden. Welche Entscheidungen obliegen der Bildungspolitik, bzw. wer erlässt die Verordnungen über eine Neugestaltung des Lehrplanes? Anschließend soll geklärt werden, wie Lehrpläne erstellt werden und wer daran beteiligt ist.

Dieses Kapitel bezieht sich vor allem auf das Schulorganisationsgesetz von 1962. Bis zum heutigen Zeitpunkt gab es viele Ergänzungen und Neuformulierungen im Schulorganisationsgesetz, die in diesem Kapitel jedoch nicht näher erwähnt werden sollen. Die Darstellung der Entwicklung des Lehrplans in Österreich beruft sich auf die Ausführungen von Burgstaller (1984).

### **6.1 Rechtsstaatliche Grundlagen der Institution Schule**

Die Bildungspolitik ist ein wichtiger Bereich der Politik. Sie bestimmt die Bildungsziele, entscheidet über die für die Erreichung dieser Ziele geeignete Institution und stellt die dafür notwendigen finanziellen Mittel bereit. Die Bildungspolitik erfüllt somit eine Ziel- und Ordnungsfunktion. Dennoch gibt es auch hier unterschiedliche Vorstellungen über die Ziele und Einrichtungen des Schulwesens. Diese finden sich in den Schul- und Bildungsprogrammen der politischen Parteien wieder. (vgl. Friehs 2004, 88)

Die Schule wird im Rechtsstaat als Einrichtung der Gesetzesvollziehung verstanden. Das bedeutet, dass Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Tätigkeit an Gesetze, Verordnungen und Erlässe gebunden sind. (vgl. ebd., 89)

Die Grundlage für die Gesetzgebung und Verwaltung des Schulwesens bildet die Bundesverfassung des Staates. In Österreich ist die Schule „eine öffentliche, vom Staat zu erfüllende Aufgabe“. (vgl. ebd., 89) Die Institution der öffentlichen Schule ist „Teil der Hoheitsverwaltung und unterliegt allen Bestimmungen, die die Bundesverfassung für die Staatsfunktion vorschreibt“. (vgl. ebd., 89)

Durch das unterschiedliche politische Interesse in den verschiedenen Bundesländern kam die Kompetenzregelung bezüglich des Schulwesens lange nicht zu Stande. Dementsprechend wurde die Bundesverfassung 1962 durch eine komplizierte Regelung vervollständigt. (vgl. Friehs 2004, 89)

Österreich ist ein Bundesstaat; er besteht aus Bundesländern, die eine eigene Gesetzgebung (Landtag) und Verwaltung (Landesregierung) haben. Daraus folgt, dass in der Bundesverfassung insbesondere die Zuständigkeit zwischen Bund (Gesamtstaat) und Bundesländern festgelegt werden muss (Kompetenzregelungen). (vgl. ebd., 89)

Der Bund hat die generelle Kompetenz auf dem Gebiet des Schulwesens. In die Gesetzgebungs- und Vollziehungskompetenz des Bundes fallen die Angelegenheiten der Hochschulen, die Akademien, die höheren und mittleren Schulen. Im Bereich der Pflichtschulen gehören dazu die unterrichtsrechtlichen Angelegenheiten und die Lehrpläne. Kompetenzen des äußeren Rechtsbereiches der Pflichtschulen, z.B. die Organisationsformen, Errichtung, Erhaltung und Auflassung. Schulsprengel und Schulzeit obliegen den Ländern, denen Ausführungsgesetzgebung und Vollziehung zustehen. (vgl. Kövesi 1975, 17f)

## **6.2 Österreichische Lehrpläne allgemein**

Österreichische Lehrpläne sind Rahmenlehrpläne. Die Richtlinien, die in den Lehrplänen formuliert sind, können nicht immer in erzieherisches Handeln umgesetzt werden, da sie zu wenig fassbar beschrieben sind. Dies schafft der Lehrperson einen gewissen Freiraum, um eigenverantwortlich entscheiden zu können. Die Lehrpläne fordern die Vermittlung stofflicher Mindestanforderungen und ermöglichen aber auch die Erweiterung des Stoffgebietes nach Maßgabe der pädagogischen Umstände. Das bedeutet, dass der Lehrstoff erweitert werden kann, solange die vorgeschriebenen Lehrinhalte nicht beeinträchtigt werden. Rahmenlehrpläne dienen den Lehrerinnen und Lehrern als „Orientierungshilfe im Prüfungs- und Benotungsverfahren“. (vgl. Friehs 2004, 120)

Der Lehrplan beinhaltet allgemeine Bildungsziele und allgemeine didaktische Grundsätze. Die Lehrperson hat zwar die Möglichkeit die Methode frei zu wählen und eigenverantwortlich zu handeln, dennoch muss sie das Unterrichtsziel

berücksichtigen und die geeignete Unterrichtsmethode auswählen. (vgl. Friehs 2004., 120f)

### **6.2.1 Entwicklung der Lehrpläne**

Es gibt Projektgruppen, die eine Bestandsaufnahme der zu lösenden Aufgaben, die den Lehrplan betreffen, machen. Sie halten den Stand der fachwissenschaftlichen, der didaktisch-methodischen Forschung und Entwicklung fest, erarbeiten in Interaktion mit der Schulpraxis Materialien und Entscheidungshilfen, evaluieren und revidieren in mehreren Erprobungsdurchläufen die Produkte unter Einbeziehung eines „Feedback-Systems“. (vgl. Burgstaller 1984, 193) Daraus folgt, dass ein Konzept erarbeitet werden soll und durch ministerielle Kommissionen soll der Prozess der Lehrplangestaltung beginnen. (vgl. ebd., 193)

Österreichische Lehrpläne sind Anlagen zu Verordnungen des Ministers auf der Grundlage des Schulorganisationsgesetzes 1962. Durch dieses Schulorganisationsgesetz wurde die Grundlage für ein organisatorisches und einheitliches Schulwesen geschaffen. (vgl. Friehs 2004, 92)

Besonders zu beachten ist das Bundes-Schulorganisationsgesetz vom 25. Juli 1962, BGBl 1962/242. Dieses beinhaltet die umfassende Darstellung und systematische Regelung der meisten Schultypen, dazu zählen die Pflichtschulen, die mittleren und höheren Schulen. Im Schulorganisationsgesetz sind allgemeine Bestimmungen über die Gliederung des österreichischen Schulsystems enthalten. (vgl. Burgstaller 1984, 193)

Das Ministerium gibt Regel- und Rahmenbedingungen vor. Diese sind gemäß § 6 Abs. 2 SchOG die allgemeinen Bildungsziele der einzelnen Schultypen und die Unterrichtsfächer, die in den einzelnen Schulen unterrichtet werden. Ebenso sind Vorgaben über Lehr- und Bildungsaufgaben der Unterrichtsgegenstände und didaktische Grundsätze enthalten. (vgl. Friehs 2004, 118)

Zuständig für die Entwicklung und Gestaltung der Lehrpläne im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sind die Sektionen des

allgemeinbildenden und des berufsbildenden Schulwesens und deren Abteilungen. (vgl. Burgstaller 1984, 195)

Auch die Einrichtungen des Bundes/Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung wirken an der Lehrplanentwicklung mit. (vgl. ebd., 195)

In Österreich werden die Lehrpläne als Verordnungen verbindlich gemacht. Der Verordnungsgeber ist die Bundesministerin oder der Bundesminister für Unterricht, Kunst und Kultur. Die Rechtsverordnungen werden im Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich kundgemacht. (vgl. ebd., 195)

Lehrplankommissionen, die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eingesetzt werden, entwickeln Vorentwürfe der Lehrpläne. Diese werden in Konferenzen der Landesschulinspektionen diskutiert, überarbeitet und anschließend der legislativen Abteilung zugestellt. Wenn das Bundesministerium zustimmt, kommt der Entwurfstext zu weiteren Begutachtungsverfahren. Das bedeutet, dass die Entwürfe zu Behörden, Interessenvertretungen, Gebietskörperschaften, Verbänden und Gremien geschickt werden; dazu zählen das Bundeskanzleramt, Bundesministerien, Ämter der Landesregierungen, Religionsgemeinschaften usw. (vgl. ebd., 195)

Die darauf folgenden Stellungnahmen werden eingeholt und eine Lehrplanverordnung wird erarbeitet, die der Bundesministerin oder dem Bundesminister vorgelegt wird. (vgl. ebd., 196)

Die Hauptträger der Lehrplangestaltung sind die vom Bundesministerium eingesetzten Lehrplankommissionen. Die Mitglieder der Kommissionen, meist sechs bis zehn, werden vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur nominiert. (vgl. ebd., 196)

Die Kommissionsmitglieder setzen sich zusammen aus Professoren der Pädagogischen Akademien und der allgemeinbildenden höheren Schulen, aus Vertretern der Schulaufsicht wie Landes-, Bezirksschulinspektoren und aus Leuten aus der Schulpraxis, wie z.B. Direktorinnen und Direktoren, Schulleiterinnen und Schulleitern oder Lehrpersonen. Der Kommission gehört im allgemeinen Schulwesen mindestens ein Vertreter des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung an, meistens wird dieser zum Leiter der Lehrplankommission bestellt. (vgl. ebd., 196)

Die Berufungsdauer der Kommissionsmitglieder hält grundsätzlich zwei bis drei Jahre an. (vgl. Burgstaller 1984, 196)

### **6.2.2 Richtlinien für die Lehrplanerarbeitung**

Die Vorgaben bestehen aus formalen und inhaltlichen Richtlinien. Die formalen sind im § 6 Abs. 2 des Schulorganisationsgesetzes von 1962 beschrieben.

„(2) Die Lehrpläne haben zu enthalten:

- a) die allgemeinen Bildungsziele, die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände und didaktische Grundsätze;
- b) die Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schulstufen;
- c) Gesamtstundenzahl und Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände (Studentafel).“

Inhaltliche Vorgaben sind, dass die österreichischen Lehrpläne Rahmenlehrpläne sind, die auf dem Schulgesetzwerk 1962 basieren. Richtlinien zur Unterrichtsgestaltung sind in den „Allgemeinen Bestimmungen und Didaktischen Grundsätzen“ und in den „Didaktischen Hinweisen“ enthalten. Die Lehrpläne beinhalten keine Nachweise über Erfolgskontrollen und Bewertungsmaßstäbe. Fragen bezüglich der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung werden im Schulunterrichtsgesetz 1974 und in den abgeschlossenen Verordnungen mit Bezug auf den Lehrplan geregelt. (vgl. Burgstaller 1984, 197f)

### **6.2.3 Erprobung und Einführung der Lehrpläne**

Die Erprobung der Lehrpläne erfolgt auf zwei Ebenen: auf der Ebene der die Lehrpläne entwickelnden Projektgruppen und auf der Ebene der Schulpraktiker. Beide Ebenen sind miteinander eng verbunden. Die Lehrperson verwendet im Unterricht Rückmeldungsformen, die von den Projektgruppen erstellt wurden. (vgl. Burgstaller 1984, 198)

In die fachliche und fachdidaktische Überprüfung der Vorentwürfe werden ausgewählte Schulen das Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung und Pädagogische Institute miteinbezogen. Die Festlegung der Lehrplaninhalte ist

daher Aufgabe schulnaher und schulinterner Unterrichtsplanung. (vgl. Burgstaller 1984, 198f)

#### **6.2.4 Umsetzung der Lehrpläne im Unterricht**

Durch ein Rückmeldesystem der Lehrerinnen und Lehrer, welches in der Erprobungsphase eingesetzt wird, erhalten die Mitglieder der Lehrplankommission wichtige Informationen über Komplexität, Altersgemäßheit und vieles andere. Diese sollen schlussendlich in der Textherstellung des Lehrplans berücksichtigt und einbezogen werden. (vgl. ebd., 199)

### **6.3 Lehrplan der Hauptschule 1963**

Diese Arbeit beschäftigt sich unter anderem mit dem Lehrplan der Hauptschule aus dem Jahre 1963. Aus dem Grund soll im Folgenden auf die Erarbeitung dieses Lehrplans eingegangen werden.

Im Schulorganisationsgesetz von 1962 wurden neue Lehrpläne für die Hauptschule verordnet, diese sollten im Schuljahr 1963/64 in Kraft treten. Es blieb nur wenig Zeit, um diese Lehrpläne erarbeiten zu können. (vgl. Lang 1966, 12)

Bis zu dieser Lehrplanrevision galten die provisorischen Lehrpläne für Haupt- und Mittelschulen. Diese provisorischen Lehrpläne stützten sich auf die Schulgesetze von 1927. Obwohl diese Lehrpläne als „provisorische“ Lehrpläne bezeichnet wurden, wurde dennoch bis zum Schulgesetzwerk 1962 nach ihnen unterrichtet. (vgl. Ledwinka 1975, 199)

Für die Erstellung des Lehrplans 1963 wurden im Bundesministerium für Unterricht unter der Leitung von Ministerialrat Dr. Ludwig Lang zwei Expertenteams gebildet<sup>6</sup>. Das erste Team entwarf die Lehrpläne für die einzelnen

---

<sup>6</sup> Die Lehrpläne für die Hauptschule wurde in Zusammenarbeit mit Landesschulinspektor Hofrat Dr. Alois Burtscher (Tirol), Landesschulinspektor Dr. Rudolf Hauser (Steiermark), Karl Hirschbold (Wien), Landesschulinspektor Hofrat Dr. Hans Hörler (Niederösterreich), Ministerialrat Dr. Karl Knapp (Wien), Oberstudienrat Dr. Walter Ledwinka (Wien), Sektionsrat Dr. Adolf März (Wien), Landesschulinspektor Dr. Hermann Schnell (Wien), Prof. Hans Spreitzer (Wien) und Landesschulinspektor Dr. Klemens Zens (Wien). Eingereicht wurden die Lehrpläne von Ministerialrat Dr. Ludwig Lang. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963)

Schulen und Gegenstände. Das zweite, genannt Redaktionskomitee, musste die allgemeinen Prinzipien erstellen und die Endredaktion vornehmen. In den Expertenteams waren Ministerialbeamte, Schulaufsichtsorgane und Lehrpersonen der verschiedenen Schultypen vertreten. Die Unterlagen bzw. Vorentwürfe wurden Mitte Dezember fertig gestellt und nach der Überarbeitung des Redaktionskomitees für die Aussendung und Begutachtung fertig gemacht. Dieses Vorgehen entspricht „den modernen demokratischen Prinzipien bei der Lehrplanerstellung“. (vgl. Ledwinka 1975, 199) Die Lehrplanentwürfe wurden zur Begutachtung und Stellungnahme an verschiedene Institutionen versendet. Zu diesen Institutionen zählten Ministerien, Landesschulbehörden, Wirtschaftsinstitutionen (Landwirtschaftskammern, Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft, Industriellenvereinigung, Arbeiterkammertag, Gewerkschaftsbund), Lehrervereine, Kirchenbehörden und viele andere. Anschließend wurden die eingelangten Gutachten vom Ministerium ausführlich geprüft und wenn es notwendig, war in einer weiteren Phase der Lehrplankonstruktion verwertet. (vgl. ebd., 199)

Die kurze Zeit der Lehrplangestaltung ermöglichte keine vergleichbaren Lehrplanstudien, ebenso blieb keine Zeit für theoretische Überlegungen, wie z.B. über objektive und subjektive Auslesefaktoren, entwicklungspsychologische und milieupsychologische Gesichtspunkte. (vgl. Lang 1966, 14)

### **6.3.1 Gliederung des Lehrplans**

Im Folgenden soll in einer kurzen Ausführung auf die inhaltliche Gliederung des Lehrplans der Hauptschule eingegangen werden.

Der Lehrplan der Hauptschule 1963 ist in sechs Teile eingeteilt. Im ersten Teil stehen die „Allgemeinen Bestimmungen und Didaktische Grundsätze“. Die wiederum unterteilt sind in „A Allgemeine Bestimmungen“ und „B Didaktische Grundsätze“. Die „A Allgemeinen Bestimmungen“ sind gegliedert in „Führung in Zügen“ einer „Gliederung nach Unterrichtsgegenständen“, „Mindestanforderungen und Erweiterungstoffe“, „Schuleigene Lehrstoffverteilung“, „Gelegenheitsunterricht“ und „Eigenarten der Zehn- bis Vierzehnjährigen“. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 22-27)

Eine „Gliederung nach Unterrichtsgegenständen“ ist in dem Lehrplan nichts Neues, aber erstmals wurde zwischen „Mindestanforderungen und Erweiterungstoffen“ unterschieden. Der Lehrperson soll damit ein Spielraum geschaffen werden, um seine Arbeit an die jeweilige Unterrichtssituation anzupassen. (vgl. Ledwinka 1975, 202)

Eine „schuleigene Lehrstoffverteilung“ bedeutet, dass in jeder Klasse eine ausführliche und den örtlichen Gegebenheiten angepasste Lehrstoffverteilung aufzuliegen hat. Unter „Gelegenheitsunterricht“ wird verstanden, dass Ereignisse aufgrund ihrer Aktualität in den Unterricht eingebaut werden können, ohne Rücksicht auf die langfristige Unterrichtsplanung. (vgl. Ledwinka 1975, 202)

Weiters sind im ersten Teil der Lehrplänen der Hauptschule „B Didaktische Grundsätze“ angeführt. Diese gliedern sich in „Gemeinschaftserziehung“, „Rücksicht auf die Eigenart und Entwicklungsstufen der Schüler“, „Zeit- und Lebensnähe der Bildung“, „Rücksicht auf das praktische Leben“, „Selbsttätigkeit der Schüler“, „Sicherung des Unterrichtsertrages“, „Konzentration der Bildung“ und „Methodenfreiheit und Methodengerechtigkeit.“ (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 27-32)

Die „B Didaktischen Grundsätze“ haben die Aufgabe, die allgemeine Richtung des Erziehungs- und Bildungsvorganges in der Schule anzugeben. (vgl. Ledwinka 1975, 202) Die „Gemeinschaftserziehung“ soll die Gemeinschaftsfähigkeit und Gemeinschaftsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler fördern. Weiters soll sie auf das zukünftige Leben vorbereiten. Dazu zählen Aussprache- und Arbeitsgemeinschaften, Spiel- und Feierygemeinschaften, gemeinsame Bewältigung einfacher Verwaltungsaufgaben. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 27)

Auf die individuellen Erfordernisse jeder einzelnen Schülerin oder jedes einzelnen Schülers wird in dem Grundsatz der „Rücksicht auf die Eigenart und Entwicklungsstufen der Schüler“ hingewiesen. Die Lehrperson soll die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit so auswählen, dass sie den Eigenarten und Entwicklungsstufen der Schülerin oder dem Schüler angepasst ist. (vgl. ebd., 28)

Die Lehrperson hat die Aufgabe den Unterricht so zu gestalten, dass in allen Unterrichtsfächern Bildungsinhalte, die im praktischen Leben bedeutend sind, berücksichtigt werden. Die „Selbstständigkeit der Schüler“ soll durch



Einzelarbeiten, Gruppenarbeit und Klassenarbeiten gefördert werden. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 28f)

Die „Sicherung des Unterrichtsertrages“ soll gewährleistet werden, durch Üben, Wiederholen, Anwenden während des Unterrichts und durch Hausübungen. Die Schülerin oder der Schüler soll imstande sein, Wissen und Können anzuwenden. (vgl. ebd., 30)

Unter „Konzentration der Bildung“ soll verstanden werden, dass die Schulerziehung den ganzen Menschen zu bilden hat. (vgl. ebd., 30)

Neu in den Lehrplänen ist der Grundsatz der „Methodenfreiheit und Methodengerechtigkeit“. (vgl. Ledwinka 1975, 203) Die Methode soll demnach so ausgewählt werden, dass sie den Entwicklungs- und Leistungsstand jedes Einzelnen und der Klasse berücksichtigt. Die Methodenauswahl soll zielgerichtet sein und schulorganisatorische und sachliche Komponenten des Unterrichts berücksichtigen. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 32)

Im Lehrplan der Hauptschule 1963 folgt anschließend der zweite Teil mit „Gesamtstundenzahl und Stundenausmaße“ und der dritte Teil mit „Allgemeines Bildungsziel, Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände“. (vgl. ebd., 33, 36)

Im vierten Teil stehen die „Lehrpläne für den Religionsunterricht“, im fünften Teil die „Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen“ und im sechsten und letzten Teil die „Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff der Freigegegenstände“. (vgl. ebd., 43, 53, 127)



## **7 *Bildungspolitik der Zweiten Republik in Österreich***

Im folgenden Kapitel soll auf die Bildungspolitik in Österreich seit Beginn der Zweiten Republik eingegangen werden. Die Arbeit setzt sich mit der Gestaltung des Lehrplans der Hauptschule aus dem Schuljahr 1963/64 auseinander – der auf der Grundlage des Schulorganisationsgesetzes 1962 entstanden ist – und in diesem Zusammenhang soll im Anschluss die bildungspolitische Situation in Österreich näher betrachtet werden. Zu Beginn wird die Ausgangslage des österreichischen Schulwesens nach Ende des Zweiten Weltkrieges in kurzer Form beleuchtet, bzw. wie das Bildungswesen wieder aufgebaut wurde. Im Anschluss daran werden die bildungspolitischen Auseinandersetzungen im Land genauer betrachtet, die schließlich zu den Verhandlungen zum Schulgesetzwerk 1962 geführt haben. In weiter Folge wird sich ein Kapitel mit der Umsetzung des Schulgesetzwerkes beschäftigen.

### **7.1 *Wiederherstellung des österreichischen Schulwesens nach 1945***

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges war die Bevölkerung damit beschäftigt, das Land wieder aufzubauen. Nicht nur das Land sollte wiederhergestellt werden, auch das österreichische Schulwesen benötigte einen schnellen Wiederaufbau. Durch den Krieg war der Großteil der Schulen zerstört oder schwer beschädigt. (vgl. Schnell 1993, 25)

Zunächst war es notwendig, den Staat Österreich zu einer demokratischen Republik zurückzuführen. Am 1. Mai 1945 wurde von der provisorischen Staatsregierung das Verfassungsgesetz beschlossen. Dieses Verfassungsgesetz hat sich auf das Bundesverfassungsgesetz in der Fassung von 1929 berufen, sowie auf alle anderen Bundesverfassungsgesetze nach der Gesetzgebung vor 1933. Es wurden die rechtlichen Grundlagen geschaffen, die schon in der Ersten Republik galten. (vgl. ebd., 26) Ebenfalls 1945 wurde das Behörden-Überleitungsgesetz erlassen, das die Verwaltungs- und Rechtseinrichtungen des

Deutschen Reiches in die österreichische Rechtsordnung und Behörden-gliederung überleitete. (vgl. Scheipl/Seel 1988, 10)

Am 4. Juli 1945 wurde ein Kontrollsystem von den Besatzungsmächten errichtet – das so genannte „Quadripartite Committee on Educational Affairs“. Dieses Abkommen schloss auch das Schul- und Erziehungswesen mit ein. Im „Quadripartite Committee“ wurde unter anderem über Schulstrukturen und Lehrpläne entschieden. (vgl. Engelbrecht 1988, 398f)

Um das Schulwesen von nationalsozialistischen Ideen zu lösen, wurde in einem zweiten Kontrollabkommen vom Juni 1946 festgelegt, alle Spuren des nationalsozialistischen Gedankenguts zu entfernen bzw. zu vernichten und in Folge der österreichischen Jugend demokratische Grundsätze zu vermitteln. (vgl. Schnell 1993, 37)

Mittels eines Maßnahmenerlasses für das Schuljahr 1945/46 wurden die Lehrpläne aus der nationalsozialistischen Zeit außer Kraft gesetzt. Die ersten Lehrpläne richteten sich nach den Lehrplanbestimmungen aus der Zeit vor 1930 (Richtlinien für die Volksschullehrpläne von 1926 und 1930, Richtlinien für die Hauptschul- und Mittelschullehrpläne von 1928). (vgl. Engelbrecht 1988, 402) Erst für das Schuljahr 1946/47 wurden „Provisorische Lehrpläne“ veröffentlicht. Diese waren deutlich weiterentwickelter, denn sie waren bereits in Lehrziel, Lehrstoff mit Stundentafel und Bemerkungen gegliedert. (vgl. Burgstaller/Leitner 1987, 15)

Die Lehrpläne, die am 18. Oktober 1946 veröffentlicht wurden, wurden mit einer einheitlichen Stundentafel für die Hauptschulen und Mittelschulen eingeführt; ausgenommen war nur der Lateinunterricht. Die Formulierung der Lehrziele und Lernaufgaben der Hauptschule und Mittelschule waren wortident. Trotz vieler Erlässe und der Einführung des „Provisorischen Lehrplans“ erfolgte die Umsetzung in den Bundesländern unterschiedlich. In Wien, Niederösterreich, Steiermark und Kärnten gab es eine zweizügig geführte Hauptschule, hingegen im Burgenland, Oberösterreich, Salzburg, Tirol und Vorarlberg nur einzügige; die nach dem Hauptschulgesetz von 1934 geführt wurden. (vgl. Schnell 1982, 210f) Bis zum Ende der Besatzungszeit 1955 wurde von den Landesschulräten der letztgenannten Bundesländer nichts unternommen, um eine zweizügige Hauptschule einzuführen. Nur in Oberösterreich wurden gegen Ende der 50er Jahre Überlegungen angestellt, eine zweizügige Hauptschule einzurichten. Wobei

auch wirtschaftliche Gründe eine Rolle spielten. Schülerinnen und Schüler sollten die Möglichkeit erhalten, eine weiterführende Schule zu besuchen, um so für den Berufseinstieg besser ausgebildet zu sein. (vgl. Schnell 1993, 72f)

Erst das Schulgesetzwerk 1962 schaffte die Grundlagen dafür, dass in allen österreichischen Bundesländern die Hauptschulen zweizügig geführt wurden. (vgl. Schnell 1982, 211)

Die beiden Koalitionsparteien – die Österreichische Volkspartei und die Sozialistische Partei– wurden von den vier Besatzungsmächten beauftragt, in allen politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fragen Kompromisse zu schließen, um einen wirtschaftlichen und sozialen Wiederaufbau Österreichs zu gewährleisten. (vgl. Schnell 1993, 43)

Drei Jahre nach Kriegsende wurden zwei Entwürfe für ein Schulgesetz vorgelegt, in denen jede Partei ihre bildungspolitischen Zielvorstellungen formulierte. (vgl. ebd., 44)

Übereinstimmung in den beiden Entwürfen gab es betreffend einer Verlängerung der Schulpflicht von acht auf neun Jahre, einer Ausdehnung der Berufsschulpflicht auf alle Jugendlichen, die keine andere Schulausbildung als die Pflichtschule haben und eine Verlängerung der Ausbildungszeit zur Volksschullehrerin oder -lehrer. (vgl. Scheipl/Seel 1988, 27)

Trotz dieser Gemeinsamkeiten überwogen die Gegensätze in den Entwürfen. Dazu zählten die Vorschläge zur Umsetzung des neunten Schuljahres, das Privatschulwesen, der Aufbau der Mittelschule und die Lehrerbildung. Die Gegensätze schienen so groß zu sein, dass es zwischen den Parteien zu keinen weiteren Verhandlungen mehr kam. (vgl. ebd., 29f)

Auch wenn kein grundlegendes Schulgesetz eingeführt werden konnte, wurden jedoch bis zum Schulgesetzwerk 1962 einige wichtige Schulgesetze beschlossen. Dazu zählten das Landeslehrerdienstrechtskompetenzgesetz (1948)<sup>7</sup>, das Religionsunterrichtsgesetz (1949)<sup>8</sup>, Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz (1955)<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Die Pflichtschullehrer wurden dem Dienstrecht der Länder (Landeslehrer) unterstellt und ihre Besoldung wurde vereinheitlicht. (vgl. Seel/Scheipl 2004, 24)

<sup>8</sup> Religion wurde in allen öffentlichen Schulen als Pflichtgegenstand eingeführt. Die Möglichkeit sich abzumelden wurde vorgesehen. (vgl. ebd., 24)

<sup>9</sup> Im Anschluss an das Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz wurde das Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz beschlossen. Für die Pflichtschulen als Schulerhalter sind demnach die Bundesländer, Gemeindeverbände oder Gemeinden zuständig. (vgl. ebd., 24)

und das Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz (1955). (vgl. Schnell 1993, 51; Seel/Scheipl 2004, 24)

## **7.2 Schulpolitische Auseinandersetzungen bis 1962**

Nach dem Zweiten Weltkrieg standen besonders wirtschaftliche Fragen im Vordergrund der Politik. Schul- und Bildungsfragen wurden weniger beachtet. Durch das zweite Kontrollabkommen der Alliierten 1946 wurden jedoch die politischen Parteien aufgefordert, ein fortschrittliches Erziehungsprogramm zu erarbeiten. Die Koalitionspartner vereinbarten Ende des Jahres 1946 einen Gesetzesentwurf zur Neuordnung der österreichischen Schule gemeinsam zu erstellen, zu dem es jedoch nicht gekommen ist. (vgl. Engelbrecht 1988, 466)

1947 verfasst die ÖVP ein „Erziehungs- und Schulprogramm“. (vgl. Hurdes 1947) Dieses Programm beteuerte „völlig unbeschwert von politischen Auffassungen der Vergangenheit“ (vgl. Hurdes 1947, 1; Engelbrecht 1988, 467) verfasst worden zu sein. Eine wichtige Hauptforderung in diesem Programm ist, dass den Eltern das primäre Erziehungsrecht obliegt und somit ein staatliches Schulmonopol abgelehnt wird. (vgl. Hurdes 1947, 4) Weiters ist darin enthalten, dass die Hauptschule nach Übertritt der fünften Schulstufe besucht werden kann, die Mittelschule nach der vierten oder fünften Schulstufe. Wie dieser Übertritt von der Hauptschule in die Mittelschule vor sich gehen soll, wird nicht näher erläutert. Die Berufsschule bzw. Fortbildungsschule, Berufsfachschule und berufsbildende Mittelschule blieben in der bestehenden Form. Für die Mädchen sollen eigene Schulen und Klassen eingerichtet werden. Die Schülerin oder der Schüler war jedoch verpflichtet, bei jedem Schulbahnwechsel eine Berufsberatung zu besuchen und in weiterer Folge eine Eignungsprüfung abzulegen. Jeder Österreicherin und jedem Österreicher sollte somit ein Bildungsgang gesichert werden, ganz gleich welchen Stand und Einkommen die Eltern haben. (vgl. ebd., 5) In dem Programm der ÖVP wurde besonders auf die Lern- und Erziehungsaufgaben eingegangen. Die Volksschule hat den Unterricht so zu gestalten, dass auf die Lebensumstände (bäuerlich, großstädtisch) der Kinder Bezug genommen wird. In der Hauptschule sollte vor allem praktische Bildung

vermittelt werden. Kinder, die sehr gute Leistungen bringen, sollen die Möglichkeit haben, in die Mittelschule überzutreten. (vgl. Hurdes 1947, 6)

Im selben Jahr veröffentlichte auch die SPÖ das „Aktionsprogramm“ (vgl. Winkler 1964, 60-71). Aus den darin formulierten Grundsätzen wurde anschließend ein Gesetzesentwurf verfasst, der als Initiativantrag im Nationalrat 1948 eingebracht wurde. (vgl. Engelbrecht 1988, 468)

Darin ist enthalten, dass die Erziehung der Jugend die wichtigste Aufgabe des gesamten Volkes sei. Daraus folgt, dass die Schule nur eine Staatschule sei, und Eltern, die ihre Kinder in eine Privatschule schicken, selbst für die Kosten aufkommen müssen. Es lässt erkennen, dass von Seiten der SPÖ eine Subventionierung der Privatschulen abgelehnt wird. Weiters wird betont, dass jedem österreichischen Kind eine seiner Fähigkeiten entsprechende Ausbildung zusteht, ohne die soziale Lage zu berücksichtigen. (vgl. ebd., 468)

Im Gegensatz zur ÖVP sollen bei der SPÖ Mädchen und Buben gemeinsam unterrichtet werden. Die allgemeine Schulpflicht beträgt neun Jahre und alle Kinder vom 11. bis zum 15. Lebensjahr sollen eine „Allgemeine Mittelschule“ besuchen. Die neunte Schulstufe soll auf den Übertritt in das Berufsleben vorbereiten. Nach der achten Schulstufe müsse der Eintritt in eine „Obermittelschule“ oder in eine mindestens dreijährige berufsbildende Lehranstalt gewährleistet werden. (vgl. ebd., 468)

Die beiden Parteien haben ihre schulpolitischen Standpunkte festgemacht, aber dennoch konnte zunächst keine gemeinsame Lösung in Schulfragen gefunden werden. Es gab zwar einige Übereinstimmungen, wie z.B. über die Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre. Doch die SPÖ forderte ein berufsvorbereitendes Jahr, die ÖVP hingegen wollte, dass die Volksschule um ein Jahr verlängert wird. Wenn es um die Gestaltung der fünften bis achten Schulstufe ging, konnte von beiden Parteien keine Einigung<sup>10</sup> erzielt werden. Die SPÖ wollte eine Vereinheitlichung und verlangte eine Zusammenfügung der Hauptschule und der Unterstufe der Mittelschule. Im Gegensatz dazu wollte die ÖVP, dass die bisherige Differenzierung beibehalten werde. (vgl. ebd., 469f)

Trotz der Ausarbeitung der Gesetzesentwürfe konnten sich die beiden Parteien auf keinen Kompromiss einigen. Niemand wollte auf seine bildungspolitischen

---

<sup>10</sup> Auch im Bereich des Privatschulwesens konnte keine Übereinstimmung gefunden werden. (vgl. Engelbrecht 1988, 470) Dieses Thema soll in der Arbeit aber nicht genauer behandelt werden.

Forderungen verzichten. Es kam soweit, dass die Gespräche zwischen den Parteien bis 1950 abgebrochen wurden. (vgl. Engelbrecht 1988, 470)

Auch in den darauf folgenden Jahren wurden neue Verhandlungen aufgenommen, blieben aber weitgehend ohne Ergebnisse. Einige wenige wichtige Gesetze konnten beschlossen werden, wie z.B. das Landeslehrerdienstrechtskompetenzgesetz, das Religionsunterrichtsgesetz, Schulerhaltungs-Kompetenzgesetz und das Pflichtschulerhaltungs-Grundsatzgesetz.

In den Schulverhandlungen verzichtete die Sozialistische Partei immerhin auf die Einheitsmittelschule und war bereit einer Subventionierung der Privatschulen zuzustimmen. Dennoch war das geforderte neunte Schuljahr ein Grund für weitere Auseinandersetzungen. (vgl. Brandauer 1970, 46) Aus dem „Parteiprogramm 1958“ der SPÖ (vgl. Weisbier 1977) ist zu erkennen, dass die Ideen zur Einheitsschule aufgegeben wurden und nur mehr von einer „Differenzierten Organisation der Mittelstufe“ gesprochen wurde. Im Gegenzug dazu werden die Regelung der Lehrerbildung (Pädagogische Akademien) und die Einführung des neunten Schuljahres nach Vorstellungen der SPÖ gefordert. (vgl. Weisbier 1977, 21) Erst 1960 bis 1962 konnte sich die Koalitionsregierung SPÖ und ÖVP auf ein gemeinsames Regierungsprogramm in Bildungsfragen einigen. (vgl. Brandauer 1970, 47)

1960 wurde unter dem Vorsitz von Unterrichtsminister Heinrich Drimmel die erste Sitzung<sup>11</sup> zur Schulgesetzverhandlung abgehalten. Dieser schlug in der Sitzung ein 10-Punkte Programm vor, dieses beinhaltete das neunte Schuljahr, Hauptschule, Mittelschule, Lehrerbildung, Religionsunterricht, Privatschulen, Kompetenzen, Schulverwaltung und Schulaufsicht, Kindergartenwesen und Lehrerdienstrecht. Das Konkordat wurde als eigener Punkt behandelt. 1961 wurden die Besprechungsergebnisse der ersten sieben Verhandlungsrunden zusammengefasst und in der zehnten Sitzung vom 12. November 1961 teilte der

---

<sup>11</sup> An den Verhandlungen nahmen von Seiten der ÖVP teil: Minister Fritz Bock, Präsident des katholischen Elternverbandes, Ludwig Weiß, Obmann des Unterrichtsausschusses des Nationalrats und Abgeordneter Adolf Harwalik, Abgeordneter zum Nationalrat und Landesschulinspektor in der Steiermark. Von der SPÖ haben teilgenommen: Bundesminister Karl Waldbrunner, Präsident des Bundes Sozialistischer Akademiker, Abgeordneter Max Neugebauer, Amtsführender Präsident des Stadtschulrates, Obmann des Sozialistischen Lehrervereins und Obmann der Österreichischen Kinderfreunde und Abgeordneter Karl Mark, einen Fachmann der Erwachsenenbildung. (vgl. Schnell 1993, 113)



Unterrichtsminister mit, dass die Ergebnisse der Beratungen in einem Entwurf eines Schulgesetzprogramms festgelegt wurden. Dieses Schulgesetzprogramm soll als Arbeitsgrundlage für weitere Verhandlungen und als Information für die Öffentlichkeit dienen. (vgl. Schnell 1993, 113)

Das vom Bundesministerium für Unterricht veröffentlichte „Schulgesetzprogramm“ (vgl. Bundesministerium für Unterricht. o.J.a) wurde anschließend an die zuständigen Stellen des Bundes und der Länder, an die Kammern und Gewerkschaften, an die Kirchen- und Religionsgemeinschaften und an die Eltern- und Lehrerverbänden versendet. Das Schulgesetzprogramm zeigt schon deutlich den Kompromiss der beiden Parteien und weist auch in seiner Struktur die wesentlichen Punkte des Schulgesetzwerks 1962 auf. (vgl. Schnell 1993, 114)

Betreffend der Hauptschule waren im „Schulgesetzprogramm 1960/61“ folgende Bestimmungen vorgesehen: (vgl. Bundesministerium für Unterricht o.J.a, 5)

Die Hauptschule kann nach vier Jahren Volksschule besucht werden und „umfasst vier aufsteigende Klassen“. (vgl. ebd., 5)

Die Hauptschule soll dem „praktischen Leben dienende allgemeine Bildung“ bieten und weiters den „begabten Schülern den Eintritt in berufsbildende mittlere Lehranstalten und den Übertritt in die Mittelschule“ ermöglichen. (vgl. ebd., 5)

Es soll zwei verschiedene Organisationsformen der Hauptschule geben: eine zweizügig geführte und eine einzügige. Entschieden wird von der „Landesschulbehörde nach Anhörung der Bezirksschulbehörde und des Schulerhalters“. Entscheidend sind „Maßgabe der Schülerzahlen und der der schulmäßigen Struktur des Landes entsprechenden Zweckmäßigkeiten.“ (vgl. ebd., 5)

Die Hauptschule ist grundsätzlich getrennt für Mädchen und Buben zu führen. Aufgrund der Schülerzahlen und der schulmäßigen Struktur besteht aber die Möglichkeit, eine gemischte Hauptschule oder Klasse zu bewilligen. (vgl. ebd., 5)

Die Schülerzahl einer Klasse soll im „Durchschnitt mehrere Jahre vierzig nicht überschreiten.“ (vgl. ebd., 5)

Eine Fremdsprache ist im ersten Klassenzug und in einer einzügig geführten Hauptschule Pflichtgegenstand, im zweiten Klassenzug nicht verpflichtend. Der Unterricht wird von Fachlehrerinnen oder Fachlehrern gehalten. (vgl. ebd., 5)

Bis Februar 1962 wurden die Stellungnahmen der Interessensvertreter eingeholt und es wurde deutlich, dass es noch immer widersprüchliche Forderungen gab. Erst am 25. Mai 1962 wurde der ministerielle Entwurf zur Begutachtung verschickt und es wurden noch einmal alte Forderungen und Positionen der Interessensverbände vorgetragen. Von Seiten der ÖVP wurde z.B. das Polytechnische Jahr abgelehnt, stattdessen forderten sie ein neuntes Schuljahr als fünfte Volksschulklasse. Weiters kritisierte die ÖVP die zweizügig geführte Hauptschule und verlangte die Beibehaltung der Lehrerbildung, wie sie bisher war, anstelle der Errichtung Pädagogischer Akademien. (vgl. Engelbrecht 1988, 476f)

Ein weiterer Kritikpunkt von verschiedenen Interessensvertretern war die neue Klassenschülerhöchstzahl. Dadurch würde es notwendig sein, zusätzliche Klassenräume zu schaffen und das würde mehr Kosten verursachen. (vgl. Schnell 1993, 120f)

Die eingeholten Stellungnahmen nahmen keinen wesentlichen Einfluss auf die Formulierung der Entwürfe und diese Entwürfe wurden schließlich als Regierungsvorlage dem Nationalrat vorgelegt. (vgl. Engelbrecht 1988, 477) Doch bevor es zu den Schulgesetzverhandlungen kam, wurde ein Vertrag mit dem Heiligen Stuhl unterzeichnet. Dieser Vertrag beinhaltete, dass die Möglichkeit einer Abmeldung vom Religionsunterricht zur Kenntnis genommen wurde. Die religiösen Übungen sollten wie bisher gewährleistet sein. Der Vertrag regelte die finanzielle Ablöse für das katholische Schulwesen im Burgenland und die Subvention der mit Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten katholischen Privatschulen. (vgl. Scheipl/Seel 1988, 41f)

Weiters wurde ein Bundesgesetzblatt am 24. Juli 1962 veröffentlicht. Dieses besagt, dass Schulgesetze nur mit einer zwei Drittel Mehrheit der abgegebenen Stimmen beschlossen werden können. Somit waren die letzten Hindernisse für die Verhandlungen zum Schulgesetzwerk beseitigt und am 25. Juli 1962 fand die letzte Verhandlung im Nationalrat statt. (vgl. Engelbrecht 1988, 477)

### **7.3 Schulgesetzwerk 1962**

Das Schulgesetzwerk 1962 ist ein wesentlicher Einschnitt in der Bildungsgeschichte Österreichs. Die Schulgesetze waren davon abhängig,

inwieweit die politischen Parteien bereit waren, ihre Positionen aufzugeben bzw. einen Kompromiss in Schulfragen zu schließen. Die SPÖ wollte durch das Entgegenkommen gegenüber der katholischen Kirche neue Wählerschichten für sich gewinnen und in weiterer Folge durch bildungspolitische Maßnahmen gesellschaftliche Veränderungen erzielen. (vgl. Engelbrecht 1988, 479) Um neue Wählerschichten zu erreichen, sei es notwendig das Verhältnis zwischen SPÖ und katholischer Kirche zu bereinigen, indem die Frage der Subventionierung der katholischen Privatschulen und in weitere Folge die Gültigkeit des Konkordats geklärt werden müsse. (vgl. Scharfenberg 1970, 177) Die ÖVP – ein starker Gegenspieler der SPÖ – da von dieser Seite Bundeskanzler Alfons Gorbach und Unterrichtsminister Heinrich Drimmel gestellt wurden, verhielt sich meist defensiv. Trotz dieser bildungspolitischen Gegensätze war die große Leistung beider Parteien, einen Kompromiss zu finden. (vgl. Engelbrecht 1988, 479)

Welche Kompromisse mussten die beiden Parteien eingehen bzw. zu wessen Gunsten wurde schlussendlich entschieden? Die ÖVP konnte folgende Forderungen durchsetzen: Recht auf Privatschulen, Subventionierung der Privatschulen, getrennte Erziehung von Knaben und Mädchen, getrennte Schulen für Zehn- bis Vierzehnjährige. Die SPÖ erreichte, dass folgende Punkte beschlossen wurden: vierklassige Volksschule, zweizügige Hauptschule, selbstständige Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schule, Latein von der 3. Klasse an in der allgemeinbildenden höheren Schule und Pädagogische Akademien nach der Reifeprüfung für die Ausbildung der Volksschullehrerin oder -lehrer. (vgl. Schnell 1993, 127f)

Am 25. Juli 1962 wurden vom Nationalrat die Schulgesetze beschlossen und von Seiten des Bundesrates gab es keine Einwände gegen die Beschlüsse des Nationalrates. (vgl. ebd., 127) Das Schulgesetzwerk 1962 (vgl. Bundesministerium für Unterricht o.J.b) besteht aus einer Reihe von Einzelgesetzen: dem Bundesverfassungsgesetz, dem Bundes-Schulaufsichtsgesetz, dem Schulpflichtgesetz, dem Schulorganisationsgesetz, dem Religionsunterrichtsgesetz-Novelle, dem Privatschulgesetz, dem Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und der Republik Österreich zur Regelung mit dem Schulwesen zusammenhängenden Fragen samt Schlussprotokoll, Beitrag des Bundes zur Einrichtung des evangelischen Schulwesens im Burgenland und dem Landeslehrer-Dienstrechtsüberleitungsgesetz. (vgl. Bundesministerium für Unterricht o.J.b, 5)

### **7.3.1 Schulorganisationsgesetz**

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich vor allem mit dem Lehrplan der Hauptschule 1963 und aus diesem Grund rückt das Schulorganisationsgesetz besonders in den Mittelpunkt. Das SchOG 1962 stellt das Kernstück des Schulgesetzwerks dar und ist sogleich auch die Basis für die Lehrpläne. Daraus folgt, dass das SchOG 1962 nur in dem Ausmaß vorgestellt wird, inwieweit es für die Erstellung der Lehrpläne grundlegend ist.

Die Lehrpläne betreffend wird im § 6 des SchOG 1962 festgelegt, dass der Bundesminister für Unterricht für jede Schulart Lehrpläne durch Verordnungen festzusetzen hat. Zusätzlich ist im Gesetz angegeben, wie die Lehrpläne gestaltet werden müssen. Der Lehrplan muss die allgemeinen Bildungsziele, die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände, die didaktischen Grundsätze, die Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schulstufen und die Gesamtstundenzahl der Klasse und das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände enthalten. (vgl. BGBl 1962/242, 26)

Wie die Lehrpläne für jede einzelne Schulart gestaltet werden müssen, findet sich im II Hauptstück des SchOG 1962. An dieser Stelle sind die „Besonderen Bestimmungen über die Schulorganisation“ formuliert.

Bezüglich der Hauptschule sind folgende Punkte gesetzlich bestimmt: „Aufgabe der Hauptschule“, „Lehrplan der Hauptschule“, „Aufnahmevoraussetzungen“, „Aufbau der Hauptschule“, „Organisationsformen der Hauptschule“, „Lehrer“ und „Klassenschülerzahl“. (vgl. ebd., 28f)

Im Gegensatz zu dem „Schulgesetzprogramm 1960/61“ ist das SchOG 1962 in den Formulierungen ausführlicher und es scheinen Punkte auf, die im Schulgesetzprogramm noch nicht aufgelistet wurden.

Den Schülerinnen und Schülern soll „in einem vierjährigen Bildungsgang durch ihre Organisation, Einrichtung und ihre Anforderungen (...) eine über das Lehrziel der Volksschule hinausreichende Allgemeinbildung“ vermittelt werden und sie „für den Eintritt in berufsbildende Schulen“ befähigen. Weiters soll der Übergang in eine allgemeinbildende höhere Schule ermöglicht werden. (vgl. BGBl 1962/242, 28) Im Schulgesetzprogramm wurde anstatt einer allgemeinbildenden höheren Schule von einer Mittelschule gesprochen. (vgl. Bundesministerium für Unterricht o.J.a, 5)

Höhere Schulen sind nach dem SchOG 1962, jene Schulen, die mit einer Reifeprüfung abschließen. Die allgemeinbildende höhere Schule ist geteilt in Unterstufe und Oberstufe. (vgl. Scheipl/Seel, 1988, 56f)

Wie der Lehrplan der Hauptschule auszusehen hat, ist im SchOG 1962 genauer formuliert. Es werden die einzelnen Pflichtgegenstände (Religion, Deutsch, Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde, Mathematik, Geometrisch Zeichnen, Naturgeschichte, Physik und Chemie, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Schreiben, Knabenhandarbeit, Mädchenhandarbeit, Hauswirtschaft für Mädchen, Kurzschrift, Leibesübungen) aufgezählt, weiters hat eine einzügig geführte Hauptschule und der erste Klassenzug eine lebende Fremdsprache vorzusehen. Zusätzlich kann als Freigegegenstand in diesen Hauptschulen Latein angeboten werden und für den zweiten Klassenzug eine lebende Fremdsprache. (vgl. BGBl 1962/242, 28)

Der Punkt „Aufnahmevoraussetzungen“ wurde im Schulgesetzprogramm nicht angeführt. Diese Voraussetzungen bestimmen, dass die Hauptschule nur nach einem erfolgreichen Abschluss der vierten Volksschulklasse besucht werden kann. (vgl. ebd., 28)

Die Klassenschülerzahl hat sich gegenüber dem Schulgesetzprogramm geändert, laut SchOG 1962 darf die Anzahl 36 nicht überschritten werden, im Allgemeinen soll die Zahl der Schülerinnen und Schüler 30 betragen. (vgl. ebd., 29)

#### **7.4 Umsetzung des Schulgesetzwerkes 1962**

Die im Schulgesetzwerk enthaltenen Bestimmungen führten zu Schwierigkeiten in der Umsetzung im Schulwesen. Denn es mussten durch einige Neuerungen im Schulgesetzwerk zusätzliche Räume geschaffen werden und es wurden weitere Lehrkräfte benötigt. Zu den Neuerungen zählten der Ausbau der Hauptschule, die Neueinrichtungen des Polytechnischen Lehrgangs, die Errichtung neuer musisch-pädagogischer Realgymnasien, die Verlängerung der allgemeinbildenden höheren Schule um ein Schuljahr. Die Probleme führten zu einigen Novellierungen; (vgl. Scheipl/Seel, 1988, 67)

1963 wurde ein zeitlicher Aufschub der Klassenhöchstschrülerzahl beschlossen (diese Änderung wird nicht als Novelle des SchOG angesehen) (vgl. ebd., 67),

1965 tritt die erste SchOG-Novelle in Kraft. Die besagte, dass eine Überschreitung der vorgesehenen Klassenhöchstschülerzahl aus nicht behebbaren, personellen und räumlichen Gründen bis 1967/68 zulässig ist. (vgl. Scheipl/Seel 1988, 67)

1969 wurde die 3. SchOG-Novelle beschlossen, diese gewährte einen Aufschub der neugeschaffenen 9. Klasse der allgemeinbildenden höheren Schule um drei Jahre. (vgl. ebd., 67)

Durch den Ausbau der Hauptschule in eine zweizügig geführte Hauptschule traten weitere Schwierigkeiten auf. Im zweiten Klassenzug war das Anforderungsniveau in allen Unterrichtsfächern niedriger als im ersten Klassenzug. Daraus folgte, dass es kaum zu einer Versetzung in den ersten Klassenzug kam, obwohl es in den Schulgesetzen vorgesehen war. Ein Grund war, dass der Fremdsprachenunterricht im zweiten Klassenzug in geringem Maß angeboten wurde oder sogar fehlte. Schülerinnen und Schüler aus dem zweiten Klassenzug war es fast unmöglich in den ersten Klassenzug aufzusteigen und somit stellte dieser Klassenzug eine Sackgasse für viele Schülerinnen und Schüler dar. (vgl. Scheipl/Seel 1988, 68)

Ein weiteres Problem in der Hauptschule waren die Lehrpläne. Die Lehrpläne der Hauptschule und Untermittelschule waren bereits auf Grundlage des Hauptschulgesetzes und Mittelschulgesetzes 1927 wortident verfasst worden. Es sollte durch diesen Beschluss die Durchlässigkeit des Schulsystems gewährleistet sein. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass auch die provisorischen Lehrpläne von 1946 in fast allen Gegenständen wortident Lernziele und Lehraufgaben für Hauptschulen und Mittelschulen aufwiesen. Die Lehrpläne der Hauptschule 1963 und die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schule 1964 waren jedoch nicht mehr wortident, sondern nur mehr sachident. Obwohl in den Verhandlungen noch von „Brücken und Übergängen“ zwischen den einzelnen Schularten und von einer Gleichstellung der Aufgabe des ersten Klassenzuges und der Unterstufe des Realgymnasiums gesprochen wurde, wurden die Lehrpläne unterschiedlich entwickelt. (vgl. Scheipl/Seel 1988, 68)

In der zweiten Hälfte der 60er Jahre kam es zu einer ernsthaften Krise im österreichischen Schulwesen. Die Vernachlässigung von demographischen und finanzpolitischen Überlegungen trug dazu bei. (vgl. ebd., 70) Während der schulpolitischen Auseinandersetzungen wurde das Problem der unterschiedlichen

Bevölkerungsdichte des Landes wenig beachtet. Die Folge einer unterschiedlichen Bevölkerungsdichte sind ungleiche Bildungsmöglichkeiten. In dünn besiedelten Gebieten zeigte sich, dass die Schulen niedrig organisiert waren. Durch diesen Umstand konnte wohl kaum von gleichen Bildungschancen gesprochen werden. Ein weiterer Punkt, der zu wenig beachtet wurde, war, dass seit 1953 die Geburtenzahl stetig stieg. Viele Gemeinden versuchten durch den Bau kleinerer Schulen dem entgegen zu wirken. Doch trotz des Aufwandes der Gemeinden wurde die Ungleichheit der Bildungschancen noch vergrößert. Schulpolitiker kannten die Situation in dünn besiedelten Gebieten, dennoch wurden keine Pläne entwickelt, die zur Beseitigung des Bildungsgefälles beitrugen. (vgl. Scharfenberg 1970, 274f) Nur die sozialpolitischen Erfordernisse konnten durch die geschaffenen Brücken und Übergänge zwischen den einzelnen Schultypen für längere Zeit ermöglicht werden. Dennoch zeigte sich, dass auch diese Möglichkeit wenig effizient war. Das machte sich in den Diskussionen um die Bildungschancengleichheit zu dieser Zeit bemerkbar. (vgl. Scheipl/Seel 1988, 70)

Durch den wachsenden Lebensstandard, der durch den wirtschaftlichen Aufschwung ermöglicht wurde, stieg auch die Bildungsbeteiligung. Eltern aller Berufs- und Bildungsschichten wollten eine höhere Ausbildung für ihre Kinder. Es lässt sich erkennen, dass die Schülerzahlen an den allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen stark anstiegen. Mitte der sechziger Jahre bis Mitte der siebziger Jahre verdoppelte sich die Schülerzahl an den allgemeinbildenden höheren Schulen. (vgl. Schnell 1975, 125f) Es fehlte aber an Budgetmitteln, um den notwendigen Ausbau der mittleren und höheren Schulen voranzutreiben. Es gab zu wenige Lehrkräfte und Klassenräume und viele Schülerinnen und Schüler wurden trotz bestandener Aufnahmeprüfung von weiterführenden allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen abgelehnt. (vgl. Schnell 1993, 167, 175)

Österreich war nach dem Auslaufen der Wiederaufbauphase und den Hochkonjunkturjahren 1960-1961 hinter der BRD an der Spitze der OECD-Länder, danach folgte ein Absinken der Wachstumsraten 1964. (vgl. Scheipl/Seel 1988, 71)

Ein globales Überdenken bezüglich des Schulsystems wurde durch wirtschaftspolitische Studien (z.B. OECD-Studie: Bildungsplanung in Österreich.

Erziehungsplanung und Wirtschaftswachstum 1965-1975), die infolge der wirtschaftlichen Krisenerscheinungen notwendig wurden, vorangetrieben. (vgl. Scheipl/Seel 1988, 71f) Österreich musste eine Spitzenposition unter den OECD-Ländern aufgeben und gemessen an der Zuwachsrate von 1960 bis 1965 fiel Österreich auf den vorletzten Platz zurück. (vgl. Dermutz 1983, 39)

Aus der OECD-Studien ist herauszulesen, dass ein hoher Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften, vor allem an Akademikern, Ingenieuren und Maturanten bestehe, der aber in Österreich in den kommenden Jahren nicht gedeckt werden könne. Ein weiteres Problem in Österreich sei, dass es deutliche Schicht-, Geschlechts-, und Regionsunterschiede beim Besuch von weiterführenden Schulen gebe. (vgl. Scheipl/Seel 1988, 72f) Die Politik war somit gefordert, Verbesserungen im Schulwesen zu erzielen, so sollte das Bildungsniveau erhöht werden und die Ausbildung technischer Qualifikationen unterschiedlichen Niveaus gefördert werden. Auf Grund der Erfordernisse, die ein weiteres Wirtschaftswachstum mit sich bringt, wurde das österreichische Bildungssystem grundsätzlich in Frage gestellt. Entscheidend sei es, international konkurrenzfähig zu sein und dazu werde eine leistungsfähige „intellektuelle Infrastruktur“ benötigt. (vgl. Dermutz 1983, 40)

Am Anfang der 60er Jahren war der starke Anstieg der Geburtenrate für eine steigende Bildungsnachfrage verantwortlich. Erst später kam der Faktor der Bildungsaspiration hinzu. In der zweiten Hälfte der 60er Jahre zeigte sich, dass der gesellschaftliche Wandel zugunsten der Beamten der Vätergeneration sich in den erhöhten Schülerbesuchszahlen an weiterführenden Schulen widerspiegelte. Durch die Bildungsbeteiligung aller sozialen Schichten erhöhte sich auch die Zahl der Personen, die sich im gehobenen Bildungsbereich befanden. (vgl. Scheipl/Seel 1988, 76)

Zusätzlich zum Bedarf an Schulen und Lehrkräften kamen jedoch regionale und soziale Unterschiede hinzu. Einerseits waren nicht immer die Möglichkeiten vorhanden, eine höhere Schule zu besuchen, andererseits fehlte es aber auch an Bereitschaft dazu. Besonders betroffen war der Zugang zu mittleren und höheren Schulen, aber auch im Pflichtschulbereich (besonders die Eingliederung in den zweiten Klassenzug der Hauptschule). Diese Situation in den Schulen und



Organisationsstrukturen führten bald zu einer breiten öffentlichen Diskussion. (vgl. Scheipl/Seel 1988, 77)

Zusammenfassend lässt sich aus der Bildungspolitik der Zweiten Republik bis zu den 1970er Jahren erkennen, dass trotz des schnellen Aufbaus des Schulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg, es doch sehr lange gedauert hat, bis neue Schulgesetze beschlossen werden konnten. Die Notwendigkeit eines gut funktionierenden Schulsystems scheiterte lange an den Unstimmigkeiten zwischen den großen Parteien. Dennoch konnte schlussendlich ein Kompromiss gefunden werden, der zu dem Schulgesetzwerk 1962 geführt hat. Das Schulgesetzwerk brachte viele wichtige Neuerungen für das österreichische Schulwesen. Die Organisation der Schulen wurde durch das Schulgesetzwerk gesetzlich geregelt. Dies führte dazu, dass auch neue Lehrpläne erstellt werden mussten.

Lehrpläne werden meist durch Strukturveränderungen im Schulsystem oder durch schulpraktische Probleme neu verfasst oder geändert. (vgl. Hopmann 1988, 211) Das zeigt sich am Beispiel der Hauptschule. Infolge der Neugestaltung der Hauptschule, die nach dem Schulgesetzwerk für alle Bundesländer zweizügig geführt werden musste und sich neuen Anforderungen stellte, wurden neue Lehrpläne benötigt. Aus den bisherigen Ausführungen ist zu erkennen, dass die Politik Einfluss auf die Erarbeitung eines Lehrplans hat. Dennoch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Bildungspolitik aber keinen wesentlichen Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung der Lehrpläne hat, dafür sind die Lehrplankommissionen zuständig. (vgl. Hopmann 2000, 383ff) Die Politik entscheidet, ob neue Lehrpläne notwendig sind. Trotz alledem wird darüber diskutiert, welche Änderungen bzw. Verbesserungen in der Schule von Bedeutung sind. Entscheidend ist an dieser Stelle, ob die Forderungen, die aus den bildungspolitischen Diskussionen herauszulesen sind, sich schließlich in den Lehrplänen wiederfinden.



## **8 Methode**

In der vorliegenden Arbeit soll die Frage – Spiegeln sich bildungspolitische Diskursinhalte aus den Parlamentsdebatten in dem Lehrplan der Hauptschule wider? – bearbeitet werden.

Bisher wurde Grundlegendes über den Begriff „Lehrplan“ erörtert, anschließend wurde aufgezeigt, wie sich die staatliche Lehrplanarbeit weiterentwickelt hat und welche Rolle die Politik in der Lehrplanarbeit spielt. Um auf die Hauptschullehrpläne Bezug nehmen zu können, wurde zuerst erörtert, wie die gesetzlichen Grundlagen im österreichischen Schulsystem aussehen und wie Lehrpläne in Österreich erstellt werden. Da sich diese Arbeit besonders mit dem Hauptschullehrplan 1963 beschäftigt, wurde beschrieben, wie die Gestaltung dieses Lehrplans vorgenommen wurde. Der Lehrplan wurde auf Grund des Schulorganisationsgesetzes 1962 erstellt und in diesem Zusammenhang wurde die bildungspolitische Situation in Österreich zu dieser Zeit genauer betrachtet.

Im Folgenden soll nun aufgezeigt werden, wie die Forschungsfrage beantwortet werden soll.

### **8.1 Grundlegendes zur Recherche bzw. zu den stenographischen Sitzungsprotokollen**

Wie sich aus der Forschungsfrage erkennen lässt, werden zur Beantwortung der Frage bildungspolitische Debatten und Diskussionen herangezogen, genau genommen werden das die stenographischen Sitzungsprotokolle sein. Diese werden verwendet, weil daraus die Standpunkte der Parteien und einzelner Personen zu Fragen, die das Schulsystem betreffen – insbesondere der Hauptschule – erkennbar sind. In weiterer Folge wird der Lehrplan der Hauptschule <sup>12</sup> herangezogen, um einen möglichen Zusammenhang der bildungspolitischen Diskussionsinhalte und der Inhalte im Lehrplan festmachen zu können.

---

<sup>12</sup> Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass zum besseren Verständnis der Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule aus dem Jahr 1964 herangezogen wird.

Die Auswahl der stenographischen Sitzungsprotokolle erfolgte innerhalb eines bestimmten Zeitrahmens, dieser reicht von 1955 bis 1964. Diese Zeitspanne wurde gewählt, weil zu dieser Zeit wesentliche Diskussionen zum beschlossenen Schulgesetzwerk 1962 geführt wurden. In der Folge soll auch das Jahr, in dem der Lehrplan 1963 erstellt wurde, miteinbezogen werden. Die stenographischen Sitzungsprotokolle befinden sich in der Parlamentsbibliothek. Die Protokolle wurden mittels eines Sachwortregisters (z.B.: Stichwort: Schulwesen) bzw. eines Personenregisters herausgesucht. Weiters wurden auch mit Hilfe der Literatur, die sich mit der Bildungspolitik in Österreich beschäftigt, wichtige Protokolle ausgewählt.

## **8.2 Begründung der Methode und Vorgehensweise**

Um die stenographischen Protokolle bearbeiten zu können, wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring gewählt. Die Inhaltsanalyse dient dazu, eine große Menge von Textmaterialien so zu reduzieren, dass wichtige Inhalte erhalten bleiben. Die herausgefilterten Inhalte werden mit zuvor formulierten Themen („Kategorien“ nach Mayring) bearbeitet und extrahiert. Mittels einer systematischen Interpretation soll die inhaltliche Bedeutung der Aussagen der einzelnen Personen bzw. Parteien ermittelt werden. (vgl. Mayring <sup>6</sup>1997, 42ff) Durch dieses Herausfiltern wichtiger Inhalte aus den Sitzungsprotokollen soll herausgefunden werden, ob sich Aussagen aus den Parlamentsdebatten in dem Lehrplan widerspiegeln. Wie sehen die Arbeitsschritte im Genaueren aus?

Bevor mit den stenographischen Sitzungsprotokollen gearbeitet werden kann, sollen Themen, die sich aus der Literatur herauslesen lassen, gebildet werden. Diese Form der qualitativen Inhaltsanalyse wird als Strukturierung bezeichnet. (vgl. ebd., 82f) Das Ziel der Methode der Strukturierung besteht darin, dass bestimmte Bereiche aus den herausgefilterten Texten mit vorher festgelegten Kriterien analysiert werden. (siehe Abb. 8.1) Das bedeutet, dass wichtige Inhalte oder Forderungen, die sich in der Literatur bzw. Bildungspolitik finden, herausgenommen werden und als Themen definiert werden. Es wird ein „Kategoriensystem“ gebildet, das wiederum dazu dient, aus den Texten Inhalte herauszufiltern, die zu den für die Forschungsfrage relevanten Themen passen.

Diese Themen müssen nicht nur aus der Fragestellung abgeleitet werden, sondern auch theoretisch begründet werden. Das „Kategoriensystem“ sieht so aus, dass zu den Themen Definitionen formuliert werden, dazu passende Ankerbeispiele gefunden und schließlich passende Kodierregeln aufgestellt werden müssen. Zu Beginn werden die stenographischen Sitzungsprotokolle durch eine Überprüfung der Themen bearbeitet, um zu sehen, ob die formulierten Themen greifen. Allenfalls müssen sie neu überarbeitet werden. (vgl. Mayring <sup>5</sup>2002, 118f) Die Protokolle werden anschließend mittels der Themen durchgearbeitet und Textpassagen, die unter ein Thema fallen, herausgenommen. Solche, die nicht wesentlich für die Beantwortung der Frage sind, können somit weggelassen werden. Die herausgefilterten Inhalte werden anschließend interpretiert und wichtige Forderungen, die sich auf das jeweilige Thema beziehen, sollen dadurch gefunden werden. Mit Hilfe dieser Forderungen bzw. Aussagen soll schließlich analysiert werden, ob sich die diskutierten Themen in den Lehrplänen widerspiegeln.

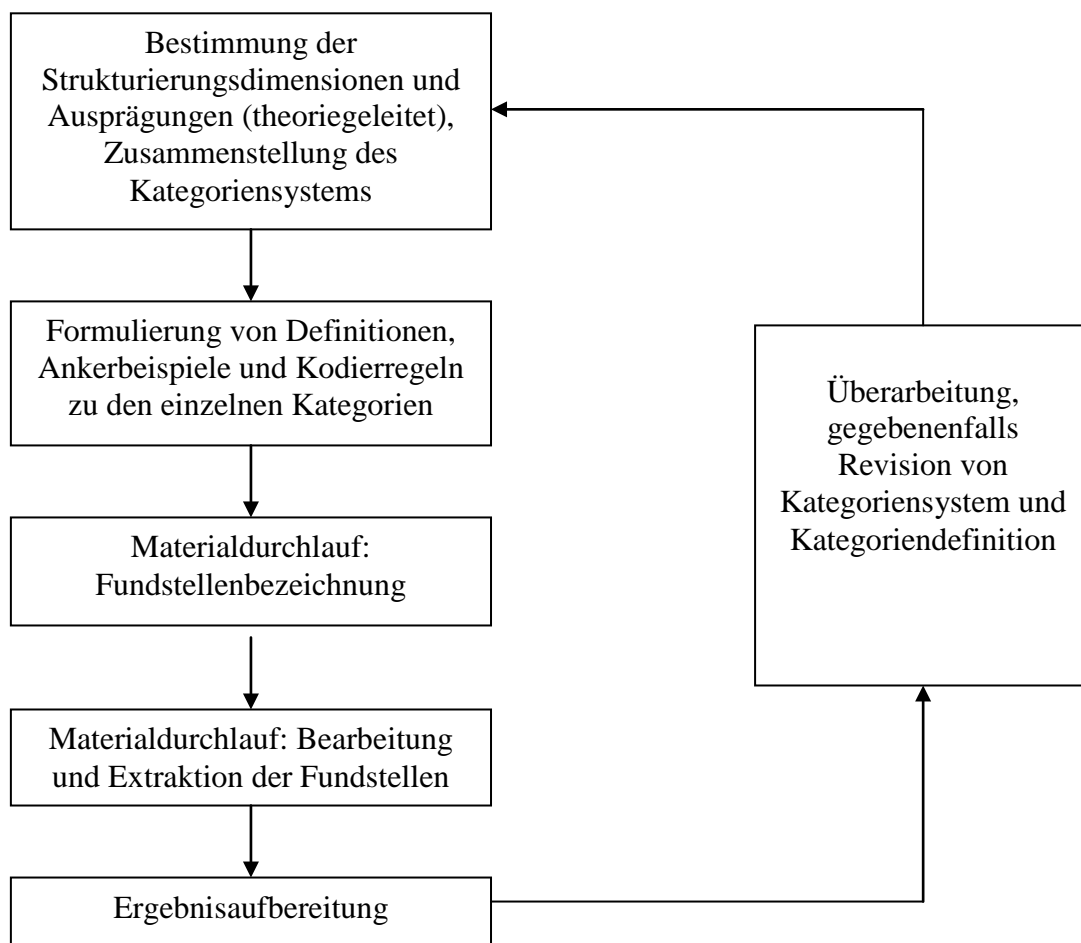


Abbildung 8.1: Ablaufmodell strukturierender qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring <sup>5</sup>2002, 120)



## **9 Analyse der stenographischen Sitzungsprotokolle**

### **9.1 Ausgewählte Themen**

Zu Beginn wurden anhand der Informationen aus der Literatur, die sich besonders auf die Bildungspolitik in Österreich bezieht, Themen („Kategorien“ nach Mayring) formuliert. Entscheidend für die Auswahl der Themen waren die Diskussionsinhalte rund um die Hauptschule. Welche wesentlichen Veränderungen bzw. Neuerungen wurden von Seiten der Öffentlichkeit und der Politik für die Hauptschule gefordert? Wichtige Bereiche sind demnach die Übertrittsmöglichkeit von der Hauptschule in die allgemeinbildende höhere Schule, die Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen und gleiche Bildungschancen. Das erste Thema beschäftigt sich mit den Übertrittsmöglichkeiten (T1). In den Verhandlungen zum Schulgesetzwerk wurde deutlich, dass oft vom Übertritt in eine allgemeinbildende höhere Schule gesprochen wird. Dennoch gab es unterschiedliche Vorstellungen der beiden Großparteien. Die ÖVP forderte die Beschränkung der Übertrittsmöglichkeiten und die SPÖ hingegen wollte, dass die Übertrittsmöglichkeiten verbessert werden. (vgl. Scharfenberg 1970, 237f) Das bedeutet, dass Übergänge zwischen der Hauptschule und der allgemeinbildenden höheren Schule geschaffen werden sollen, um Bildungssackgassen zu vermeiden. Dazu wäre es notwendig die Lehrpläne der beider Schulen anzugleichen. (vgl. Engelbrecht 1988, 475) Die gegensätzlichen Meinungen der Parteien finden sich in den stenographischen Protokollen wieder. Auch wenn schlussendlich ein Kompromiss zugunsten der Übertrittsmöglichkeiten gefunden werden konnte, soll geprüft werden, ob die Forderungen bzw. Verbesserungen für den Übertritt in eine allgemeinbildende höhere Schule im Lehrplan umgesetzt wurden.

Ein weiterer wichtiger Punkt in den Verhandlungen war die Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen (T2). Die Hauptschule wurde bis zu dem Schulgesetzwerk von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich geführt. Dies sollte durch die Schulgesetze geändert werden. Auch an dieser Stelle werden die unterschiedlichen Meinungen der Parteien deutlich. Die ÖVP forderte die Beibehaltung der Eigenständigkeit der Hauptschule und die Führung eines Klassenzugs, die SPÖ wollte zunächst die Einführung einer „Allgemeinen

Mittelschule“. Diese Vorstellung konnte sie jedoch nicht durchsetzen und forderte schließlich zwei Klassenzüge für die Hauptschule. (vgl. Engelbrecht 1988, 469-473) Die zweizügige Hauptschule sei notwendig, um die unterschiedlichen Begabungen der Kinder zu fördern. Die Hauptschule soll somit nach Begabungshöhe und Begabungsrichtung differenziert sein. (vgl. Scharfenberg 1970, 174)

Der nächste wesentliche Ansatz in den Debatten war, gleiche Bildungschancen (T3) für alle Kinder zu gewährleisten. Gleiche Bildungschancen bedeutet demnach, dass alle Kinder, egal aus welcher sozialen Schicht oder Herkunft, die Möglichkeit haben sollen, Schulen zu besuchen. Aus den Diskursinhalten lässt sich erkennen, dass die ÖVP weitgehend die Meinung vertritt, die Hauptschule sei für das arbeitende Volk und die allgemeinbildende höhere Schule für das besitzende Volk. Demgegenüber steht die SPÖ, die diese Haltung kritisiert und für gleiche Bildungschancen plädiert. (vgl. ebd., 174f)

An dieser Stelle sollen die Themen zusammenfassend vorgestellt werden:

Thema 1 **Übertrittsmöglichkeiten:** Sollen Übertrittsmöglichkeiten zwischen Hauptschule und allgemeinbildenden höheren Schule gewährleistet sein?

Thema 2 **Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen:** Wird die Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen umgesetzt?

Thema 3 **gleiche Bildungschancen:** Sollen alle Kinder gleiche Bildungschancen haben?



## 9.2 „Kategoriensystem“

Welche Vorstellungen umgesetzt wurden, soll mittels der Themen überprüft werden. Im Folgenden wird das „Kategoriensystem“ zur besseren Übersicht vorgestellt.

### Thema 1: Übertrittsmöglichkeiten

Thema	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>T1: Übertrittsmöglichkeiten</b>	Zwischen Hauptschule und allgemeinbildender höheren Schule soll ein Übertritt möglich sein. Das bedeutet, dass der Lehrplan der Hauptschule für den ersten Klassenzug und der Lehrplan für die allgemeinbildende höhere Schule nicht different sein dürfen. Der Lehrplan soll so gestaltet werden, dass die Möglichkeit in die allgemeinbildende höhere Schule oder in die Hauptschule wechseln zu können, bzw. nicht erschwert wird.	„Es muß daher eine Schulorganisation geschaffen werden mit Brücken und Übergängen zwischen den einzelnen Schularten sowie mit zwei Bildungswegen, um allen Begabungen die Möglichkeit des Erwerbes höherer Bildung zu bieten.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4850)	Alle Erklärungen aus der Definition müssen in Richtung „Übertrittsmöglichkeiten“ hinweisen.

## Thema 2: Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen

Thema	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>T2: Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen</b>	Die Hauptschule soll in zwei Klassenzüge (unterschiedliche Anforderungen) geteilt werden. Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Begabungen und sollen daher ihren Begabungen entsprechend ausgebildet werden. Milieueinflüsse und persönliches Interesse bestimmen das Leistungsausmaß mit. (vgl. Schnell 1966, 29)	„Zur Hauptschule, meine Damen und Herren, gehört die Führung in Klassenzügen. Das ist keine Marotte von uns. (...) Es gibt eben bedeutende Begabungsunterschiede, und nicht nur Begabungsunterschiede, es gibt überhaupt verschiedene Unterschiede im, sagen wir, Ablauf der Geschehnisse, im Denken. (...)“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 621)	Alle Definitionsaspekte müssen auf eine „Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen“ hinweisen.

## Thema 3: gleiche Bildungschancen

Thema	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregel
<b>T3 gleiche Bildungs- chancen</b>	Soziale Herkunft oder Milieu sind nicht entscheidend für den Bildungsverlauf der	„Die Mehrheit unseres Volkes besteht aus Arbeitern und	Alle Definitionsaspekte müssen erfüllt sein, um zum Thema

	<p>Kinder. Alle Kinder, egal welcher Herkunft, sollen die gleichen Ausbildungsmöglichkeiten haben.</p>	<p>Bauern, und die aus diesen Schichten stammenden Kindern sind nicht weniger intelligent, nicht weniger wißbegierig, nicht weniger leistungsfähig als Kinder, die aus einem anderen Milieu hervorgehen. (stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4078)</p>	<p>„gleiche Bildungschancen“ zu passen.</p>
--	--	---	---

Die stenographischen Sitzungsprotokolle werden im Anschluss mit Hilfe dieser Themen durchgearbeitet. Die Aussagen, die zu einem Thema passen, werden gekennzeichnet und anschließend herausgefiltert. Falls notwendig, werden die Themen nochmals überarbeitet und neu formuliert. Im nächsten Unterkapitel erfolgt die Interpretation der Ergebnisse bzw. der herausgenommenen Aussagen.

## **9.3 Interpretation der Ergebnisse**

### **9.3.1 Thema 1: Übertrittsmöglichkeiten**

Beim ersten Thema zeigt sich, dass die Vorstellungen der verhandelnden Parteien zu den Übertrittsmöglichkeiten unterschiedlich sind. Die SPÖ fordert die Möglichkeit zum Übertritt von Hauptschule in die Mittelschule. Dies wurde bereits in den Lehrplänen von 1927 erreicht. (vgl. stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 622)

„Es war bezeichnend, daß man im Jahre 1934 begonnen hat, die Hauptschule, von der ich sagte, daß sie eine gute Kompromißlösung gewesen ist, als sie geschaffen wurde, unter Berücksichtigung der geänderten Verhältnisse zu zerstören. Das konnte man leicht tun, indem man einfach in der dritten Klasse der Mittelschule mit der zweiten Sprache begann, und dann war der Übertritt nicht mehr möglich. Und heute? Heute reden Ihre Herren bereits davon, daß man wieder mit Latein in der ersten Klasse beginnen soll. (...) Der Lateinunterricht in der ersten Klasse würde also die Hauptschule so verändern, daß überhaupt keine Übertrittsmöglichkeit mehr vorhanden wäre, das heißt, es wäre das, was im Jahre 1927 erreicht wurde, weg.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 622)

Die Hauptschule und Mittelschule wurden auf Grund des Hauptschul- und Mittelschulgesetzes am 2. August 1927 gesetzlich verankert. (vgl. BGBl 1927/245, 1039f) Die Lehrpläne der Hauptschule und Mittelschule wurden schließlich am 1. Juni 1928 veröffentlicht. (vgl. Fadrus <sup>2</sup>1932, 1) Zum ersten Mal wurden beinahe wortidentische Lehrpläne für Hauptschule und Mittelschule verfasst. Mehr als 90% der Formulierungen beider Lehrpläne sind wortidentisch, der restliche Anteil der Lehrpläne sachidentisch. (vgl. Schnell 1982, 206f)

Doch wie aus der Aussage der SPÖ erkennbar ist, wurde auf Grund des Hauptschulgesetzes 1934 der Übertritt wieder erschwert bzw. unmöglich gemacht. In der Hauptschule war der Fremdsprachenunterricht ein unverbindlicher Gegenstand, im Gymnasium und Realgymnasium hingegen waren Fremdsprachen ein Pflichtgegenstand. (vgl. BGBl 1934/32; BGBl 1934/33; Schnell 1982, 208) Die SPÖ versucht dagegen zu halten, dass die Lehrpläne wieder die Übertrittsmöglichkeiten erschweren.

Hingegen ist die ÖVP zunächst der Meinung, dass wegen einer geringen Anzahl an Übertritten es unnötig sei, die Hauptschule mit der Unterstufe der Mittelschule gleichzuschalten. Es wird betont, dass nur ein Prozent den Übertritt beansprucht hatten und es aus diesem Grund sei es nicht sinnvoll, sich nach diesen wenigen Schülerinnen und Schülern zu richten. Die Lehrziele für die Haupt- und Mittelschule von 1947 wurden nämlich weitgehend von den Lehrplänen von 1928 übernommen. (vgl. stenographisches Protokoll, VIII. GP, 17. Sitzung, 636)

Aus den herausgefilterten Inhalten ist zu erkennen, dass immer wieder das Argument von „Brücken und Übergängen“ vorgebracht wird.

Auch die ÖVP lenkt schließlich ein und fordert ebenfalls Übergänge zwischen den einzelnen Schultypen. Die beiden Parteien konnten sich schließlich auf einen Kompromiss einigen. Das bedeutete, wenn die SPÖ auf ihre Allgemeine Mittelschule verzichtet, ist die ÖVP im Gegenzug bereit den Verbesserungsvorschlägen der Übergänge zuzustimmen. (vgl. Scharfenberg 1970, 175) Diese seien schließlich notwendig, um allen Begabungen eine höhere Bildung zu ermöglichen. (vgl. stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4850) Wie diese Übergänge im Genaueren aussehen sollten, wird in dieser Aussage nicht erwähnt.

Die beiden Parteien weisen in ihren Ausführungen immer wieder darauf hin, dass ein zusätzliches Problem den Übertritt erschwert. An vielen Orten gibt es nämlich zu wenige Gymnasien. Oft müssten die Schülerinnen und Schüler weite Wege zurücklegen, um eine allgemeinbildende höhere Schule besuchen zu können. Für viele Kinder sei der Schulweg zu lang, um jeden Tag bewältigt zu werden. Es wird gefordert, dass mehr Schulen gebaut werden müssen, um jedem Kind den Zugang zum Gymnasium zu ermöglichen, besonders Kindern aus dem ländlichen Bereichen. (vgl. stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4886)

„Dieser Nachteil erscheint durch die Möglichkeit des Übertritts von den dichter vorhandenen Hauptschulen an mittlere und höhere Schulen wesentlich gemildert, welche das Schulorganisationsgesetz vorsieht. Manchen Bauern- und Landarbeiterkindern wird dadurch überhaupt erst der Weg zum Studium eröffnet, der ihnen bisher verschlossen war.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4886)

Das Argument, dass genügend höhere Schulen zur Verfügung stehen müssen, wird besonders betont. Kinder sollen in der Familie bleiben können und nicht für die Schule weite Wege zurücklegen müssen. Beide Großparteien setzen sich

dafür ein, dass mehr höhere Schulen gebaut werden müssen, damit auch am Land alle Kinder höhere Schulen besuchen können.

„Eintrittsmöglichkeiten in die höhere Schule sind auch noch später gegeben. Es gibt also, wie heute schon ausgeführt wurde, viele Übertrittsmöglichkeiten oder Brücken zwischen den einzelnen Schulen. Vor allem ist das ja für die Hauptschüler sehr wichtig, weil manche sozusagen erst später das Talent zum Weiterstudieren entdecken. Besonders wichtig ist das für die Hauptschüler, die nicht an einem Ort wohnen, an dem es eine Mittelschule gibt, weil sie viel länger im Familienverband bleiben können. Sie werden viel länger im Familienverband bleiben können und können trotzdem noch später in die Mittelschule, also in die höhere Schule eintreten. Es wird somit eine durchgehende Aufstiegsmöglichkeit von unten her sein.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 195. Sitzung, 407f)

Aus den Aussagen ist wenig herauszulesen, wie sich die Parteien den Übergang von der Hauptschule in die allgemeinbildende höhere Schule vorstellen. Von Seiten der SPÖ wird von einem „Strom von Abgängern“ der Volks- und Hauptschule gesprochen, der in die Mittelschule eintreten werde. Deshalb sei es wichtig, dass die Übergänge zwischen den Schulen erleichtert werden. Genaueres über die Umsetzung dieser Übertrittsmöglichkeiten ist wiederum nicht zu erfahren. (vgl. stenographisches Protokoll, IX. GP, 195. Sitzung, 383)

„Denken wir nur an den Strom von Abgängern von den Volks- und Hauptschulen, die dann in die Mittelschulen eintreten, also in jene Anstalten, die nach der neuen Gesetzeslage als höhere Schulen bezeichnet werden. Hier wird es sich segensreich auswirken, wenn die Übergänge von den niedrig organisierten Schulformen zu den höheren erleichtert wurden.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 195. Sitzung, 383)

Ein Jahr nachdem das Schulorganisationsgesetz beschlossen worden ist, lässt sich erkennen, wie die Übertrittsmöglichkeiten umgesetzt werden sollen. Es wurde in einer Verhandlung betont, dass der § 39 Abs. 2 des SchOG 1962 auf die Verschiedenheit der Lehrpläne hinweist. Dennoch sei in der Erstellung der Lehrpläne darauf zu achten, dass „Brücken und Übergänge“ geschaffen werden. Die Verschiedenheit der Lehrpläne solle den Übergang nicht erschweren. Durch diese Maßnahmen müssten Bildungssackgassen verhindert werden und Kindern aus den verschiedensten Gesellschaftsschichten solle die Möglichkeit zu einer höheren Bildung geboten werden. (vgl. stenographisches Protokoll, X. GP, 25. Sitzung, 1240f)

„Der § 39 Abs. 2 des Schulorganisationsgesetzes nimmt zwar auf eine Verschiedenheit der Lehrpläne bildenden höheren Schule und im Ersten Klassenzug der Hauptschule Bezug, statuiert aber ebenso, dass der Übertritt nicht erschwert werden darf. Wir haben im Sommer diese Jahres bei der erstmaligen Erstellung der neuen Lehrpläne für die Pflichtschulen und für die ersten Klassen der allgemeinbildenden höheren Schulen besonders darauf Wert gelegt, dass diese Brücken und dieser Übergang, der zu dem System der Brücken und Übergänge des neuen Schulwesens gehört, nicht blockiert oder gestört wird. (...) Ich glaube, soweit das menschlichem Ermessen überhaupt anheimgegeben ist, ruhig die Erklärung abgeben zu können, daß das Schul- und Erziehungsgesetz in diesem Punkt das Versprechen einlöst, dass es Brücken und Übergänge bietet, daß keine Sackgassen entstehen, daß vor allem durch das weitgespannte System der Aufbauschulen und Arbeitermittelschulen ein breiter Zugang aus der bäuerlichen Jugend und aus der Arbeiterjugend zur höheren Bildung aufgemacht worden ist.“ (stenographisches Protokoll, X. GP, 25. Sitzung, 1240f)

Das folgende Argument betrifft wieder die Lehrpläne der Hauptschule und der allgemeinbildenden höheren Schule. In dieser Aussage wird aber nicht mehr von Verschiedenheit der Lehrpläne, sondern von einem Angleichen der Lehrpläne gesprochen. Demnach sollen beide Lehrpläne weitgehend angeglichen werden, damit der Übertritt nicht zusätzlich erschwert wird. Besonders angemerkt wird in dieser Aussage die altersgemäße Anpassung der Hauptschule und der allgemeinbildenden höheren Schule. Wie diese „weitgehende Vereinheitlichung“ umgesetzt werden soll, wird im Anschluss geklärt.

„Eine weitgehende Vereinheitlichung ist wünschenswert. Diese ist vor allem in den in den [sic!] Lehrplänen festgelegten Wochenstundenzahlen für die einzelnen Klassen der verschiedenen Schulformen gegeben. Die Zahl der täglichen Unterrichtsstunden wie die der Wochenstunden muß der körperlichen und geistigen Belastungsfähigkeit der Schüler in ihren einzelnen Altersstufen angepaßt sein.“ (stenographisches Protokoll, X. GP, 54. Sitzung, 2933)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass trotz der zunächst unterschiedlichen Standpunkte der Parteien, gemeinsam versucht wurde, die Übertrittsmöglichkeiten zu gewährleisten.

Es zeigt sich aus den Aussagen, dass eine Angleichung der beiden Lehrpläne gefordert wurde, um die Möglichkeit eines Übertritts von der Hauptschule in eine allgemeinbildende höhere Schule sicherzustellen. Die Lehrpläne sollten so gestaltet werden, dass ein Übertritt nicht erschwert bzw. unmöglich gemacht wird. Ein wichtiger Grundsatz im Schulorganisationsgesetz ist, dass jedem Menschen so viel an Schulbildung ermöglicht werden soll, wie es seinen Begabungen entspricht. (vgl. Bundesministerium für Unterricht o.J.b, 155) Um dies erreichbar

zu machen, sollten sogenannte „Brücken und Übergänge“ geschaffen werden, um einen Übertritt von der Hauptschule in eine weiterführende Schule zu gewährleisten. Dieser Übertritt sei notwendig, damit mehr Menschen als bisher höhere Bildung anstreben können. Das Bildungsniveau der Bevölkerung sollte damit angehoben werden. (vgl. Scharfenberg 1970, 169)

Welche Vorstellungen hatten die Parteien schließlich von den Übergängen in die allgemeinbildende höhere Schule? Die „Brücken und Übergänge“ sollten so aussehen, dass genügend höhere Schulen zur Verfügung stehen müssen, auch im ländlichen Bereich, wo es meist zu wenige höhere Schulen gab. Weiters sollte durch eine Angleichung der Hauptschullehrpläne und der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schule der Übertritt ermöglicht werden.

Im SchOG 1962 § 15 wurde festgeschrieben, dass die Hauptschule die Aufgabe hat:

„den Schülern eine über das Lehrziel der Volksschule hinausreichenden Allgemeinbildung zu vermitteln und sie für das praktische Leben und für den Eintritt in die berufsbildenden Schulen zu befähigen. Überdies soll sie geeigneten Schülern den Übertritt in allgemeinbildende höhere Schulen ermöglichen.“ (BGBl 1962/242, 28)

Welche Voraussetzungen musste eine Schülerin oder ein Schüler mitbringen, um in eine allgemeinbildende höhere Schule übertreten zu können? Aus den Aussagen konnte dazu keine Stellungnahme gefunden werden. Dennoch wurde im SchOG 1962 § 40 Abs. 3 beschlossen, dass

„Schüler einzügig geführter Hauptschulen und Schüler des Ersten Klassenzuges zweizügig geführter Hauptschulen, deren Jahreszeugnis einen guten Gesamterfolg im Sinne der Vorschriften über das Klassifizieren nachweist und die auch den fremdsprachlichen Unterricht mit Erfolg besucht haben, können zu Beginn des unmittelbar folgenden Schuljahres in die nächsthöhere Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule, an der dieselbe Fremdsprache gelehrt wird, ohne Aufnahmeprüfung übertreten.“ (BGBl 1962/242, 32)

Als Grundlage für die Aufnahmevoraussetzungen, müssten die Lehrpläne diese Möglichkeit zum Übergang schaffen. Weiters wurde im SchOG 1962 § 39 Abs. 2 festgeschrieben, dass

„eine unterschiedliche Gestaltung der Lehrpläne der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen und der Hauptschule (...) den Übertritt von Hauptschülern in die allgemeinbildende höhere Schule (...) nicht erschweren darf.“ (BGBl 1962/242, 32)



Wurden die Forderungen der Parteien, die in Parlamentssitzungen schlussendlich vorgebracht wurden, in den Lehrplänen der Hauptschule und der allgemeinbildenden höheren Schule umgesetzt?

Beim Vergleich des Lehrplans der Hauptschule und des Lehrplans der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule<sup>13</sup> ist zu erkennen, dass bereits der Aufbau der Lehrpläne unterschiedlich ist. Der Lehrplan der Hauptschule wurde in sechs Teile gegliedert:

1. „Allgemeine Bestimmungen und Didaktische Grundsätze“
  2. „Gesamtstundenzahl und Stundenausmaße“
  3. „Allgemeines Bildungsziel, Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände“
  4. „Lehrpläne für den Religionsunterricht“<sup>14</sup>
  5. „Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen“
  6. „Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff der Freigegegenstände“
- (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 22, 33, 36, 43, 53, 127)

Im Gegensatz dazu gliederte sich der Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule in fünf Teile, die anders angeordnet wurden:

1. „Studentafel“
  2. „Allgemeines Bildungsziel“
  3. „Allgemeine didaktische Grundsätze“
  4. „Lehrpläne für den Religionsunterricht“
  5. „Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände, Lehrstoff, didaktische Grundsätze“
- (vgl. BGBl 1964/163, 968f, 972, 976)

Auffallend ist an dieser Stelle, dass im Gegensatz zum Lehrplan der Hauptschule im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule die „Bildungs- und

---

<sup>13</sup> Damit der Lehrplan für die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule, ebenfalls wie der Lehrplan der Hauptschule für das Schuljahr 1963/64 veröffentlicht werden könnte, wurde nur für die erste Klasse Unterstufe herausgegeben. Für die gesamte Unterstufe sollte die Erstellung des Lehrplans 1964 abgeschlossen sein. 1967 wurden schließlich die Lehrpläne der Oberstufe, zusätzlich mit den neuen Lehrplänen der Unterstufe wieder neu veröffentlicht. (vgl. Brandauer 1970, 60)

Der Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule gilt für das Gymnasium, Realgymnasium und das wirtschaftskundliche Realgymnasium für Mädchen. (BGBl 1964/163)

<sup>14</sup> Die Lehrpläne für den Religionsunterricht wurden in dieser Arbeit nicht näher untersucht.

Lehraufgaben“ und auch die „Didaktischen Grundsätzen“ jeweils bei den einzelnen Unterrichtsgegenständen angeführt wurden.

Bei beiden Lehrplänen gab es allgemeine didaktische Grundsätze, die wiederum im Lehrplan für die allgemeinbildende höhere Schule anders gereiht wurden:

1. „Methodenfreiheit“
2. „Lebensnähe des Unterrichts“
3. „Anschaulichkeit“
4. „Altersgemäßheit des Unterrichts“
5. „Selbsttätigkeit des Schülers“
6. „Sicherung des Unterrichtsvertrages“

(vgl. ebd., 969ff; vgl. Kapitel 6.3.1)

Die „Allgemeinen didaktischen Grundsätze“ wurden zwar verschieden angeordnet und nicht wortident verfasst, dennoch stimmen sie inhaltlich zum Großteil überein.

Betreffend die Stundentafeln beider Lehrpläne lassen sich weitere Unterschiede aufzeigen. Die Gesamtstundenzahl in der Hauptschule für die erste Klasse – erster Klassenzug – betrug 31 und in der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule 28. In der zweiten Klasse gab es in der Hauptschule und in der allgemeinbildenden höheren Schule eine Gesamtstundenzahl von 32 Stunden. Unterschiede traten wieder in der dritten und vierten Klasse auf; 32 Gesamtstunden in der dritten Hauptschulklasse und 33 in der Unterstufe des Gymnasiums; in der vierten Klasse 34 Stunden in der Hauptschule und 33 in der Unterstufe.

Für Religion, Deutsch, lebende Fremdsprache, Geographie und Wirtschaftskunde, Naturgeschichte, Musikerziehung und Bildnerische Erziehung<sup>15</sup> stimmten die Stunden des ersten Klassenzuges der Hauptschule mit denen der ersten Klasse Unterstufe überein. In Mathematik, Geschichte und Sozialkunde und Geometrisch Zeichnen gab es Abweichungen. Geometrisch Zeichnen wurde nur im Realgymnasium geführt.

In der dritten Klasse kam nur im Unterstufengymnasium das Fach Latein hinzu, in der Hauptschule gab es kein Latein. Physik und Chemie wurden in der

---

<sup>15</sup> Im Lehrplan der Hauptschule 1963 wird dieser Pflichtgegenstand als „Bildnerische Erziehung, Schreiben“ bezeichnet.

Hauptschule gemeinsam durchgenommen, in der Unterstufe wurden diese Fächer getrennt unterrichtet und Chemie kam erst in der vierten Klasse dazu.

In der vierten Klasse zeigen sich wieder deutliche Unterschiede. Latein wurde nur im Unterstufengymnasium und nicht in der Hauptschule angeboten. Latein konnte in der Hauptschule als Freigegegenstand gewählt werden. In Mathematik zeigt sich wieder, dass dieses Fach um eine Stunde mehr in der Hauptschule unterrichtet wurde.

(vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 33; BGBl 1964/163, 968)

Im Anschluss sollen Erläuterungen zu den Lehrstoffen der einzelnen Fächer der beiden Lehrpläne sowie deren Wochenstundenzahl kurz angeführt werden. Zu den Unterrichtsfächern Deutsch, Englisch, Mathematik und Naturkunde werden Beispiele angegeben, um einen Vergleich zwischen den beiden Lehrplänen deutlich zu machen.

**Deutsch:**

Die Wochenstundenzahl unterschied sich in den Lehrplänen dadurch, dass in der Hauptschule ab der ersten Klasse fünf Wochenstunden und ab der dritten vier Stunden vorgesehen waren. Im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule waren es nur in der ersten Klasse fünf Stunden und ab der zweiten Klasse vier Wochenstunden. Die Lehrpläne waren im Großen und Ganzen sachident verfasst worden. Bei den Lehrplänen der Unterstufe ist auffallend, dass der Lehrstoff stichwortartig angeführt ist, im Gegensatz zu den Hauptschullehrplänen. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 33, 53-56, 73ff, 88ff, 107f; BGBl 1964/163, 968, 976-980)

<p align="center"><b>Lehrplan der Hauptschule</b>  <b>1. Klasse, erster Klassenzug</b>  <b>Aufsatz</b></p>	<p align="center"><b>Lehrplan der allgemeinbildenden</b>  <b>höheren Schule</b>  <b>1. Klasse, Unterstufe</b>  <b>Aufsatz-erziehung</b></p>
<p>„Sprech- und Aufsatzunterricht sollen in engem Zusammenhang stehen. In der Regel sind Einzelaufsätze selbständig</p>	<p>„Pflege der in der Volksschule geübten Aufsatzgattungen mit allmählich gesteigerten Anforderungen: Erlebnis-</p>

<p>abzufassen. Besonders soll noch immer der Erlebnis-aufsatz gepflegt werden; daneben sind der Bericht, der Beobachtungsaufsatz, die Nacherzählung, der Brief und allenfalls auch der Phantasie-aufsatz zu üben. (...)“ (Lehrplan der Hauptschule 1963, 53f)</p>	<p>und Beobachtungsaufsatz, Bildergeschichten, Phantasie-aufsatz, Nacherzählung. Im Vordergrund stehen Aufsatzgattungen mit Erlebniskern.“ (BGBl 1964/163, 976)</p>
---	---

### Englisch:

Die Wochenstundenanzahl wurde bei beiden Lehrplänen gleich angesetzt. Auch dieses Unterrichtsfach wurde in den Lehrplänen sachident verfasst. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 33, 56f, 75f, 91f, 109f; BGBl 1964/163, 968, 980-984)

<p><b>Lehrplan der Hauptschule</b> <b>2. Klasse, erster Klassenzug</b> <b>Wortschatz und Sprachübungen</b></p>	<p><b>Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule</b> <b>2. Klasse, Unterstufe</b> <b>Wortschatz und Sprachübungen</b></p>
<p>„Am Anfang des Schuljahres Wiederholung und Festigung des in der ersten Klasse erworbenen Sprachschatzes. Planmäßige Erweiterung des Wort- und Phrasenschatzes innerhalb der neuen Sachgebiete (etwa: Einblick in das Leben englischer Altersgenossen; Ferien, Wetter, Jahreszeiten; Festtage; Krankheit, Körperpflege; Stadt und Land; Haushalt und Einkauf; das englische Geld; Spiele und Sport). (...)“ (Lehrplan der Hauptschule 1963, 75)</p>	<p>„Planmäßige Erweiterung des Wort- und Phrasenschatzes innerhalb der unter c) angeführten Sachgebiete. Sprechübungen wie in der 1. Klasse, jedoch mit gesteigerten Anforderungen; dazu kommen erste Versuche im Berichten über Erlebtes und im Nacherzählen einfachster, vom Lehrer dargebotener Geschichten, besonders aus dem Schul- und Familienleben.“ (BGBl 1964/163, 981)</p>

### **Geschichte und Sozialkunde:**

Die Lehrpläne zeigen Unterschiede in der Wochenstundenanzahl. In der Hauptschule setzte dieses Unterrichtsfach bereits in der ersten Klasse mit einer Stunde ein und ab der zweiten mit zwei Stunden. Im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule erst ab der zweiten Klasse mit jeweils zwei Stunden. Die Lehrpläne sind wieder sachident verfasst worden. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 33, 65, 82, 97f, 115f; BGBl 1964/163, 968, 995ff)

### **Geographie und Wirtschaftskunde:**

Die Wochenstundenzahl war bei beiden Lehrplänen gleich. Die Lehrpläne wurden sachident formuliert, wobei angemerkt werden kann, dass die Lehrpläne der Unterstufe den Lehrstoff noch ausführlicher beschrieben wurden als die Lehrpläne der Hauptschule. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 33, 65f, 84, 98, 116f; BGBl 1964/163, 968, 998-1002)

### **Mathematik:**

Bei diesem Unterrichtsgegenstand zeigen sich die größten Unterschiede. Aus dem Vergleich beider Lehrpläne lässt sich eine Verschiedenheit in der Wochenstundenzahl erkennen.

In der Hauptschule waren es in der ersten Klasse 5 Wochenstunden, ab der zweiten Klasse vier Stunden. Im Gegensatz dazu sind es im Gymnasium und im wirtschaftskundlichen Realgymnasium für Mädchen ab der ersten Klasse vier Wochenstunden und ab der dritten Klasse drei Wochenstunden. Im Realgymnasium waren es in allen vier Schulstufen jeweils vier Stunden.

Der Lehrstoff wurde wiederum sachident verfasst. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 33, 66ff, 83f, 98f, 117f; BGBl 1964/163, 968, 1002ff)

<b>Lehrplan der Hauptschule</b> <b>3. Klasse, erster Klassenzug</b> <b>Arithmetik</b>	<b>Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule</b> <b>3. Klasse, Unterstufe</b> <b>Arithmetik</b>
„Wiederholung des Rechnens mit ganzen Zahlen, Dezimalzahlen, Bruchzahlen und der Schlussrechnung einschließlich der Prozentrechnung in verschiedenen Sachgebieten, namentlich in Verbindung mit Geographie und Wirtschaftskunde, Physik und Chemie, Hauswirtschaft und Handarbeit. Einführung in das Rechnen mit relativen Zahlen. Einführung in das Wesen der allgemeinen Zahl. (...)“ (Lehrplan der Hauptschule 1963, 98)	„Einführung der negativen ganzen Zahlen als Erweiterung des Bereiches der natürlichen Zahlen: Bereich der ganzen Zahlen. Darstellung der ganzen Zahlen auf der Zahlengeraden. Das Rechnen mit ganzen Zahlen. Erweiterung des Bereiches der ganzen Zahlen durch die Bruchzahlen: Bereich der rationalen Zahlen. Darstellung der rationalen Zahlen auf der Zahlengeraden. (...)“ (BGBl 1964/163, 1003)

### **Geometrisch Zeichnen:**

Geometrisch Zeichnen wurde nur im Realgymnasium durchgenommen. Im Unterstufengymnasium und im wirtschaftskundlichen Realgymnasium gab es diesen Unterrichtsgegenstand nicht. Aus diesem Grund konnte nur ein Vergleich des Lehrplans der Hauptschule mit dem Lehrplan des Realgymnasiums hergestellt werden. Im Unterschied zum Lehrplan der Hauptschule, wo Geometrisch Zeichnen bereits in der zweiten Klasse geführt wurde, wurde im Realgymnasium Geometrisch Zeichnen erst ab der dritten Klasse unterrichtet. Der Vergleich zeigt, dass auch in diesem Fach eine sachidene Formulierung beider Lehrpläne besteht. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 33, 84, 99, 118; BGBl 1964/163, 968,1004f)

### **Naturgeschichte:**

Die Stundenanzahl betrug nur in der vierten Klasse des Unterstufengymnasiums um eine Stunde weniger als in der Hauptschule. In der ersten bis zur vierten

Schulstufe waren es jeweils zwei Stunden in der Hauptschule, Realgymnasium und wirtschaftskundlichen Realgymnasium für Mädchen.

Beim Unterrichtsfach Naturgeschichte ließen sich wiederum sachidentische Lehrpläne finden. Wobei im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule für die vierte Klasse Unterschiede im Lehrstoff der verschiedenen Gymnasien gemacht wurden. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 33, 68, 84f, 99f, 118f; BGBI 1964/163, 968, 1005ff) Im Realgymnasium und wirtschaftskundlichen Realgymnasium für Mädchen wurden andere Schwerpunkte gesetzt als im Gymnasium, z.B.: sollte außerdem die Entwicklungsgeschichte der Lebewesen, Beziehungen von Pflanzen und Tieren zueinander, zu ihrer Umwelt und zum Menschen, behandelt werden. (vgl. BGBI 1964/163, 1006)

<p align="center"><b>Lehrplan der Hauptschule</b> <b>2. Klasse, erster Klassenzug</b> <b>Naturgeschichte</b></p>	<p align="center"><b>Lehrplan der allgemeinbildenden</b> <b>höheren Schule</b> <b>2. Klasse, Unterstufe</b> <b>Naturgeschichte</b></p>
<p>„An weiteren Bautypen von Lebewesen ist der Zusammenhang von Körperbau, Lebensweise und Umwelt darzustellen. Unter diesem Gesichtspunkt sind einige Hauptvertreter der Wirbeltiere (Kriechtiere, Lurche, Fische) wie auch Stachelhäuter und Weichtiere in ständigem Vergleich mit den gewonnenen Erkenntnissen zu behandeln. (...)“ (Lehrplan der Hauptschule 1963, 84)</p>	<p>„Behandlung einiger Hauptvertreter der Kriechtiere, Lurche und Fische sowie der Stachelhäuter und Weichtiere unter Betonung des Zusammenhanges zwischen Körperbau, Lebensweise und Umwelt. Dabei sind Tiere aus heimischen Lebensräumen zu bevorzugen. Weitere Behandlung kennzeichnender heimischer Kätzchenblütler. Verschiedene Früchte und Laubblätter. Bestimmungsübungen. (...)“ (BGBI 1964/163, 1005)</p>

**Physik / Chemie:**

Die Fächer Physik und Chemie wurden in der allgemeinbildenden höheren Schule getrennt unterrichtet. Für das wirtschaftskundliche Realgymnasium für Mädchen

gab es eigene Schwerpunkte im Lehrstoff. Weiters ist anzumerken, dass in der Hauptschule Physik und Chemie bereits ab der zweiten Klasse unterrichtet wurde. In der allgemeinbildenden höheren Schule begann Chemie erst in der vierten Klasse (außer im wirtschaftskundlichen Realgymnasium für Mädchen ab der dritten Klasse) und Physik ebenfalls wie in der Hauptschule ab der zweiten Klasse. Ein Vergleich ist an dieser Stelle daher schwierig, dennoch lässt sich erkennen, dass die Inhalte der Lehrpläne sachident formuliert wurden. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 33, 85, 100f, 119f; BGBl 1964/163, 968, 1007-1012)

### **Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Handarbeit und Werkerziehung:**

Aus der Stundentafel ist erkennbar, dass auch in diesen Fächern die Stundenanzahl unterschiedlich war. In der allgemeinbildenden höheren Schule waren es mehr Stunden in Musikerziehung (in allen drei Klassenstufen waren es jeweils zwei Stunden, außer der vierten Klasse nur eine Stunde und im wirtschaftskundlichen Realgymnasium für Mädchen in allen vier Klassenstufen jeweils zwei Stunden) als in der Hauptschule. In Bildnerischen Erziehung war die Stundenanzahl in beiden Lehrplänen gleich. Weitere Unterschiede gab es in den Unterrichtsfächern Handarbeit und Werkerziehung. In diesen Fächern wurden Mädchen und Buben getrennt unterrichtet und die Stundenanzahl unterschied sich nicht nur in der Hauptschule, sondern auch in den jeweiligen Gymnasien. Inhaltlich wurden die Lehrpläne der Hauptschule und der allgemeinbildenden höheren Schule sachident formuliert. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 33, 69ff, 86f, 101-104, 121f; BGBl 1964/163, 968, 1012-1017)

### **Leibesübungen:**

In diesem Unterrichtsfach unterscheiden sich die Lehrpläne in der Stundenanzahl. In der Hauptschule waren es jeweils drei Stunden und im Gymnasium ab der ersten Klasse vier Wochenstunden, außer in der vierten Klasse drei Stunden. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 33, 71f, 104ff; BGBl 1964/163, 968, 1017ff)



Zusammenfassend ist aus den Lehrplänen erkennbar, dass beide Lehrpläne in allen Unterrichtsgegenständen weitgehend sachident formuliert wurden. Es gibt somit kein Unterrichtsfach, das wortidenten Bildungs- und Lehraufgaben und wortidenten Lehrstoffe aufweist. In den Verhandlungen wurde noch von „Brücken und Übergängen“ gesprochen, dennoch sind diese Vorstellungen in den Lehrplänen nicht wieder zu finden. Obwohl im SchOG 1962 der Übertritt gefordert wurde, wurden dennoch keine wortidenten Lehrpläne in Kraft gesetzt. Denn auch, wenn im SchOG 1962 § 39 Abs. 2 von einer unterschiedlichen Gestaltung der Lehrpläne, die aber einen Übertritt nicht erschweren sollten, festgeschrieben ist, wurde auf eine unterschiedliche Formulierung der Lernziele gesetzt. (vgl. BGBl 1962/242, 32)

Es zeigte sich, dass die Erwartungen an parallel geführten Schultypen nicht erfüllt werden konnten. (vgl. Rieder 1972, 474) Trotz der Forderungen nach besseren Übertrittsmöglichkeiten wurde deutlich, dass die Zahl der Übertritte in die allgemeinbildenden höheren Schulen nur sehr gering war. Diese wenigen Übertritte haben in der Schulrealität keinen bedeutsamen Niederschlag gefunden. (vgl. Scharfenberg 1970, 265f) Ein Grund für die wenigen Übertritte könnte womöglich auch die unterschiedliche Gestaltung der Lehrpläne sein, die sich bereits in der unterschiedlichen Wochenstundenzahl beider Lehrpläne bemerkbar machte. Als weitere Gründe wurden angeführt, dass oft die weiten Schulwege nicht zumutbar seien, es gebe zu wenige Internate und die öffentlichen Verbindungen seien schlecht organisiert. Ebenso sei der Übertritt in eine höhere Schule meist vom sozialen Status der Eltern abhängig. (vgl. Brandauer 1970, 76)

### **9.3.2 Thema 2: Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen**

Aus den Sitzungsprotokollen sind bei dem Thema der Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen gegensätzliche Meinungen erkennbar. Die SPÖ fordert zunächst in den Verhandlungen eine „Allgemeine Mittelschule“, diese Vorstellung hielt sich jedoch nicht lange, da die ÖVP gegen diese Zusammenführung der Hauptschule mit der Mittelschule stimmte. In ihrer Aussage befürchtet die ÖVP, dass durch eine Einheitsschule das Leistungsniveau der „Begabten“ herabgesetzt wird. Das ist ein Grund, warum die Partei gegen eine Einheitsschule war. (vgl.

stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4099) Da die SPÖ diese Idee nicht durchbringen konnte, setzt sie sich für die Führung von Klassenzügen ein. Die ÖVP hingegen spricht sich gegen eine Teilung in Klassenzüge aus.

„Es müssen Klassenzüge geschaffen werden, und es muß, so wie es 1927 gewesen war, möglich sein, daß ein Hauptschulabsolvent der 4. Klasse in die 5. Klasse der Mittelschule übertreten kann.“ (stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4091

Die SPÖ verweist in dieser Aussage auf das Hauptschulgesetz von 1927. Die Hauptschule wurde durch dieses Gesetz in zwei Klassenzügen geführt. (vgl. Fadrus <sup>2</sup>1932, 9f) Weiters betont die Partei, dass ein Übertritt in die Mittelschule ermöglicht werden soll.

Im Gegensatz zur SPÖ wehrt sich die ÖVP gegen diese Teilung in Klassenzüge.

„Nun ein klärenden Wort zu dieser Hauptschule. Wir haben wohl zu betonen, daß die Intention der Hauptschule eine andere ist als die der Mittelschule. Die Ungereimtheit des parallelen Lehrplanes liegt klar zutage. Er ist eine Farce, ein pädagogisches Unding. Der Auslesecharakter der Mittelschule muß gewahrt bleiben. Die Hauptschule hat aber die Kinder im weiten Bereiche der Durchschnittsbegabung zu bilden. Abgesehen von den verschiedenen Ausgangsstellungen intentionalen Charakters gilt also für die Hauptschule auch ein anderer Arbeitsrhythmus, den uns das Gesetz der Anpassung vernünftigerweise vorschreibt. Den Zweiten Klassenzug der Hauptschule kann man wohl mit der Feststellung legitimieren, daß Differenzierungsmaßnahmen auf die Differenzierungserscheinungen beruhen. Erhebt sich aber nicht die Frage, ob die Summation und Konzentration von Minusvarianten sozial zu verantworten ist? Jedenfalls ist es ein Unding, die psychologische und didaktische Anpassung an die Struktur des Zweiten Klassenzuges in einer Stoffreduktion allein zu sehen. Und viel weiter sind wir hier nicht gekommen. Daß der Schüler eines Ersten Klassenzuges mit einem Nichtgenügend in Deutsch oder Mathematik nicht den Ersten Klassenzug der nächsthöheren Klasse, wohl aber in einen Zweiten Klassenzug dieser höheren Klasse aufsteigen darf, irritiert das Niveau- und Leistungsbild dieser Klasse als einer Stufeneinheit und führt bei außerschulischen Personen und Einrichtungen zu verallgemeinernden Kritiken über die Leistung der Schule schlechthin.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 613)

Die Position der ÖVP wird in dieser Aussage besonders deutlich. Zunächst ist die Partei gegen eine Vereinheitlichung der beiden Lehrpläne. Sie betont die Beibehaltung der Unterschiedlichkeit der Mittelschule und der Hauptschule. Die Hauptschule hat die Kinder im „Bereich der Durchschnittsbegabung zu bilden“. Nach der ÖVP hat die Hauptschule praktische Bildung zu vermitteln und ist eine Berufsvorbildung. Als Nächstes spricht sich die Partei gegen eine Trennung in Klassenzüge aus. Sie ist der Meinung, dass eine stoffliche Reduktion im zweiten

Klassenzug zu wenig sei, betont dass noch keine anderen Vorschläge gemacht wurden. Weiters äußert die Partei die Befürchtung, dass die Leistung im zweiten Klassenzug gegenüber dem ersten irritierend wirken könnte. (vgl. stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 613)

In den nachfolgenden Aussagen, zeigt sich, dass oft von „dummen oder minderbegabten Kindern“ oder auch „langsamen Denkern“ gesprochen wird, die den zweiten Klassenzug besuchen.

„Zur Hauptschule, meine Damen und Herren, gehört die Führung in Klassenzügen. Das ist keine Marotte von uns. (...) Es gibt eben bedeutende Begabungsunterschiede, und nicht nur Begabungsunterschiede, es gibt überhaupt verschiedene Unterschiede im, sagen wir, Ablauf der Geschehnisse, im Denken. Es gibt langsame Denker, und es gibt schnelle Denker. In einer Schule, in der alle beinander sind, wird der langsame Denker zu kurz kommen. Darum gliedert man sie in Klassenzüge. Man faßt doch im Volksschulunterricht die Schüler in verschiedene Gruppen zusammen. Das Ergebnis dieser Gruppenzusammenfassung ist dann in der Hauptschule die Staffelung in verschiedenen Klassenzüge.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 621)

Die SPÖ betont jedoch immer wieder, dass die verschiedenen Begabungen gefördert werden müssen. Das bedeutet, dass die Kinder in Klassenzüge geteilt werden sollen. Denn Kinder, die weniger begabt sind, würden mit Kindern, die „im Denken schneller“ sind, in ihren Leistungen nicht mithalten können.

Weiters schlägt die SPÖ vor, dass die Klassenzüge anders benannt werden sollten. Denn ihrer Meinung nach wäre die Bezeichnung erster und zweiter Klassenzug eine Reihung hintereinander. Ein Vorschlag ihrerseits wäre z.B. sprachlicher oder realistischer Klassenzug. Die Partei glaubt, dass durch eine andere Bezeichnung der Klassenzüge, keine kritischen Stimmen aus der Öffentlichkeit sich gegen Klassenzüge aussprechen. (vgl. stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 622)

Immer wieder wird in den Debatten das Argument vorgebracht, dass Kinder des zweiten Klassenzuges in der Öffentlichkeit als „minderwertig“ bezeichnet werden. Die SPÖ weist jedoch in dieser Aussage darauf hin, dass auch Kinder aus dem zweiten Klassenzug „ausgezeichnete, qualifizierte Menschen bzw. Arbeiter“ seien. (vgl. stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 622)

„Schüler, die für die Hauptschule nicht reif sind, haben die Oberstufe der Volksschule zu besuchen, sie können im Milieu des Klassenlehrersystems, (...), besser gefördert werden, und die Hauptschule verfällt dann nicht in der Öffentlichkeit der Kritik, daß sie nichts mehr leistet. Der Großteil der Lehrerschaft bestätigt, daß man mit den zweiten Klassenzügen schlechte Erfahrungen gemacht hat, und die Eltern haben keine Freude mit den zwei Klassenzügen.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 17. Sitzung, 636)

Laut ÖVP sollen Schülerinnen und Schüler, die für die Hauptschule nicht geschaffen sind, die Volksschuloberstufe besuchen. Die ÖVP ist der Meinung, dass durch diese Maßnahme die Kritik an der Hauptschule, „dass sie nichts mehr leistet“, verstummen werde. Sowohl die Lehrperson als auch die Eltern scheinen, nach Meinung der ÖVP, gegen eine Teilung in Klassenzügen zu sein.

Das Argument, dass Kinder im zweiten Klassenzug „dumm bzw. minderwertiger“ seien, steht immer wieder zur Debatte. Die SPÖ hebt wiederum hervor, dass diese Kinder nicht als „dumm“ bezeichnet werden sollen, sondern dass sie „nur langsam begreifen und langsamer denken“. Kindern aus dem zweiten Klassenzug soll die „Möglichkeit des Lernens und Erfassens des ganzen Lehrstoffes“ geschaffen werden. (vgl. stenographisches Protokoll, VIII. GP, 44. Sitzung, 1842) Die SPÖ wirft der gegnerischen Partei vor, behauptet zu haben, dass die „Absolventen des zweiten Klassenzuges weniger Wissen haben als die Volksschüler“. Die SPÖ wehrt sich gegen diese Aussage und betont, dass auch Kinder, die den zweiten Klassenzug abgeschlossen haben, die Hauptschule absolviert haben, ohne dass Einschränkungen vorgenommen werden. (vgl. stenographisches Protokoll, VIII. GP, 44. Sitzung, 1842)

Von Seiten der SPÖ wird immer wieder ausdrücklich erwähnt, dass Klassenzüge notwendig seien, um die verschiedenen Begabungen zu fördern, dies betreffe z.B. die Arbeitsweise und das Tempo im Unterricht. Aus diesem Grund sei eine Teilung in Klassenzüge sinnvoll. (vgl. stenographisches Protokoll, VIII. GP, 44. Sitzung, 1883)

Weitere Argumente für Klassenzüge werden in der folgenden Aussage deutlich.

„Ein Problem der Hauptschule, das mit dem Übertritt in die Oberstufe einer höheren Schule zusammenhängt, ist die Führung dieser Schule in Klassenzüge. (...) ‚Der Sinn dieser Einteilung ist klar: jeder der beiden Schülergruppen soll den ihren Fähigkeiten entsprechenden Unterricht erhalten. Läßt man sie beisammen, dann wird das Leistungsniveau der Klasse gedrückt, die Begabten kommen nicht zu ihrem Recht, und bei den Schwächeren gibt es mehr Repetenten. Nur die Klassenzugeinteilung macht es möglich, gute Schüler so weit zu bringen, daß sie in die nächsthöhere Klasse einer allgemeinbildenden Mittelschule übertreten.‘

Künftig wird es dem Schulerhalter, der Schulgemeinden obliegen, Klassenzüge zu beantragen oder einen solchen Antrag zu unterlassen. Es wird also unter gleichen Umständen beide Möglichkeiten geben, eine Hauptschule zweizügig zu führen oder nicht.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4858)

Klassenzüge dienen dazu, die Schülerinnen und Schüler nach ihren Begabungen zu fördern. Nur so können sie in eine höhere Schule übertreten. Dennoch soll im SchOG 1962 vorgesehen sein, dass auch Hauptschulen mit nur einem Klassenzug geführt werden dürfen. Zu Beginn forderte die SPÖ zwei Klassenzüge, im SchOG 1962 wurde jedoch beschlossen, dass es den einzelnen Schulen obliegt, wie viele Klassenzüge geführt werden. Es müssen dennoch bestimmte Umstände vorhanden sein, damit nur ein Klassenzug geführt wird, wie z.B. wenn zu wenige Kinder für den zweiten Klassenzug gibt, darf nur ein Zug angeboten werden. (vgl. BGBl 1962/242, 28f)

„Die Hauptschule bleibt bei ihren zwei Ordinaten: Erstens Trennung nach Geschlechtern, zweitens Führung in Klassenzügen. Diese Führung muß durch die entsprechende Schülerzahl durchgängig gewährleistet sein.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4868)

In der Diskussion um die Führung von Klassenzügen wird ebenfalls oft von „Brücken und Übergängen“ gesprochen. Damit Schülerinnen und Schüler in die allgemeinbildende höhere Schule übergehen können, wird ein so genannter „Brückenkopf“ notwendig sein. Dieser „Brückenkopf“ stellt der erste Klassenzug dar. (vgl. stenographisches Protokoll, IX. GP, 195. Sitzung, 397f)

Wenn diese Übergänge umgesetzt werden, muss auch gewährleistet sein, dass es genügend Oberstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen gibt. Diese Forderung richtet sich an die Unterrichtsverwaltung des Bundes und der Länder. (vgl. stenographisches Protokoll, IX. GP, 195. Sitzung, 398)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Klassenzüge schlussendlich notwendig seien, um alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Begabungen, die bestmögliche Bildung zu gewährleisten. Der erste Klassenzug sei wichtig für den Übergang in die allgemeinbildende höhere Schule, deshalb soll der erste Zug mit der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule gleich gestaltet werden. Der zweite Klassenzug unterschied sich vom ersten Klassenzug

durch die Arbeitsweise und durch die Stoffinhalte. Dennoch sollte gewährleistet sein, dass auch, wenn ein Kind den zweiten Klassenzug beendet hat, die Hauptschule für dieses Kind als abgeschlossen gilt.

Für die Hauptschulen bestand weiters die Möglichkeit, nur einen Klassenzug zu führen, vorausgesetzt die Schüleranzahl für zwei Klassenzügen sei zu gering.

Wie wurde die Führung in zwei Klassenzügen im Lehrplan der Hauptschule umgesetzt?

Eine Schülerin oder ein Schüler, der die vierte Klasse Volksschule erfolgreich abgeschlossen hatte, das bedeutet in den Gegenständen Deutsch, Lesen, Rechnen und Raumlehre die Note Sehr gut oder Gut, durfte den ersten Klassenzug besuchen. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler in einem der genannten Unterrichtsfächer ein Befriedigend hatte, aber die anderen Leistungen den Anforderungen der Hauptschule entsprechen, eignete er sich für den ersten Klassenzug. (vgl. Schnell 1966, 33)

Eine Schülerin oder ein Schüler, der die vierte Klasse Volksschule erfolgreich abgeschlossen hatte, aber die Anforderungen für den ersten Klassenzug nicht erreicht hatte, besuchte den zweiten Klassenzug. (vgl. ebd., 33)

Letztlich wurde durch eine Lehrerkonferenz der Volksschule am Ende der vierten Schulstufe beschlossen, für welchen Klassenzug der Hauptschule die jeweilige Schülerin oder der jeweilige Schüler für geeignet ist. (vgl. ebd., 33)

Diese Feststellungen wurden in die entsprechende Schulnachricht eingetragen. (vgl. ebd., 34)

Wie wurde der Hauptschullehrplan für beide Klassenzüge gestaltet?

Im Lehrplan der Hauptschule wurde in den allgemeinen Bestimmungen festgeschrieben, wie die Führung der Züge auszusehen hat. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 22)

Im SchOG 1962 § 15 Abs. 2 wurde festgehalten, dass, wenn die Hauptschulen zweizügig geführt werden, der erste Klassenzug gegenüber dem zweiten Klassenzug erhöhte Anforderungen hat. (vgl. BGBl 1962/242, 28)

Um den Übertritt vom zweiten Klassenzug in den ersten Klassenzug den Schülerinnen und Schülern nicht zu erschweren, wurden die Lehrpläne der beiden Züge für die Hauptschule gleich formuliert. Erst für die zweite bis vierte Klasse gab

es Abweichungen im Lehrplan des zweiten Klassenzuges. Es wurde festgeschrieben, dass die Schülerin oder der Schüler im zweiten Klassenzug soweit gefördert werden musste, dass er die Hauptschule mit einer „abgerundeten“ Bildung verlässt. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 22)

Wie wurde der Lehrplan für den zweiten Klassenzug der Hauptschule im Genaueren gestaltet?

Aus der Gesamtwochenstundenzahl zeigt sich, dass der zweite Klassenzug alle vier Schuljahre um jeweils eine Stunde mehr aufweist als der erste Klassenzug. Auffallend ist, dass es in keinem der vier Schuljahre im zweiten Klassenzug eine lebende Fremdsprache gab. Eine lebende Fremdsprache konnte nur als Freigegegenstand gewählt werden.

In welchen Unterrichtsfächern wurden daher mehr Wochenstunden angeboten als im ersten Klassenzug? In Deutsch und Mathematik waren es in der ersten Klasse um eine Stunde mehr, in Bildnerische Erziehung, Schreiben und Handarbeit drei Stunden. In der zweiten Klasse waren es zwei Stunden in Geschichte und Sozialkunde, fünf Stunden in Mathematik und zwei Stunden in Musikerziehung und Handarbeit.

In der dritten Klasse waren es in Deutsch und Mathematik fünf Stunden und Handarbeiten drei Stunden. In der vierten Klasse waren es in Deutsch fünf Stunden und Handarbeiten drei Stunden. Der Unterschied zum ersten Klassenzug betrug eine Unterrichtsstunde mehr im zweiten Klassenzug. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 33)

Wenn für Schülerinnen und Schüler des zweiten Klassenzuges eine lebende Fremdsprache als Freigegegenstand gewählt wurde, konnte der Landessschulrat eine Kürzung der Stunden für die Fächer Deutsch, Mathematik und Handarbeiten beantragen. (vgl. ebd., 35) Unterschiede im Lehrplan für den zweiten Klassenzug gab es vor allem in den Pflichtgegenständen wie Deutsch, Mathematik, Geometrisch Zeichnen und Kurzschrift. (vgl. ebd., 124f)

Im Unterrichtsfach Deutsch wurde besonders auf die Sprachrichtigkeit, auf Sicherheit und Geläufigkeit des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks geachtet. In der Sprachlehre und Rechtschreibung sollte „das Regelmäßige und Einfache zu sicherem Besitz der Schüler“ werden. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 124f)

Beim Punkt Lesen wurde besonders auf sinnerfassendes Lesen geachtet. (vgl. Lehrplan der Hauptschule 1963, 125)

Im Fach Mathematik entfiel das Rechnen mit relativen und allgemeinen Zahlen. Es sollten vor allem einfache und praktisch wichtige Rechenvorgänge durchgeführt werden. Im Fach Geometrie entfielen die Lehraufgaben der vierten Klasse, ausgenommen sind Aufgaben des Vergrößerns und Verkleinerns. (vgl. ebd., 125)

In Geometrisch Zeichnen wurden schwierige Konstruktionen nicht durchgenommen und im Fach Kurzschrift war nur die Voll-Verkehrsschrift zu erarbeiten. (vgl. ebd., 125)

Aus der Betrachtung des Lehrplans der Hauptschule für den zweiten Klassenzug wird deutlich, dass eine detaillierte Auflistung des Lehrstoffes nicht gegeben ist. Der Lehrstoff war mit den zuvor genannten Einschränkungen nach Klassen und Unterrichtsgegenständen aus dem ersten Klassenzug zu entnehmen.

Trotz vieler Bestimmungen, wie die Führung der Klassenzüge vor sich gehen sollte, zeigt sich, dass durch das niedrigere Anforderungsniveau die Lernchancen verringert wurden. Eine Versetzung vom zweiten Klassenzug in den ersten Klassenzug, wie es schulrechtlich vorgesehen war, wurde kaum vorgenommen. Eine mögliche Ursache könnte der fehlende oder stark reduzierte Fremdsprachenunterricht sein. Der zweite Klassenzug erwies sich daher als Sackgasse im Schulsystem. (vgl. Scheipl/Seel 1988, 68)

Weitere Kritikpunkte am zweiten Klassenzug waren unter anderem, dass die Urteile der Volksschullehrerinnen und -lehrer, welcher weiterführenden Schule die Schülerin oder der Schüler zugeordnet werden sollte, oft zu Fehleinstufungen führten. Ebenso seien die Lehrziele und -inhalte des zweiten Klassenzuges zu wenig konkretisiert. Das hatte die Folge, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer unsicher in ihrer Zielsetzungen fühlten und es zu Sackgassen in der Unterrichtsgestaltung kam und somit entscheidende Rückschläge in der Bildungsarbeit verursacht wurden. (vgl. Seitz 1972, 591) Dieser Mangel an konkreten Lernzielen bewirkte auch Unsicherheiten in der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler aus dem zweiten Klassenzug. Für Lehrpersonen, die in beiden Klassenzügen unterrichteten, war es schwierig eine Differenzierung der Lehrinhalte zu finden, da es im Lehrplan des zweiten Klassenzuges keine genauen Angaben gab. (vgl. Sretenovic 1972, 604f) Ein weiteres Problem



entstand durch den fehlenden Englischunterricht im zweiten Klassenzug. Englisch wurde nur als Freigegegenstand angeboten. (vgl. Seitz 1972, 593) Als Grund dafür wurde angegeben, dass die Schülerinnen und Schüler aus dem zweiten Klassenzug kein Englisch für das spätere Leben bräuchten und es wäre wichtiger ordentlich lesen, schreiben und rechnen zu lernen. Den Kindern aus dem zweiten Klassenzug fehlte es an Sprachbegabung und es wäre nicht sinnvoll, diese mit dem Fach Englisch zu belasten. Sie sollten nicht Englisch lernen, wenn sie nicht die Muttersprache beherrschen. (vgl. Kafka 1972, 607)

### **9.3.3 Thema 3: gleiche Bildungschancen**

Bei diesem Thema zeigt sich, dass die Forderung nach gleichen Bildungschancen eng verbunden mit den Übertrittsmöglichkeiten und mit der Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen ist. In den Aussagen wird deutlich, dass besonders die Anzahl an Kinder aus Arbeiterfamilien und Bauernfamilien in den höheren Schulen sehr gering ist.

„Man muß die Zukunft unseres Landes aus allen Schichten des Volkes schöpfen und darf sich niemals damit abfinden, daß nur 8 Prozent unserer Studenten aus Arbeiterfamilien, nur 5 Prozent aus Bauernfamilien kommen. Die Mehrheit unseres Volkes besteht aus Arbeitern und Bauern, und die aus diesen Schichten stammenden Kinder sind nicht weniger intelligent, nicht weniger wißbegierig, nicht weniger leistungsfähig als Kinder, die aus einem anderen Milieu hervorgehen.“ (stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4078)

In diesem Zusammenhang wird oft von einem „Bildungsprivileg“ gesprochen. Aus den Diskussionen kann herausgelesen werden, dass darunter ein „sozialer Numerus clausus“ verstanden wird. Meist besuchen die Kinder aus höheren sozialen Schichten auch höhere Schulen. (vgl. stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4078)

Die SPÖ setzt sich zu Beginn der Verhandlungen besonders für die Einheitsschule ein. Sie ist der Meinung, dass nur die allgemeine Mittelschule soziale Gegensätze überwinden kann. Wie schon erwähnt, konnte sie diese Vorstellungen nicht durchsetzen. (vgl. stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4081; stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4089)

„Wir sind ferner der Meinung, daß es notwendig ist, daß alle Kinder des Volkes ohne Unterschied der Partei oder der Weltanschauung oder sozialen Stellung ihrer Eltern in der einheitlichen Schule zusammen leben, zusammen lernen, daß ihnen die gemeinsamen Bildungschancen geboten wird, (...)“. (stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4081)

Auch wenn es um gleiche Bildungschancen geht, werden unterschiedliche Meinungen deutlich. Die ÖVP bezeichnet die Hauptschule als die „gehobene Schule der künftigen Bauern“. Diese Aussage macht deutlich, dass die Partei zwischen Hauptschule und allgemeinbildender höheren Schulen gesellschaftliche Unterschiede macht. (vgl. stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4111)

„Mit den Hauptschullehrern, das wissen wir, steht und fällt die Hauptschule, und die vierjährige Hauptschule muß als gehobene Schule der künftigen Bauern, Arbeiter, Gewerbetreibenden und Hausfrauen und als Vorstufe für die berufsbildenden Lehranstalten erhalten bleiben.“ (stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4111)

Diese Aussage der ÖVP bleibt nicht lange ohne Kritik. Die SPÖ setzt sich in ihren Argumenten für alle sozialen Schichten ein und macht keine Unterschiede. Jedes Kind soll die Möglichkeit zu einer höheren Bildung haben. (vgl. stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 623)

Trotz Kritik an der Aussage der ÖVP nimmt die Partei diese Aussage nicht zurück und bezeichnet weiter die Hauptschule als „gehobene Pflichtschule des werktätigen Volkes“. Die Hauptschule dient demnach als Vorbildung für das praktische Leben. (vgl. stenographisches Protokoll, VIII. GP, 17. Sitzung, 635)

„Die Hauptschule hat die gehobene Pflichtschule des werktätigen Volkes zu sein und auf die berufsbildenden Fach- und Mittelschulen vorzubereiten. (*Abg. Mark: Die Mittelschule für die Besitzenden und die Hauptschule für die Arbeiter! Jetzt wissen wir es!*) Eine vollkommen falsche Deutung, Herr Kollege! Auf keinen Fall! Sie muß dahin orientiert sein, für das praktische Leben zu bilden.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 17. Sitzung, 635)

Ein weiterer wichtiger Punkt in der Diskussion um gleiche Bildungschancen ist die Kritik, dass es immer noch zu wenige Studenten aus Arbeiterfamilien gebe. Es wird behauptet, dass nichts dafür getan werde, dass mehr Kinder aus Bauernfamilien auf eine Hochschule kommen. Welche Ansätze gewünscht sind, um diese Problem zu lösen, wird in weiterer Folge jedoch nicht erwähnt. (vgl. stenographisches Protokoll, VIII. GP, 44. Sitzung, 1887)

In Zusammenhang mit der Forderung nach gleichen Bildungschancen gibt die SPÖ zu bedenken, dass noch immer „Bildungsprivilegien“ bestünden. Eltern, die wenig verdienen, können sich nach Aussagen der Partei nicht einmal mehr leisten, Kinder in die Hauptschule zu schicken. (vgl. stenographisches Protokoll, IX. GP, 194. Sitzung, 274)

„Ich darf noch auf ein viertes Merkmal unserer Schulsituation hinweisen, das wir Sozialisten als Bildungsprivileg bezeichnen, das in mehrfacher Hinsicht besteht, gewiß nicht in der Theorie, aber in der Praxis! Für die wenig verdienenden Eltern ist es doch viel schwerer, ihren talentierten Kindern eine gediegene Bildung zukommen zu lassen. Das gilt nicht bloß für die höheren Schulen, sondern oft sogar schon für die Hauptschule.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 194. Sitzung, 274)

In dieser Debatte wird darauf hingewiesen, wie schon bei den Themen zuvor, dass es dringend notwendig sei, mehr Schulen am Land zu errichten. In der folgenden Aussage werden die gleichen Bildungschancen zwischen Land und Stadt betont. Es müssen mehr Hauptschulen und Mittelschulen errichtet werden, damit Schülerinnen und Schüler, die eine Hauptschule absolvieren, später auch eine Mittelschule besuchen können. (stenographisches Protokoll, IX. GP, 194. Sitzung, 274; stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4851)

„Ein solches Bildungsprivileg oder, sagen wir, ein solches Bildungsgefälle oder ein solcher Bildungsunterschied besteht auch zwischen Stadt und Land. Die Landbevölkerung ist offensichtlich benachteiligt. (...) Noch gibt es zu viele ein- und zweiklassige Schulen, noch gibt es zu wenig Hauptschulen, noch kann das Land zu wenig am geistigen Leben Österreichs teilnehmen. (...) Gleiche Chancen, gleiche Möglichkeiten für Stadt und Land.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 194. Sitzung, 274)

In einer anderen Aussage wird die Forderung deutlich, dass allen Kindern eine höhere Bildung ermöglicht werden sollen und keine Begabung soll verloren gehen. (vgl. stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4850)

Damit aber alle Kinder gefördert werden können, müssen Übergänge zwischen den Schulen geschaffen werden. (vgl. stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4864f)

„Der soziale Ausgleich im Schul- und Bildungswesen ist zu erfüllen durch eine umfassende Begabtenförderung und durch die Einrichtung von Übergängen zu allen höheren Schulformen.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4864f)

Zusammenfassend kann aus den Aussagen folgendes herausgefiltert werden: Gleiche Bildungschancen sollten für alle Kinder gelten, gleich aus welchen sozialen Schichten sie stammten. Das so genannte „Bildungsprivileg“ sollte überwunden werden.

Um allen Kindern auch gleiche Chancen zu gewährleisten, mussten Übertrittsmöglichkeiten geschaffen werden. Voraussetzung dafür ist aber eine ausreichende Anzahl an Schulen, damit auch Kinder aus dem ländlichen Raum eine höhere Schule besuchen können

Die Forderung nach gleichen Bildungschancen lässt sich nur schwer mit Hilfe des Lehrplans der Hauptschule 1963 erläutern. Dennoch ist dieses Thema der gleichen Bildungschancen eng mit den Übertrittsmöglichkeiten von der Hauptschule in die allgemeinbildende höhere Schule und der Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen verbunden. Aus diesem Grund wird die Interpretation dieses Themas in Verbindung mit den Übertrittsmöglichkeiten und dem zweiten Klassenzug erläutert.

Aus den Debatten lässt sich erkennen, dass besonders die Kinder der Mittel- und Oberschicht höhere Schulen besuchen. Obwohl ungefähr 80% der Gesamtbevölkerung der unteren sozialen Schicht angehören. (vgl. Scharfenberg 1970, 97) Diese Benachteiligung sollte dadurch beseitigt werden, dass eben gerade diese soziale Unterschicht mehr Bildungschancen haben sollte. Eine Forderung der Parteien war, dass allen Kindern gleiche Bildungschancen zustehen und aus diesem Grund sollten auch bessere Übertrittsmöglichkeiten geschaffen werden. Dies sollte dazu führen, dass mehr Arbeiter- oder Bauernkinder höhere Schulen besuchen bzw. auch ein Studium antreten können. Obwohl § 2 des SchOG 1962 festlegt, dass alle Kinder die gleichen Bildungschancen haben sollen, zeigte sich in der Schulrealität dieser Zeit ein anderes Bild. (vgl. BGBl 1962/242, 25)

In den folgenden Jahren nach dem Beschluss des Schulgesetzes 1962 wurde deutlich, dass die Übertritte in die allgemeinbildenden höheren Schulen und selbst vom zweiten Klassenzug in den ersten sehr gering waren.

Eine weitere Forderung war, dass die Schulen ausgebaut und in dünn besiedelten ländlichen Räumen mehr Schulen errichtet werden müssten. Es wurde jedoch von

den Politikern zu wenig unternommen, um diese Forderungen auch umzusetzen. (vgl. Scharfenberg 1970, 276)

#### **9.4 Zusammenfassung**

Welche wichtigen Erkenntnisse konnten aus den drei Themen (Übertrittsmöglichkeiten, Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen, gleiche Bildungschance) im Zusammenhang mit den stenographischen Sitzungsprotokollen gefunden werden?

Alle drei Themen wurden in den schulpolitischen Verhandlungen dieser Zeit debattiert. Dennoch wird in der Analyse der Aussagen ersichtlich, dass viele Forderungen und Vorstellungen der Parteien wenig Niederschlag im Lehrplan oder in der Schulrealität fanden.

Besonders deutlich wurde dies bei dem Thema 1 „Übertrittsmöglichkeiten“.

Von Seiten der Parteien wurde gewünscht, dass die Übertrittsmöglichkeiten verbessert werden, damit mehr Schülerinnen und Schüler in die allgemeinbildende höhere Schule wechseln können. Um dies zu ermöglichen, sollten die Lehrpläne der Hauptschule und der allgemeinbildenden höheren Schule weitgehend angeglichen werden. Im Vergleich der beiden Lehrpläne wurde jedoch ersichtlich, dass diese Vorstellungen nicht erfüllt wurden. Trotz des beschlossenen Schulorganisationsgesetzes zeigte sich, wie unterschiedlich die Lehrpläne gestaltet wurden. An der Unterschiedlichkeit der beiden Schulen wurde festgehalten. In beiden Lehrplänen gibt es keine wortidenten Übereinstimmungen, die Lehrpläne wurden weitgehend sachident verfasst. Die Maßnahmen hatten zur Folge, dass die Übertritte von der Hauptschule in die allgemeinbildende höhere Schule in den Folgejahren sehr gering ausfielen.

Bei Thema 2 „Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen“ wurde ebenfalls deutlich, dass die Schulrealität anders aussah, als ursprünglich von den Parteien gefordert wurde. Die Lehrpläne der beiden Züge wurden sehr unterschiedlich gestaltet. Der zweite Klassenzug war dadurch gekennzeichnet, dass es weniger Leistungsanforderungen als im ersten Klassenzug gab. So wurde unter anderem im zweiten Klassenzug auf eine lebende Fremdsprache als Pflichtgegenstand

verzichtet. Viele Lehrerinnen und Lehrer fühlten sich in ihrer Unterrichtsgestaltung überfordert, da es im Lehrplan für den zweiten Klassenzug keine Angaben über konkrete Lehrziele gab. In den späteren Jahren wurde ersichtlich, dass die Aufstiegschancen in den ersten Klassenzug möglicherweise dadurch erschwert wurden. Nur wenige Schülerinnen und Schüler traten vom zweiten in den ersten Klassenzug über.

Thema 3 beschäftigte sich mit der Forderung nach gleichen Bildungschancen. Die ÖVP beharrte zunächst auf der Beibehaltung der Unterschiedlichkeit der Hauptschule und der allgemeinbildenden höheren Schule. Nach Meinung der Partei sei die Hauptschule für das werktätige Volk und die allgemeinbildende höhere Schule für die soziale Oberschicht. Die ÖVP schloss in den späteren Verhandlungen eine Verbesserung der Übergänge nicht aus, aber dennoch beanspruchte die Partei die Beibehaltung der unterschiedlichen Aufgaben der beiden Schularten. (vgl. Scharfenberg 1970, 78f)

In der Umsetzung der Forderungen der beiden Parteien wurde deutlich, dass obwohl gleiche Bildungschancen gefordert wurden, diese in Wirklichkeit nicht erreicht wurden. Die Übertritte in eine höhere Schule und auch in den ersten Klassenzug waren sehr gering.

Die Interpretation der Argumente bzw. Aussagen aus den Parlamentssitzungen machen deutlich, dass die Forderungen der Parteien keinen wesentlichen Einfluss auf die Erarbeitung des Lehrplans hatten. Die meisten Forderungen wurden schlussendlich nicht im Lehrplan umgesetzt. Dies wirkte sich wesentlich auf die Schulrealität aus. Immerhin wurde z.B. der zweite Klassenzug oftmals als Bildungssackgasse bezeichnet, da wenige Aufstiegschancen für Schülerinnen und Schüler aus dem zweiten Klassenzug in den ersten geschaffen wurden.

## **10 Resümee**

Diese Diplomarbeit beschäftigte sich mit dem Thema „Lehrplan“, im Speziellen mit dem Lehrplan der Hauptschule aus dem Jahr 1963 in Österreich. In dem Zusammenhang wurde anschließend geklärt, in welchem geschichtlichen und bildungspolitischen Rahmen dieser Lehrplan entstanden ist und welche Rolle die politischen Argumente für diesen Lehrplan spielten.

Aus diesen vorangegangenen Fragen ergab sich folgende Forschungsfrage:

Spiegeln sich bildungspolitische Diskursinhalte aus den Parlamentsdebatten in dem Lehrplan der Hauptschule wider?

Um die Forschungsfrage beantworten zu können, wurde zu Beginn der Arbeit in Kapitel 2 zunächst grundlegend auf den Begriff „Lehrplan“ eingegangen. Es wurde ein kurzer historischer Abriss aufgezeigt, wie sich der Begriff „Lehrplan“ im Laufe der Geschichte entwickelt hat.

Daraus lässt sich erkennen, dass es eine genaue Bestimmung, seit wann der Begriff „Lehrplan“ verwendet wurde, nicht gab. Am Beginn des 19. Jahrhunderts findet sich erstmals der Begriff im „Wörterbuch der Deutschen Sprache“ von Campe (1809) definiert. Bis dahin gab es keine bestimmte Begriffsbestimmung von „Lehrplan“. Meist wurden schulische Angelegenheiten von der Kirche wahrgenommen. Die endgültige Ablöse kirchlicher Schulaufsicht durch eine staatliche Verwaltung erfolgte erst im 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

In Kapitel 3 wurde schließlich aufgezeigt, wie sich die staatliche Lehrplanarbeit entwickelt hat und in weiterer Folge, welche Kritik an dieser staatlichen Lehrplanarbeit geübt wurde. Zu den Kritikern zählten unter anderen Rein (1897) und Weniger (1975). Beide vertraten die Meinung, dass mehrere Einflüsse auf die Erarbeitung eines Lehrplans einwirken. Bei Rein zählten dazu die Religion, die Fachwissenschaften, die politischen Parteien und der Staat. Durch diese Einflüsse bestand nach Rein die Gefahr, dass die Didaktik zu kurz komme.

Weniger hingegen sah den Lehrplan als Resultat eines Kampfes gesellschaftlicher Mächte. Zu diesen Mächten gehörten der Staat, die Kirche, die Wissenschaften, die Wirtschaft und viele andere. (vgl. Weniger 1975, 201) Der Staat war nach Weniger der „regulierende Faktor und Träger des Lehrplans“. (vgl. ebd., 227)

Diese Beispiele zeigten, dass die Politik der damaligen Zeit einen wesentlichen Einfluss auf die Erstellung eines Lehrplans hatte. Dieser Einfluss auf den Lehrplan besteht auch heute noch. Am Beginn einer Lehrplangestaltung steht meist eine politische Diskussion über Schulstrukturen. Die wiederum zu Beschlüssen und Schulgesetzen führen. Demzufolge geht eine politische Debatte einer Prüfung oder Neugestaltung eines Lehrplans voraus. Kaum eine Lehrplanrevision wird nicht auf Grund einer politischen Debatte über Schulstrukturen durchgeführt. (vgl. Künzli 1999, 16)

Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass politische Argumente kaum eine Einwirkung auf inhaltliche Lehrplanentscheidungen haben. Dies konnte auch durch Studien von Haller (1973) und in weiterer Folge durch Haft et al. (1986) deutlich gemacht werden. In diesen Studien konnte aufgezeigt werden, dass politische Argumente gegenüber schulpraktischen Überlegungen kaum Auswirkungen auf die Erstellung eines Lehrplans haben. Ein „Kampf geistiger Mächte“, wie ihn Weniger bezeichnet hatte, ist in der Gestaltung des Lehrplans nicht mehr zu finden. (vgl. Hopmann 1987, 389) Trotz alledem hat die Bildungspolitik Einfluss auf die Entscheidung und Entwicklung eines Lehrplans.

In dem nächsten Kapitel 4 wird erklärt, welche Funktionen der Lehrplan hat. Hopmann und Künzli (1998) schreiben dem Lehrplan folgende Funktionen zu: eine politische Funktion, eine programmatische Funktion und eine praktische Funktion. Alle drei Ebenen beschäftigen sich damit, was in der Schule gelehrt und gelernt werden soll. In diesem Kapitel ist wieder deutlich zu erkennen, dass politische Inhalte und Themen nicht wesentlich auf den Lehrplaninhalt einwirken, aber dennoch eine Grundlage für eine Änderungen und Neuarbeitung eines Lehrplans sind. Anfangs besteht eine politische Diskussion, diese findet sich in den politischen Debatten wieder, die schließlich zu einer Revision des Lehrplans führen. Dennoch geben meist die Inhalte der neuen Lehrpläne die Themen der politischen Diskussion nicht wieder. Außer diese Diskussionsinhalte werden in Schulgesetzen gesichert.

In Kapitel 5 wurden die Wirkungen von Lehrplänen behandelt. Darin wurden verschiedenen Modelle zur Regulierung des Unterrichts erläutert. In Österreich entscheidet der Staat durch Gesetze und Verordnungen, was im Lehrplan enthalten ist. Demzufolge kann Österreich das klassische Modell zugeordnet werden. Insgesamt gibt es vier Modelle: das philanthropische, das klassische, das



examen-artium und das Assessment Modell. Im klassischen Modell sind Lehr- und Unterrichtsplanung durch Stoffvorgaben und Methodenfreiheit definiert. Der Staat bestimmt den „stofflichen“ Rahmen und die Durchführung wird schließlich der einzelnen Lehrerin und dem einzelnen Lehrer oder der Schule überlassen. Beim klassischen Modell handelt es sich um eine indirekte Steuerung des Unterrichts. Dieses Modell findet sich vor allem in den deutschsprachigen Ländern. (vgl. Biehl/Hopmann/Ohlhaber 1996, 32f)

Mit diesen Ausführungen wurde Grundlegendes über den Lehrplan erläutert und in den weiteren Kapiteln wurde schließlich im Besonderen auf die Situation in Österreich eingegangen.

Zunächst beschäftigt sich das Kapitel 6 mit den Lehrplänen in Österreich und deren gesetzlichen Grundlagen.

In Österreich ist im § 6 des Schulorganisationsgesetzes festgelegt, dass Lehrpläne vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur per Verordnung für jede Schulart festzusetzen sind. Auch die Struktur der Lehrpläne ist gesetzlich geregelt.

Österreichische Lehrpläne sind Rahmenlehrpläne, das bedeutet, dass die Lehrpläne nur einen Rahmen vorgeben und somit der Lehrperson nur als Orientierungshilfe im Prüfungs- und Benotungsverfahren dienen. Die Lehrerin oder der Lehrer hat die Möglichkeit die Lehrmethode frei zu wählen, dennoch muss er sich an das vorgeschriebene Unterrichtsziel halten. (vgl. Friehs 2004, 120) Im folgenden Unterkapitel 6.2 wurde anschließend erläutert, wie die Lehrpläne in Österreich erstellt wurden. (vgl. Burgstaller 1984) Die Lehrpläne wurden von Lehrplankommissionen, die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eingesetzt werden, entwickelt.

Im Anschluss daran wurde in Kapitel 6.3 die genaue Erarbeitung des Lehrplans der Hauptschule 1963 erläutert. Diese Erläuterung erschien notwendig, weil sich diese Diplomarbeit mit dem Lehrplan 1963 in weitere Folge näher beschäftigte.

Dieser Lehrplan war der erste gesetzlich beschlossene Lehrplan nach dem Zweiten Weltkrieg. Bis dahin wurde nach einem provisorischen Lehrplan von 1927 unterrichtet.

In Kapitel 7 wurde die gesellschaftliche und politische Lage nach dem Zweiten Weltkrieg bis zu Beginn der 70er Jahre genauer beleuchtet. Dieser geschichtliche Rückblick zeigte, dass es nach dem Wiederaufbau der Republik Jahre dauerte, bis

neue Schulgesetze beschlossen werden konnten. Als Ursache dafür konnten die Unstimmigkeiten zwischen den beiden Großparteien SPÖ und ÖVP verantwortlich gemacht werden. Schließlich konnte ein Kompromiss zwischen den beiden Parteien geschlossen werden, der schließlich auch zu den Schulgesetzverhandlungen 1962 geführt hatte. Durch das beschlossene Schulgesetzwerk wurde die Organisation der Schulen gesetzlich geregelt. In weitere Folge mussten neue Lehrpläne erstellt werden. Wie bereits in den vorherigen Ausführungen dargestellt wurde, werden Lehrpläne meist als Folge von Strukturveränderungen im Schulsystem oder durch schulpraktische Probleme neu verfasst oder geändert. Das 1962 beschlossene Schulgesetzwerk erforderte unter anderem eine Neugestaltung des Lehrplans der Hauptschule.

In Kapitel 8 wurde auf das methodische Vorgehen näher eingegangen. Das Kapitel 9 behandelt schließlich die Forschungsfrage: Spiegeln sich bildungspolitische Diskursinhalte aus den Parlamentsdebatten in dem Lehrplan der Hauptschule wider. Die Auswertung der Ergebnisse erfolgte mit Hilfe einer „strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Mayring und wurde in Kapitel 9.3 dargestellt.

Aus den bisherigen Erläuterungen ist zu erkennen, dass die Politik Einfluss auf die Erarbeitung eines Lehrplans hat. Bildungspolitik hat aber keinen wesentlichen Einfluss auf die inhaltliche Gestaltung der Lehrpläne, dafür sind die Lehrplankommissionen zuständig. Trotz alledem wird darüber diskutiert, welche Änderungen bzw. Verbesserungen in der Schule von Bedeutung sind. Entscheidend war es an dieser Stelle zu analysieren, ob die Forderungen, die aus den bildungspolitischen Diskussionen herauszulesen sind, sich schließlich in den Lehrplänen finden.

Diese Arbeit zeigt deutlich, dass durch der Analyse und Interpretation der politischen Argumente viele Forderungen kaum bzw. keine Umsetzung in den Lehrplänen der Hauptschule fanden. Die Aussagen aus den stenographischen Sitzungsprotokollen wurden mit Hilfe der Themen (Übertrittsmöglichkeiten, Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen, gleiche Bildungschancen) bearbeitet. (vgl. Kapitel 9.3)

In der Interpretation ist zu erkennen, dass besonders nach der Einführung des Lehrplans der Hauptschule 1963 die Übertritte von der Hauptschule in die allgemeinbildende höhere Schule und auch vom zweiten in den ersten Klassenzug

nur sehr gering waren. Obwohl dies von beiden Parteien sehr gefordert wurde. Eine mögliche Ursache für die wenigen Übertritte konnte in den Lehrplänen gefunden werden. Der Vergleich der Lehrpläne Hauptschule (erster Klassenzug) und allgemeinbildende höhere Schule machte unter anderem deutlich, dass die Gestaltung der Lehrpläne sehr unterschiedlich ausfiel. Die Wochenstundenanzahl in der Hauptschule und der allgemeinbildenden höheren Schule wurde unterschiedlich bestimmt und auch die Lehrplaninhalte wurden nicht wortident sondern sachident formuliert. Diese Gegensätze in den Lehrplänen könnten eine mögliche Ursache für die wenigen Übertritte in die allgemeinbildende höhere Schule sein. (vgl. Kapitel 9.3.1)

Auch der Vergleich der Lehrpläne des ersten mit dem zweiten Klassenzuges ergab, dass durch die Gestaltung der Lehrpläne, der Aufstieg in den ersten Klassenzug nicht leichter gemacht wurde. Die Gestaltung der Lehrpläne des ersten und zweiten Klassenzuges wies Unterschiede auf. Zum einen gab es unterschiedliche Wochenstundenzahlen und zum anderen konnte das Unterrichtsfach Englisch nur als Freigegegenstand für den zweiten Klassenzug gewählt werden. Dies stellte ein wesentliches Problem für die Übertritte in den ersten Klassenzug dar. (vgl. Kapitel 9.3.2) All das führte dazu, dass keine gleichen Bildungschancen für alle Kinder geschaffen wurden. In der Schulrealität zeigte sich, dass besonders Kinder der Mittel- und Oberschicht höhere Schulen besuchten, obwohl die Parteien sich für gleiche Bildungschance für alle Kinder einsetzten. (vgl. Kapitel 9.3.3)

Die Interpretation brachte zum Ausdruck, dass die Forderungen und Argumente der politischen Parteien wenige Auswirkungen auf die Gestaltung des Lehrplans der Hauptschule 1963 hatten. Die politischen Diskussionen, die im Vorfeld geführt wurden, wurden schließlich bei der Erarbeitung des Lehrplans kaum berücksichtigt. Wie die Lehrpläne in den folgenden Jahren formuliert und entwickelt wurden, wird in dieser Arbeit nicht näher erläutert. Dennoch erscheint die Frage, ob es Verbesserungen durch neu gestaltete Lehrpläne in den folgenden Jahren gab, an dieser Stelle angebracht. Konnten die Schwierigkeiten der Übertrittsmöglichkeiten verbessert werden, bzw. wurden die Inhalte der Lehrpläne der Hauptschule und die der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schule weitgehend angeglichen oder wurde an ihrer Unterschiedlichkeit festgehalten?



## **11 Literaturverzeichnis**

- Ackermann, H. (1992):** Informationstechnische Bildung. Im Spannungsfeld von Politik, Bildungsverwaltung und Pädagogik. – Opladen: Leske + Budrich.
- Biehl, J./Hopmann, St./Künzli, R. (1998):** Zum Stand der empirischen Lehrplanforschung. In: Künzli, R./Hopmann, St. (Hrsg.): Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. – Chur/Zürich: Verlag Rüegger, S. 35-53.
- Biehl, J./Hopmann, St./Ohlhaber, F. (1996):** Wie wirken Lehrpläne? Modelle, Strategien, Widersprüche. In: Pädagogik 48, H. 5, S. 32-35.
- Blankertz, H. (<sup>13</sup>1991):** Theorien und Modelle der Didaktik. – Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Brandauer, H. (1970):** Die Konzeption der österreichischen Hauptschule. Geschichtliche Entwicklung und Lehrplananalyse. – Wien: Verlag Eugen Ketterl.
- Bundesgesetzblatt für den Bundesstaat Österreich (1927):** 245. Verordnung, ausgegeben am 2. August 1927. – Online-Publikation [URL: <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?apm=0&aid=bgb&datum=19270004&seite=00001039>] download 22.07.2008.
- Bundesgesetzblatt für den Bundesstaat Österreich (1934):** 32. Verordnung, ausgegeben am 28. Mai 1934. – Online-Publikation [URL: <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=bgl&datum=19340004&seite=00000095>] download 22.07.2008.
- Bundesgesetzblatt für den Bundesstaat Österreich (1934):** 33. Verordnung, ausgegeben am 28. Mai 1934. – Online-Publikation [URL: <http://anno.onb.ac.at/cgi-content/anno-plus?aid=bgl&datum=19340004&seite=00000098>] download 22.07.2008.
- Bundesgesetzblatt für den Bundesstaat Österreich (1962):** 242. Verordnung, ausgegeben am 25. Juli 1962. In: Bundesministerium für Unterricht (o.J.b):

Die Materialien der Schulgesetzgebung 1962. – Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, S. 25-47.

**Bundesgesetzblatt für den Bundesstaat Österreich (1964):** 163. Verordnung, ausgegeben am 21. Juli 1964. – Online-Publikation [URL: [http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1964\\_163\\_0/1964\\_163\\_0.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1964_163_0/1964_163_0.pdf)] download 21.07.2008.

**Bundesministerium für Unterricht (o.J.a):** Schulgesetzprogramm. Auf Grund der Schulgesetzverhandlungen 1960/61 zwischen den beiden Regierungsparteien. – Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

**Bundesministerium für Unterricht (o.J.b):** Die Materialien der Schulgesetzgebung 1962. – Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst.

**Burgstaller, F. (1984):** Österreich. Stand der Lehrplanentwicklung bzw. Lehrplangestaltung. In: Leitner, L. (Hrsg.): Schulentwicklung. Arbeits- und Forschungsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung. Lehrplanentwicklung und Schulpraxis. Band 12. – Wien: Österreichischer Bundesverlag, S. 192-200.

**Burgstaller, F./Leitner, L. (1987):** Pädagogische Markierungen. Probleme – Prozesse – Perspektiven. 25 Jahre österreichische Schulgeschichte (1962-1987). – Wien: Österreichischer Bundesverlag.

**Campe, J.H. (1809):** Wörterbuch der deutschen Sprache. – Braunschweig. zit. nach: Steindorf, G. (<sup>5</sup>2000): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

**Dermutz, S. (1983):** Der österreichische Weg: Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik. – Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.

**Dolch, J. (1959):** Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. – Ratingen: Aloys Henn Verlag.

**Engelbrecht, H. (1988):** Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Band 5. – Wien: Österreichischer Bundesverlag.

- Fadrus, V. (<sup>2</sup>1932):** Lehrplan für die Hauptschule samt Hauptschulgesetz und Durchführungsverordnung. – Wien/Leipzig: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Frey, K. (<sup>2</sup>1972):** Theorien des Curriculums. – Weinheim: Beltz.
- Friebs, B. (2004):** Einführung in die Theorie der Schule. Ein Studienbuch zu theoretischen Aspekten des österreichischen Schulwesens. – Graz: Leykam.
- Haft, H./Hopmann, St. (1987):** Strukturen staatlicher Lehrplanarbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, H. 3, S. 381-399.
- Hopmann, St. (1988):** Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln. – Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Hopmann, St. (2000):** Lehrplan des Abendlandes – Abschied von seiner Geschichte? Grundlinien der Entwicklung von Lehrplan und Lehrplanarbeit seit 1800. In: Keck, R. W./Ritzi, Chr. (Hrsg.): Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Josef Dolchs „Lehrplan des Abendlandes“ als aktuelle Herausforderung. – Hohengehren: Schneider Verlag, S. 377-400.
- Hopmann, St./Künzli, R. (1992):** Didaktik-Renaissance. In: Bildung und Erziehung 45, H. 2, S. 117-135.
- Hopmann, St./Künzli, R. (1998):** Entscheidungsfelder der Lehrplanarbeit. In: Künzli, R./Hopmann, St. (Hrsg.): Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. – Chur/Zürich: Verlag Rüegger, S. 17-34.
- Hopmann, St./Künzli, R. (o.J.):** Spielräume der Lehrplanarbeit: Grundzüge einer Theorie der Lehrplanung. – Online-Publikation [URL: [http://institut.erz.univie.ac.at/home/fe2/files/Spielr%C3%A4ume\\_der\\_Lehrplanarbeit.pdf](http://institut.erz.univie.ac.at/home/fe2/files/Spielr%C3%A4ume_der_Lehrplanarbeit.pdf)] download 16.05.2008.
- Hurdes, F. (1947):** Erziehungs- und Schulprogramm der ÖVP. – Wien: Österreichischer Verlag.
- Kafka, H. (1972):** Englischunterricht im Zweiten Klassenzug. In: Erziehung und Unterricht 122, H. 9, S. 607-615.

- Kövesi, L. (1975):** Das österreichische Schulrecht. Überblick über die Geschichte und Gegenwart. In: Spachinger, O./Spreitzer, H./Sretenovic, K. (Hrsg.): Die österreichische Schule 1945-1975. – Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, S. 11-34.
- Künzli, R. (1998):** Lehrplanforschung als Wirksamkeitsforschung. In: Künzli, R./Hopmann, St. (Hrsg.): Lehrpläne. Wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird: Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland. – Chur/Zürich: Verlag Rüegger, S. 7-14.
- Künzli, R. (1999):** Lehrplanarbeit – Steuerung von Schule und Unterricht. In: Künzli, R./Bähr, K./Fries, A.-V./Ghisla, G./Rosenmund, M./Seliner-Müller, G. (Hrsg.): Lehrplanarbeit. Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. – Chur/Zürich: Verlag Rüegger, S. 11-30.
- Lang, L. (1966):** Die neuen Lehrpläne für die allgemeinen Pflichtschulen. In: Lang, L. (Hrsg.): Kommentar zum österreichischen Hauptschullehrplan. – Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Verlag für Jugend und Volk, S. 9-27.
- Ledwinka, W. (1975):** Die Entwicklung der österreichischen Pflichtschullehrpläne seit dem Jahre 1945. In: Spachinger, O./Spreitzer, H./Sretenovic, K. (Hrsg.): Die österreichische Schule 1945-1975. – Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, S. 197-204.
- Lehrplan der Hauptschule (1963):** – Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Mayring, P. (1997):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2002):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. – Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Menck, P. (1987):** Lehrplanentwicklung nach Robinsohn. In: Zeitschrift für Pädagogik 33, H. 3, S. 363-380.
- Müller, W. (2002):** Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung. In: Apel, H.-J./Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 86-130.



- Musolff, H.-U./Hellekamps, St. (2006):** Geschichte des pädagogischen Denkens. – München/Wien: R. Oldenbourg.
- Ohlhaver, F. (2005):** Schulwesen und Organisation. Gestalt und Problematik staatlicher Schulregulierung. – Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Plöger, W. (1992):** Von F. W. Dörpfeld zu E. Weniger – Fortschritt in der Lehrplangeschichte? In: Pädagogische Rundschau 46, S. 327-340.
- Posch, P./Altricher, H. (1983):** Curriculumforschung in Österreich. In: Hameyer, U./Frey, K./Haft, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Erste Ausgabe zur Forschung 1970-1981. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 813-824.
- Rein, W. (1897):** Lehrplan und Lehrplanarbeit. In: Hopmann, St. (Hrsg.) (1988): Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit. – Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, S. 13-19.
- Rieder, A. (1972):** Pädagogische Entwicklungen nach dem Schulgesetzwerk 1962. In: Erziehung und Unterricht 122, H. 7, S. 470-477.
- Sandfuchs, U. (1987):** Unterrichtsinhalte auswählen und anordnen. Vom Lehrplan zur Unterrichtsplanung. – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Scharfenberg, G. (1970):** Bildungspolitik im Spannungsfeld gesellschaftlicher Kräfte. Eine Untersuchung über den Einfluß sozialer Interessen, gesellschaftspolitischer Zielvorstellungen und politischer Machtverhältnisse auf bildungspolitische Entscheidungen, dargestellt an der Entstehung des Schulorganisationsgesetzes der Republik Österreich vom 25. Juli 1962. – Berlin: Univ., Diss.
- Scheipl, J./Seel, H. (1988):** Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens in der Zweiten Republik 1945-1987. – Graz: Lykam Verlag.
- Schnell, H. (1966):** Die zweizügig geführte Hauptschule. In: Lang, L. (Hrsg.): Kommentar zum österreichischen Hauptschullehrplan. – Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Verlag für Jugend und Volk, S. 28-38.

- Schnell, H. (1975):** Die österreichische Schule im Umbruch. In: Spachinger, O./Spreitzer, H./Sretenovic, K. (Hrsg.): Die österreichische Schule 1945-1975. – Wien: Österreichische Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, S. 122-131.
- Schnell, H. (1982):** Die Entwicklung der Lehrpläne für die Hauptschule und die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule von 1928 bis 1981. In: Erziehung und Unterricht 132, H. 3, S. 203-214.
- Schnell, H. (1993):** Bildungspolitik in der Zweiten Republik. – Wien/Zürich: Europaverlag.
- Seel, H./Scheipl, J. (2004):** Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. – Graz: Leykam Verlag.
- Seitz, N. (1972):** Der Zweite Klassenzug der Hauptschule – Schwierigkeiten und Fragen ihrer Bewältigung. In: Erziehung und Unterricht 122, H. 9, S. 590-597.
- Sretenovic, K. (1972):** Der Zweite Klassenzug der Hauptschule – Krise eines Systems? In: Erziehung und Unterricht 122, H. 9, S. 601-606.
- Steindorf, G. (2000):** Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- stenographisches Protokoll,** VII. Gesetzgebungsperiode, 87. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, 15. Dezember 1955.
- stenographisches Protokoll,** VIII. Gesetzgebungsperiode, 16. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, 7. Dezember 1956.
- stenographisches Protokoll,** VIII. Gesetzgebungsperiode, 17. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, 10. Dezember 1956.
- stenographisches Protokoll,** VIII. Gesetzgebungsperiode, 44. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, 6. Dezember 1957.
- stenographisches Protokoll,** IX. Gesetzgebungsperiode, 194. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, 20. Juli 1962. In: Bundesministerium für Unterricht (o.J.b): Die Materialien der Schulgesetzgebung 1962. – Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, S. 269-283.

- stenographisches Protokoll**, IX. Gesetzgebungsperiode, 109. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, 25. Juli 1962.
- stenographisches Protokoll**, IX. Gesetzgebungsperiode, 195. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, 27. Juli 1962. In: Bundesministerium für Unterricht (o.J.b): Die Materialien der Schulgesetzgebung 1962. – Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, S. 372-416.
- stenographisches Protokoll**, X. Gesetzgebungsperiode, 3. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, 30. Jänner 1963.
- stenographisches Protokoll**, X. Gesetzgebungsperiode, 25. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, 23. Oktober 1963.
- stenographisches Protokoll**, X. Gesetzgebungsperiode, 54. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich, 16. Juli 1964.
- Tillmann, K.-J./Vollstädt, W. (1998)**: Die Bedeutung von Lehrplänen im Schul- und Unterrichtsalltag. In: Buchen, H./Horster, L./Rolff, H.-G. (Hrsg.): Unterricht und Schulentwicklung. – Stuttgart u.a.: RAABE Fachverlag für Bildungsmanagement, S. 11-25.
- Vollstädt, W./Tillmann, K.-J./Rauin, U./Höhmann, K./Tebrügge, A. (1999)**: Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. – Opladen: Leske + Budrich.
- Weniger, E. (1975)**: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (1930/1952). In: Weniger, E. (Hrsg.): Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. – Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 199-294.
- Westphalen, K. (1985)**: Lehrplan – Richtlinie – Curriculum. – Stuttgart: Klett.
- Wiater, W. (2006)**: Lehrplan, Curriculum, Bildungsstandards. In: Arnold, K.-H./Sandfuchs, U./Wiechmann, J. (Hrsg.): Handbuch Unterricht. – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 169-178.
- Weisbier, E. (1977)**: Das Parteiprogramm 1958. – Wien: Dr. Karl-Renner-Institut.

**Winkler, E. (1964):** Die österreichische Sozialdemokratie im Spiegel ihrer Programme. – Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung.

## ***Abbildungsverzeichnis***

8.1 Ablaufmodell strukturierender qualitativen Inhaltsanalyse ..... 59

## **Anhang**

- (1) Internetquellen auf CD-ROM
- (2) Themen
- (3) Lebenslauf

### **Thema 1: Übertrittsmöglichkeiten**

„Es war bezeichnend, daß man im Jahre 1934 begonnen hat, die Hauptschule, von der ich sagte, daß sie eine gute Kompromißlösung gewesen ist, als sie geschaffen wurde, unter Berücksichtigung der geänderten Verhältnisse zu zerstören. Das konnte man leicht tun, indem man einfach in der dritten Klasse der Mittelschule mit der zweiten Sprache begann, und dann war der Übertritt nicht mehr möglich. Und heute? Heute reden Ihre Herren bereits davon, daß man wieder mit Latein in der ersten Klasse beginnen soll. (...) Der Lateinunterricht in der ersten Klasse würde also die Hauptschule so verändern, daß überhaupt keine Übertrittsmöglichkeit mehr vorhanden wäre, das heißt, es wäre das, was im Jahre 1927 erreicht wurde, weg.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 622)

„Die Übertritte von der Hauptschule in die Mittelschule waren in den letzten Jahren minimal; sie betragen nicht einmal 1 Prozent der Hauptschüler, obwohl die Lehrpläne – leider Gottes müssen wir sagen – seit 1945 mit denen der Untermittelschule gleichgeschaltet sind. (...) Das wäre doch Nonsense, die Gestaltung der Hauptschule nach diesen wenigen Schülern auszurichten.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 17. Sitzung, 636)

„Es muß daher eine Schulorganisation geschaffen werden mit Brücken und Übergängen zwischen den einzelnen Schularten sowie mit zwei Bildungswegen, um allen Begabungen die Möglichkeit des Erwerbes höherer Bildung zu bieten!“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4850)

„Es gibt Übergänge und Brücken von niederen Schulen zu höheren Schulen. Wenn ein Absolvent einer Hauptschule begabt und fleißig ist, kann er ohne Prüfung in die Oberstufe einer künftigen Mittelschule übertreten. (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4857)

„Ich möchte gleichzeitig noch einmal darauf hinweisen, daß die Sackgassen, die dadurch gegeben sind, daß an viele Orten durch die tatsächlichen Verhältnisse keine Möglichkeiten des Übertrittes von der Hauptschule in die Mittelschule gegeben war, zum Teil durch dieses neue Gesetz beseitigt werden, indem eben

ein realgymnasialer Typ mit Latein von der 5. Klasse an gesetzlich verankert ist.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4882)

„Dieser Nachteil erscheint durch die Möglichkeit des Übertritts von den dichter vorhandenen Hauptschulen an mittlere und höhere Schulen wesentlich gemildert, welche das Schulorganisationsgesetz vorsieht. Manchen Bauern- und Landarbeiterkindern wird dadurch überhaupt erst der Weg zum Studium eröffnet, der ihnen bisher verschlossen war.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4886)

„Das Verhältnis Pflichtschule – Mittelschule: Wir haben nicht die allgemeine Mittelschule bekommen, die eine alte Forderung unserer Bewegung ist. Sie haben nicht aufrechterhalten können Ihren ursprünglichen Standpunkt einer strengen Trennung der Schultypen. Wir sind zu einem System gekommen, das die Sackgassen weggebracht, das die Möglichkeiten des Vorwärtsschreitens gebracht hat.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4891)

„Denken wir nur an den Strom von Abgängern von den Volks- und Hauptschulen, die dann in die Mittelschulen eintreten, also in jene Anstalten, die nach der neuen Gesetzeslage als höhere Schulen bezeichnet werden. Hier wird es sich segensreich auswirken, wenn die Übergänge von den niedrig organisierten Schulformen zu den höheren erleichtert wurden.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 195. Sitzung, 383)

„Eintrittsmöglichkeiten in die höhere Schule sind auch noch später gegeben. Es gibt also, wie heute schon ausgeführt wurde, viele Übertrittsmöglichkeiten oder Brücken zwischen den einzelnen Schulen. Vor allem ist das ja für die Hauptschüler sehr wichtig, weil manche sozusagen erst später das Talent zum Weiterstudieren entdecken. Besonders wichtig ist das für die Hauptschüler, die nicht an einem Ort wohnen, an dem es eine Mittelschule gibt, weil sie viel länger im Familienverband bleiben können. Sie werden viel länger im Familienverband bleiben können und können trotzdem noch später in die Mittelschule, also in die höhere Schule eintreten. Es wird somit eine durchgehende Aufstiegsmöglichkeit von unten her sein.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 195. Sitzung, 407f)

„In diesen Zusammenhang wird eine auf die Interessen der Eltern und die Erfordernisse der künftige Entwicklung gleichermaßen bedachte Typenstreuung, wie der Fachsdruck lautet, eine der wichtigsten Aufgaben in der Durchführung des Schulgesetzwerkes sein, insbesondere im Hinblick auf die Verwirklichung des Grundsatzes der ‚Brücken und Übergänge‘. Demnach wird innerhalb der einzelnen Landesschulbehörden in entsprechender Weise und in ausreichendem Maße für die Errichtung vor allem jener Typen vorzusorgen sein, die den begabten Schüler nach der 4. Hauptschulklasse den Übertritt in die allgemeinbildende höhere Schule ermöglichen.“ (stenographisches Protokoll, X. GP, 7. Sitzung, 217)

„Der § 39 Abs. 2 des Schulorganisationsgesetzes nimmt zwar auf eine Verschiedenheit der Lehrpläne bildenden höheren Schule und im Ersten Klassenzug der Hauptschule Bezug, statuiert aber ebenso, dass der Übertritt nicht erschwert werden darf. Wir haben im Sommer diese Jahres bei der erstmaligen Erstellung der neuen Lehrpläne für die Pflichtschulen und für die ersten Klassen der allgemeinbildenden höheren Schulen besonders darauf Wert gelegt, dass diese Brücken und dieser Übergang, der zu dem System der Brücken und Übergänge des neuen Schulwesens gehört, nicht blockiert oder gestört wird. (...) Ich glaube, soweit das menschlichem Ermessen überhaupt anheimgegeben ist, ruhig die Erklärung abgeben zu können, daß das Schul- und Erziehungsgesetz in diesem Punkt das Versprechen einlöst, dass es Brücken und Übergänge bietet, daß keine Sackgassen entstehen, daß vor allem durch das weitgespannte System der Aufbauschulen und Arbeitermittelschulen ein breiter Zugang aus der bäuerlichen Jugend und aus der Arbeiterjugend zur höheren Bildung aufgemacht worden ist.“ (stenographisches Protokoll, X. GP, 25. Sitzung, 1240f)

„Eine weitgehende Vereinheitlichung ist wünschenswert. Diese ist vor allem in den in den [sic!] Lehrplänen festgelegten Wochenstundenzahlen für die einzelnen Klassen der verschiedenen Schulformen gegeben. Die Zahl der täglichen Unterrichtsstunden wie die der Wochenstunden muß der körperlichen und geistigen Belastungsfähigkeit der Schüler in ihren einzelnen Altersstufen angepaßt sein.“ (stenographisches Protokoll, X. GP, 54. Sitzung, 2933)

## Thema 2: Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen

„Es müssen Klassenzüge geschaffen werden, und es muß, so wie es 1927 gewesen war, möglich sein, daß ein Hauptschulabsolvent der 4. Klasse in die 5. Klasse der Mittelschule übertreten kann.“ (stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4091)

„(..) daß es immer und immer wieder Schüler mit verschiedener Begabung geben wird, (...) in der Hauptschule, die also schon weniger Leistungen erfordert, einen A- und einen B-Zug einzuführen, weil eben der Minderbegabte das Hauptschullehrziel nicht erreicht. Sie selbst, die Sie also in der Schule stehen, wissen, wie schwer es ist, in einem solchen B-Zug zu unterrichten. Wenn jetzt diese Differenzierung zwischen Hauptschule und Mittelschule auch noch aufhören soll und wenn man für die Einheitsschule eintritt, dann würde das Lehrziel auch für die Begabten herabgedrückt werden.“ (stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4099)

„Nun ein klärendes Wort zu dieser Hauptschule. Wir haben wohl zu betonen, daß die Intention der Hauptschule eine andere ist als die der Mittelschule. Die Ungereimtheit des parallelen Lehrplanes liegt klar zutage. Er ist eine Farce, ein pädagogisches Unding. Der Auslesecharakter der Mittelschule muß gewahrt bleiben. Die Hauptschule hat aber die Kinder im weiten Bereiche der Durchschnittsbegabung zu bilden. Abgesehen von den verschiedenen Ausgangsstellungen intentionalen Charakters gilt also für die Hauptschule auch ein anderer Arbeitsrhythmus, den uns das Gesetz der Anpassung vernünftigerweise vorschreibt. Den Zweiten Klassenzug der Hauptschule kann man wohl mit der Feststellung legitimieren, daß Differenzierungsmaßnahmen auf die Differenzierungserscheinungen beruhen. Erhebt sich aber nicht die Frage, ob die Summation und Konzentration von Minusvarianten sozial zu verantworten ist? Jedenfalls ist es ein Unding, die psychologische und didaktische Anpassung an die Struktur des Zweiten Klassenzuges in einer Stoffreduktion allein zu sehen. Und viel weiter sind wir hier nicht gekommen. Daß der Schüler eines Ersten Klassenzuges mit einem Nichtgenügend in Deutsch oder Mathematik nicht den Ersten Klassenzug der nächsthöheren Klasse, wohl aber in einen Zweiten Klassenzug dieser höheren Klasse aufsteigen darf, irritiert das Niveau- und Leistungsbild dieser Klasse als einer Stufeneinheit und führt bei außerschulischen Personen und Einrichtungen zu verallgemeinernden Kritiken über die Leistung der Schule schlechthin.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 613)

„Zur Hauptschule, meine Damen und Herren, gehört die Führung in Klassenzügen. Das ist keine Marotte von uns. (...) Es gibt eben bedeutende Begabungsunterschiede, und nicht nur Begabungsunterschiede, es gibt überhaupt verschiedene Unterschiede im, sagen wir, Ablauf der Geschehnisse, im Denken. Es gibt langsame Denker, und es gibt schnelle Denker. In einer Schule, in der alle beinander sind, wird der langsame Denker zu kurz kommen. Darum gliedert man sie in Klassenzüge. Man faßt doch im Volksschulunterricht die Schüler in verschiedene Gruppen zusammen. Das Ergebnis dieser Gruppensammenfassung ist dann in der Hauptschule die Staffelung in



verschiedenen Klassenzüge.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 621)

„Ich würde ohne weiteres zustimmen, wenn man die Klassenzüge anders benennt. Man nennt sie Erster und Zweiter Klassenzug, das ist eine Qualifikation. Man nennt sie Klassenzug A und B, das ist eine Reihung hintereinander. Wenn man sie aber zum Beispiel sprachlicher oder realistischer Klassenzug nennen würde, nicht nur für weniger Begabte, sondern auch für Kinder mit Erziehungsschwierigkeiten, dann bin ich überzeugt, daß man damit zu einer Regelung käme, die in der Öffentlichkeit nicht mehr diese Schwierigkeiten mit sich bringt, wie sie jetzt zu erwarten sind.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 621)

„Ich bin nicht der Meinung, daß man den Zweiten Klassenzug als minderwertig bezeichnen muß. Ich bin der Ansicht, daß manche aus dem Zweiten Klassenzug – ich habe Gelegenheit, manchmal einen Schüler aus dem Zweiten Klassenzug zu treffen –, wie ich feststellen muß, ausgezeichnete Menschen, qualifizierte Arbeiter sind, die etwas können. Es ist ein Unsinn, wenn man Lehrherren einredet: Nehmt keinen Schüler aus dem Zweiten Klassenzug!“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 622)

„Schüler, die für die Hauptschule nicht reif sind, haben die Oberstufe der Volksschule zu besuchen, sie können im Milieu des Klassenlehrersystems, (...), besser gefördert werden, und die Hauptschule verfällt dann nicht in der Öffentlichkeit der Kritik, daß sie nichts mehr leistet. Der Großteil der Lehrerschaft bestätigt, daß man mit den zweiten Klassenzügen schlechte Erfahrungen gemacht hat, und die Eltern haben keine Freude mit den zwei Klassenzügen.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 17. Sitzung, 636)

„(...) der Hauptunterschied in den A- und B-Zügen im Tempo des Lehrens und des Lernens besteht, das heißt, daß der Lehrer im B-Zug nicht dumme Kinder vor sich hat, sondern Kinder, die nur langsamer begreifen, vielleicht auch langsamer denken. Diesen Kindern will man in einer echten Demokratie dennoch die Möglichkeit des Lernens und des Erfassens des ganzen Lehrstoffes bieten.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 44. Sitzung, 1842)

„Die Frau Kollegin hat behauptet, daß nur ein ganz verschwindender kleiner Teil der Absolventen der B-Züge etwas davon hat, ja daß sie die Schule verlassen oft mit weniger Wissen als Volksschüler. Ich weiß nicht, ob die Frau Kollegin Solar mit dieser Bemerkung den Eltern und Kindern einen guten Dienst erwiesen hat. (...) Wer eine Hauptschule absolviert hat, hat eben die Hauptschule absolviert, ohne jede Einschränkung. Sonst nützt die B-Zügigkeit nichts.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 44. Sitzung, 1842)

„Wir sind für die Hauptschule in Klassenzügen, und zwar deshalb, weil es nicht nur ein starkes Gefälle in der Begabung gibt (...), sondern auch in der Arbeitsweise, im Tempo. Und da müssen wir auf der einen Seite ebenfalls in einem besonderen Klassenzug die mit einem geringeren Tempo ausgestatteten oder die weniger Begabten fördern, was nicht möglich ist, wenn sie zusammen sind.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 44. Sitzung, 1883)

„Ein Problem der Hauptschule, das mit dem Übertritt in die Oberstufe einer höheren Schule zusammenhängt, ist die Führung dieser Schule in Klassenzügen. (...) ‚Der Sinn dieser Einteilung ist klar: jeder der beiden Schülergruppen soll den ihren Fähigkeiten entsprechenden Unterricht erhalten. Läßt man sie beisammen, dann wird das Leistungsniveau der Klasse gedrückt, die Begabten kommen nicht zu ihrem Recht, und bei den Schwächeren gibt es mehr Repetenten. Nur die Klassenzugeinteilung macht es möglich, gute Schüler so weit zu bringen, daß sie in die nächsthöhere Klasse einer allgemeinbildenden Mittelschule übertreten.‘ Künftig wird es dem Schulerhalter, der Schulgemeinden obliegen, Klassenzüge zu beantragen oder einen solchen Antrag zu unterlassen. Es wird also unter gleichen Umständen beide Möglichkeiten geben, eine Hauptschule zweizügig zu führen oder nicht.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4858)

„Die Hauptschule bleibt bei ihren zwei Ordinaten: Erstens Trennung nach Geschlechtern, zweitens Führung in Klassenzügen. Diese Führung muß durch die entsprechende Schülerzahl durchgängig gewährleistet sein.“ (Stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4868)

„Die Führung der Hauptschule getrennt nach zwei Klassenzügen hat mit der Zeit neue Einwände hervorgebracht, insbesondere auch in der Lehrerschaft. Ich möchte aber sagen, das sind vor allem Einwände, die nicht prinzipieller Natur sind, sondern die sich aus der Praxis der Arbeit im 2. Klassenzug ergeben, vor allem dann, wenn man sich bei der Arbeit in Hauptschulklassen des 2. Klassenzuges nicht ständig dessen bewußt ist, dass das Lehrerleben schließlich nicht nur vorwiegend ein Vergnügen sein kann, sondern dass es eben gilt, dort die Erziehungs- und Unterrichtspflicht, die man hat, auch in der Weise zu erfüllen, dass man auch jenen Kindern, die nicht das Glück haben besonders leistungsfähig zu sein, die bestmögliche Förderung angedeihen läßt.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 195. Sitzung, 397)

„Bei der Kritik, die an der Klassenzugführung der Hauptschule immer wieder geübt worden ist, ist aber auch fortwährend übersehen worden, dass es keinerlei Sinn hat, Brücken von der Pflichtschule zur höheren Schule zu bauen, wenn es am Ufer der Pflichtschule nichts gibt, keinen Brückenkopf gibt, von dem aus man eben mit Erfolg diese Brücke beschreiten kann. Dieser Brückenkopf ist der 1. Klassenzug der Hauptschule. So gesehen müssen sich eben nun auch in Zukunft die Lehrer und die Schulverwaltungsbehörden auf diese Tatsache einstellen, und wenn sie sich richtig darauf einstellen, dann werden sie auch die Wege und die Methoden dazu finden, dort, wie es anerkanntermaßen Schwierigkeiten gibt, diese

Schwierigkeiten zu meistern.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 195. Sitzung, 397f)

„Das ist eine unbedingt notwendige Ergänzung auch im Hinblick darauf, diesen Weg und diese Brücke zwischen der Pflicht- und der höheren Schule wirklich tragfähig für viele zu machen. Hier möchte ich den dringenden Wunsch aussprechen, es sollte die Unterrichtsverwaltung des Bundes und der Länder in Zukunft besonderen Wert darauf legen, dass solche Oberstufen der allgemeinbildenden höheren Schule in ausreichender Zahl geführt werden.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 195. Sitzung, 398)

### Thema 3: gleiche Bildungschancen

„Man muß die Zukunft unseres Landes aus allen Schichten des Volkes schöpfen und darf sich niemals damit abfinden, daß nur 8 Prozent unserer Studenten aus Arbeiterfamilien, nur 5 Prozent aus Bauernfamilien kommen. Die Mehrheit unseres Volkes besteht aus Arbeitern und Bauern, und die aus diesen Schichten stammenden Kinder sind nicht weniger intelligent, nicht weniger wißbegierig, nicht weniger leistungsfähig als Kinder, die aus einem anderen Milieu hervorgehen.“ (stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4078)

„Das immer noch bestehende Bildungsprivilegien, der soziale Numerus clausus, wie man das genannt hat, widerspricht nicht nur dem Grundsatz gesellschaftlicher Gerechtigkeit, sondern hemmt auch die Entwicklung der gesamten Nation und birgt die Gefahr nationaler Verarmung und Verkümmern in sich.“ (stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4078)

„Wir sind ferner der Meinung, daß es notwendig ist, daß alle Kinder des Volkes ohne Unterschied der Partei oder der Weltanschauung oder sozialen Stellung ihrer Eltern in der einheitlichen Schule zusammen leben, zusammen lernen, daß ihnen die gemeinsamen Bildungschancen geboten wird, (...)“ (stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4081)

„Das Kind muß in die Gesellschaft hineinwachsen, und das gelingt natürlich am besten in einer für alle geltenden Schule. So wie es mit den sozialen Unterschieden ist, so ist es natürlich auch mit den weltanschaulichen Koedukation.“ (stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4089)

„Mit den Hauptschullehrern, das wissen wir, steht und fällt die Hauptschule, und die vierjährige Hauptschule muß als gehobene Schule der künftigen Bauern, Arbeiter, Gewerbetreibenden und Hausfrauen und als Vorstufe für die berufsbildenden Lehranstalten erhalten bleiben.“ (stenographisches Protokoll, VII. GP, 87. Sitzung, 4111)

„Es soll jedem Talent die Möglichkeit der Entfaltung gegeben sein. Dazu bedarf es eben einer Schulorganisation mit einheitlichen Zügen. Alle Rechnereien, ob wir dann, wenn wir erst in der fünften Mittelschulklasse mit der zweiten oder dritten Fremdsprache beginnen, fertigwerden, ist doch Unsinn und überflüssig. Die Schule wird doch vom Leben bestimmt, und das Leben spricht eben dafür, daß die Möglichkeit besteht, jedem den Aufstieg durch Studium zu gewähren.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 16. Sitzung, 623)

„Die Hauptschule hat die gehobene Pflichtschule des werktätigen Volkes zu sein und auf die berufsbildenden Fach- und Mittelschulen vorzubereiten. (Abg. Mark: *Die Mittelschule für die Besitzenden und die Hauptschule für die Arbeiter! Jetzt wissen wir es!*) Eine vollkommen falsche Deutung, Herr Kollege! Auf keinen Fall! Sie muß dahin orientiert sein, für das praktische Leben zu bilden.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 17. Sitzung, 635)

„(...), daß die entscheidende Schichte der modernen Gesellschaft, die Arbeiterklassen keineswegs ihrem prozentuellen und noch weniger ihrem dynamischen Anteil an der Gesellschaft gemäß an unseren Hochschulen vertreten ist. Ebenso wenig die Schichte der Bauernschaft, (...), aber dafür tun sie nichts, daß mehr Bauernkinder an die Universitäten, an die Hochschulen kommen. (...) Wenn Sie nicht einsehen, daß wir hier einem ernste, tiefen Problem gegenüberstehen, wenn Sie schwindelhaft behaupten, es gebe kein Bildungsprivileg in Österreich, dann, meine Damen und Herren, werden wir, abgesehen von der sozialen Ungerechtigkeit, den internationalen Wettbewerb nicht bestehen, weil wir auf zehntausende und zehntausende Talente einfach Verzicht leisten und sie hinwegschwindeln mit irgendwelchen statistischen Kunststücken.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 44. Sitzung, 1887)

„Daher soll man nicht kommen und sagen, es gäbe eine Schule für die Kinder der werktätigen Bevölkerung und eine solche für Kinder der anderen, nämlich der Besitzenden.“ (stenographisches Protokoll, VIII. GP, 17. Sitzung, 642)

„Ich darf noch auf ein viertes Merkmal unserer Schulsituation hinweisen, das wir Sozialisten als Bildungsprivileg bezeichnen, das in mehrfacher Hinsicht besteht, gewiß nicht in der Theorie, aber in der Praxis! Für die wenig verdienenden Eltern ist es doch viel schwerer, ihren talentierten Kindern eine gediegene Bildung zukommen zu lassen. Das gilt nicht bloß für die höheren Schulen, sondern oft sogar schon für die Hauptschule.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 194. Sitzung, 274)

„Ein solches Bildungsprivileg oder, sagen wir, ein solches Bildungsgefälle oder ein solcher Bildungsunterschied besteht auch zwischen Stadt und Land. Die Landbevölkerung ist offensichtlich benachteiligt. (...) Noch gibt es zu viele ein- und zweiklassige Schulen, noch gibt es zu wenig Hauptschulen, noch kann das Land zu wenig am geistigen Leben Österreichs teilnehmen. (...) Gleiche Chancen, gleiche Möglichkeiten für Stadt und Land.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 194. Sitzung, 274)

„Höhere Bildung muß allen Kindern in Österreich ermöglicht werden. Keine Begabung darf verlorengehen. Jeder einzelnen Begabung muß die richtige Entwicklungsmöglichkeit geboten werden.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4850)

„Um begabten Kindern, die auf dem Lande wohnen, die gleichen Bildungsmöglichkeiten wie den Kindern der Stadt zu geben, sind die Landvolksschulen in ihrem Niveau zu heben, sind mehr Hauptschulen ins Leben zu rufen und sind Mittelschultypen zu schaffen, die intelligenten Kindern den Besuch nach Absolvierung der Hauptschule ermöglichen.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4851)

„Jedem Kind ist die gleiche Chance auf Bildung zu geben. Das ist ein Grundsatz, der der Demokratie Ehre macht.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4857)

„Der soziale Ausgleich im Schul- und Bildungswesen ist zu erfüllen durch eine umfassende Begabtenförderung und durch die Einrichtung von Übergängen zu allen höheren Schulformen.“ (stenographisches Protokoll, IX. GP, 109. Sitzung, 4864f)

# Lebenslauf

## Persönliche Angaben:

Name: Schmatzberger Astrid  
Adresse: Buchengasse 4, 2193 Wilfersdorf  
Email: asimail@gmx.net  
Familienstand: ledig  
Eltern: Ernst und Maria Schmatzberger

Geburtsdatum: 22.03.1985  
Geburtsort: Wien  
Staatsangehörigkeit: Österreich

## Ausbildung:

1991 – 1995 Volksschule Wilfersdorf, Niederösterreich  
1995 – 1999 Unterstufengymnasium Laa/Thaya, Niederösterreich  
1999 – 2003 Oberstufengymnasium Laa/Thaya, Niederösterreich  
Juni 2003 Reifeprüfung Laa/Thaya  
seit Oktober 2003 Studium der Bildungswissenschaft an der Universität  
Wien  
Studienschwerpunkte Schulpädagogik und  
Psychoanalytische Pädagogik  
Juni 2005 Absolvierung der 1. Diplomprüfung