

**III-58** der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen  
des Nationalrates XV. Gesetzgebungsperiode

# Schulversuche

1980 -07- 10

## BERICHT

des Bundesministers für Unterricht und Kunst  
an den Nationalrat

# Schul- versuche

## BERICHT

des Bundesministers für Unterricht und Kunst  
an den Nationalrat

(gemäß Entschliebung des Nationalrates vom 20. März 1980)

Wien, 20. Juni 1980

# Inhaltsverzeichnis

<i>Einführung</i> .....	5
1. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung — Aufbau und Leistungen .....	7
Beiträge der Schulversuchsarbeit zur Lehrplanentwicklung .....	9
Schulreform und Lehrerfortbildung .....	11
2. Schulversuche im Bereich des allgemein- bildenden Schulwesens .....	12
Vorschulklassen .....	12
Grundschule .....	14
Sonderschule .....	18
Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen ..	21
Allgemeinbildende höhere Schule .....	25
3. Überblick über die Ergebnisse der wissen- schaftlichen Auswertung Schulversuche	31
„Fremdsprachliche Vorschulung“ .....	31
Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen ..	32
Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schule .....	39
4. Arbeitsbericht und Publikationen .....	45
5. Anhang .....	48

# Einführung

Die mit Beginn des Schuljahres 1971/72 in Österreich eingeführten Schulversuche haben den Artikel II der 4. SchOG-Novelle (Juni 1971) zur Grundlage und werden in dieser schulgesetzlichen Bestimmung als „Schulversuche zur Schulreform“ bezeichnet. Als ihre Aufgabe wird die „Erprobung neuer schulorganisatorischer Formen“ definiert.

Im Gegenstand des vorliegenden Berichtes des Bundesministers für Unterricht und Kunst an den Nationalrat sind die in den §§ 2, 3, 4 und 6 des zitierten Gesetzes behandelten Schulversuchsbereiche (Vorschulklassen, Grundschule, Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen, allgemeinbildende höhere Schulen); ebenso sind die Schulversuche zur Sonderschule einbezogen (Artikel III der 5. SchOG-Novelle, 1975).

Die in der 4. SchOG-Novelle ebenfalls behandelten Schulversuche zum Polytechnischen Lehrgang sind hier nicht behandelt, da in der 6. SchOG-Novelle (1980) bereits gesetzlich festgelegt wurde, die Schulversuchsergebnisse des Polytechnischen Lehrganges mit Beginn des Schuljahres 1981/82 in das Regelwesen dieser Schulform zu übertragen.

In der Schulreformkommission wurden in den vergangenen Jahren die Konzepte der Schulversuche, die konkreten Schulversuchspläne, der Stand der Entwicklung in den Schulversuchen und die jeweils in den Schulversuchen erzielten Ergebnisse laufend diskutiert. Zentrale Arbeitsgruppen, die aus der Schulreformkommission hervorgingen, leisteten wichtige Aufgaben im Zusammenhang mit der Vorbereitung der Schulversuchsarbeit; für den Bereich der allgemeinbildenden höheren Schulen ist diese Zentrale Arbeitsgruppe (ZAG III) als eine Einrichtung zur unmittelbaren Beratung bei der Planung und der Betreuung der Schulversuche bis heute bestehen geblieben.

Das „Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung“ als eine dem Bundesminister für Unterricht und Kunst im Sinne des § 9 des Artikels II der 4. SchOG-Novelle unmittelbar unterstehende Einrichtung wurde mit 1. September 1971 geschaffen. In diesem Zentrum mit seinen Abteilungen, Arbeits- und Projektgruppen wird die Arbeit der Planung, der Betreuung und der Auswertung der Schulversuche geleistet bzw. koordiniert. Das Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung steht in engster Verbindung mit den Landesschulräten, den Bezirksschulräten und den Versuchsschulen selbst; das im Laufe der Versuchsarbeit entwickelte System von Landeskoordinatoren, Be-

treuern und Fachkoordinatoren an den Schulen ist in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung.

Enge Arbeitskontakte bereits in der Planung der Schulversuche und im besonderen während der Durchführung der Versuchsarbeit selbst bestanden und bestehen mit den Landesschulräten und den zuständigen Stellen der Landesregierungen. Jedem der genehmigten und eingerichteten Schulversuche liegt ein Antrag des zuständigen Landesschulrates zugrunde; die Landesschulräte selbst haben durch umfassende Informationstätigkeit am jeweiligen Schulversuchsstandort (Beratung mit den Lehrern, Information der Eltern) jeden Schulversuch gewissenhaft vorbereitet. In entsprechender Weise wurden auch die Kontakte mit jenen privaten Schulerhaltern wahrgenommen, von denen aus Initiativen bezüglich der Durchführung von Schulversuchen gesetzt wurden.

In der Planung, der Betreuung und der Evaluation (wissenschaftliche Kontrolle und Auswertung) der Schulversuche wurde, den in § 8 des Artikels II der 4. SchOG-Novelle festgelegten Grundsätzen Rechnung tragend, in Koordination der einzelnen Aktivitäten durch das Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung vorgegangen. Gerade diese Koordination ermöglicht weitgehende und rasche Berücksichtigung der Entwicklungsvorgänge in den einzelnen Versuchsschulen und damit eine starke Einbindung praktisch jedes an der Versuchsarbeit beteiligten Mitarbeiters in den Prozeß der Projektentwicklung. Damit konnten neue und praktisch wirksame Arbeitsbereiche mit beachtlichen regionalen, lokalen und individuellen Komponenten erschlossen werden.

Die Evaluation der Schulversuche (wissenschaftliche Kontrolle der Versuche selbst und Auswertung der Versuchsergebnisse) bezieht sich zwar auf einige ausgewählte Schwerpunkte (Fremdsprachliche Vorschulung, Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen, Oberstufen der allgemeinbildenden höheren Schulen); diese Auswertungstätigkeit konnte aber durch statistische Übersichten zu allen Schulversuchsbereichen sowie durch Sammel- und Einzelberichte (Dokumentationen des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung) entsprechend ergänzt und erweitert werden.

Die Dokumentationen zur Schulversuchsarbeit (Schulversuchspläne, Arbeits- und Forschungsberichte) werden vom Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung der interessierten bildungspoliti-

## 6

schen und pädagogischen Öffentlichkeit unseres Landes laufend zur Verfügung gestellt.

Die Ergebnisse der seit 1971/72 durchgeführten „Schulversuche zur Schulreform“, die auch international starke Beachtung und Anerkennung gefunden haben, wurden sowohl in den Beratungen der Schulreformkommission als auch insbesondere in den parlamentarischen Verhandlungen zur 6. SchOG-Novelle als gute Grundlage für die nunmehr heran-

stehenden bildungspolitischen Entscheidungen bezeichnet.

Der hiemit vom Bundesminister für Unterricht und Kunst aufgrund des Entschließungsantrages vom 20. März 1980 dem Nationalrat vorgelegte Bericht soll in knapper Zusammenfassung die wichtigsten Punkte der einzelnen Schulversuchsbereiche darstellen und damit die notwendige Grundlage für die weiteren bildungspolitischen Beratungen schaffen.

# Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung

## Aufbau und Leistungen

Die mit der 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle im Jahre 1971 eingeleiteten Schulversuche, die vom Gesetzgeber als „Schulversuche zur Schulreform“ erklärt wurden, haben eine umfassende pädagogische Erneuerungsbewegung in Österreich ausgelöst. Der Gesetzesauftrag, „...zur Erprobung neuer schulorganisatorischer Formen sind Schulversuche...durchzuführen“ (§ 1), hatte eine intensive Versuchsarbeit in Österreich von den Vorschulklassen bis zur Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schule zur Folge.

Die Versuche im Sonderschulbereich wurden in der 5. Novelle des Schulorganisationsgesetzes aus dem Jahre 1975 geregelt und mit dem Schuljahr 1976/77 begonnen.

Die Schulversuche beruhen auf der Initiative der zentralen Schulverwaltung, die ihre Funktion auf Grund von Bundesgesetzen, die jeweils eine Zweidrittelmehrheit im Nationalrat erfordern, ausübt. Eine Einschränkung erfahren die Kompetenzen der zentralen Verwaltung durch das bundesstaatliche Prinzip, das den Landesschulräten das Antragsrecht hinsichtlich der Durchführung von Schulversuchen einräumt. Alle Schulversuche werden demnach in den einzelnen Bundesländern von den Kollegien der Landesschulräte beantragt, die Schulaufsicht obliegt den für die einzelnen Versuchsstandorte zuständigen Schulaufsichtsorganen (Bezirksschulinspektor, Landesschulinspektor).

Die Planung, Betreuung, Auswertung und wissenschaftliche Kontrolltätigkeit obliegen dem Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung.

Nach § 9 der 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle (1971) hat diese Einrichtung „...die wissenschaftliche Vorbereitung, Betreuung, Kontrolle und Auswertung der Schulversuche...sowie die Erfüllung von Entwicklungsaufgaben auf dem Gebiet des Schul- und Erziehungswesens, insbesondere hinsichtlich der Leistungsmessung, der Prüfungsmethoden, der Schaffung von Unterrichtsmitteln, der Lehrplangestaltung und der Schulbahnberatung“ zur Aufgabe.

*Drei Abteilungen sind dafür zuständig:*

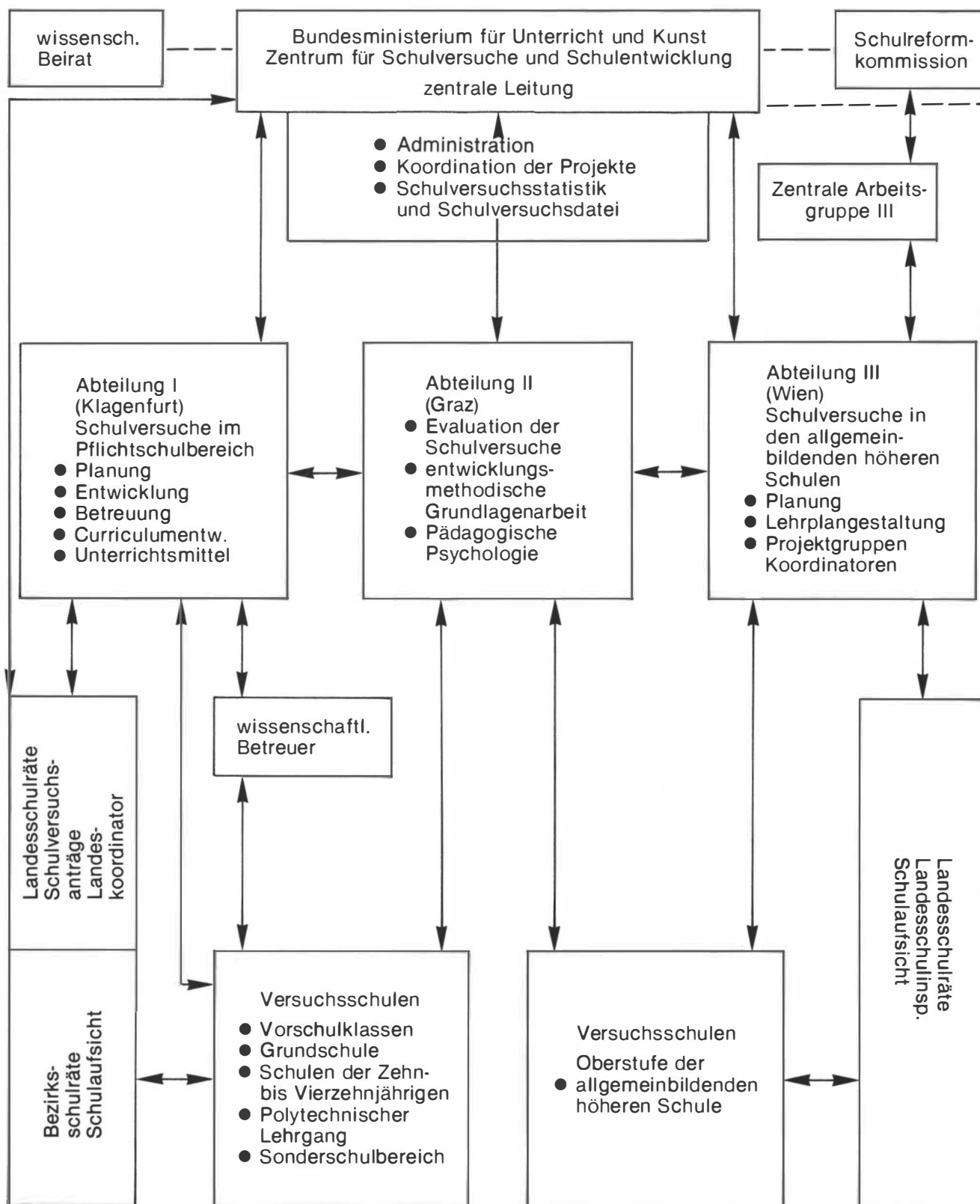
die Abteilung I in Klagenfurt für die Schulversuche im Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschule,

die Abteilung II in Graz für die wissenschaftliche Auswertung (Evaluation) der Schulversuche.

die Abteilung III in Wien für die Schulversuche im Bereich der allgemeinbildenden höheren Schule.

Das Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung ist direkt dem Bundesminister für Unterricht und Kunst unterstellt.

Das folgende Organigramm soll den Aufbau und die Arbeitsweise des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung darstellen:



Mit der am 1. September 1971 erfolgten Einrichtung wurde für die Organisation und Struktur ein neuartiger und ungewöhnlicher Weg beschritten.

Die gesetzlich verlangte Kooperation mit der Hochschule (jetzt Universität) für Bildungswissenschaften in Klagenfurt und eine bereits bestehende Einrichtung, das „Pädagogisch-Psychologische Institut des Bundes“ in Graz, führten zur Schaffung von Organisationseinheiten in Klagenfurt und Graz mit zentralen Aufgabestellungen. Diese Abteilungen konnten in der Folge weitgehend ihre Arbeitsgebiete auf- und ausbauen.

Die Abteilung I ist für die Planung und Entwicklung der Schulversuchsmodelle und für die Curriculumentwicklung im Bereich der Pflichtschule zuständig. Wurden in der ersten Phase der Schulreformtätigkeit die schulorganisatorischen und strukturellen Komponenten besonders akzentuiert, so zeigte sich mit Fortschreiten der Innovationstätigkeit, in welchem starkem Maße institutionelle Veränderungen inhaltliche (curriculare) Neuerungsprozesse bedingen. Die curriculare Entwicklungsarbeit erfolgt in Projektgruppen, die auch die Unterrichtsmittel für die Versuchsschulen erarbeiten. Die Abteilung I übernimmt auch die Betreuung der Versuchsschulen. Diese Beratungs- und Betreuungstätigkeit am Schulstandort erfolgt durch besonders qualifizierte wissenschaftliche Betreuer.

Die Abteilung II in Graz ist mit den Aufgaben der wissenschaftlichen Kontrolle der Schulversuche betraut. In Verbindung mit der österreichischen Schulpsychologie wurden umfangreiche Erhebungen und Projekte zur Evaluation der Schulversuche durchgeführt.

In anderer Form und unter Benützung anderer Strukturen erfolgen die Planung, Durchführung und Betreuung der Schulversuche in den allgemeinbildenden höheren Schulen. Aus einer eng an die Schulreformkommission gebundenen Arbeitsgruppe (Zentrale Arbeitsgruppe III) wurde das Gremium für die allgemeine Planung der Schulversuchsmodelle. Auch hier wird die Entwicklungsarbeit für die Lehrplanerneuerung von fachwissenschaftlich und fachdidaktisch orientierten Projektgruppen geleistet. Diesen Projektgruppen obliegen die unmittelbaren Kontakte zu den Versuchsschu-

len. Die administrative Stelle (Abteilung III) ist dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst eingegliedert.

Die koordinative Funktion der zentralen Leitung im Ministerium bindet die Abteilungen organisatorisch in das gesamte System ein. In Verbindung mit der zentralen Leitung werden von weiteren Abteilungen sowie von der Administration — diese Mitarbeiter gehören unmittelbar dem Ministerium an oder sind eng dem Ministerium angeschlossen — Arbeiten der Koordinierung von Projekten, der Dokumentation und der statistischen Erfassung und Erhebung der Schulversuchsarbeit geleistet.

### Beiträge der Schulversuchsarbeit zur Lehrplanentwicklung

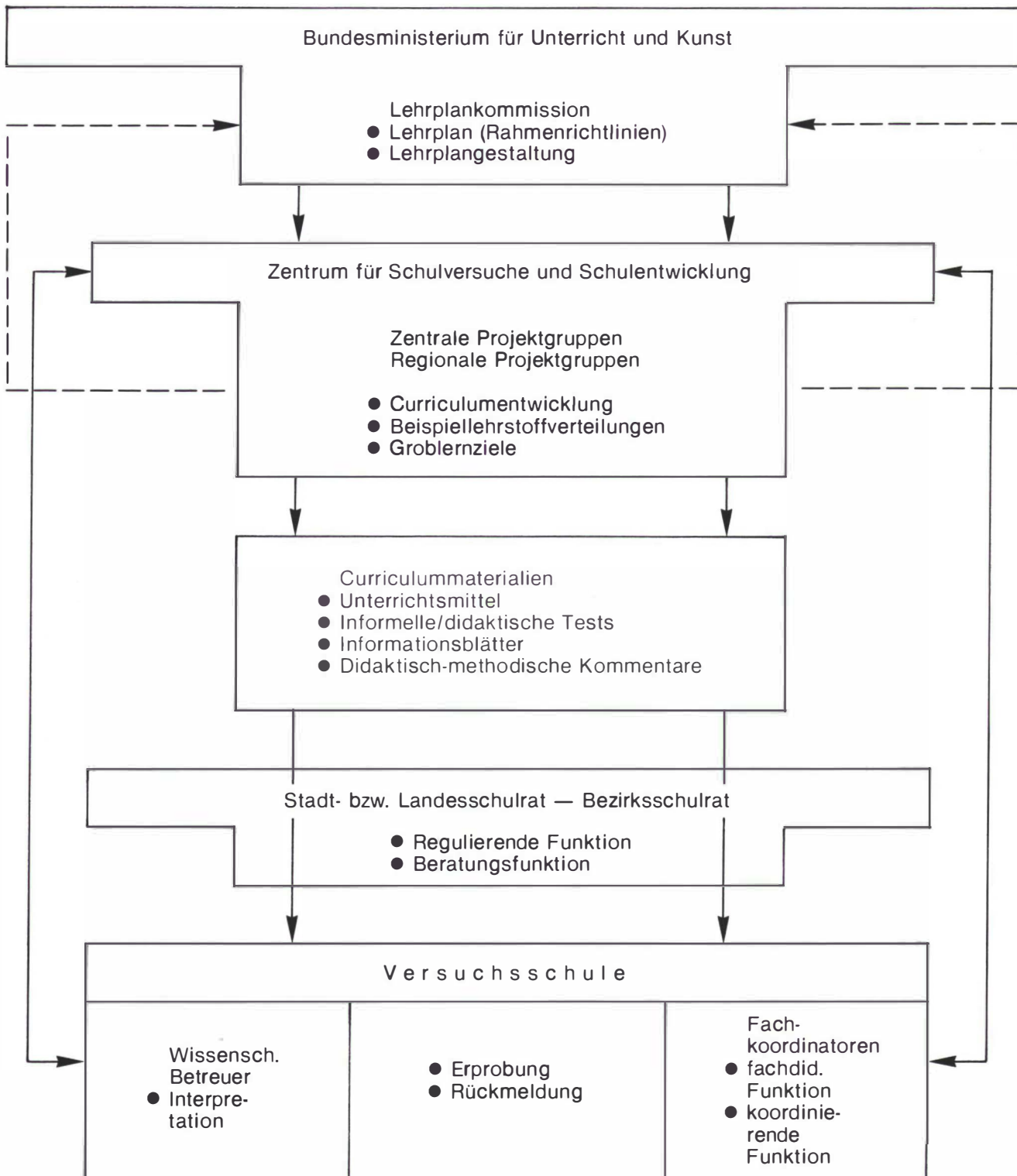
Träger der Lehrplangestaltung sind die vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst eingesetzten Lehrplankommissionen. Die Auswahl und Bestellung der Kommissionsmitglieder und des Leiters erfolgen durch das Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Der Umstand, daß bei den Überlegungen zur Lehrplangestaltung die vorhandenen Lehrpläne zumeist wichtigste Informationsquelle bilden, trägt zur kontinuierlichen Fortsetzung bestehender Leitideen und Bildungsziele bei.

Die Entwicklungsprojekte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung zur inhaltlichen und curricularen Entwicklung sind an den bestehenden Lehrplänen orientiert. Sie verstehen sich in ihrer Grundkonzeption als offene, die Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung in sich tragende Systeme.

Von Anfang an war ein direktes oder indirektes Eingreifen der am Versuch beteiligten Lehrer in die Curriculumentwicklung in Form einer abgestuften Partizipation gesichert. Neuere Planungsbestrebungen zielen darauf ab, der Eigeninitiative der einzelnen Versuchsschullehrer durch Bildung regionaler Arbeitskreise und die Aktivierung schulinterner Planungsteams noch breiteren Raum zu schaffen (siehe folgende Graphik).



Lehrplangestaltung — Curriculumentwicklung



Besondere Bedeutung innerhalb der Lehrplannerneuerung kommt den einzelnen Projektgruppen des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung zu. Die Leiter und Mitglieder der Projektgruppen, in der Regel sowohl erziehungswissenschaftlich als auch fachdidaktisch qualifiziert, werden auf dem Weg der Ernennung mit dieser Aufgabe betraut. Die Projektgruppen gehen im allgemeinen nach drei Arbeitsphasen vor:

In der ersten Phase findet eine eingehende Analyse des vorfindbaren Ist-Zustandes statt, der sich als sehr komplex mit seinen zahlreichen institutionellen Bedingungen wie Studentafel, Lehrer usw. erweist. Die zweite Phase ist in der Regel dadurch gekennzeichnet, daß die notwendigen Entscheidungen getroffen werden und die Durchführung geplant wird.

Die dritte Phase gilt der Realisierung der curricularen Vorhaben. Im Zuge dieser Entwicklung werden von den Projektgruppen die Curriculummaterialien (Beispielstoffverteilungen, Groblernziele, Zeitplanung, Unterrichtsmittel, informelle Tests usw.) erstellt.

Viele dieser Arbeitsmaterialien des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung — zunächst als Arbeitsblätter erstellt — sind bereits in Form von Arbeitsbüchern in die Schulbuchliste aufgenommen worden. Der Grundgedanke des Arbeitsbuches hat die gesamte Schulbuchentwicklung in Österreich wesentlich beeinflußt.

Die Curriculummaterialien werden in den Versuchsschulen erprobt. Die Rückmeldungen der Versuchsschullehrer an die Projektgruppen über die Erfahrungen mit den Arbeitsmaterialien im Unterricht führen zur Überarbeitung des ursprünglichen Entwurfes.

Die Arbeit der Projektgruppen des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung hat ihrerseits Auswirkungen auf die Lehrplangestaltung der Lehrplankommissionen des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst.

## Schulreform und Lehrerfortbildung

Wichtige Aufgaben innerhalb der Lehrerfortbildung im Schulversuch haben die „wissenschaftlichen

Betreuer“ und die „Fachkoordinatoren“. Der wissenschaftliche Betreuer ist der Vertreter des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung am Schulstandort und hat die Aufgabe, in Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht, dem Schulleiter und den Lehrern der jeweiligen Versuchsschule die in den Versuchsplänen und Curriculummaterialien enthaltenen Zielsetzungen und Vorstellungen zu interpretieren und zu verdeutlichen. In didaktischen und methodischen Fragen der einzelnen leistungsdifferenzierten Fächer wird der wissenschaftliche Betreuer von den Fachkoordinatoren unterstützt. Deren Aufgabe ist die Beratung der Lehrer bei der Unterrichtsplanung. Sie stehen dabei in Zusammenarbeit mit den Projektgruppen des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung. In zentralen, vom Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung jährlich veranstalteten Tagungen werden die wissenschaftlichen Betreuer und Fachkoordinatoren auf ihre besondere Tätigkeit hin geschult. Auch im Bereich der Schulversuche an allgemeinbildenden höheren Schulen findet mindestens einmal je Schuljahr ein Seminar der Projektgruppen mit allen Versuchslehrern ihres Faches statt. Wissenschaftliche Betreuer und Fachkoordinatoren finden auch Verwendung bei Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung, die durch die Pädagogischen Institute des Bundes oder der Länder organisiert werden. Auf diese Art werden sie zu Multiplikatoren der Anliegen der Schulreform in den einzelnen Bundesländern.

Die Wechselbeziehungen zwischen Schulreform und Lehrerfortbildung spiegelt sich auch deutlich in den Programmen der Fortbildungsveranstaltungen der Pädagogischen Institute wider. In zunehmendem Maße wurden die aus den Schulversuchen resultierenden Bedürfnisse bei den Lehrerfortbildungsprogrammen berücksichtigt. Bei den Maßnahmen der Überführung der Schulversuchskonzepte in das Regelschulwesen (z. B. Polytechnischer Lehrgang) erwachsen den Pädagogischen Instituten in enger Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung umfassende Informationsaufgaben.

Einzelne Pädagogische Institute veröffentlichen Beiträge zur Schulreform in eigenen Publikationen oder räumen den Anliegen der Schulversuche in den jeweiligen Mitteilungen entsprechenden Platz ein.

## 2. Schulversuche im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens

### VORSCHULKLASSEN

#### Warum Vorschulklassen?

Das Schulpflichtgesetz 1962 sieht im § 14 vor, daß Kinder, die das schulpflichtige Alter erreicht haben, aber nicht schulfähig sind, vom Schulbesuch zurückgestellt werden. Im Rückstellungsjahr sollen sie in speziellen Schuleinrichtungen auf einen erfolgreichen Schulstart vorbereitet werden.

Das Schulorganisationsgesetz 1962 sieht solche Einrichtungen für die Betreuung rückgestellter Kinder nicht vor. Die gemäß Artikel II § 2 der 4. SchOG-Novelle im Schulversuch „Vorschulklassen“ zu erprobende Organisationsform kann daher als bereits geplante, aber 1962 noch nicht geschaffene Einrichtung des österreichischen Schulwesens gesehen werden.

Die verhältnismäßig hohen Rückstellungsquoten — sie liegen im österreichischen Durchschnitt zwischen 5 und 7% eines Schülereintrittsjahrganges — machen die Notwendigkeit einer institutionalisierten Vorschulerziehung deutlich.

Der Artikel II der 4. SchOG-Novelle definiert die Aufgabe der Vorschulklasse folgendermaßen:

„Vorschulklassen haben der Förderung der Erlangung der Schulreife durch Schulpflichtige zu dienen, die gemäß § 14 des Schulpflichtgesetzes vom Schulbesuch zurückgestellt werden.“

Die Vorschulklasse soll demnach vor allem von jenen schulpflichtigen Kindern besucht werden, die, ohne andersschulbedürftig zu sein, den Anforderungen der 1. Klasse der Grundschule noch nicht gewachsen sind. Die generelle Zielvorstellung ist der weitestgehende Abbau der bei einigen Kindern schon vor Eintritt in die Schule bestehenden Chancenungleichheit.

Kinder, bei denen Mängel bereits bei der Einschreibung sichtbar werden, werden sofort zurückgestellt und für den Besuch der Vorschulklasse vorgesehen. Sollten sich Entwicklungsrückstände erst im Laufe der ersten Schulwochen zeigen, werden diese Kinder zum gegebenen Zeitpunkt, spätestens aber bis 31. Dezember zurückgestellt und in die Vorschulklasse eingeschult. Außerdem können in die Vorschulklassen auf Wunsch der Eltern auch Kinder, die zwischen dem 1. September und dem 31. Dezember d. J. das 6. Lebensjahr vollenden (AltersdispensKinder) aufgenommen werden.<sup>1)</sup>\*

\* Die Hochzahlen beziehen sich auf den Anhang S. 48.

#### Zielvorstellungen

Die Vorschulklassen haben primär eine kompensatorische Aufgabe zu erfüllen, d. h. der Nachholbedarf der vom Schulbesuch zurückgestellten Kinder soll durch systematische Förderung abgedeckt werden. Auf diese Weise sollen die Kinder eine Starthilfe für ihren schulischen Bildungsweg erhalten, die ihnen Erfolgserlebnisse ermöglicht. Ihre Leistungsfähigkeit soll auf das Anspruchsniveau der Schule angehoben werden.

Im Rahmen eines Vorschulklassenjahres werden daher im einzelnen folgende Ziele angestrebt:

- kindgerechte Hilfen bei der Bewältigung der Übergangsprobleme vom Elternhaus bzw. vom Kindergarten in die Grundschule
- zeitgerechtes Erfassen von Kindern mit Entwicklungsrückständen und die Einleitung individueller Fördermaßnahmen
- generelle Begabungs- und Persönlichkeitsförderung
- allmählicher Übergang von spielerischen Formen des Lernens zu zielorientierten Lernformen in der Grundschule, wobei der Anpassung der Lernangebote an die individuelle Lernfähigkeit des Kindes durch Maßnahmen der Förderung besondere Bedeutung zukommt.

Besonderes Augenmerk wird der Lehrer jenen Kindern zuzuwenden haben, die bis zum Schuleintritt überhaupt keine vorschulischen Einrichtungen besucht haben; in diesem Fall wird eine besonders behutsame Einbindung in die Gemeinschaft Gleichaltriger notwendig sein.

#### Organisation und Durchführung

##### a) Aufnahme

Über die Zurückstellung vom Schulbesuch und damit über die Aufnahme in die Vorschulklasse entscheidet bei der Einschreibung der Direktor, wobei den Eltern der Vorschlag zur Testung ihres Kindes gemacht werden muß. Die Aufnahme ist aber nicht testabhängig.

Bei Kindern, die im Laufe des Schuljahres zurückgestellt werden, sind die Feststellungen des Lehrers, des Schularztes und des Psychologen als wesentliche Entscheidungshilfen anzusehen. Um Fehldiagnosen zu vermeiden und die Förderbarkeit im Rahmen des Klassenverbandes

festzustellen, wird die Testung empfohlen. Durch die Testung werden auch die individuellen Lerndefizite erkannt und können gezielt behandelt werden. Die laufende Aufnahme der Kinder in die Vorschulklasse und damit das allmähliche Anwachsen der Schülerzahl erleichtert zunächst die individuelle Betreuung des einzelnen Kindes. Eindeutige Sonderschulfälle sind im Sinne heilpädagogischer Früherfassung nicht in die Vorschulklasse aufzunehmen, sondern in die Sonderschule.

#### b) *Didaktisch-methodische Hinweise*

Das Kind lernt im Spiel. Alles, was es entdeckend lernen kann, was es erfahren und sich selbst erschließen kann, soll ihm nicht belehrend vorgegeben werden.

Das Spiel gilt auf dieser Stufe als methodisches Prinzip, insbesondere im Hinblick auf die Förderung der Spontaneität. Durch den Einsatz verschiedener Spiele und Spielformen (didaktische Spiele, gelenkte Spiele, freie Spiele usw.) soll der pädagogisch-didaktischen Zielsetzung Rechnung getragen werden.

Alle Forderungen, die an das Kind gestellt werden, müssen Individuallage-gerecht sein.

Jeglicher Leistungsdruck oder Drill ist zu vermeiden, ebenso Überforderungen im kognitiven, aber auch im emotionalen und sozialen Bereich. Individuelle Förderung im Einzelkontakt mit dem Lehrer, in der Partnerschaft oder in der Kleingruppe ist eine Grundvoraussetzung für den Erfolg der Arbeit.

#### c) *Versuchsdurchführung*

Anzahl der Versuchsstandorte in den einzelnen Bundesländern im Schuljahr 1979/80:

Bundesland	Standorte	Klassen
Burgenland	24	24
Kärnten	44	47
Niederösterreich	18	19
Oberösterreich	104	109
Salzburg	35	40
Steiermark	40	40
Tirol	12	12
Vorarlberg	19	22
Wien	91	97
INSGESAMT	387	410

## Schulversuchsergebnisse

Der Vorschulklassenbereich war bisher noch nicht Gegenstand einer durchgehenden empirischen (summativen) Evaluation. Dennoch können auf Grund einer regionalen empirischen Untersuchung und auf Grund von Rückmeldungen Aussagen über den Erfolg des Schulversuches getroffen werden.

#### a) *Ergebnisse einer empirischen Erhebung*

Im Bereich des Bundeslandes Wien wurde eine Gruppe zurückgestellter Kinder ohne Vorschulklassenbetreuung oder sonstige institutionalisierte Fördermaßnahmen mit einer Gruppe zurückgestellter Kinder mit Vorschulklassenbetreuung verglichen.

Die Entwicklung beider Kindergruppen wurde von der Zurückstellung an bis zu ihrem Übertritt in die Sekundarstufe 1 verfolgt. Das Ergebnis ließ erkennen, daß bei der Gruppe der Vorschulklassenkinder weniger Repetenten, weniger Überstellungen in den 2. Klassenzug und weniger Übertritte in die Sonderschule vorkamen. Auf Grund dieser empirischen Erhebung kann für diesen Schulversuchsbereich festgestellt werden:

- Durch den Besuch der Vorschulklassen kann die Anzahl der Repetenten und Schulversager im Grundschulbereich gesenkt werden.
- Durch den Besuch der Vorschulklasse kann die Aufstiegschance in den 1. Klassenzug der Hauptschule erhöht werden.
- Durch den Besuch der Vorschulklasse kann eine Verbesserung der Arbeitshaltung und damit eine bessere intellektuelle Entfaltung erreicht werden.
- Durch den Besuch der Vorschulklasse kann die soziale Stellung eines Kindes im Rahmen des Klassenverbandes verbessert werden.

#### b) *Rückmeldungen von den Versuchsschullehrern*

Ständige Rückmeldungen der Versuchsschullehrer an das Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung und Diskussionen anlässlich der jährlich stattfindenden Tagungen der wissenschaftlichen Betreuer veranlaßten eine mehrmalige Überprüfung und Modifikation der im Einsatz befindlichen Unterrichts Anregungen und Unterrichtsmaterialien für die Lernbereiche der Vorschulklassen.

Im Rahmen der Weiterentwicklung des Schulver-

suches „Vorschulklasse“ wurden Beobachtungssysteme für Schulanfänger konstruiert: Beobachtungssysteme zur Messung der Lernfähigkeit beim Schulanfänger. Gezielte diagnostische Beobachtung.

## Offene Probleme

Die Praxis mit dem Schulversuch zeigte, daß die Errichtung einer Vorschulklasse einen Einzugsbereich von 6—8 Elementarklassen voraussetzt, um die erforderliche Schülerzahl erreichen zu können. Vorschulklassen entstanden daher durchwegs in größeren Orten mit Mittelpunktschulen. In dünner besiedelten Gebieten waren die Voraussetzungen für die Einrichtung von Vorschulklassen nicht vorhanden. Gerade in diesen Gebieten wären jedoch Vorschulklassen im Dienste einer Verbesserung der Bildungschancen wichtig.

Die Erfahrungen mit dem Schulversuch „Vorschulklasse“ machten ein prinzipielles Überdenken der gesamten Einschulungsproblematik und der methodisch-didaktischen Konzeption der ersten zwei Schuljahre (Grundstufe I) notwendig, eine Konzeption, die im Rahmen von Maßnahmen bestmöglicher Förderung der Begabungen des Schülers auch für leistungsschwächere Schüler Lernanreize und individuelle Lernhilfen ermöglichen soll.

Die Bemühungen um eine besser generalisierbare Organisationsform und um einen befriedigenderen Einschulungsmodus führten in der Folge zum Schulversuch „Eingangsstufe“.

## GRUNDSCHULE

### Warum Schulversuche in der Grundschule?

Die österreichische Volksschule versteht sich von den Anforderungen an die Schüler als undifferenzierte Gesamtschule. Es besuchen sie alle Schüler der betreffenden Altersstufe, und es bestehen gleiche Lernziele. Die Volksschule muß daher Lern-erfolg bei allen normal befähigten (nicht sonder-schulbedürftigen) Schülern zu erreichen versuchen. Relativ hohe Repetentenraten und Sonderschulein-weisungen zeigen die Notwendigkeit auf, der För-derung jedes Kindes gegenüber der schon in frühen Jahren einsetzenden Selektion den Vorrang zu geben.

Durch die Versuchsarbeit im Grundschulbereich soll ein organisatorischer Rahmen für ein optima-les Bildungsangebot und die Möglichkeiten best-möglicher Betreuung und Förderung der Begabun-gen des Schülers geschaffen werden.

## Ziele

Folgende allgemeine Zielsetzungen können formu-liert werden: Es gilt, den Übergang vom Elternhaus bzw. vom Kindergarten in die Schule für alle Betei-ligten zufriedenstellend zu lösen. Vor allem der Grad der Lernanforderungen in der ersten Schul-stufe ist auf ein für alle Schüler erreichbares Maß einzupendeln.

Kinder mit Entwicklungsrückständen sind zeitge-recht zu erfassen und gezielte Fördermaßnahmen einzuleiten.

Durch verschiedene Differenzierungsmaßnahmen sind die Lernangebote an die individuelle Lern-fähigkeit des Kindes anzupassen.

Der Schulversuch Grundschule umfaßt folgende Versuchsansätze:

die Grundstufe I (erste und zweite Schulstufe),  
die Grundstufe II (dritte und vierte Schulstufe),  
die „Wenig gegliederte Grundschule“ (erste bis vierte Schulstufe).

### 1. Grundstufe I (Eingangsstufe)

Die Erfahrungen mit dem Schulversuch „Vorschul-klassen“ und die Zusammenfassung der ersten und zweiten Schulstufe zu einer Beurteilungseinheit im Schulunterrichtsgesetz (§ 25) führten zur Entwick-lung des Schulversuches „Eingangsstufe“. In der „Eingangsstufe“ wurde erstmals der Versuch unter-nommen, die Vorschulklasse, die erste Schulstufe und die zweite Schulstufe organisatorisch zusam-menzufassen.

Die Grundkonzeption des Schulversuches „Grund-stufe I“ ist so angelegt, daß sie in jeder Organisa-tionsform (gem. § 12 des SchOG) unabhängig von der Schülerzahl durchgeführt werden kann.

Folgenden Problemen wurde besondere Aufmerk-samkeit geschenkt:

#### a) *Schulaufnahme — Zurückstellung*

Die Aufnahme bzw. die Zurückstellung der Kin-der erfolgen nicht mehr mittels eines Schullei-fe-

tests oder einer Schulfähigkeitsuntersuchung, sondern zu Schulbeginn werden zunächst alle schulpflichtigen und bildungsfähigen Kinder eingeschult. Über Ansuchen der Erziehungsberechtigten können auch Altersdispenskinder aufgenommen werden.

In den nun folgenden sechs Wochen (Beobachtungsphase) ist es die Aufgabe der Schule, den Bedürfnissen, Interessen und Voraussetzungen der Schüler weitgehend Rechnung zu tragen.

Als Hilfe für die so bedeutsame Beobachtung der Kinder wurde für die Hand des Lehrers ein eigenes Beobachtungssystem zur Messung der Lernfähigkeit beim Schulanfänger (BMLS) entwickelt.

Die so ermittelten Daten und die vom Lehrer gewonnenen Schätzwerte bringen wichtige Informationen über den individuellen Entwicklungsstand und die Lernfähigkeit der Kinder.

Die Auswertung dieser Informationen führt nach der sechswöchigen Beobachtungsphase zur Einweisung der Kinder in die 1. Schulstufe, in die Vorschulklasse bzw. in die der ersten Schulstufe angeschlossenen Vorschulgruppe.

Gibt es am Schulstandort keine Vorschulklasse oder Vorschulgruppe, so werden für jene Kinder, die in den Kindergarten bzw. ins Elternhaus zurückgestellt werden, folgende Maßnahmen veranlaßt:

- Information der Eltern bzw. des Kindergartens über den individuellen Leistungsstand des Kindes.
- Aufzeigen von Förder- und Therapienotwendigkeiten und Anregungen zu Fördermaßnahmen.

#### b) Fördermaßnahmen

Um den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Schüler in der Klasse besser Rechnung tragen zu können, bieten sich verschiedene Formen der Differenzierung des Unterrichts an.

Es ist daher Aufgabe jedes Lehrers, flexibel auf den jeweils aktuellen Lernstand einzelner Schüler oder Schülergruppen einzugehen, d. h., sie individuell oder in der Kleingruppe zu fördern, daß die soziale Einbettung im Klassenverband erhalten bleibt.

Ab dem zweiten Halbjahr der ersten Schulstufe wird in den Fächern Deutsch und Mathematik je eine Differenzierungsstunde angesetzt. Bei Bedarf können diese Differenzierungsstunden auch

geblockt werden, jedoch darf die Stundenanzahl von zwei Differenzierungsstunden pro Woche grundsätzlich nicht überschritten werden. In diesen Stunden werden Lerngruppen gebildet, die eine individuelle Betreuung der Schüler ermöglichen.

Weitere individuelle Fördermaßnahmen stellen die wöchentlichen Förderstunden dar.

Im ersten Halbjahr der ersten Schulstufe werden drei Förderstunden pro Woche, ab dem 2. Halbjahr der ersten Schulstufe eine Förderstunde pro Woche angesetzt.

#### c) verbale Beurteilung

Zum Halbjahr und am Schuljahresende der ersten Schulstufe wird eine verbale Beurteilung vorgenommen, wobei eine Beschreibung des Leistungsstandes im sprachlichen, mathematischen, sachkundlichen und musischen Bereich erfolgt. Weiters werden das Arbeitsverhalten und das Sozialverhalten verbal beurteilt. Im Halbjahreszeugnis der 2. Schulstufe wird die Verbalbeurteilung durch Ziffernnoten ergänzt, am Ende der zweiten Schulstufe erhält der Schüler das übliche Zeugnis mit Ziffernnoten. Hier wird über ein allenfalls gebotenes Wiederholen der zweiten Schulstufe entschieden.

## 2. Grundstufe II (3. u. 4. Schulstufe)

Das Versuchsmodell der Grundstufe II schließt kontinuierlich an den Versuchsplan der Grundstufe I an.

Im Hinblick auf den Übertritt in die Schulformen der Sekundarstufe I sind neben den Problemen der Differenzierung und individuellen Förderung weitere Faktoren zu beachten:

- Die Vorbereitung auf das Fachlehrersystem.
- die Objektivierung der Bildungsbahn entscheidenden Abschlußbeurteilung am Ende der 4. Schulstufe.
- die zunehmenden fachlichen und fachdidaktischen Anforderungen in den einzelnen Lernbereichen.

Somit besteht eine wichtige Aufgabe der Schulform darin, die geeigneten Formen der inneren Gestaltung des Unterrichts und der äußeren Organisation für die Vermittlung von Bildungsinhalten zu erproben.

Die Betonung der grundlegenden Bildung und kom-

persatorischen Aufgaben der Grundschule läßt die Differenzierung sowohl als Verbesserung der individuellen Lernhilfe als auch unter dem Gesichtspunkt des unterschiedlichen Lernzeitbedarfes einzelner Schüler notwendig erscheinen.

## Grundmodell

In den Fächern Deutsch und Mathematik wird pro Woche je eine Differenzierungsstunde angesetzt. Bei Bedarf können diese Differenzierungsstunden auch geblockt werden, jedoch darf die Stundenzahl nicht überschritten werden. Da die spezielle Situation je Schulversuchsstandort sehr unterschiedlich sein kann (Schulraum, Schülerbeförderung usw.) werden in der Folge Differenzierungsvarianten angeboten. Es bleibt den Überlegungen und Vorstellungen des Lehrkörpers in Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Betreuer überlassen, daß nach Überprüfung und gemeinsamer Diskussion aller für die Differenzierung in Frage kommenden, standortbedingten Probleme eine Differenzierungsvariante ausgewählt und erprobt wird.

## Auswahlvarianten

### a) *Assistenzlehrer*

Jeder Klassenlehrer ist für die gesamte Unterrichtsplanung in seiner Klasse verantwortlich. Der Klassenlehrer bleibt auch die ständige Bezugsperson seiner Schüler und erteilt wie bisher in allen Gegenständen den Unterricht.

Während der Phase der Differenzierung kommt ein zweiter Lehrer (Assistenzlehrer) in die Klasse. Somit können Lerngruppen gebildet werden. Eine permanente Zusammenarbeit dieser beiden Lehrer ist unumgänglich.

Für die gesamte Leistungsbeurteilung ist der Klassenlehrer nach Rücksprache mit dem Assistenzlehrer zuständig.

Die gemeinsame Arbeit beider Lehrer in einer Klasse ist nicht zwingend, bei Vorhandensein eines Raumes besteht auch die Möglichkeit, den Klassenverband zu teilen.

### b) *Schwerpunktlehrer*

Zwei parallele Klassen werden von zwei Lehrern gemeinsam geführt, von denen der eine Deutsch, der andere Mathematik in beiden in Frage kommenden Klassen übernimmt.

Die übrigen Fächer werden nach Möglichkeiten, Neigungen und Interessen aufgeteilt. Eine permanente Zusammenarbeit dieser beiden Lehrer ist unumgänglich.

Während der Phase der Differenzierung werden unterschiedliche Lerngruppen gebildet, deren Betreuung je nach den Erfordernissen seitens der Schüler durch die Lehrer zu erfolgen hat. Beide Lehrer können in den Differenzierungsstunden in einer Klasse arbeiten, bei Vorhandensein eines Raumes kann die Klasse auch geteilt werden.

Für die Leistungsbeurteilung in den Schwerpunktfächern ist der betreffende Schwerpunktlehrer nach Rücksprache mit dem Assistenzlehrer zuständig.

### c) *Teilklassenverband*

Bei dieser Variante werden alle Teilklassenverbände nur vom Klassenlehrer unterrichtet, ihm obliegt daher auch die gesamte Unterrichtsplanung.

Der Unterricht in der Differenzierungsphase erfolgt so, daß jeweils ein Teilklassenverband unterrichtsfrei hat, bzw. zwei Teilklassenverbände unterrichtsfrei haben, während mit der anderen Gruppe bzw. mit den anderen Gruppen niveaue entsprechend gearbeitet wird.

Der Klassenlehrer ist für die gesamte Leistungsbeurteilung zuständig.

### d) *gemäßigtes Setting*

Diese Art der Gruppierung setzt parallele Klassen voraus. Aus zwei parallelen Klassen werden während der Differenzierungsphase in den Fächern Deutsch und Mathematik drei Lerngruppen gebildet. Die Lerngruppen werden je nach den Erfordernissen seitens der Schüler von drei Lehrern betreut.

Bei dieser Organisationsform gibt es einen Deutsch-Schwerpunktlehrer, einen Mathematik-Schwerpunktlehrer und für die Phase der Differenzierung einen Assistenzlehrer. In der Differenzierungsphase in Deutsch bzw. Mathematik führt eine Lerngruppe der Schwerpunktlehrer für Deutsch, eine Lerngruppe der Schwerpunktlehrer für Mathematik, eine Lerngruppe der Assistenzlehrer.

Jeder Schwerpunktlehrer ist für die Unterrichtsplanung und Unterrichtsgestaltung seines Schwerpunktfaches verantwortlich. Die übrigen

Fächer werden nach Möglichkeiten, Neigungen und Interessen unter den Schwerpunktlehrern aufgeteilt. Eine permanente Zusammenarbeit der beiden Schwerpunktlehrer untereinander und mit dem Assistenzlehrer ist unumgänglich. Jeder Schwerpunktlehrer beurteilt die Schüler in den von ihm unterrichteten Fächern nach Rücksprache mit dem Assistenzlehrer.

#### e) *Wiener Modell*

Dieses Modell ist auf die 4. Schulstufe beschränkt und setzt jeweils drei parallele Klassen voraus. Aus den Schülern von jeweils drei vierten Grundschulklassen eines Standortes werden jeweils für einen Teil der wöchentlich zur Verfügung stehenden Mathematik-, Rechtschreib- und Lesestunden Lerngruppen gebildet. Diese sollen bezüglich ihrer Zusammensetzung nicht starr sein, sondern entsprechend der Leistung der Kinder einen Wechsel der Gruppe während des Schuljahres ermöglichen. In den verbleibenden Mathematik-, Rechtschreib- und Lesestunden sowie in allen anderen Unterrichtsgegenständen bleiben die Klassenverbände bestehen.

Diese Differenzierung kann auch innerhalb des Klassenverbandes erfolgen (innere Differenzierung). Bei dieser Variante werden die Lerngruppen nur vom Klassenlehrer betreut. Diese Art der Differenzierung bietet die Möglichkeit, kurzfristig Lerngruppen zu bilden.

### Förderunterricht

Pro Woche wird durchgehend eine Förderstunde gehalten. Sie dient der Individualisierung und der Behebung spezieller Lernschwierigkeiten.

Eine wichtige Hilfe bietet dabei der für jedes Kind zu führende „Übungsplan-Förderunterricht“, dem Ursachen, Behandlungsmethoden und Lernverhaltensänderungen zu entnehmen sind. Im allgemeinen werden die Fördermaßnahmen immer flexibel und situationsbezogen getroffen.

### Fremdsprachliche Vorschulung (Englisch)

Pro Woche wird in der 3. und 4. Schulstufe eine Englischstunde gehalten. Das Kind soll durch Spre-

chen in lebensnahen, kindgerechten Situationen lernen, in richtiger Aussprache auf kindgemäße Fragen zu antworten, selbst Fragen zu stellen und an kurzen Gesprächen teilzunehmen.

Jeglicher Leistungsdruck ist zu vermeiden. Die mehr spielerische und lustbetonte Begegnung mit der Fremdsprache soll verstärkt Lernanreize bieten und somit die allgemeine Lernmotivation des Kindes fördern.

### Wenig gegliederte Grundschule

Die „Wenig gegliederte Grundschule“ ist jene Schulform, in der in einer Klasse zwei oder mehrere Schulstufen zusammengefaßt sind. Da der Unterricht im Klassenlehrersystem erteilt wird, kommt es während der Unterrichtsarbeit zur Bildung von Abteilungen.

Da in Österreich auch weiterhin aus siedlungs- und verkehrsgeographischen Gründen mit dem Bestehen wenig gegliederter Grundschulen (1. bis 4. Schulstufe) gerechnet werden muß, besteht die Notwendigkeit, die für die Schulversuche im Bereich der Grundschule gültigen Prinzipien auch auf diese Organisationsform zu übertragen.

Die Zielsetzung der Versuchspläne Grundstufe I (Eingangsstufe) und Grundstufe II gelten sinngemäß auch für die Versuchsarbeit im Bereich der „Wenig gegliederten Grundschule“.

In den Gegenständen Deutsch, Mathematik und Sachunterricht werden in möglichst vielen Wochenstunden Teilklassen-(Schulstufen-)Verbände gebildet. Diese Teilklassenverbände umfassen jeweils nur eine Schulstufe.

Da die spezielle Situation je Schulversuchsstandort sehr unterschiedlich sein kann, werden Differenzierungsvarianten angeboten. Es bleibt den Überlegungen und Vorstellungen der Lehrer in Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Betreuer überlassen, daß nach Überprüfung und gemeinsamer Diskussion aller für die Differenzierung in Frage kommenden standortbedingten Probleme eine der angebotenen Differenzierungsvarianten ausgewählt und erprobt wird. Auch bei der Lehrfächerverteilung und bei der Stundenplangestaltung ist die Mitwirkung des wissenschaftlichen Betreuers erforderlich.



## Versuchsdurchführung

Anzahl der Versuchsstandorte in den einzelnen Bundesländern im Schuljahr 1979/80:

Bundesland	Standorte	Klasse
Burgenland	35	114
Kärnten	6	18
Niederösterreich	25	105
Oberösterreich	58	249
Salzburg	4	21
Steiermark	32	137
Tirol	18	44
Vorarlberg	16	43
Wien	32	71
<b>INSGESAMT</b>	<b>226</b>	<b>802</b>

## Schulversuchsergebnisse

Der Grundschulbereich war bisher noch nicht Gegenstand einer durchgehenden (summativen) Evaluation. Dennoch können im Zuge der Entwicklung von curricularen Systemen, von Unterrichtsmitteln, von Systemen zur Erfassung der Schülerleistung und auf Grund der administrativen Statistik Aussagen über den Erfolg des Schulversuches getroffen werden.

### a) *Ergebnisse der administrativen Statistik*

Der Vergleich der Repetenzahlen<sup>3)</sup> erbrachte folgende Ergebnisse:

- Wesentlich weniger Repetenten in den Versuchsschulen im Bereich der Grundstufe I sowie im Bereich der Grundstufe II.
- Wesentlich weniger Repetenten bei den Schülern der „Wenig gegliederten Grundschule“.

Auch die Meinung der im Schulversuch Grundstufe I (Eingangsstufe) tätigen Lehrer wurden eingeholt. Mit großer Übereinstimmung wurde festgestellt:

- Das Schulversuchsmodell Grundstufe I führt zu einer besseren Förderung und Betreuung der schwächeren, aber auch der gutbegabten Schüler.
- Durch die verschiedenen Differenzierungs- und Fördermaßnahmen wird der Leistungsdruck auf die Schüler vermindert.

- Die einzelnen Maßnahmen des Schulversuches Grundstufe I führen zu einer generellen Verbesserung der Schulleistungen.

Auf Grund der Ergebnisse eines differenzierten Rückmeldesystems erfolgte eine ständig stattfindende Modifikation von Unterrichtsmaterialien.<sup>4)</sup>

Für den Schulversuch Grundstufe I wurde eine Lernzielverlaufskontrolle entwickelt, indem für die Fächer Deutsch, Lesen und Mathematik unter Berücksichtigung der Lehrplanbestimmungen Diagnosekriterien (Schlüssellernziele, Groblernziele) formuliert wurden.

- b) Der Schulversuch „Fremdsprachliche Vorschulung“ wurde von der Abteilung II des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung evaluiert. Dabei wurden Lehrerfolgsvergleiche zwischen vorgeschulten und nicht vorgeschulten Schülern bis zum Ende der 6. Schulstufe vorgenommen und Eltern, Lehrer und Schulleiter über ihre Meinung zum Schulversuch befragt (Kapitel 3).

Die wissenschaftliche Kontrolle des Schulversuches „Fremdsprachliche Vorschulung“ bezog sich ausschließlich auf die Auswirkungen der Vorschulung auf die Lernleistungen in der 5. und 6. Schulstufe. Die Auswirkungen auf das Lernverhalten und die Motivation der Schüler in der Grundschule selbst wurden nicht erfaßt.

## SONDERSCHULE

### Aufgaben und Organisation

Die Forderung nach bestmöglicher Förderung aller Kinder, das Herstellen bestmöglicher Bildungschancen werden gerade im Bereich der Sonderschule zur wichtigen bildungspolitischen Aufgabe. Der Schulversuchsbereich enthält zwei Organisationsformen, die Schulversuche „Integrierte Grundschule“ und „Differenzierte Sonderschule“.

### 1. Integrierte Grundschule

Im Schulversuch „Integrierte Grundschule“ wird erprobt, Kinder mit speziellen Defekten, heterogenem

Leistungsprofil, Milieuschädigungen und knapp durchschnittlicher bis leicht unterdurchschnittlicher Leistungsfähigkeit in einer neu organisierten Volksschulform zu belassen und durch gezielte Fördermaßnahmen, zum Teil unter Mitarbeit eines Sonderschullehrers, zu betreuen.

Die „Integrierte Grundschule“ versteht sich als Volksschule mit zusätzlichem sonderpädagogischem Angebot, und zwar für Kinder mit Leistungsausfällen in Einzelbereichen, und für einzelne relativ leistungsfähige allgemeine Sonderschüler. In den Schulversuch werden auch Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen sowie körperlichen, sprachlichen und verhaltensmäßigen Devianzen einbezogen. Kernstück der Schulversuchsarbeit ist die Integrationsfrage.

Leichtgradig oder teilweise behinderte Kinder werden durch eine Integrierung in die Regelschule vom als Diskriminierung erlebten Besuch der Sonderschule befreit.

Das Modell umfaßt folgende Differenzierungs- und Fördermaßnahmen:

Der Klassenlehrer der Regelschule hat einen Sonderschullehrer zur Seite.

Es werden für die erste bis vierte Schulstufe alle Deutsch- und Mathematikstunden im Stundenplan zur gleichen Zeit angesetzt. Dadurch wird es möglich, den Schüler in Deutsch oder in Mathematik am Unterricht derjenigen Schulstufe teilnehmen zu lassen, die seinem Verständnisniveau entspricht.

Schüler, die in den Gegenständen Deutsch oder Mathematik Schwächen aufweisen, werden in Basisförderstunden vom Sonderschullehrer betreut. Der Basisförderlehrer kann den Unterricht in einem eigenen Raum abhalten oder auch in der Stammklasse gemeinsam mit dem Klassenlehrer arbeiten. Zusätzlich wird eine Förderstunde in Deutsch und Mathematik vom Klassenlehrer gehalten.

Durch spezielle Fördermaßnahmen für sozial-, motorisch-, kognitiv- und sprachgestörte Kinder wird auf Teilbehinderungen der Schüler eingegangen.

## 2. Differenzierte Sonderschule

Dieses Schulmodell ist für jene Kinder bestimmt, die wegen ihrer Behinderung eine Regelschule nicht besuchen können. In dieser Schulform sollen auch Kinder unterrichtet werden, die bisher nicht als schulfähig betrachtet wurden, um sie für eine

lebenspraktische Bewährung und für einfache manuelle Tätigkeiten vorzubereiten.

Entsprechend der Eigenart und der Schwere der Beeinträchtigung eines Schülers werden differenzierte Unterrichts- und Erziehungsangebote erstellt, welche die bisherige Trennung von Sonderschülern in verschiedene Sonderschulsparten teilweise überflüssig machen. Die leistungsschwächsten Sonderschüler werden in einer „Gruppe von praktisch bildbaren Kindern“ innerhalb der „Differenzierten Sonderschule“ zusammengefaßt.

Die Differenzierungs- und Fördermaßnahmen sind nach Art ihrer Zielstellung in mehrere Kategorien gegliedert.

Für Schüler mit besonderen Schwächen in Deutsch und Mathematik sind zwei Förderstunden pro Woche in Form von Ergänzungsstunden vorgesehen. Alle Deutsch- und Mathematikstunden sind im Stundenplan zur gleichen Zeit angesetzt. Dadurch kann der Schüler in Deutsch und Mathematik am Unterricht der Schulstufe teilnehmen, die seinem Verständnisniveau entspricht. Damit kann Schülern, die in einem Gegenstand versagen, das Wiederholen von Schulstufen erspart werden.

Durch spezielle Fördermaßnahmen im therapeutisch-funktionellen Bereich für sozial-, motorisch-, kognitiv- und sprachgestörte Kinder wird auf die Art und Schwere der Behinderung eingegangen.

## Versuchsdurchführung

Stand der Schulversuche im sonderpädagogischen Bereich im Schuljahr 1979/80:

Anzahl der Versuchsstandorte in den einzelnen Bundesländern:

### *Integrierte Grundschule*

Burgenland	2
Kärnten	6
Niederösterreich	0
Oberösterreich	11
Salzburg	1
Steiermark	2
Tirol	0
Vorarlberg	0
Wien	1
<b>INSGESAMT</b>	<b>23</b>

Standorte (91 Klassen)

*Differenzierte Sonderschule*

Burgenland	2	
Kärnten	0	
Niederösterreich	8	
Oberösterreich	3	
Salzburg	1	
Steiermark	2	
Tirol	0	
Vorarlberg	1	
Wien	4	
<hr/>		
INSGESAMT	21	Standorte (107 Klassen)

Für das Schuljahr 1980/81 besteht Interesse für die Errichtung von vier weiteren Versuchsstandorten.

**Entwicklung von Arbeitsmaterialien**

Auf dem Gebiet der sonderpädagogischen Unterrichtsmittel wurden Arbeitsunterlagen für die Hand der Lehrer sowie für den Schülergebrauch in den Förderbereichen Deutsch und Mathematik, den funktionalen Bereichen Motorik, Sprache, Kognition, Sozietät sowie der gezielten diagnostischen Beobachtung erstellt.<sup>5)</sup>

**Schulversuchsergebnisse und Probleme**

Der Sonderschulbereich war bisher noch nicht Gegenstand einer durchgehenden empirischen (summativen) Evaluation.

Seit etwa 4 Jahren wird versucht, einen Beitrag zur Evaluation der Schulversuche zu liefern, indem im Sinne einer Aktionsforschung systematisch die Lehrermeinung berücksichtigt, administrativ-statistisches Datenmaterial ausgewertet und neuerdings zusätzlich ein Lehrerfragebogen verwendet wird. Über ergänzende persönliche Aussprachen zwischen den Versuchslehrern, den wissenschaftlichen Betreuern und den sonderpädagogischen Mitarbeitern des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung wird versucht, die Grundlagen für breiter angelegte Fallstudien zu gewinnen.

Die derart gewonnenen Versuchsergebnisse und die noch offenen Probleme sollen im folgenden wiedergegeben werden:

Die gesamten sonderpädagogischen Maßnahmen

in der „Integrierten Grundschule“ sollen flankiert werden von den Maßnahmen zur Klärung der Frage der Sonderschulbedürftigkeit (nach einer Beobachtungsphase) unter Mitwirkung des dieses Kind betreuenden Sonderschullehrers. Die sonderpädagogischen Maßnahmen sollen vornehmlich auf der ersten und auf der zweiten Schulstufe angesetzt werden. Um eine rechtzeitige Erfassung von Sonderschülern zu gewährleisten, sind alle vom Schulbesuch zurückgestellten Schüler und alle Schüler, welche das Lehrziel der ersten Schulstufe nicht erreichen, durch ein Team von Fachleuten (insbesondere Sonderpädagogin und Schulpsychologin) zu überprüfen.

Im Schulversuch „Differenzierte Sonderschule“ werden mittel oder hochgradig behinderte Kinder über verstärkte Fördermaßnahmen auf allen Schulstufen in Deutsch und Mathematik betreut sowie auch im motorisch-rhythmischen, kognitiven, sprachlichen und sozialen Bereich, wobei ebenso wie in der „Integrierten Grundschule“ Kinder mit zusätzlichen Sinnesbeeinträchtigungen, mit körperlichen, sprachlichen und verhaltensmäßigen Devianzen aufgenommen werden. In der Oberstufe ist auch im Hinblick auf eine Reintegration ein gemäßigtes Fachlehrersystem anzustreben. Die Zuordnung eines Schülers in Deutsch oder in Mathematik zu derjenigen Schulstufe, die seinem Verständnissniveau entspricht, wird ermöglicht, um Repetieren zu vermeiden.

Bisher als unfähig erklärte Kinder sollen nach noch festzulegenden Kriterien dahin geprüft werden, ob sie die Gruppe der praktisch bildbaren Kinder innerhalb der „Differenzierten Sonderschule“ besuchen können. Bei schwerstbehinderten und bei bisher als nicht schulbildungsfähig bezeichneten Kindern ist für zusätzliche Fachkräfte wie Heilgymnastinnen, Musiktherapeuten, Sozialarbeiter und für Hilfspersonen, die insbesondere für pflegerische Handlungen verantwortlich sind, vorzusorgen.

Eine weitest mögliche Strukturbereinigung bei Berücksichtigung der Schulwegproblematik ist anzustreben (beispielsweise zentralisierte Oberstufen der Sonderschule).

Die Schulfreifahrt und der Schülertransport müssen auch dann garantiert sein, wenn einzelne Schüler (insbesondere in dünn besiedelten Gebieten) eine Sonderschule besuchen müssen.

## SCHULEN DER ZEHN- BIS VIERZEHN-JÄHRIGEN (GESAMTSCHULE)

### Warum Schulversuche?

Das Schulorganisationsgesetz 1962 hat für den Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen die bereits im Hauptschulgesetz 1927 gefundene bildungspolitische Kompromißregelung, das Nebeneinanderbestehen der Unterstufe der AHS und der Hauptschule mit ihren zwei Klassenzügen, generell in Österreich eingeführt. In der Folge erwies sich dieses schulorganisatorische Konzept als nicht geeignet, den Bildungsbedürfnissen aller Bevölkerungskreise, insbesondere der ländlichen Regionen und der unteren sozialen Schichten, gerecht zu werden.

Die verschiedenen Schultypen sind nicht für alle Schüler in gleicher Weise erreichbar. Das Netz der höheren Schulen kann nicht so dicht sein wie das Hauptschulnetz, da sich die höhere Schule bei der Standortplanung danach orientiert, eine ausreichend große Oberstufe zu besitzen. Gleiche Zugangsbedingungen zu allen Schultypen bestehen daher nur in größeren Orten. Kinder, die nicht in AHS-Standorten wohnen, haben weniger Chancen, diese Schultypen zu besuchen. Die Besuchsquote sinkt in zahlreichen Gemeinden Österreichs bis gegen 1% des Schülerjahrganges, wenn die höhere Schule so weit entfernt ist, daß sie durch tägliches Pendeln nicht erreichbar ist. Für die ländlichen Gebiete Österreichs bedeutet das Schultypensystem eine wesentliche Ursache der Bildungschancenungerechtigkeit.<sup>6)</sup>

Ein gleichmäßiges Bildungsbewußtsein und Bildungsinteresse der Eltern in allen sozialen Schichten ist nicht gegeben. Eltern, die eine höhere Schule selbst nicht besucht haben, sind weniger dazu geneigt, ihre Kinder in diesen Schultypen zu schicken. Dadurch bleiben viele Kinder von einer ihnen angemessenen Bildungslaufbahn ausgeschlossen. Alle Erhebungen beweisen, daß Kinder aus gehobenen sozio-ökonomischen Schichten in den höheren Schulen überrepräsentiert, Arbeiter- und Bauernkinder dagegen unterrepräsentiert sind. Bei gleicher Intelligenz besuchen Schüler aus höheren Sozial-schichten häufiger eine allgemeinbildende höhere Schule als Schüler aus niedrigen Sozialschichten.<sup>7)</sup>

Die Entscheidung nach der 4. Schulstufe für die Schullaufbahn eines Kindes erfolgt zu früh. Fehl-

entscheidungen sind unvermeidlich. Es gibt keine hinreichend sichere Erfassung der Begabungen und Leistungsfähigkeit beim Zehnjährigen, um eine verlässliche Bewährungsprognose darauf zu stützen. Die Aufnahmeprüfung in die AHS erwies sich als völlig untaugliches Instrument. Auch die Zuerkennung der Klassenzugsreife durch den Lehrer der 4. Schulstufe erweist sich als Erfolgsprognose für die spätere Schullaufbahn des Kindes als unsicher, wie die Ergebnisse der wissenschaftlichen Kontrolle der Schulversuche aufzeigen (siehe Teil 3).

In einem System parallel laufender Schultypen mit Lerngruppenbildungen in Form von Jahrgangsklassen werden die Schüler nach ihrer schwächsten Fachleistung eingeordnet, da in jedem Fach in jeder Schultypen eine bestimmte Mindestleistung gefordert wird. Dieses System mit seinen einheitlichen Anforderungen an alle Schüler in allen Fächern erweist sich für die Förderung der Begabungen als wenig geeignete Organisationsform, was in den hohen Repetenten- und Ausfallsquoten seinen Ausdruck findet. So wurde im Zuge der wissenschaftlichen Kontrolle der Schulversuche erhoben, daß im Verlauf der vier Jahre AHS-Unterstufe 37,6% der Schüler wegen negativen Lernerfolges (Klassenwiederholung, Übertritt in die Hauptschule) aus dem betreffenden Jahrgang ausgeschieden sind.<sup>8)</sup>

All diese Faktoren weisen darauf hin, daß die gesetzliche Sicherstellung des freien Zugangs zu allen Schultypen für Kinder aus allen sozialen Schichten allein als Maßnahme nicht genügt, wenn Chancengleichheit und Förderung der Begabungen dem Schulsystem als Ziele vorgegeben sind.

### Schulversuchsmodelle und Zielvorstellungen

Zur Bewältigung der angeführten Probleme wurden Gesamtschul-Organisationsformen entwickelt. Die Gesamtschule soll den organisatorischen Rahmen für eine Schule mit mehr Chancengleichheit und sozialer Integration darstellen. Sie verlangt Differenzierungsmaßnahmen, die eine bestmögliche Förderung der Begabungen der Schüler zulassen. Die 4. SchOG-Novelle sieht drei Grundmodelle vor: die „Additive Gesamtschule“, die „Integrierte Gesamtschule“ und die „Orientierungsstufe“.

## Additive Gesamtschule

Dieser Typ ist eigentlich keine Gesamtschule im strengen Sinn. Vielmehr werden alle drei Schultypen (AHS-Unterstufe, HS-I.-Klassenzug, HS-II.-Klassenzug) räumlich und verwaltungsmäßig in einer Schule untergebracht. An einen gemeinsamen Unterricht der Schüler der einzelnen Typen ist nicht gedacht. Die räumliche Nähe und die Einheit der Leitung sollen den Übertritt von einer Schulform in die andere erleichtern.

## Orientierungsstufe

In diesem Modell werden in der 5. und 6. Schulstufe die Kinder nicht nach dem bisherigen System der Klassenzüge aufgeteilt. Die Orientierungsstufe ist somit eine „Integrierte Gesamtschule“ für die 5. und 6. Schulstufe.

## Integrierte Gesamtschule

Für das Modell der „Integrierten Gesamtschule“ wurden vier Modellvarianten entwickelt:

Im Modell B1 erfolgt der Unterricht in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch in Leistungsgruppen auf drei Niveaus. In den anderen Fächern werden alle Schüler gemeinsam unterrichtet. Die bisherige Trennung in AHS und Hauptschule gibt es deshalb nicht mehr.

Beim Modell B2 erfolgt der Unterricht auf der 5. Schulstufe in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch in Leistungsgruppen auf zwei Niveaus. Erst ab der 6. Schulstufe gibt es drei Leistungsgruppen-Niveaus.

Beim Modell B3 werden Deutsch, Englisch und Mathematik in den bekannten drei Leistungsgruppen-Niveaus geführt. In den anderen Fächern wird nach der Klassenzugsreife unterrichtet. Für diese Modellvariante ist nach den ersten Versuchsjahren das Interesse merklich geschwunden.

Beim Modell B4 (Sondervariante) werden die organisatorischen Probleme der kleinen Schulen mit weniger als zwei Stammklassen pro Schulstufe berücksichtigt. Hier erfolgen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik rund 40% der Unterrichtszeit in Leistungsgruppen, die andere Zeit werden alle Schüler gemeinsam unterrichtet.

Bei allen vier Modellen erfolgt die Einstufung der

Schüler in die verschiedenen Leistungsgruppen gesondert, spätere Umstufungen auf Grund besserer oder schlechterer Leistungen sind möglich. Stütz- und Förderkurse dienen, Abstufungen zu vermeiden, und erhöhen die Chance, in eine höhere Leistungsgruppe aufzusteigen.

## Versuchsdurchführung

Anzahl der Versuchsstandorte in den einzelnen Bundesländern im Schuljahr 1979/80:

Bundesländer	Standorte	Klassen
Burgenland	5	69
Kärnten	11	124
Niederösterreich	34	290
Oberösterreich	27	261
Salzburg	5	76
Steiermark	17	169
Tirol	6	62
Vorarlberg	4	62
Wien	11	206
INSGESAMT	<u>120</u>	<u>1319</u>

Nachstehend das Verteilungsbild hinsichtlich der im Schuljahr 1979/80 gewählten Modellvarianten:

Modellvariante	Anzahl der Standorte
Additive Gesamtschule	1
Orientierungsstufe	1
Integrierte Gesamtschule	
Modell B1	71
Modell B2	32
Modell B3	5
Modell B4	10
Standorte insgesamt	<u>120</u>

Charakteristisch ist der starke Anstieg der Zahl an Versuchsstandorten. Wenn auch die Entwicklung in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich verläuft, so kann eine jährliche Zunahme der Anzahl der Schulversuche beobachtet werden. Diese Zunahme bezieht sich jedoch nur auf das Modell „Integrierte Gesamtschule“. Die beiden Versuchsmodelle „Additive Gesamtschule“ und „Orientierungsstufe“ wurden von den Landesschulräten nur in geringem Maße beantragt und eingerichtet.

So gab es in den Schuljahren 1974/75 und 1975/76 in St. Johann/SB den Versuch einer additiven Form: seit dem Schuljahr 1977/78 wird in Perchtoldsdorf/NÖ eine „Additive Gesamtschule“ erprobt.

Auch das Schulversuchsmodell „Orientierungsstufe“ verlor immer mehr an Bedeutung. Gab es zu Beginn des Schulversuchszeitraumes 1971/72 noch 5 Versuchsstandorte, so ist in den darauffolgenden Schuljahren das Interesse an diesem Schulversuch merklich gesunken. Sämtliche „Orientierungsstufen“ wurden in „Integrierte Gesamtschulen“ übergeführt. Derzeit gibt es eine „Orientierungsstufe“ und zwar in Pregarten/OÖ.

Das Schulversuchsmodell „Integrierte Gesamtschule“ hat sich im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen eindeutig gegenüber den anderen Modellen durchgesetzt.

#### *Wissenschaftliche Betreuung*

Für jede Versuchsschule wird ein wissenschaftlicher Betreuer bestellt, der als Vertreter des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung am Versuchsstandort für die dem Versuchsplan entsprechende Durchführung des Schulversuchs verantwortlich ist. Er berät den Schulleiter bei den organisatorischen Vorbereitungen, er informiert die Eltern über den Schulversuch in Elternbesprechungen und unterstützt die Lehrer bei der Durchführung des Schulversuches. Dazu dienen regelmäßig abzuhaltende Lehrerbesprechungen.<sup>9)</sup>

#### *Fachkoordinatoren*

In didaktischen und methodischen Fragen der einzelnen Unterrichtsfächer wird der Betreuer von Fachkoordinatoren unterstützt. Diese beraten die Lehrer bei der Unterrichtsplanung, bei der Auswahl bzw. Erstellung von Unterrichtsmitteln und informellen Tests usw. Sie kooperieren dabei mit den Zentralen Projektgruppen der Abteilung I des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung.

### Schulversuchsergebnisse

Die in der 4. SchOG-Novelle vorgesehenen Kontroll- und Vergleichsuntersuchungen zur Bewertung der Ergebnisse der Schulversuche werden von der Abteilung II des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung organisiert. Die notwendigen Er-

hebungen und Überprüfungen werden von Mitarbeitern des pädagogisch-psychologischen Dienstes durchgeführt.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Auswertung wurden in einer Reihe von Arbeitsberichten dargestellt (siehe „Überblick über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Auswertung der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen“ — Kapitel 3).

Der Arbeitsbericht Nr. 11 „Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen: Gesamtbericht über die 1. Evaluationskohorte, Teil 1: Lernerfolgsvergleiche. Schülerlaufbahnen, 1979“ nimmt Lernerfolgsvergleiche vor, sowohl hinsichtlich der leistungsdifferenzierten Gegenstände Deutsch, Englisch und Mathematik als auch in bezug auf die Realiengegenstände, die in den Stammklassen unterrichtet werden. Weiters werden die Auswirkungen des Versuchsmodells der „Integrierten Gesamtschule“ auf die Schulbahnwahl seiner Absolventen festgestellt. In der Folge sollen einige Ergebnisse dargestellt werden:

1. Die Lernerfolgsvergleiche für die leistungsdifferenzierten Gegenstände Deutsch, Mathematik und Englisch beweisen, daß
  - in der 1. Leistungsgruppe der IGS und in der AHS.
  - in der 2. Leistungsgruppe der IGS und im I. Klassenzug der Hauptschule.
  - in der 3. Leistungsgruppe der IGS und im II. Klassenzug der Hauptschule annähernd gleich viel gelernt wird.
2. Nach den Ergebnissen der Lernerfolgstests haben die sogenannten gut befähigten Kinder (in Deutsch, Englisch und Mathematik in der Leistungsgruppe 1) im Realienunterricht in den Stammklassen der IGS etwa die gleichen Lernleistungen wie die Schüler der AHS. Das gleiche gilt für die mittlere Gruppe (in Deutsch, Mathematik und Englisch in der Leistungsgruppe 2) und dem I. Klassenzug. Schwache, langsam lernende Schüler lernen in den Stammklassen der IGS eher mehr als im II. Klassenzug.
3. Der Prozentanteil der IGS-Schüler, die in die Oberstufe einer AHS oder einer berufsbildenden höheren Schule (HTL, HAK usw.) eintraten, war nahezu um die Hälfte größer als der entsprechende Anteil bei Schülern der Vergleichshauptschulen. Die IGS-Schüler waren dabei besser befähigt als die Hauptschüler.

Auf Grund dieser Ergebnisse können über das Versuchsmodell der Integrierten Gesamtschule folgende Aussagen getroffen werden:

a) Die Integrierte Gesamtschule geht besser auf die Fähigkeiten der Schüler ein als das bisherige Schulsystem. Die Schüler haben wesentlich bessere Chancen, auf dem ihren Fähigkeiten entsprechenden Niveau unterrichtet zu werden. Auf Grund der fachspezifischen Leistungs differenzierung werden einseitig begabte Kinder nicht mehr in allen Gegenständen auf dem Niveau ihrer am schwächsten ausgeprägten Befähigung unterrichtet. Das wirkt sich auf mehr als die Hälfte der Schüler aus.

b) Die Integrierte Gesamtschule ermöglicht einen wesentlichen Schritt zur Realisierung der Bildungschancengleichheit der Schüler aus bisher sozial und regional benachteiligten Schichten (Arbeiter- und Bauernkinder).

Im Schulversuch Integrierte Gesamtschule wurde etwa ein Viertel der Schüler, die normalerweise eine Hauptschule besucht hätten, in den ersten Leistungsgruppen auf AHS-Niveau unterrichtet. Die meisten dieser Schüler stammen aus bildungsmäßig benachteiligten Sozialschichten und Regionen.

Die Eintrittsrate der IGS-Schüler in die Oberstufe höherer Schulen liegt um etwa ein Drittel höher als bei vergleichbaren Hauptschülern, was vor allem Arbeiter- und Bauernkindern zugute kommt.

c) Die Organisationsform der Integrierten Gesamtschule bewirkt eine drastische Verminderung der Schulversager und Repetenzahlen. Das Repetieren der Schüler auf dem Niveau der AHS und des I. Klassenzuges kommt fast nicht vor, da der Schüler bei Versagen in Deutsch, Mathematik und Englisch in die nächst niedrigere Leistungsgruppe abgestuft wird. Hingegen versagen in der AHS mehr als ein Drittel aller Schüler durch Repetieren oder Übertritt in die Hauptschule.

Durch entsprechende Förderung konnte die Repetentenquote auch bei den Schülern auf dem Niveau des II. Klassenzuges wesentlich herabgesetzt werden.

Die Verminderung der Repetenzahlen hatte

keine Verschlechterung des Leistungsniveaus zur Folge.

## Gesamtschule — die Schule Europas

In nahezu allen hochindustrialisierten Staaten hat sich die Gesamtschule im Bereich der Sekundarstufe I als Regelschule durchgesetzt.

Seit Schweden und Italien 1962 als erste europäische Länder eine integrierte Gesamtschule im Bereich der Sekundarstufe I (bei uns Schule der Zehnbis Vierzehnjährigen) gesetzlich verankerten, haben sich inzwischen neun Länder Nord- und Westeuropas dieser Entwicklung angeschlossen:

1968 Finnland, 1969 Norwegen, 1974 Island, 1975 Dänemark, Frankreich, 1976 England.

In den kommunistischen Ländern Europas sind mehr oder weniger differenzierte Einheitsschulen die Regel.

In vier europäischen Ländern (Schweden, Norwegen, Dänemark, Italien) ist der Ausbau der Gesamtschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit bereits voll realisiert.

In England und Frankreich besuchten zum Zeitpunkt einer gesetzlichen Verankerung der integrierten Gesamtschule schon etwa 75% aller Sekundarschüler diese Schulform.

Spätestens bis Mitte der achtziger Jahre ist zu erwarten, daß in allen neun genannten europäischen Staaten der Ausbau des Gesamtschulsystems abgeschlossen sein wird.

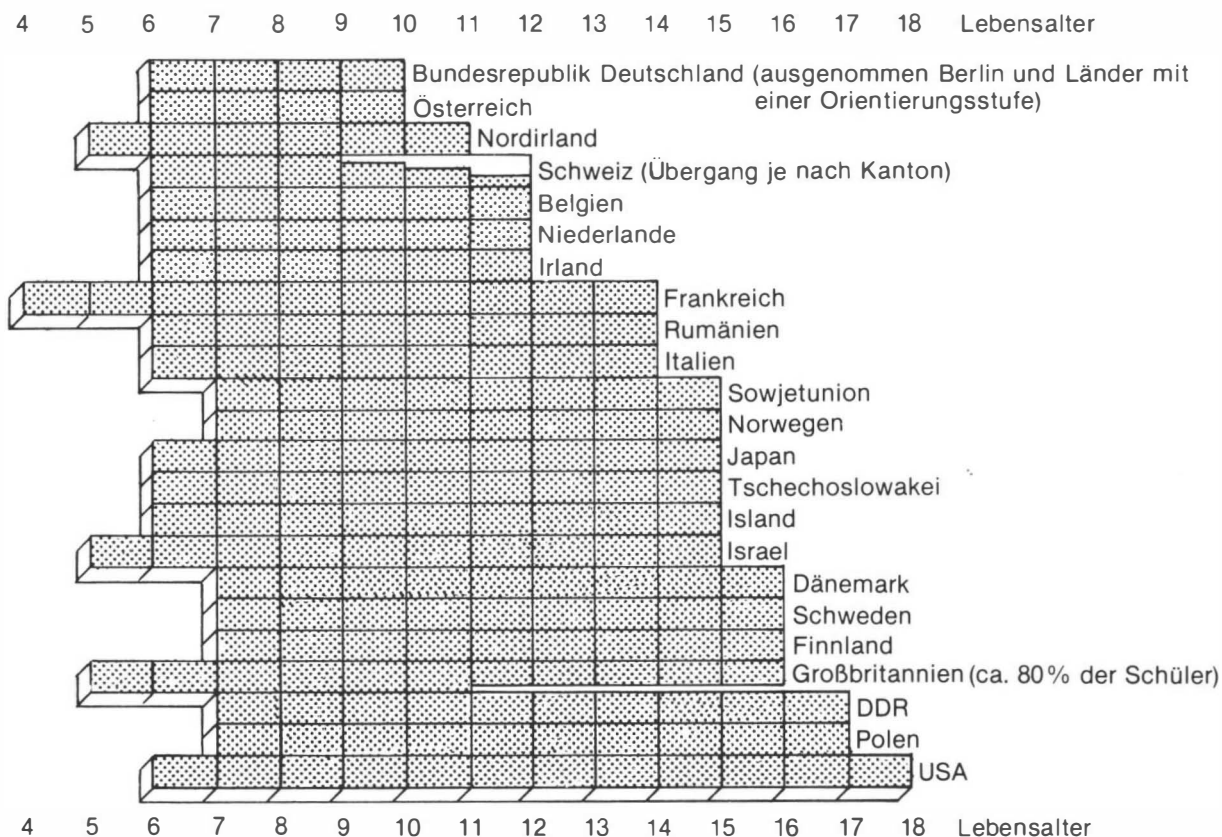
Griechenland hat 1976 ebenfalls beschlossen, im Zuge der bis 1980 geplanten Verlängerung der Schulpflichtzeit auf neun Jahre eine gemeinsame Schule für alle als Regelschule einzurichten.

Auch in den Niederlanden ist die gesetzliche Einführung einer Mittelschule (bis zur 10. Klasse) für die achtziger Jahre vorgesehen.

In weiteren europäischen Ländern laufen Versuche mit integrierten Gesamtschulen im Sekundarbereich I — neben Österreich in der BRD, in den Niederlanden, in Belgien, Luxemburg, in der Schweiz — beziehungsweise entwickeln sich zunehmend Gesamtschulen und Schulzentren neben den getrennten Sekundarschulformen (z. B. in Irland).

Damit zeichnet sich deutlich die Tendenz ab, eine Selektion der Bildungswege vorerst bis zum Ende der Pflichtschulzeit hinauszuschieben.

Wie lange gehen Schüler in den verschiedenen Industriestaaten gemeinsam auf eine Schule?



## ALLGEMEINBILDENDE HÖHERE SCHULE

### Zielsetzungen

Die im Artikel II § 6 der 4. SchOG-Novelle grundgelegten Schulversuche an der AHS sind die Folge einer Empfehlung der Schulreformkommission vom Jänner 1971, nach der drei Versuchsmodelle (I, II, III) erprobt werden sollten. Im Schuljahr 1971 begannen drei Wiener AHS mit den Vorversuchen, im Schuljahr 1979/80 werden die Versuche an 18 AHS in 8 Bundesländern geführt.

Alle drei Modelle rechnen mit einer vierjährigen Oberstufe.

Die Zielsetzungen der Schulversuche sind im wesentlichen in einer verstärkten Möglichkeit der Schwerpunktsetzung für den Schüler (durch das System der Wahlpflichtgegenstände), in einer

intensiveren Förderung der Begabungen (durch die Leistungsdifferenzierung im Modell II) sowie in einer besseren Motivierung der Schüler zu sehen. Hand in Hand mit den Änderungen der Schulorganisation geht die Erprobung neuer Lehrpläne, die von hierfür eingesetzten Projektgruppen erarbeitet und auf Grund der Rückmeldungen von den Versuchsschulen modifiziert werden. Für einige Pflichtgegenstände (Biologie und Umweltkunde, großenteils auch Mathematik) konnte diese Arbeit bereits für die Lehrpläne der gesamten AHS-Oberstufen übernommen werden (BGBl. Nr. 607/1976 und 114/1978).

Ein wesentlicher, von der Öffentlichkeit sehr beachteter Teilaspekt der Schulversuche ist die Möglichkeit, in einem oder zwei Unterrichtsgegenständen, die bereits mit der 7. Klasse lehrplanmäßig abschließen, schon zu diesem Zeitpunkt eine Teilprüfung der mündlichen Reifeprüfung abzulegen.



Aus der Schulversuchsarbeit hat sich auch die Ausarbeitung von neuen allgemeinen Bildungszielen, allgemeinen didaktischen Grundsätzen und Strukturvorschlägen für die Lehrpläne der AHS ergeben (Arbeitsbericht des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung III/15).

## Versuchsmodelle

Es werden *drei Versuchsmodelle* erprobt. *Allen drei Modellen gemeinsam sind folgende Merkmale:*

- *Entwicklung von neuen Lehrplänen* auf Grund moderner curricularer Vorstellungen für die Pflichtgegenstände. Diese Lehrpläne werden auf Grund der Erfahrungen laufend verbessert.
- Führung von Kursen zur weiteren Förderung leistungsfähiger Schüler („*Liftkurse*“) und zur Verminderung des Absinkens leistungsschwächerer Schüler („*Stützkurse*“).
- Neben den für den Schüler verbindlichen Pflichtgegenständen Einführung von *Wahlpflichtgegenständen*, von denen der Schüler ein bestimmtes Ausmaß zu wählen hat. Es werden drei Arten von Wahlpflichtgegenständen unterschieden:
  - a) *Zusätzliche Gegenstände*. Diese sind zur Reifeprüfung wählbar: dritte lebende Fremdsprache, Latein, Griechisch, Darstellende Geometrie.
  - b) Wahlpflichtgegenstände, die der *Vertiefung, Erweiterung, Ergänzung von Pflichtgegenständen* dienen und in Verbindung mit dem entsprechenden Pflichtgegenstand bzw. Wahlpflichtgegenstand bzw. Wahlpflichtgegenstand der Gruppe a zur Reifeprüfung wählbar sind: Religion, Deutsch — Sprachbetrachtung, Literatur, Fremdsprachen, Geschichte, Rechtskunde, Politische Bildung, Geographie, Economics, Mathematik, Elektronische Datenverarbeitung, Darstellende Geometrie, Biologie und Umweltkunde, Physik, Chemie, Logik und Philosophie, Erziehungslehre und Psychologie, Musikerziehung, Instrumentalmusik und Musikerziehung, Bildnerische Erziehung.
  - c) *Praxisbezogene Gegenstände*, die nicht zur Reifeprüfung wählbar sind: Zusätzliche lebende Fremdsprache, Ernährungslehre und Hauswirtschaft, Werkerziehung, Stenotypie. Daneben bestehen auch eine Reihe von Unverbindlichen Übungen.
- In höchstens zwei (von i. a. vier) Prüfungsgegenständen der mündlichen Reifeprüfung, die mit der vorletzten Klasse bereits abgeschlossen sind (Mindestnote „Gut“) *können Teilprüfungen der Reifeprüfung bereits am Ende des vorletzten Schuljahres oder im folgenden Herbsttermin abgelegt werden*, sofern der Schüler auch in allen anderen Pflichtgegenständen dieses Schuljahres erfolgreich abschließt. Unter den Fächern der mündlichen Prüfung muß mindestens eines („Schwerpunkt“) sein, in dem der Kandidat zusätzlich zum allgemein verbindlichen Pflichtgegenstand auch einen entsprechenden Wahlpflichtgegenstand in vollem Umfang erfolgreich absolviert hat.
- *Laufende Beratung* der Schüler und Erziehungsberechtigten hinsichtlich der Wahl- und Förderungsmöglichkeiten.

### Modell I

Modell I kann aufbauend auf der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule oder als selbständige Oberstufenform geführt werden. Eine typenmäßige Differenzierung erfolgt:

- durch die vom Schüler mitgebrachten Voraussetzungen (z. B. Latein der gymnasialen Unterstufe); durch die Wahl der Fremdsprachen im Rahmen der Pflichtgegenstände (z. B. Latein oder zweite lebende Fremdsprache und als diese z. B. Französisch);
- durch entsprechende Wahlpflichtgegenstände wie: dritte Fremdsprache (als zweite lebende oder dritte lebende Fremdsprache, als Latein oder als Griechisch), Darstellende Geometrie, Instrumentalmusik und Musikerziehung.

In der 5. bis 8. Klasse sind aus dem Bereich der vorgesehenen Wahlpflichtgegenstände insgesamt (mindestens) 16 Jahreswochenstunden zu wählen. Im Lehrplan werden die Klassen in allen Unterrichtsgegenständen durch Stufen ersetzt; einzelne Pflichtgegenstände umfassen 4, andere 3, die übrigen 2 Stufen; einzelne Wahlpflichtgegenstände umfassen 3, andere 2, die übrigen 1 Stufe. Bei den mit 3 Stufen (ausgenommen Physik) und den mit 2 Stufen angesetzten Pflichtgegenständen kann, auf Grund eingehender Beratung, die Klasse nach Maßgabe der Stundentafel wählen, in wel-

chen Klassen (Schulstufen) sie diese Stufen absolvieren möchte.

Das Überspringen einer vom Schüler noch nicht besuchten Stufe eines Pflichtgegenstandes durch Ablegung einer entsprechenden Einstufungsprüfung am Beginn des Schuljahres ist möglich, wenn der betreffende Pflichtgegenstand im folgenden Schuljahr nicht besucht wird oder wenn es sich um die oberste Stufe handelt.

Die in der Studentafel angeführten Wahlpflichtgegenstände der Gruppe b sollen grundsätzlich (nach eingehender Beratung des Schülers) sowohl parallel zum entsprechenden Pflichtgegenstand als auch anschließend an ihn gewählt werden können. Die oberste Stufe eines Wahlpflichtgegenstandes kann freiwillig nochmals besucht werden, wenn dies lehrplanmäßig sinnvoll erscheint (wie bei stark aktualitätsbezogenen Wahlpflichtgegenständen der Gruppe b) und organisatorisch möglich ist, vorausgesetzt, daß der entsprechende Bereich nicht bereits Prüfungsgebiet (Teilprüfung) der Reifeprüfung der 7. Klasse war. Diese freiwillige Wiederholung ist nicht auf die verpflichtende Wochenstundenzahl der Wahlpflichtgegenstände anrechenbar. Es zählt die günstigere der beiden Abschlußnoten. Der Wechsel von einem zwei- oder mehrstufigen gewählten Wahlpflichtgegenstand der Gruppe b nach der ersten Stufe zu einem anderen kann in begründeten Fällen nach Beratung des Schülers und unter Bedachtnahme auf die verbleibende, für die Weiterführung des Gegenstandes ausreichende Schülerzahl von der Klassenkonferenz bewilligt werden. Die Wahl eines neuen Wahlpflichtgegenstandes der Gruppe b für die letzte Klasse ist grundsätzlich möglich, ausgenommen Wirtschaftskunde (Economics), Mathematik und Elektronische Datenverarbeitung.

#### *Modell II*

Dieses Modell, mit dem vor allem ein Leistungssystem erprobt werden soll, baut auf der AHS-Unterstufe auf.

Typendifferenzierung: Gymnasium, Realgymnasium, Mädchengymnasium.

In der 6., 7. und 8. Klasse müssen Wahlpflichtgegenstände im Ausmaß von mindestens 8 Wochenstunden gewählt werden.

Leistungsgruppen:

Es werden in allen drei Typen zwei Leistungsgrup-

pen in vier Pflichtgegenständen geführt (Fremdsprachen, Mathematik, am Realgymnasium und Mädchengymnasium auch Chemie und Physik bzw. Biologie und Umweltkunde).

In die I. Leistungsgruppe werden die Schüler mit den Noten „Sehr gut“ oder „Gut“ aufgenommen, in die II. Leistungsgruppe die übrigen Schüler. Die II. Leistungsgruppe (Normalgruppe) führt zum normalwertigen Abschluß, die I. Leistungsgruppe stellt darüber hinaus vertiefende und ergänzende Anforderungen. In der 5. und 6. Klasse sind dabei durch die parallele Absolvierung des grundlegenden Lehrstoffes in gleichen Zeitabschnitten in beiden Leistungsgruppen die Übertrittsmöglichkeiten gesichert. In der 7. und 8. Klasse wird ein Aufsteigen nur noch ausnahmsweise möglich sein.

In den Pflichtgegenständen mit Leistungsdifferenzierung in zwei Leistungsgruppen ist jede in der I. Leistungsgruppe erworbene Note bei der Bildung von Notendurchschnitten jeweils um einen Punkt günstiger zu werten.

Reifeprüfung:

Schüler der 8. Klasse, die in allen vier Pflichtgegenständen mit Leistungsdifferenzierungen in der I. Leistungsgruppe mit mindestens „Gut“ beurteilt sind und in den übrigen Pflichtgegenständen und Wahlgegenständen, bei Mindestnote „Befriedigend“, den Notendurchschnitt 1,8 erreichen, können zur Reifeprüfung bereits zu einem früheren Termin (Jänner/Februar) in der 8. Klasse zugelassen werden, wenn sie spätestens bis 15. Jänner durch Prüfung die Kenntnis des restlichen Lehrstoffes der 8. Klasse nachweisen. Von dieser Möglichkeit wurde jedoch nur äußerst selten Gebrauch gemacht.

#### *Modell III*

Dieses Modell kann als selbständige Oberstufenform oder aufbauend auf die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule geführt werden. Eine typenmäßige Differenzierung erfolgt:

durch die vom Schüler mitgebrachten Voraussetzungen (z. B. Latein in der gymnasialen Unterstufe); durch die Wahl der Fremdsprachen im Rahmen der Pflichtgegenstände (z. B. Latein oder Zweite lebende Fremdsprache); durch entsprechende Wahlpflichtgegenstände, d. h. Dritte Fremdsprache (als Zweite lebende Fremdsprache, als Latein, als

Griechisch oder als Dritte lebende Fremdsprache) bzw. Darstellende Geometrie und bei den Lebenden Fremdsprachen durch die Wahl einer der vorgesehenen Fremdsprachen.

In der 6. bis 8. Klasse sind insgesamt (mindestens) 19 Jahreswochenstunden aus dem Bereich der vorgesehenen Wahlpflichtgegenstände zu wählen.

Das Jahresklassensystem wird in der 7. und 8. Klasse durch die Wahlpflichtgegenstände teilweise aufgelöst.

## Gemeinsame Entwicklung der Versuchsmodelle

### Wahlpflichtgegenstände

Die Liste der *Wahlpflichtgegenstände* wurde im Laufe des Schulversuchs stark erweitert, insbesondere betreffend die Gruppe b (Vertiefung, Erweiterung, Ergänzung von Pflichtgegenständen bzw. von Wahlpflichtgegenständen der Gruppe a — d. h. zusätzlicher Gegenstände: Dritte lebende Fremdsprache, Latein oder Griechisch; Darstellende Geometrie). Einer Reihe von Pflichtgegenständen sind damit zwei oder sogar drei solcher Wahlpflichtgegenstände der Gruppe b zugeordnet, die in Verbindung mit dem betreffenden Pflichtgegenstand auch als Reifeprüfungsfächer in Betracht kommen. Die genannten zusätzlichen Gegenstände, Gruppe a, können für sich als Prüfungsgebiete der Reifeprüfung gewählt werden. Die zusätzlichen praxisbezogenen Wahlpflichtgegenstände (Gruppe c) dagegen sind ihrer Eigenart entsprechend keine Reifeprüfungsfächer, ebensowenig selbstverständlich die Unverbindlichen Übungen.

Auf Grund der Erfahrungen an den Versuchsschulen wurde die Wochenstundenzahl aller Wahlpflichtgegenstände für jede Stufe mit einer geraden Zahl festgesetzt (ungerade Wochenstundenzahlen hatten sich für die Stundenplangestaltung als ungünstig erwiesen); demgemäß wurde im Modell II (Wirtschaftskundliches Realgymnasium für Mädchen) und Modell III die früher ungerade Gesamtzahl der zu wählenden Wochenstunden aus Wahlpflichtgegenständen (7 bzw. 19) in eine gerade Zahl geändert. Entsprechende Übergangsbestimmungen (wie in allen Fällen entsprechender Änderungen) sorgten dafür, daß für die betroffenen Schüler keine Nachteile entstanden.

### Zur Reifeprüfung

Angesichts des in der gesetzlichen Grundlegung der Schulversuche ausdrücklich fixierten Ziels der allgemeinen Hochschulberechtigung erschien es wichtig, im Rahmen der Reifeprüfung für alle Schüler, bei sonst beträchtlicher Wahlfreiheit, als harten Kern die drei Prüfungsgebiete des muttersprachlichen Unterrichts (Deutsch), der Mathematik als grundlegende Formalwissenschaft und der Fremdsprache (Erste lebende Fremdsprache oder das auf der Unterstufe begonnene, gymnasiale Latein) zu sichern. Die Prüfungsgebiete der mündlichen Reifeprüfung unterliegen dagegen, begründet in der im Schulversuch grundsätzlich größeren Wahlmöglichkeit des Schülers (Wahlpflichtgegenstände), geringeren Einschränkungen als in den normalen Formen der allgemeinbildenden höheren Schule. Die Gesamtzahl der schriftlichen und mündlichen Teilprüfungen beträgt sieben (3 oder 4 schriftlich, Rest mündlich). Ein Prüfungsfach der mündlichen Reifeprüfung muß als „Schwerpunktfach“ zusammen mit einem ergänzenden Wahlpflichtgegenstand gewählt werden.

Der Umstand, daß entsprechend dem Grundgedanken aller drei Versuchsmodelle der Schüler auch eine bestimmte Wochenstundenzahl aus dem Bereich der Wahlpflichtgegenstände zu wählen hat und seine Schwerpunkte insbesondere in den obersten Klassen setzen wird, führte von Anfang an dazu, daß einige allgemein verbindliche Pflichtgegenstände bereits mit der 7. Klasse lehrplanmäßig abzuschließen sind. Wie bereits in den Versuchsbestimmungen der 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle grundgelegt, ergab sich damit auch die Möglichkeit, allenfalls aus solchen Pflichtgegenständen auch eine *Teilprüfung der Reifeprüfung* (mündlich) bereits am Ende der 7. Klasse abzulegen. Aus grundsätzlichen Erwägungen wurde diese Möglichkeit an den erfolgreichen Abschluß der 7. Klasse aus allen übrigen Pflichtgegenständen und an den Abschluß des betreffenden Pflichtgegenstandes bzw. der beiden in Betracht kommenden Pflichtgegenstände am Ende der 7. Klasse mit einer besonders günstigen Leistung gebunden (ursprünglich mit der Mindestnote „Befriedigend“, seit 1976/77 mit der Mindestnote „Gut“). Es zeigte sich dabei auch bereits mit dem ersten Schülerjahrgang der Vorversuchsschulen, daß gerade besonders interessierte und leistungsfähige Schüler nicht wie erwartet auch noch die 8. Klasse dazu nützen wol-

len, zugeordnete Wahlpflichtgegenstände ihres Interessensbereiches zu besuchen, sondern diesen bereits zum frühest möglichen Zeitpunkt (und womöglich als Prüfungsgebiet der Reifeprüfung in Form eines Schwerpunktfaches, also zusammen mit einem zugeordneten Wahlpflichtgegenstand) abzuschließen wünschen. Dies wurde durch eine entsprechende Ansetzung der in Betracht kommenden Wahlpflichtgegenstände in der Folge erleichtert bzw. ermöglicht. Der bisherige Verlauf des Versuches zeigt, daß die Ergebnisse dieser freiwillig vorgezogenen Teilprüfung der mündlichen Reifeprüfung aus einem oder zwei Prüfungsgebieten fast ausnahmslos besonders günstig ausfallen.

Die in Betracht kommenden Pflichtgegenstände sind derzeit (Projektbeschreibung III/12): Geschichte und Sozialkunde; Geographie und Wirtschaftskunde; Chemie (außer am Modell II — Realgymnasium); am Modell I außerdem unter Umständen noch: zweite lebende Fremdsprache oder Latein; Philosophischer Einführungsunterricht; Musikerziehung; Bildnerische Erziehung.

Auf Grund eingehender Beratungen über die Erfahrungen der Versuchsschulen wird als Termin für diese Teilreifeprüfung künftig wahrscheinlich nur noch der Beginn der 8. Klasse in Betracht kommen. Die Möglichkeit (wie ebenfalls gesetzlich grundgelegt), im Modell II bei ganz besonders günstigen Erfolgen und nach Ablegung entsprechender Abschlußprüfungen die Reifeprüfung als solche bereits im Frühjahrstermin (Jänner/Februar) statt wie normal im Haupttermin/Sommertermin (April/Juni) abzulegen, wurde im bisherigen Verlauf des Versuches nur so selten in Anspruch genommen, daß sie ausgeschlossen werden kann.

Hinsichtlich der inhaltlichen Gestaltung der schriftlichen Reifeprüfungen wurden von den betreffenden Projektgruppen Vorstellungen entwickelt, die ab dem Schuljahr 1979/80 (für Englisch ab 1980/81) erprobt werden.

## Wissenschaftliche Kontrolle, Auswertung

Die Kontrolle der Schulversuche erfolgt durch ein Instrumentarium, das wohl hierarchisch gegliedert, aber doch flexibel genug ist, sich der konkreten Aufgabenstellung im Versuchsablauf gewachsen zu zeigen.

## *Projektgruppen*

Zur Entwicklung neuer Lehrplanvorstellungen wurden zu Beginn der Schulversuchsarbeit Projektgruppen eingesetzt. Diese Arbeitsgruppen, für jeden Unterrichtsgegenstand eine, setzen sich aus erfahrenen AHS-Lehrern zusammen. Jede Projektgruppe wird in ihrer Arbeit von ein oder zwei wissenschaftlichen Konsulenten aus dem Bereich der Universitäten unterstützt. Jede Projektgruppe steht durch einen Koordinator mit den Versuchsschulen in Verbindung. Die von den Projektgruppen erarbeiteten Lehrplanentwürfe werden jeweils durch die Zentrale Arbeitsgruppe III (siehe unten) geprüft und in Kraft gesetzt. Auf Grund der Rückmeldungen von den Versuchsschulen werden die Lehrpläne von den Projektgruppen modifiziert, sodaß in jeder Versuchsphase gewährleistet ist, daß die jeweils beste Lehrplanversion erprobt wird. Mindestens einmal je Schuljahr findet ein Seminar der Projektgruppe mit allen Versuchslehrern ihres Faches statt.

Als Folge dieser Phase ergab sich die Notwendigkeit, unter Zugrundelegung des § 2 des Schulorganisationsgesetzes (des Zielparagraphen) die allgemeinen Bildungsziele der AHS sowie die allgemeinen didaktischen Grundsätze der AHS neu zu überdenken und zu fassen.

Die Projektgruppen arbeiten zur Zeit daran, die Versuchslehrpläne an diesen allgemeinen Bildungszielen und allgemeinen didaktischen Grundsätzen zu messen und sie nach den Vorschlägen zur Struktur der Versuchslehrpläne zu überarbeiten.

## *Zentrale Arbeitsgruppe III*

Sie besteht aus dem Leiter des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung als ihrem Vorsitzenden, aus Schulfachleuten, die von den drei im Parlament vertretenen Parteien (im Verhältnis 3:3:1) nominiert wurden, aus weiteren Experten (v. a. aus dem Bereich der Schulaufsicht) sowie aus Beamten des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst.

Die Zentrale Arbeitsgruppe III hat die Aufgabe, grundsätzliche Entscheidungen über den Ablauf der Schulversuche zu treffen (Modifikationen der Projektbeschreibung, Änderung der Studentafel usw.) sowie die von den Projektgruppen erarbeiteten Lehrplaninnovationen zu diskutieren und ihre Inkraftsetzung vorzubereiten. Weiters obliegt es der

Zentralen Arbeitsgruppe III, die Berichte der Versuchsschulen auszuwerten und den Lehrplanprojektgruppen die erforderlichen Zielsetzungen und Arbeitsaufträge mitzuteilen.

#### *Schulaufsicht*

In jedem Landesschulratsbereich, in dem sich mindestens eine Versuchsschule befindet (derzeit in jedem Bundesland außer Vorarlberg), sind Landes Schulinspektoren zur Betreuung der Schulversuche eingesetzt. Die Aufgaben der Schulaufsicht liegen auch im Schulversuch in den Händen der dafür verantwortlichen Landesschulinspektoren.

#### *Direktor*

Der Direktor einer Versuchsschule ist als Versuchsleiter für die organisatorische Durchführung des Versuchs an seiner Schule verantwortlich. Die Berichte der Versuchsschulen und ihrer Direktoren sind die wichtigsten Grundlagen für die Beratungen und Entscheidungen der Zentralen Arbeitsgruppe III. Mindestens einmal jährlich findet eine Tagung der Zentralen Arbeitsgruppe III mit allen Direktoren der Versuchsschulen statt, in der die an den einzelnen Versuchsschulen auftretenden Probleme erörtert werden.

#### *Koordinatoren*

Jeder Projektgruppe ist ein Koordinator zugeordnet, der die Aufgabe hat, die Verbindung mit der Zentralen Arbeitsgruppe III einerseits und zu den Versuchsschulen andererseits aufrechtzuerhalten. Er hat die Versuchslehrpläne und die Intentionen der Projektgruppe (bzw. in besonders wichtigen Angelegenheiten der Zentralen Arbeitsgruppe III direkt) mitzuteilen. Unterrichtsbesuche des Koordinators dürfen nur auf Wunsch des Lehrers erfolgen. Die Direktoren der Versuchsschulen sprechen sich über die Ergebnisse der Koordinatorentätigkeit im allgemeinen positiv aus; der persönliche Kontakt des Koordinators mit den Versuchslehrern bringt den größten Effekt. Der Koordinator ist dazu verhalten, wenn Probleme auftauchen, die betreffende Versuchsschule aufzusuchen, mindestens jedoch einmal jährlich jede Versuchsschule zu besuchen.

#### *Evaluationsberichte*

Das Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung hat 1978 als Arbeitsbericht II/10 eine Evaluation einer Befragung von Lehrern und Schülern der Schulversuche vorgelegt, die auch eine Lehrer- und Schülerbefragung 1977 umfaßt (im Schuljahr 1976/77 kamen bereits an 16 Versuchsschulen die Schüler zur Reifeprüfung — der mit dem Schuljahr 1973/74 in die 5. Klassen eingetretene Schülerjahrgang des insgesamt dritten Versuchsjahres). Von den seitens der Schüler bzw. Lehrer geäußerten Wünschen und Anregungen konnte inzwischen ein überwiegender Teil, z. B. hinsichtlich Wahlpflichtgegenständen, bereits in der Weiterentwicklung der Projektbeschreibungen berücksichtigt werden. Die Evaluation wird fortgesetzt.

#### *Offene Probleme*

derzeit noch drei verschiedene Modelle, für die allerdings eine Kombination von I und III in Aussicht ist bzw. in absehbarer Zeit durchführbar erscheint;

kompliziertere Stundenpläne und stärkere Belastung durch Nachmittagsunterricht und einzelne Freistunden, v. a. für Fahrschüler (infolge der hohen Wochenstundenzahl an Wahlpflichtgegenständen, insbesondere im Modell I und III spürbar);

stärkere finanzielle Belastung durch die notwendigerweise relativ kleinen Schülerzahlen (Gruppengrößen) für ein die Interessenswünsche ausreichend berücksichtigendes Angebot von Wahlpflichtgegenständen, insbesondere an kleinen Schulen;

innerhalb der Pflichtgegenstände ungünstige Stellung einiger Fächer;

nach wie vor widersprüchliche Beurteilung der Leistungsdifferenzierung im Modell II;

noch keine konkrete Ausformung der Unterstufe im Modell II (Langform nach § 6 Abs. 2 des Art. II der 4. SchOG-Novelle);

noch nicht befriedigende Ausgewogenheit der Wahlmöglichkeiten für die ein oder zwei Teilprüfungen der mündlichen Reifeprüfung am Ende der 7. Klasse (bzw. Beginn der 8. Klasse), da lehrplanmäßiger Abschluß des betreffenden Pflichtgegenstandes mit der 7. Klasse Voraussetzung.

### 3. Überblick über die Ergebnisse der wissenschaftlichen Auswertung der Schulversuche

#### FREMSPRACHLICHE VORSCHULUNG

Die wissenschaftliche Kontrolle des Schulversuches „Fremdsprachliche Vorschulung“ bezog sich vor allem auf die Auswirkungen der Vorschulung auf die Lernleistungen in der 5. und 6. Schulstufe. Die Auswirkungen auf das Lernverhalten und die Motivation der Schüler in der Grundschule selbst wurden nicht erfaßt.

##### 1. Lernerfolgsvergleiche zwischen vorgeschulten und nicht vorgeschulten Schülern

In den Versuchs-Gesamtschulen wurden die Englisch-Lernerfolge bis zum Ende der 6. Schulstufe von vorgeschulten und nicht vorgeschulten Schülern verglichen:

Zwischen den vorgeschulten und den nicht vorgeschulten Schülern ergaben sich hinsichtlich der — gegen Ende des ersten Semesters der 5. Schulstufe vorgenommenen — Ersteinstufung in die Englisch-Leistungsgruppen der Versuchs-Gesamtschulen keine signifikanten Unterschiede.

Wohl war der Anteil der in die oberen Leistungsgruppen eingestuften Vorgeschulten um 2,7% (Gesamtschulmodell mit 3 Leistungsgruppen) bzw. 5,8% (Modell mit zwei Leistungsgruppen in der 5. Schulstufe) größer als jener der Nichtvorgeschulten, doch kann es sich hierbei um einen Zufallseffekt handeln. Bis zum Ende der 6. Schulstufe gingen diese anfänglichen Unterschiede auf 1,4% bzw. 2,9% zurück (vgl. Arbeitsbericht II/8, S. 7 ff.). Zum Zeitpunkt der Ersteinstufung erbrachten die Vorgeschulten statistisch sehr signifikant bessere Testleistungen als die Nichtvorgeschulten. Der Leistungsunterschied zwischen Vorgeschulten und Nichtvorgeschulten war allerdings geringer als jener zwischen weiblichen und männlichen Schülern und betrug etwa ein Sechstel des Leistungsunterschiedes zwischen der oberen und der mittleren Leistungsgruppe.

Die Überlegenheit der Vorgeschulten betraf im wesentlichen das Hörverstehen. In bezug auf Wortschatz, Leseverständnis und Rechtschreiben zeigten die Vorgeschulten nur geringfügig bessere Leistungen, die auch auf bloßem Zufall beruhen könnten.

Am Ende der 6. Schulstufe war eine signifikante Überlegenheit der Vorgeschulten nicht mehr zu beobachten (vgl. Arbeitsbericht II/8, S. 11 ff.).

##### 2. Ergebnisse einer Befragung von Eltern, Lehrern in der Fremdsprachlichen Vorschulung und in den Versuchs-Gesamtschulen sowie von Direktoren der am Schulversuch beteiligten Volksschulen

- a) Etwa 90% der Angehörigen aller befragten Gruppen waren vollkommen oder überwiegend der Meinung, daß jüngere Kinder leichter Fremdsprachen erlernen als ältere Kinder.
- b) Ca. 85% der Eltern und der Volksschuldirektoren, aber nur rund 60% der Lehrer meinten, daß ein Schüler, der schon in der Volksschule Englischunterricht erhält, später im Gymnasium oder in der Hauptschule besser mitkommen wird.
- c) Rund 80% der Eltern, aber nur zwei Drittel der Volksschuldirektoren und weniger als die Hälfte der Lehrer vermuteten, daß die vorgeschulten Schüler auch noch am Ende ihrer Schulzeit über bessere Englischkenntnisse verfügen werden. Die Lehrer erwarteten eine länger anhaltende Überlegenheit der Vorgeschulten noch am ehesten im Sprechen und Hörverstehen.
- d) Rund 90% der Angehörigen aller befragten Gruppen waren der Meinung, daß die Englisch-Vorschulung in der Grundschule nicht wiederum abgeschafft und daß sie in ganz Österreich eingeführt werden sollte.
- e) 40% der befragten Englischlehrer in der Gesamtschule meinten, daß ein zusätzlicher Englischunterricht in der 8. Schulstufe effektiver wäre als ein gleich langer Englischunterricht in der Volksschule. Diese Ansicht teilten nur rund 15% der Volksschuldirektoren und der Englischlehrer in der Vorschulung.
- f) Fast 90% der Volksschuldirektoren und etwa drei Viertel der Englischlehrer in Volksschulen und Gesamtschulen befürworteten eine Englisch-Vorschulung auch der weniger befähigten Schüler.

Die methodische Konzeption der Fremdsprachlichen Vorschulung wird derzeit in der 5. und 6. Schulstufe noch zu wenig berücksichtigt. Die Tatsache, daß in der 5. Schulstufe in vielen Klassen vorgeschulte und nichtvorgeschulte Kinder beisammen sind, macht den raschen Ausgleich erklärbar. Erst wenn mehr vorgeschulte Kinder in die 5. Schulstufe kommen, wird sich der Erfolg des Schulversuches erweisen.

Zu a):

Einige Wissenschaftler haben — spezielle Beobachtungen und gehirnphysiologische Befunde vor- eilig verallgemeinernd — behauptet, daß Kinder vor etwa dem neunten Lebensjahr sehr viel leichter und schneller Fremdsprachen erlernen als später. Da- durch wurde die weltweite pädagogische Bewe- gung des frühen Fremdsprachenlernens ausgelöst. Inzwischen haben empirische Untersuchungen er- geben, daß jüngere Schulkinder Fremdsprachen nicht schneller, sondern erheblich langsamer erler- nen als ältere.

Zu b) und c):

Wie die vorliegenden Befunde und ausländische Untersuchungen der Langzeiteffekte von meist so- gar sehr intensiv betriebenen frühen Fremdspra- chenlernen zeigen, ist kaum damit zu rechnen, daß vorgeschulte Schüler in den weiterführenden Schu- len besser mitkommen und am Ende ihrer Schulzeit über erheblich bessere Fremdsprachenkenntnisse verfügen werden als nichtvorgeschulte.

Die unter den Punkten a, b und c beschriebenen Er- wartungen erklären somit wohl zum Teil die große Beliebtheit der Fremdsprachlichen Vorschulung bei Eltern und Lehrern, sie lassen sich jedoch wis- senschaftlich nicht bestätigen.

## SCHULEN DER ZEHN- BIS VIERZEHNJÄHRIGEN

### 1. Das Klassenwiederholen in Versuchs- und Ver- gleichsschulen

In den Versuchsschulen repetieren Schüler vom Niveau der AHS oder des Ersten Hauptschulklas- senzuges nur mehr sehr selten.

Bei Versuchsschülern vom Niveau des Zweiten Klassenzuges ist die Repetentenquote im Ver- gleich zum Regelschulsystem auf die Hälfte zu- rückgegangen (vgl. Arbeitsbericht II/11, S. 162 ff.).

Repetentenquoten  
(5. bis einschl. 8. Schulstufe)

Versuchsschulen	Vergleichsschulen
AHS-Niveau: 0,4%	18 %
H1-Niveau: 0,8%	5,1%
H2-Niveau: 8,1%	15,7%

Die niedrigeren Repetentenquoten der Versuchs- schulen sind nicht mit einem Leistungsabfall ver- bunden. In den oberen Leistungsgruppen entspre- chen die unteren Schwellenwerte der Leistungen jenen der AHS.

In den leistungsdifferenzierten Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik werden die negativ beur- teilten Schüler der oberen und der mittleren Lei- stungsgruppe in die nächstniedrigere Leistungs- gruppe abgestuft. Einem Teil der abgestuften Schü- ler gelingt nach einiger Zeit der Wiederaufstieg in die ursprüngliche Leistungsgruppe.

### 2. Die Schülerlaufbahnen im Leistungsgruppen- system der Versuchsschulen

#### 2.1. Häufigkeit unterschiedlicher Leistungsgrup- penzugehörigkeit in den drei leistungsdifferen- zierten Gegenständen

Das System der fachspezifischen Leistungsgrup- pierung ermöglicht eine genauere Zuordnung der Schüler in die ihren verschiedenen fachlichen Befä- higungen jeweils am besten entsprechenden Bil- dungsgänge.

Ausgeprägte Befähigungsprofile sind so häufig, daß bei drei Leistungsgruppen etwa die Hälfte der Schüler in Deutsch, Englisch und Mathematik nicht in Leistungsgruppen gleichen Niveaus eingestuft sind.

Häufigkeit unterschiedlicher Leistungsgruppenzugehörigkeit:

	Modell B1	Modell B2
Beginn der 5. Schulstufe	62%	34%
Ende der 8. Schulstufe	54%	50%

(vgl. Arbeitsbericht II/11, S. 72 ff.).

## 2.2. Häufigkeit und zeitliche Verteilung der Umstufungen (Versuchsmodell mit drei Leistungsgruppen in der 5. Schulstufe)

Umstufungen bis zum Ende der 8. Schulstufe  
(in Prozent):

	Aufstufungen	Abstufungen
Mathematik	11	12
Englisch	8	17
Deutsch	9	10

Das Überwiegen der Abstufungen in Englisch dürfte darauf zurückzuführen sein, daß die in oberen

Umstufungen in Prozent:

	5. Schulstufe		6. Schulstufe		7. Schulstufe		8. Schulstufe	
	aufg.	abg.	aufg.	abg.	aufg.	abg.	aufg.	abg.
Mathematik	5.7	3.7	4.5	6.6	5.0	5.8	1.5	2.4
Englisch	5.8	5.7	6.9	8.7	1.7	11.4	2.1	3.4
Deutsch	4.5	3.1	4.7	6.6	4.0	4.8	1.5	1.7
insgesamt	16.0	12.5	16,1	21.9	10.7	22.0	5.1	7.5
	28.5		38.0		32.7		12.6	

In den Vergleichsschulen waren Abstiege in einen Schultyp niedrigeren Niveaus sehr viel häufiger als Aufstiege in einen Schultyp höheren Niveaus:

Aus AHS in H1 abgestiegen: 16.4%      Aus H1 in H2 abgestiegen: 14.6%  
Aus H1 in AHS aufgestiegen: 0.6%      Aus H2 in H1 aufgestiegen: 3.3%

(vgl. Arbeitsbericht II/11, S. 162 ff.).

## 2.3. Das erreichte schulische Niveau am Ende der 8. Schulstufe

- Von den Schülern, denen der Volksschullehrer nur die Eignung für den Zweiten Klassenzug zuerkannt hat, befanden sich 25% auf dem Niveau des Ersten Klassenzuges, d. h. in keiner unteren Leistungsgruppe.
- Von den Schülern mit der Eignung für den Ersten Klassenzug befanden sich 27 Prozent auf AHS-Niveau, d. h. in drei oberen Leistungsgruppen (vgl. Arbeitsbericht II/11, S. 81).
- Die Anzahl der in den Versuchsschulen (des Modells mit drei Leistungsgruppen ab der 5. Schulstufe) auf AHS-Niveau unterrichteten Schüler er-

Leistungsgruppen ersteingestuftem Versuchsschüler hinsichtlich ihrer fremdsprachlichen Lernbefähigung relativ häufig nicht dem AHS-Niveau entsprachen.

Insgesamt wurden 56,4 Prozent der Versuchsschüler mindestens einmal umgestuft.

Die Gesamtzahl der Umstufungen nahm von der 5. zur 6. Schulstufe zu, in der 7. Schulstufe näherte sie sich wiederum dem Ausgangswert an, und in der 8. Schulstufe ging sie auf etwa die Hälfte des Ausgangswertes zurück.

In der 5. Schulstufe gab es mehr Aufstufungen als Abstufungen. In den folgenden drei Schulstufen waren durchwegs die Abstufungen häufiger (vgl. Arbeitsbericht II/11, S. 82 ff.).

höhte sich von der 5. Schulstufe bis zum Ende der 8. Schulstufe um 26,3%:

zum AHS-Niveau aufgestuft:	73 Schüler
auf AHS-Niveau verblieben:	119 Schüler
vom AHS-Niveau abgestuft:	33 Schüler
zu Beginn der 5. Schulstufe in drei LG I:	152 Schüler
am Ende der 8. Schulstufe in drei LG I:	192 Schüler

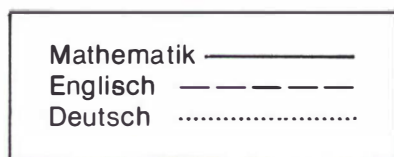
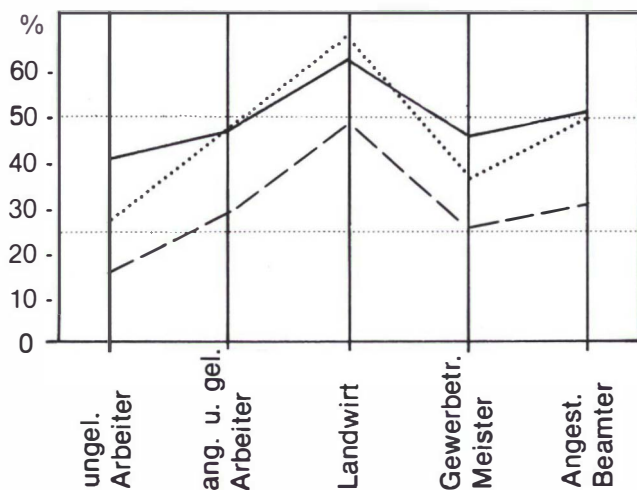
Demgegenüber sind 37,6 Prozent der AHS-Schüler wegen negativen Lernerfolges (Klassenwiederholung: 18%, Übertritt in die Hauptschule: 16,4%, negativer Abschluß: 3,2%) aus dem betrachteten Jahrgang ausgeschieden. (Vgl. Arbeitsbericht II/11, S. 163 und 166 f.)



Der Schulerfolg der AHS-Schüler hing in hohem Maß von ihrer Sozialschichtzugehörigkeit ab: Während von den Maturanten- und Akademikerkindern 19 Prozent ausschieden, waren es bei den gleich befähigten Kindern von Vätern mit geringerer Schulbildung 41 Prozent.

Bauernkinder wurden in den Versuchsschulen besonders häufig aufgestuft (vgl. Arbeitsbericht II/11, S. 91 f.):

Prozentsätze der Aufgestuften von der Summe der auf- und abgestuften Schüler, aufgliedert nach Vaterberufen



### 3. Lernerfolgsvergleiche zwischen Versuchs- und Vergleichsschulen

#### 3.1. Die Lernerfolge in den leistungsdifferenzierten Gegenständen (Mathematik, Englisch und Deutsch)

Es ergaben sich keine Anhaltspunkte für erhebliche Differenzen der Effektivität des Unterrichts in Versuchs- und Vergleichsschulen:

Von vergleichbaren Schülern wurden im wesentlichen jeweils gleiche Lernerfolge erzielt:

- in oberen Leistungsgruppen und AHS,
- mittleren Leistungsgruppen und Erstem Hauptschulklassenzug
- sowie in unteren Leistungsgruppen und Zweitem Hauptschulklassenzug.

(Vgl. Arbeitsbericht II/11, S. 172 ff.)

In Mathematik zeigten sich hinsichtlich verschiedener fachlicher Unterbereiche deutliche Differenzen zwischen oberen Leistungsgruppen und AHS teils zugunsten der AHS, teils zugunsten der oberen Leistungsgruppen. Diese Differenzen sind auf die Annäherung der Lehrstoffe der oberen Leistungsgruppen an jene des Ersten Hauptschulklassenzuges im Zusammenhang mit der Parallelisierung der Lehrstoffverteilungen der drei Leistungsgruppen (zur Sicherung der Durchlässigkeit zwischen den Leistungsgruppen) zurückzuführen (vgl. Arbeitsbericht II/11, S. 174 f.).

#### 3.2. Die Lernerfolge im Realienunterricht der leistungsheterogenen Stammklasse

In den Gegenständen Physik, Chemie, Naturgeschichte, Geschichte und Sozialkunde sowie Geographie und Wirtschaftskunde wiesen die Versuchsschüler des oberen Leistungsniveaus etwa gleiche Lernerfolge auf wie vergleichbare AHS-Schüler (vgl. Arbeitsbericht II/11, S. 198 ff.).

Entsprechendes gilt für das mittlere Leistungsniveau und den Ersten Hauptschulklassenzug.

Schüler des unteren Leistungsniveaus lernten in den Stammklassen eher mehr als im Zweiten Klassenzug.

Hinreichend gesichert ist der Befund, daß die Stammklassenschüler vom Niveau des Ersten und des Zweiten Hauptschulklassenzuges in den Realien mindestens gleich viel lernen wie vergleichbare Schüler in der zweizügigen Hauptschule.

Hinsichtlich des Vergleiches AHS: Stammklasse sind die Befunde noch nicht eindeutig interpretierbar. Es gibt insbesondere folgende zwei Deutungsmöglichkeiten:

- a) Die AHS-Schüler erhielten ein umfangreiches Lernangebot und haben mehr gelernt als gleich befähigte Stammklassenschüler. Dies kommt in den Testergebnissen nicht zum Ausdruck, weil sich die Lernerfolgstests vorwiegend auf fundamentale Lernziele beziehen, die in den AHS einen geringeren Teil des Realienunterrichts ausmachen als in den Stammklassen.

b) In den Stammklassen lernen gleich befähigte Schüler mindestens ebensoviel wie in den AHS: Die Lehrer bereiten den Lehrstoff aus Rücksichtnahme auf die leistungsschwächeren Schüler besonders klar und einprägsam auf. Dies bewirkt auch bei den guten Schülern eine besonders gründliche und verständnisvolle Aneignung.

#### 4. Die Übertritte in allgemeinbildende und berufsbildende höhere Schulen

Versuchsschulabsolventen:	25 %
Hauptschulabsolventen:	17 %

Unabhängig von schulstandortspezifischen Faktoren dürfte das Modell der Integrierten Gesamtschule eine Zunahme der Eintrittsrate in höhere Schulen um etwa 4 Prozent, also um rund ein Viertel des Ausgangswertes bewirkt haben.

Von den Versuchsschulabsolventen wären noch weitere 10 Prozent zum Besuch einer höheren Schule geeignet gewesen.

Die in höhere Schulen aufgenommenen Versuchsschüler waren durchschnittlich eher etwas besser befähigt als die dort aufgenommenen Schüler aus Hauptschulen (vgl. Arbeitsbericht II/11, S. 254 ff.).

#### 5. Auswirkungen des Versuchsmodells auf die soziale Integration (Auswertungsergebnisse bis zum Ende der 5. Schulstufe)

— In den *Stammklassen* haben sich Freundschaften zwischen Schülern aus den verschiedenen Sozialschichten unbehindert entwickelt.

Schüler ähnlichen Befähigungsgrades freundeten sich untereinander relativ häufig an. Auch wurden allgemein gern Kontakte mit befähigteren Schülern gesucht.

Sehr viel stärker als durch solche Faktoren wurden Freundschaften aber durch die gemeinsame Stammklasse gefördert.

Die Sozialschichtzugehörigkeit wirkte sich auf die Bildung von Schülerfreundschaften fast nicht aus (vgl. Arbeitsbericht II/4, S. 81).

— Das *Leistungsgruppensystem* hat das Entstehen von Freundschaften zwischen Schülern unterschiedlicher Leistungsfähigkeit bzw. aus ver-

schiedenen Sozialschichten nicht beeinträchtigt (vgl. Arbeitsbericht II/4, S. 35 ff.).

Eine gewisse, nicht besonders ausgeprägte Neigung der Schüler. 1. sich mit Schülern jeweils ähnlicher Intelligenz oder Leistungsfähigkeit anzufreunden und 2. sich eher an gut befähigte als an weniger befähigte Schüler anzuschließen, besteht unabhängig vom Leistungsgruppensystem.

#### 6. Nichtkognitive Variable (Auswertungsergebnisse bis zum Ende der 6. Schulstufe)

— Die Schüler in den oberen Leistungsgruppen der Versuchsschulen entwickelten weniger *Schulangst* als die AHS-Schüler (Arbeitsbericht II/6, S. 61 ff.).

— *Lernmotivation, Freude am Schulbesuch und Sachinteressen* entwickelten sich in den Versuchsschulen nicht anders als in Hauptschule und AHS (vgl. Arbeitsbericht II/6, S. 91 ff.).

Weder Aufstufungen noch Abstufungen hatten darauf eine deutliche Auswirkung.

#### 7. Wichtige Ergebnisse der Lehrerbefragung

— Die überwiegende Mehrzahl aller Lehrer ist der Meinung, daß zum AHS-Besuch befähigte Schüler in den oberen Leistungsgruppen bei gleichem Lehrplan und gleich tüchtigen Lehrern gleich viel lernen wie in der AHS-Unterstufe (Arbeitsbericht II/7, S. 17).

Etwa die Hälfte der Lehrer — auch der Versuchslehrer — glaubt, daß zum AHS-Bereich befähigte Schüler im Realienunterricht der AHS mehr lernen als in der leistungsheterogenen Stammklasse. Nur 5% aller Lehrer vermuten, daß solche Schüler in der Stammklasse mehr lernen als in der AHS (Arbeitsbericht II/7, S. 18).

— Die befragten Lehrer glauben weit häufiger (Versuchslehrer 55%; 7%; Vergleichslehrer 37%; 13%), daß zum AHS-Bereich befähigte Schüler in der Gesamtschule im Vergleich zum Ersten Hauptschulklassenzug mehr lernen als daß sie dort weniger lernen (Arbeitsbericht II/7, S. 23).

— 97% aller Lehrer unterrichten lieber überdurchschnittlich oder durchschnittlich befähigte

### *Schüler als unterdurchschnittlich befähigte Schüler.*

Von den AHS-Lehrern — auch den am Schulversuch beteiligten — unterrichten zwei Drittel am liebsten überdurchschnittlich befähigte Schüler, während die Hauptschullehrer durchschnittlich und überdurchschnittlich befähigte Schüler etwa gleich häufig gern unterrichten.

Als Grund für die Abneigung gegen das Unterrichten von unterdurchschnittlich leistungsfähigen Schülern wird am häufigsten (von der Hälfte der Lehrer) das Fehlen spezieller Unterrichtsmethoden und -materialien angegeben (vgl. Arbeitsbericht II/7, S. 13 f.).

- *95% der Lehrer unterrichten lieber in leistungshomogenen als in leistungsheterogenen Klassen.*

Zwei Drittel der betreffenden Lehrer begründen dies damit, daß es schwierig und anstrengend sei, gleichzeitig bessere und schlechtere Schüler zu unterrichten.

Manche Lehrer — insbesondere AHS-Lehrer an Versuchsschulen — meinen auch, daß in den heterogenen Klassen die weniger begabten Schüler überfordert und die begabten unterfordert seien (Arbeitsbericht II/7, S. 15 f.).

- *Ca. 85% der Hauptschullehrer (in Versuchs- und Vergleichsschulen) glauben, daß zum AHS-Besuch befähigte Schüler bei Hauptschullehrern nicht weniger lernen als bei AHS-Lehrern, während die überwiegende Mehrzahl der AHS-Lehrer (61%) der gegenteiligen Ansicht ist (Arbeitsbericht II/7, S. 25).*

- *Versuchslehrer glauben häufiger als Vergleichslehrer, daß die Ergebnisse der wissenschaftlichen Versuchsauswertung bewußt oder unbewußt zum Vorteil der AHS interpretiert werden. Vergleichslehrer glauben öfter, daß sie zum Nachteil der AHS interpretiert werden. Anscheinend vermutet jede Gruppe Interpretationsfehler oder Manipulationen bei der Versuchsauswertung, die eine Bestätigung ihrer eigenen Auffassung erschweren (Arbeitsbericht II/7, S. 49).*

- *Weniger als die Hälfte der Lehrer glaubt, daß die Politiker ihre Entscheidung aufgrund der Ergebnisse der Schulversuche treffen werden (Arbeitsbericht II/7, S. 50).*

### *8. Laufende Evaluationsarbeiten*

Zur Zeit befinden sich weitere Teilberichte zur Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen in Vorbereitung, die sich vor allem befassen werden

- mit der Entwicklung von schulischen Interessen und Freizeitinteressen der Schüler, mit Bildungsaspirationen, Lernmotivation, Freude am Schulbesuch, Belastetheit und anderen nichtkognitiven Variablen
- sowie mit der Struktur und Motivation der sozialen Beziehungen zwischen den verschiedenartigen Schülern in Versuchs- und Vergleichsschulen.

Auch werden Elternmeinungen und Schülereinstellungen zu verschiedenen Aspekten des Schulversuches analysiert.

Schließlich soll zu gegebener Zeit über die von den Versuchs- und Vergleichsschülern letztlich erreichten schulischen Abschlüsse berichtet werden.

### *9. Wissenschaftliche Diskussion der Untersuchungsergebnisse*

Im folgenden sollen die im Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung bisher erarbeiteten Evaluationsergebnisse im Hinblick auf verschiedene Publikationen und wichtige Äußerungen zur Frage der schulischen Organisationsform in der Sekundarstufe I wissenschaftlich diskutiert werden.

#### *9.1. Versuch einer Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile des untersuchten IGS-Modells*

##### *Vorteile:*

- Weitgehende Entschärfung des Repetentenproblems
- Bessere Zuordnung der Schüler zu den ihren Befähigungen angemessenen Bildungsgängen. Das flexible System der fachspezifischen Leistungsgruppierung berücksichtigt individuelle Befähigungsprofile und macht problematische punktuelle Laufbahnentscheidungen überflüssig.
- Bessere Annäherung an die Bildungschancengleichheit:  
Geeignete Schüler aus bisher hinsichtlich der Schulversorgung benachteiligten Regionen und Sozialschichten werden in den Leistungsdifferen-

zierten Fächern in den oberen Leistungsgruppen des erprobten Schulmodells auf Gymnasialniveau unterrichtet.

#### *Nachteile:*

- Für viele AHS-Lehrer könnte eine allgemeine Einführung des Versuchsmodells (Integrierte Gesamtschule mit Leistungsgruppen in Mathematik, Englisch und Deutsch; übriger Unterricht in leistungsheterogenen Stammklassen) persönliche Nachteile mit sich bringen: AHS-Lehrer, die nur überdurchschnittlich befähigte Schüler gern unterrichten, wären möglicherweise gezwungen,
  - in leistungsheterogenen Stammklassen auch Schüler vom Niveau des Zweiten Klassenzuges (in den Realienfächern usw.) zu unterrichten,
  - an ihrem bisherigen Dienstort Deutsch, Englisch oder Mathematik auch in mittleren oder unteren Leistungsgruppen zu unterrichten
  - oder — um in oberen Leistungsgruppen unterrichten zu können — in einer außerhalb ihres bisherigen Dienstortes gelegenen Schule neuer Art zu arbeiten.
- Nachteile für die Schüler konnten bisher nicht festgestellt werden.

Der entschiedenen Abneigung vieler AHS-Lehrer gegen das Modell der Integrierten Gesamtschule könnten in hohem Maß Befürchtungen in bezug auf mögliche persönliche Nachteile der oben angeführten und sonstiger Art zugrunde liegen (vgl. Punkt 7). Zur Zeit gibt es noch keine systematischen Untersuchungen darüber, wieweit solche Nachteile im Falle einer allgemeinen Einführung des Modells der Integrierten Gesamtschule tatsächlich wirksam würden bzw. wieweit sie durch entsprechende Regelungen vermeidbar wären.

#### 9.2. Eine offene Frage: Die Lernerfolge in der leistungsheterogenen Stammklasse

Zur Zeit ist noch die Frage offen, ob zum AHS-Besuch geeignete Schüler in den leistungsheterogenen Stammklassen mindestens gleich viel lernen wie in der AHS.

Die bisherigen Ergebnisse lassen jedoch bereits mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf schließen, daß die gut befähigten Schüler in den Stammklassen nicht viel weniger oder mehr lernen als in den AHS.

Möglicherweise hängen die Lernerfolge in homoge-

nen und heterogenen Lerngruppen stärker von der Unterrichtsmethode als vom Heterogenitätsgrad der Lerngruppe ab.

Zur Zeit werden im Rahmen des Evaluationsprogrammes Art und Effektivität der Unterrichts- und Lernprozesse in homogenen und heterogenen Gruppen untersucht.

#### 9.3. Zur Frage der Gültigkeit der Evaluationsergebnisse

##### — *Handelt es sich um echte Gesamtschulversuche?*

Die Evaluation der Schulversuche bezieht sich ausschließlich auf Hauptschulen, die nach dem Modell der Integrierten Gesamtschule geführt werden.

Aus diesem Umstand folgt jedoch nicht, daß es sich „bloß um Hauptschulversuche“ handelt: In den Versuchsschulen befanden sich nämlich genügend gut befähigte, mit AHS-Schülern voll vergleichbare Schüler (vgl. Arbeitsbericht II/1, S. 18—21).

##### — *Waren die Vergleichsschulen bei der Evaluation gegenüber den Versuchsschulen benachteiligt?*

Es hat zunächst den Anschein, daß die Evaluationsergebnisse im Hinblick auf einige vermutete Nachteile der Vergleichsschulen gegenüber den Versuchsschulen in Frage gestellt werden könnten: Man weist vor allem darauf hin, daß in den Vergleichsschulen

- a) die Klassenschülerzahlen geringer gewesen seien,
- b) besser ausgebildete Lehrer unterrichtet hätten
- c) und die Versuchsschulen durch ein spezielles didaktisches Betreuungsprogramm unterstützt worden seien.

Zu den *Klassenschülerzahlen*: In der 5. Schulstufe befanden sich in den oberen Leistungsgruppen für Mathematik und Deutsch durchschnittlich weniger und in den Englisch-Leistungsgruppen mehr Schüler als in den AHS-Vergleichsklassen. In der 8. Schulstufe waren die Klassenschülerzahlen der Versuchsklassen im Mathematik- und Deutschunterricht durchschnittlich etwas kleiner und im Englisch- und Realienunterricht ein wenig größer als jene der AHS-Vergleichsklassen (vgl. Arbeitsbericht II/11, S. 245). Im übrigen besteht, wie mehrere wissenschaftliche Untersuchungen — im Widerspruch zu ver-

breiteten Meinungen — übereinstimmend ergeben haben, zwischen Klassenschülerzahl und Lernerfolg kein nachweisbarer Zusammenhang.

*Zur Ausbildung der Lehrer:* In Deutsch, Mathematik und Englisch wurden die AHS-Klassen durchwegs von AHS-Lehrern mit Universitätsbildung unterrichtet, in den Versuchsschulen waren zwei Drittel der Lehrer in den oberen Leistungsgruppen nur als Pflichtschullehrer ausgebildet.

In der 8. Schulstufe waren 20% der Lehrer der AHS-Klassen für Deutsch, Englisch und Mathematik ungeprüft und 13% der Lehrer in den oberen Leistungsgruppen der Versuchsschulen. Die Realien wurden in den AHS-Klassen von Lehrern mit Universitätsbildung (davon 23% ungeprüft) und in den Versuchsklassen von Pflichtschullehrern (davon 35% ungeprüft) unterrichtet (vgl. Arbeitsbericht II/11, S. 245).

*Zur didaktischen Betreuung:* Die Versuchsklassen des Evaluationsjahrgangs wurden fachdidaktisch nicht betreut, da es für diesen Jahrgang noch keine Entwicklung von Arbeitsmaterialien gab. Die Tätigkeit der wissenschaftlichen Schulversuchsbetreuer konzentrierte sich damals in erster Linie auf die organisatorische Beratung zur planmäßigen Modellrealisierung (Stundenplangestaltung; Einrichtung der Leistungsgruppen, Ersteinstufung und Umstufungen der Schüler; Verwendung von zentral erstellten Lehrstoffverteilungen zur Synchronisierung des Unterrichts in den Leistungsgruppen zwecks Sicherung der Durchlässigkeit u. dgl.).

Im übrigen sind die berichteten Evaluationsergebnisse von den genannten drei Faktoren weitgehend unabhängig. Es gibt z. B. keinen plausiblen Grund für die Annahme,

- daß in oberen Leistungsgruppen des erprobten Schulmodells bei gleich guten Lehrern, gleichen Lehrplänen und gleicher Schülerbefähigung weniger gelernt wird als in AHS-Klassen (vgl. Punkt 7),
- oder daß die Reduktion der Repetenzahl bzw. der festgestellte Beitrag des Versuchsmodells zur besseren Annäherung an die Bildungschancengerechtigkeit mit Lehrerausbildung, Klassenschülerzahl oder wissenschaftlicher Betreuung in erheblichem Zusammenhang steht.

9.4. Was leisten die Absolventen der Versuchsschulen im Vergleich zu Absolventen der AHS-Unterstufe in den weiterführenden Schulen?

Es wurde darauf hingewiesen, daß Gesamtschüler bei der Aufnahmeprüfung in eine Wiener Handelsakademie sehr viel häufiger negativ beurteilt wurden als AHS-Schüler. Eine genauere Untersuchung dieses Falles ergab, daß zu dieser Aufnahmeprüfung viele Gesamtschüler angetreten waren, die nicht AHS-Niveau, sondern Hauptschulniveau erreicht hatten. Die Gesamtschüler von AHS-Niveau (die sich in Deutsch, Englisch und Mathematik in oberen Leistungsgruppen befunden hatten) schnitten bei der Aufnahmeprüfung gleich gut ab wie die AHS-Schüler.

9.5. Werden die berichteten Evaluationsergebnisse durch andere wissenschaftliche Untersuchungen in Frage gestellt?

— Der *bayrische Evaluationsbericht* aus dem Jahr 1977, der zu einem für die Gesamtschulen ungünstigen Urteil gelangte, wurde wissenschaftlich widerlegt.

— Ein Anfang 1980 erschienener Bericht über die *Gesamtschulevaluation in Nordrhein-Westfalen* kommt zu teilweise ungünstigen Ergebnissen für die Gesamtschule hinsichtlich der Lernerfolge. Dieser wissenschaftlich einwandfreie Bericht bezieht sich jedoch auf Gesamtschulen, die sich von den österreichischen Versuchsschulen grundlegend unterscheiden:

- Es handelt sich um Mammutschulen mit sieben bis zehn Zügen und durchschnittlich 110 Lehrern.  
Die österreichischen Versuchsschulen führen dagegen im Durchschnitt nur drei bis vier Stammklassen.
- In den Schulstufen 5 und 6 der NW-Gesamtschulen werden die Gegenstände Deutsch, Englisch und Mathematik in leistungsheterogenen Klassen unterrichtet. Ab der 7. Schulstufe bestehen zwei wenig differenzierte, stark überlappende Gruppen („Grundkurs“ und „Erweiterungskurs“).  
In den österreichischen Versuchsschulen wird schon ab der 5. Schulstufe konsequent nach meist 3 Niveaugruppen differenziert.

- Die NW-Gesamtschulen haben eigene Lehrpläne, die z. B. in Englisch auch im Erweiterungskurs dem Gymnasium gegenüber reduzierte Anforderungen stellen.

Die oberen Leistungsgruppen der österreichischen Versuchsschulen haben gleiche Lehrziele wie die AHS.

— Eine Studie des Instituts für Soziologie der Grund- und Integrationswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien (1980) kommt zu dem Schluß, daß in den Gesamtschulen das Ziel der sozialen Integration in erster Linie deshalb nicht erreicht werde, weil man dort die Leistungen der Schüler individuell bewertet. Auf Grund einer solchen Leistungsbeurteilung fände eine Verteilung von Rangplätzen in der Stathierarchie der Klassen statt. Daher müsse der Leistungsbegriff neu gefaßt werden in dem Sinn, daß nur kollektive Leistungen und nicht mehr Leistungen einzelner Schüler beurteilt werden. Überhaupt könne soziale Integration in der Gesamtschule nur dann erfolgreich durchgesetzt werden, wenn parallel zur Schulreform ein Änderungsprozeß in anderen gesellschaftlichen Institutionen ins Rollen käme.

Gesellschaftsreform und Schulreform können nicht unabhängig voneinander stattfinden. Diese Studie des Institutes für Soziologie geht somit von einem auf „Systemveränderung“ ausgerichteten Begriff der sozialen Integration aus, der nicht den Zielsetzungen der österreichischen Schulversuche entspricht.

9.6. Würde die allgemeine Einführung des erprobten Modells der Integrierten Gesamtschule an Stelle des derzeitigen Systems der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen das Elternrecht beeinträchtigen?

Eine Beeinträchtigung des Elternrechts wäre dann gegeben, wenn den Eltern Wahlmöglichkeiten in bezug auf vorteilhafte Alternativen vorenthalten würden.

Wenn sich jedoch nachweisen läßt, daß das erprobte Gesamtschulmodell alle Vorteile der AHS-Unterstufe und darüber hinaus noch weitere Vorteile bietet, wäre die Ersetzung des gegenwärtigen Schulsystems durch die Gesamtschule keine Beeinträchtigung des Elternrechts.

9.7. Berücksichtigt das zweigliedrige Schultypensystem die Verschiedenheit der Schüler besser als das erprobte Gesamtschulmodell?

In der Gesamtschule mit fachspezifischen Leistungsgruppen kann der Unterricht erheblich besser auf das individuelle Befähigungsprofil der Schüler abgestimmt werden als in einem fachübergreifend differenzierenden Schulsystem (vgl. Punkt 2), so daß unter dem Gesichtspunkt der Entsprechung von Fähigkeiten und Unterrichtsgestaltung die Gesamtschule mit Leistungsgruppen einem Schultypensystem im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen überlegen sein dürfte.

Einschränkend ist in diesem Zusammenhang allerdings auf die zum Teil noch ungeklärte Problematik der leistungsheterogenen Stammklasse hinzuweisen (vgl. 3.2.).

## OBERSTUFE DER AHS

Eine Fragebogenuntersuchung von Lehrern und Schülern der an den Oberstufenversuchen teilnehmenden Schulen im Schuljahr 1976/77 aller drei Versuchsmodelle brachte zahlreiche Informationen, die für die Beurteilung der Situation an den Versuchsschulen und für die Weiterplanung der Versuche von Bedeutung sind:

### 1. Untersuchungsergebnisse

1.1. Die Situation der Lehrer in den Versuchsschulen

Die beteiligten Lehrer unterrichten mehrheitlich lieber an einer Versuchsschule als an einer Regelschule, wahrscheinlich vor allem deshalb,

— weil ihnen die von den Curriculum-Arbeitsgruppen erstellten neuen Lehrpläne besser zusagen als die bisherigen AHS-Lehrpläne

— und weil sie das Unterrichten dort interessanter finden.

Die Lehrer sind in hohem Maß an Neuerungen interessiert und empfinden die produktive Versuchsarbeit meist als Bereicherung ihrer Berufstätigkeit. Wesentliche Veränderungen des Charakters der Lehrtätigkeit sind

— der häufige Nachmittagsunterricht,

- das intensivere Arbeiten in den kleinen Gruppen der Wahlpflichtfächer,
- die anspruchsvollere Vorbereitung für den Unterricht in den oberen Leistungsgruppen des Modells II
- und der intensive persönliche Kontakt mit den Schülern in den kleineren Gruppen.

Rund die Hälfte der Lehrer stellt einen positiven Einfluß der Versuchstätigkeit auf die Beziehungen zwischen den Lehrern fest. Nur zwei Prozent glauben an einen negativen Effekt.

#### 1.2. Die Situation der Schüler in den Versuchsschulen

Lehrer und Schüler stellen übereinstimmend fest, daß sich die Versuchsarbeit auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen positiv auswirkt. Vermutlich können sich diese Beziehungen insbesondere in den kleineren, intensiv arbeitenden Lerngruppen des Wahlpflichtunterrichts und des oberen Kursniveaus des Modells II günstig entwickeln.

Jeweils die Hälfte der Schüler und Lehrer sind der Meinung, daß die Schüler in den Versuchsschulen mehr zu arbeiten haben, zeitlich stärker belastet sind und sich mehr anstrengen müssen als Schüler einer herkömmlichen AHS. Nur 2 bis 5 Prozent der Schüler und Lehrer glauben, daß die Versuchsschüler weniger beansprucht werden.

In allen drei Versuchsmodellen haben die Lehrer häufiger den Eindruck, daß ihre Schüler im Vergleich zu Schülern der herkömmlichen AHS stärker am Unterricht interessiert sind, als daß sie sich weniger für den Unterricht interessieren. Die etwas bessere Motiviertheit der Schüler wird zurückgeführt auf

- das den Schülerinteressen entgegenkommende System der Wahlpflichtfächer,
- die für den befähigteren Schüler attraktivere Art des Unterrichts in den oberen Leistungsgruppen des Modells II
- und die kleineren Lerngruppen in Wahlpflichtunterricht und Leistungsgruppe I, die einen besonders intensiven, stärker individualisierenden Unterricht ermöglichen.

#### 1.3. Das System der Stufengegenstände im Modell I

##### *Beurteilung durch die Lehrer:*

In ihren allgemeinen Stellungnahmen zum Schulversuch betonen die Lehrer des Modells I kaum

irgendwelche Vorzüge des Stufensystems, der zentralen Maßnahme dieses Modells. Sie heben vielmehr die mit den neuen Curricula, dem Wahlpflichtsystem und der interessanten Versuchsarbeit verbundenen Vorteile hervor.

Als Nachteil des Stufensystems berichten die Lehrer, daß die Schüler dazu neigen, in der 6. und 7. Klasse zu viele Stufen- und Wahlpflichtfächer zu wählen, und sich dadurch in diesen Schulstufen übermäßig belasten.

##### *Beurteilung durch die Schüler:*

Auch die Schüler würdigen das System der Stufenfächer nicht in bezug auf dessen ursprüngliche Intentionen. Sie sehen darin nur ein Mittel, verschiedene Unterrichtsgegenstände schon bis zum Ende der 7. Klasse abschließen zu können, um sich für die Maturavorbereitung in der 8. Klasse zu entlasten. Entsprechender Wert wird deshalb auch auf die Möglichkeit der vorgezogenen Teilmatura in der 7. Klasse gelegt.

#### 1.4. Das System der Leistungsgruppen im Modell II

##### *Beurteilung durch die Lehrer:*

Im Modell II berichten die Lehrer häufiger als in den beiden übrigen Modellen über eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrern. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, daß die in leistungsdifferenzierten Gegenständen unterrichtenden Lehrer zur Sicherung der Durchlässigkeit zwischen den Leistungsgruppen häufig Koordinationsbesprechungen abhalten.

70 Prozent der Lehrer geben an, lieber in der Leistungsgruppe I als in der Leistungsgruppe II zu unterrichten. In der oberen Leistungsgruppe hätten sie bei den besser motivierten und begabten Schülern größere Unterrichtserfolge. Auch sei das Unterrichten dort interessanter und lebendiger, denn die Begabten könnten in kleineren Gruppen unterrichtet und wirksamer gefördert werden.

Nur ein Prozent der Lehrer bevorzugt das Unterrichten in der unteren Leistungsgruppe.

Die meisten Lehrer finden die Arbeit in der LG I leichter und die Arbeit in der LG II schwerer als in Regelschulklassen.

Nach Meinung der Lehrer haben die Schüler der Leistungsgruppe II schlechte Leistungsvoraussetzungen und sind schwer motivierbar. Deshalb

könne es dort zu einer „Nivellierung nach unten“ kommen.

Kein Lehrer glaubt, daß die LG I-Schüler wegen einer zu starken Ausrichtung auf den anspruchsvolleren Unterricht in den oberen Leistungsgruppen ihre Arbeit in den nicht leistungsdifferenzierten Fächern vernachlässigen.

Als möglichen Nachteil des Leistungsgruppensystems erwähnen manche Lehrer die Auflösung der Klassengemeinschaft.

#### *Beurteilung durch die Schüler:*

In ihrer allgemeinen Beurteilung des Modells II weisen Schüler der oberen Leistungsgruppe öfters auf den Vorteil der kleineren Schülerzahl in ihrer Leistungsgruppe hin. Sonst geben die Schüler kaum positive Hinweise auf das Leistungsgruppensystem. Sie schätzen mehr den Wahlpflichtunterricht und die vorgezogene Teilmatura.

Die Schüler der oberen Leistungsgruppen sprechen sich — beim Vergleich mit der herkömmlichen AHS — bedeutend häufiger für das Modell II aus als die Schüler der unteren Leistungsgruppen.

Im Durchschnitt besuchten 37 Prozent der Schüler die Leistungsgruppe I eines Gegenstandes und 63 Prozent die Leistungsgruppe II. In rückblickender Betrachtung fanden es durchschnittlich 61 Prozent der Schüler wünschenswert, sie hätten die LG I eines Gegenstandes besucht. Die Mehrheit der Schüler im Modell II hält es demnach für sinnvoll, die vermehrten Anstrengungen des Besuchs von oberen Leistungsgruppen auf sich zu nehmen.

Die Schüler behaupten zahlreiche Nachteile des Leistungsgruppensystems:

- Auflösung der Klassengemeinschaft,
- vermehrter Leistungsdruck,
- Unzufriedenheit besonders mit der Leistungsgruppe II, und zwar:
  - Gruppe zu groß im Vergleich zur LG I,
  - in der LG II fühlten sich manche Schüler degradiert,
  - es mangle an Leistungsvorbildern („Zugpferde“),
  - geringere Aufstiegsmöglichkeiten in die LG I,
  - Rivalitäten zwischen den Schülern der beiden Leistungsgruppen,
  - gute Schüler würden in der LG I noch mehr, schwächere Schüler in der LG II weniger gefördert als in der herkömmlichen AHS,
  - manche Lehrer bevorzugten LG I-Schüler vor LG II-Schülern,

- die LG II werde von manchen Schülern angestrebt, um weniger lernen zu müssen,
- bei den Umstufungen könne sich der Lehrerwechsel ungünstig auswirken,
- die LG II-Schüler fühlten sich bei der Notengebung benachteiligt (ihre Noten seien um einen Grad weniger wert als jene der LG-I-Schüler).

#### 1.5. Das System der Wahlpflichtgegenstände in den Modellen I, II und III

##### *Beurteilung durch die Lehrer:*

Als Vorteile des Wahlpflichtsystems empfinden es die Lehrer vor allem, daß sie mit interessierteren, aktiv beteiligten Schülern in kleineren Gruppen arbeiten können und dabei viel pädagogischen Spielraum sowie Gelegenheit haben, sich mit neuen Lehrinhalten zu beschäftigen.

Selten wünschen die Lehrer eine Änderung der Liste der Wahlpflichtgegenstände. Dabei neigen sie dazu, gerade jene praxisbezogenen Fächer abzulehnen, auf die die Schüler besonders großen Wert legen. Anscheinend möchten sie vor allem verhüten, daß Schüler von „anspruchsvolleren“ Fächern auf „weniger anspruchsvolle“ ausweichen. Relativ häufig wird auf die Problematik des Verhältnisses von Spezialisierung und Allgemeinbildung hingewiesen.

Eine stoffliche Überforderung der Schüler als mögliche Folge des Wahlpflichtunterrichts empfinden manche Lehrer als besonders bedenklich.

Die durch den häufigen Nachmittagsunterricht der Wahlpflichtfächer bedingte zeitliche Mehrbelastung der Schüler wird von den Lehrern kaum als wesentlicher Nachteil hervorgehoben.

Im Modell III ziehen die im Wahlpflichtunterricht tätigen Lehrer ihr Versuchsmodell häufiger der herkömmlichen AHS vor als die übrigen Lehrer dieses Modells.

##### *Beurteilung durch die Schüler:*

Die Schüler schätzen es sehr, daß sie im Wahlpflichtunterricht Gelegenheit erhalten, ihren Sachinteressen zu folgen. Meist konnten sie die Gegenstände ihren persönlichen Vorstellungen entsprechend wählen.

Drei Viertel der Schüler sehen den für die persönliche Fächerwahl maßgebend gewesenen Gesichtspunkt in ihrem Interesse für den Gegenstand. Sachfremde Motive, wie etwa die Bevorzugung ei-



nes Lehrers oder der Wunsch, mit Freunden beisammen zu bleiben oder Belastungen zu entgehen, werden selten genannt.

Nach erstrebenswerten Änderungen des Fächerangebotes befragt, wünschen sich die Schüler weit- aus am häufigsten lebens- oder berufspraktische Gegenstände (Stenotypie, Ernährungslehre und Hauswirtschaft, Handarbeit und Werkerziehung), praktisch verwertbare lebende Fremdsprachen (Spanisch, Italienisch, Russisch, fremdsprachliche Konversation) und entspannende Tätigkeiten, vor allem solche sportlicher Art. Relativ häufig unerwünscht sind Gegenstände mehr theoretischer Natur, selbst wenn sie für das persönliche und soziale Leben von großer Bedeutung sind. (In welchem Maß die Änderungswünsche der Schüler durch die Art des bereits realisierten Fächerangebotes mitbeding- t sind, kann erst beurteilt werden, wenn genaue Daten über die an den einzelnen Schulen angebotenen Wahlpflichtgegenstände vorliegen. Eine entsprechende Untersuchung ist derzeit im Gange.) Etwa ebenso oft wie die Vorteile des Wahlpflichtun- terrichts werden dessen Nachteile betont, die anscheinend für viele Schüler schwer ins Gewicht fal- len:

- Der häufige Nachmittagsunterricht, der bei un- günstigen Verkehrsbedingungen die Fahrschü- ler besonders belastet.
- Die unterrichtsfreien Zwischenstunden, die viele Schüler nutzlos in der Schule verbringen müs- sen, wenn geeignete Arbeitsräume fehlen.
- Eine empfindliche Einschränkung der Freizeit, die sich u. a. darin zeigt, daß Hausarbeiten und häusliche Vorbereitungen oft am Abend und an den Wochenenden erledigt werden müssen.

#### 1.6. Die Bedeutung von schulspezifischen Faktoren

Die Stellungnahmen der Schüler wurden auch nach Schulen getrennt ausgewertet. Bei den Lehrerant- worten war eine schulweise Auswertung wegen der Anonymität der Befragung nicht möglich.

Die Schülerantworten zu einzelnen Fragen variieren stark zwischen den Schulen innerhalb der einzel- nen Modelle. Dies bedeutet, daß die Beurteilung der Versuchsmaßnahmen durch die Schüler von schulspezifischen Faktoren abhängig sein dürfte. Beispielsweise lehnen die Schüler in manchen Schulen das Modell II (mit Leistungsgruppen) mehr- heitlich ab, während sie es in einer anderen Schule durchaus akzeptieren. In der einen Schule haben

die Schüler den Eindruck, die Wahlpflichtfächer in freier persönlicher Entscheidung gewählt zu haben, in einer anderen Schule des gleichen Versuchsmo- dells glauben sie häufig, von der Schule beeinflusst worden zu sein.

Möglicherweise wird die Qualität des Funktionie- rens der Modelle in entscheidender Weise durch schulspezifische Faktoren der Modellkonkretisie- rung beeinflusst.

## 2. An die Befragungsergebnisse anschließende Überlegungen

### 2.1. Das Stufensystem im Modell I

Weder Lehrer noch Schüler scheinen das Stufen- system seinen ursprünglichen Intentionen entspre- chend zu bewerten.

Die Schüler schätzen es jedoch sehr, einige Gegen- stände bis zum Ende der 7. Klasse abschließen zu können, um sich in der 8. Klasse für die Maturavor- bereitung zeitlich zu entlasten. Aus diesem Grund dürfte das Modell I das bei den Schülern beliebte- ste von allen drei Versuchsmodellen sein.

Viele Lehrer haben Bedenken gegen die durch das Stufensystem bedingte Überlastung der Schüler in der 6. und 7. Klasse, die durch deren Bedürfnis ver- ursacht wird, in der 8. Klasse für die Maturavorbe- reitung Zeit zu gewinnen.

Es wäre zu prüfen,

- ob das Stufensystem unter Vermeidung von Überlastungen in der 5. bis 7. Klasse beibehalten werden soll;
- ob es mangels eines Nachweises der Wahr- scheinlichkeit intentionsgemäßer Vorteile auf- gelassen werden soll;
- oder ob an Stelle des Stufensystems eine maß- volle Konzentration der Fächer mit drei oder zwei Oberstufenjahren bzw. alternativ wählbare Kom- binationen dieser Fächer in der 5. bis 7. Klasse allgemein im Stundenplan der Versuchsmodelle verankert werden sollen, um dem Bedürfnis der Schüler nach zeitlicher Entlastung in der 8. Klas- se entgegenzukommen.

Es liegt die Vermutung nahe, daß ein motivierender Effekt der Stufenwahl, der sich im Fall der ur- sprünglich vorgesehenen individuellen Wahl viel- leicht hätte ergeben können, bei der inzwischen aus Gründen der administrativen Durchführbarkeit eingeführten klassenweisen Wahl nicht mehr oder nur wesentlich abgeschwächt auftreten wird.

## 2.2. Das System der Leistungsgruppen im Modell II

Die Lehrer stehen dem Leistungsgruppensystem sehr positiv gegenüber,

- weil sie im allgemeinen (wie auch andere Untersuchungen ergeben haben) lieber in leistungshomogenen als in leistungsheterogenen Gruppen arbeiten
- und weil das Unterrichten der begabten, engagiert mitarbeitenden Schüler in den kleineren Lerngruppen der Leistungsgruppe I dem Lehrer in einem als angenehm empfundenen Unterrichtsklima besonders starke Erfolgserlebnisse zu vermitteln vermag.

Die meisten Lehrer unterrichten lieber in der oberen als in der unteren Leistungsgruppe. Fast kein Lehrer zieht die Leistungsgruppe II vor.

Von den Schülern schätzen nur die der oberen Leistungsgruppe angehörenden das Leistungsgruppensystem. Die Schüler der unteren Leistungsgruppen lehnen es eher ab, weil sie sich dort benachteiligt und „degradiert“ fühlen. (Diese Befunde lassen keinerlei Schlußfolgerungen hinsichtlich der Problematik der Leistungsdifferenzierung in den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen zu, da es sich im Fall des AHS-Oberstufenmodells II um zusätzliche Differenzierungen innerhalb bereits homogenisierter Gruppen handelt.)

Allerdings schwankt die Beurteilung des Leistungsgruppensystems von Schule zu Schule. Es wäre daher in der konkreten Schulsituation zu untersuchen, welche Faktoren die Schwierigkeiten in der Leistungsgruppe II (besonders die Unzufriedenheit von Lehrern und Schülern) verstärken bzw. vermindern. Zentrale Ursache des ungünstigen Klimas in der Leistungsgruppe II dürfte der Umstand sein,

- daß die relativ geringe Leistung und Motiviertheit der Schüler bei Lehrern und Schülern ständige Mißerfolgserlebnisse produziert
- und daß die Schüler sich dauernd einem für sie nachteiligen Vergleich mit den Schülern der Leistungsgruppe I ausgesetzt sehen.

Es wäre zu prüfen,

- ob durch die Leistungsdifferenzierung die Schüler in den oberen Leistungsgruppen der verschiedenen Gegenstände tatsächlich mehr lernen als in der heterogenen Klasse herkömmlicher Art bzw. bei Anwendung (erst zu entwickelnder) binnendifferenzierender oder individualisierender Methoden in der heterogenen Klasse;

- und ob die Mißerfolgserlebnisse von Lehrern und Schülern in der Leistungsgruppe II nicht durch die Entwicklung einer spezifischen Didaktik weitgehend gemildert oder beseitigt werden könnten. Eine solche Didaktik sollte es dem Lehrer ermöglichen, seine Unterrichtserfolge nicht nur an Maßstäben fachwissenschaftlich definierter Lernziele zu messen — wie sie in den oberen Lerngruppen relativ leicht erreichbar scheinen —, sondern auch am Maßstab jener mit feineren Methoden zu definierenden und sichtbar zu machenden Lernerfolge, die von Schülern der LG II bei Verfolgen der ihren Fähigkeiten entsprechenden Lernziele auf Grund wirksamer Unterrichtsmethoden erreicht werden können.

Eine solche spezifische Didaktik würde nicht nur Lehrern und Schülern Erfolgserlebnisse vermitteln, sondern vermutlich auch Lernerfolg und Lernmotivation verbessern.

## 2.3. Das System der Wahlpflichtgegenstände in den Modellen I, II und III

Die Wahlpflichtgegenstände werden von Schülern und Lehrern positiv bewertet.

Die Lehrer schätzen es, interessierte Schüler in kleineren Lerngruppen unter Anwendung moderner, aktivierender Methoden fachlich vertiefend oder erweiternd unterrichten zu können.

Die Schüler empfinden es als angenehm, sich im Unterricht häufiger auf eine Weise betätigen zu können, die sie mehr interessiert und weniger belastet.

Im Zusammenhang mit dem Wahlpflichtunterricht ergeben sich u. a. folgende Probleme:

- Stundenplanschwierigkeiten:

Der häufige Nachmittagsunterricht belastet viele Schüler und beeinträchtigt ihre Freizeit in einem vielleicht nicht immer tragbaren Maß. Die unterrichtsfreien Zwischenstunden können, wie viele Schüler angeben, mangels entsprechender Schulräume nicht zum Lernen und Erledigen von Hausaufgaben genutzt werden.

Es ergibt sich die Frage, ob bzw. wie diesen Schwierigkeiten abgeholfen werden könnte: Etwa durch

- Reduzierung der Anzahl der Wahlpflichtstunden?
- Verteilung der Wahlpflichtstunden auf mehr Schuljahre? (Z. T. bereits erfolgt.)

- Verlegung der meistgewählten Wahlpflichtstunden auf den Vormittag?
  - Beschaffung von Lernräumen für die unterrichtsfreien Zwischenstunden?
- Die freie Wahl der Wahlpflichtfächer scheint nicht in allen Schulen gleich gut realisiert zu sein.  
Es wäre zu untersuchen, was unternommen werden könnte, um die Wahlfreiheit an allen Schulen so weit wie möglich zu sichern. Für den Erfolg des Wahlpflichtunterrichts ist es vielleicht entscheidend, daß der Schüler dort wirklich seinen Interessen nachgehen kann.
- Es wäre genauer zu untersuchen, wieweit der ausgeprägte Wunsch der Schüler nach einem Angebot von lebens- und praxisorientierten Wahlpflichtgegenständen, dem die Lehrer eher ablehnend gegenüberstehen, einem gerechtfertigten Bedürfnis entspricht — oder wieweit es sich dabei eher um ein „spekulatives“ Ausweichenwollen vor den anspruchsvolleren theoretischen Gegenständen handelt, dem nicht nachgegeben werden sollte. Weiters wäre zu prüfen, wieweit dem so häufig geäußerten Wunsch nach Wahlpflichtkursen in Spanisch, Italienisch und Russisch entsprochen werden könnte.
- Eine wesentliche Problematik des Wahlpflichtunterrichts, der einen zentralen Bestandteil der AHS-Oberstufenreform darstellt, betrifft das Verhältnis einer Allgemeinbildung im bisherigen Sinn (mit Differenzierungsmöglichkeiten durch die verschiedenen Oberstufenformen) zu einer interessengerichteten Form der Allgemeinbildung:  
Es wäre die Hypothese zu prüfen, ob die Schüler durch das vermutlich engagiertere Mitarbeiten in selbstgewählten Wahlpflichtgegenständen bei Kürzung des Unterrichts in anderen wichtigen Gegenständen besser für das persönliche, berufliche und soziale Leben vorbereitet werden als durch einen mittels kompensatorischer Motivierung und Aktivierung mehr auf eine ausgeglichene Allgemeinbildung abzielenden Unterricht.

### 3. Laufende Evaluationsarbeiten

Zur Zeit befindet sich ein Bericht in Ausarbeitung, der sich in verschiedenen Details mit der Realisierung der drei Versuchsmodelle befaßt:

- Untersuchung des Systems der Stufenfächer z. B. in bezug auf
  - Verteilung der Stufen der Gegenstände mit drei oder zwei Stufen auf die verschiedenen Schuljahre in den einzelnen Schulen,
  - Verteilung der Wochenstundenzahl der Stufenfächer in den einzelnen Schuljahren der Oberstufe,
  - Zusammenhang zwischen Lokalisierung der Stufen der einzelnen Gegenstände in den Oberstufenjahren und der Notenverteilung in den betreffenden Gegenständen.
- Untersuchung des Leistungsgruppensystems z. B. durch Feststellung
  - der Schülerzahlen in den beiden Leistungsgruppen der verschiedenen Gegenstände,
  - der Mobilität zwischen den Leistungsgruppen der verschiedenen Gegenstände in den einzelnen Schuljahren der Oberstufe,
  - der Notenverteilung in den Leistungsgruppen im Vergleich zur Notenverteilung in Regelschulen.
- Untersuchung des Systems der Wahlpflichtgegenstände z. B. hinsichtlich
  - der Verteilung der Wochenstundenzahlen der Wahlpflichtfächer in den einzelnen Schuljahren,
  - der Verteilung der angebotenen Wahlpflichtgegenstände in den einzelnen Schulen,
  - der Schüleranzahl in den einzelnen Wahlpflichtgegenständen, aufgegliedert nach Geschlecht und Schuljahr,
  - des Zusammenhangs zwischen Noten in Pflichtgegenständen und der Art der Wahl von Wahlpflichtgegenständen.

## 4. Arbeitsberichte und Publikationen

### Arbeitsberichte der Abteilung I

- |   |  |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1 Die Grundschulversuche</li> <li>2 Die Schulversuche im Bereich der Schulen der 10- bis 14jährigen</li> <li>3 Schulversuche Vorschulklassen, Fremdsprachliche Vorschulung und Polytechnischer Lehrgang</li> <li>4 Die „Gesamtschule“ in europäischen Schulformen der Sekundarstufe I</li> <li>5 Grundschule, Beispiel Lehrstoffverteilungen Deutsch (Lehrplanmittelstufe)</li> <li>6 Grundschule/Beispiellehrverteilungen Rechnen und Raumlehre</li> <li>7 Schulversuche in den Schulen der 10- bis 14jährigen, Beispiellehrverteilungen Deutsch</li> <li>8 Schulversuche in den Schulen der 10- bis 14jährigen, Mathematik</li> <li>9 Schulversuche in den Schulen der 10- bis 14jährigen, Englisch</li> <li>10 Schulversuche in den Schulen der 10- bis 14jährigen, Englisch („I learn English“)</li> <li>11 Die Schulversuche im Bereich der Schulen der 10- bis 14jährigen im Schuljahr 1971/72</li> <li>12 Modell für Schulversuche auf dem Gebiet des Sonderschulwesens in Österreich</li> <li>13 Leistungs- und Interessensgruppen im Polytechnischen Lehrgang</li> <li>14 Schulversuch „Fremdsprachliche Vorschulung“</li> <li>15 Die Mathematik in den österreichischen Schulversuchen</li> <li>16 Modellbeschreibung Schulversuche Diff. Sonderschule und Diff. Grundschule</li> <li>17 Die Schulversuche im Bereich der Schulen der 10- bis 14jährigen im Schuljahr 1973/74</li> <li>18 Schulversuche in der Grundschule, 3. Fassung</li> <li>19 Schulversuche im Bereich der Schulen der 10-bis 14jährigen (3. Fassung)</li> <li>20 Schulversuch Eingangsstufe</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>21 Schulversuch im Polytechnischen Lehrgang</li> <li>22 Beschreibung eines Schulversuchsmodells „Vorschulklasse an einer internatsmäßig geführten Schule für körperbehinderte Kinder“</li> <li>23 Die Vorschulerziehung in Frankreich</li> <li>24 Einige psychologische Grundlagen des Mathematikunterrichts und didaktische Prinzipien</li> <li>25 Die Schulversuche im Bereich der Schulen der 10- bis 14jährigen im Schuljahr 1974/75</li> <li>26 Zur Didaktik und Methodik des Förderunterrichts in der Grundschule</li> <li>27 Aktuelle Fragen des Englischunterrichts</li> <li>28 Die Schulversuche im Bereich der Grundschule im Schuljahr 1974/1975</li> <li>29 Die Schulversuche im Bereich der Schulen der 10- bis 14jährigen (4. Fassung)</li> <li>30 Schulversuche „Eingangsstufe“</li> <li>31 Schulversuche in der Grundschule (4. Fassung)</li> <li>32 Schulversuch Vorschulklasse</li> <li>33 Neufassung der Beschreibung der Schulversuchsmodelle „Integrierte Grundschule“ und „Differenzierte Sonderschule“</li> <li>34 Der Schulversuch Geographie- und Wirtschaftskunde im Bereich der Schulen der 10-bis 14jährigen</li> <li>35 Englisch an Gesamtschulen mit besonderer Berücksichtigung lernschwacher Schüler, 1. Projektbericht</li> <li>36 Projektbeschreibung „Additive Gesamtschule“</li> <li>37 Projektbeschreibung „Polytechnischer Lehrgang“</li> <li>38 Die Schulversuche in den Schulen der 10- bis 14jährigen im Schuljahr 1975/76</li> <li>39 Projektbeschreibung Integrierte Gesamtschule (Kleinsteinheiten)</li> <li>40 Schulversuch „Eingangsstufe“, revidierte Projektbeschreibung</li> <li>41 Projektbeschreibung und Arbeitsunterlagen für den Schulversuch „Vorschulklasse“</li> </ol> |
|---|--|

## Arbeitsberichte der Abteilung II

- 1 Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der 10- bis 14jährigen (5. Schulstufe im Schuljahr 1971/72), erste Ergebnisse
- 2 Zur Problematik der Leistungsmessung
- 3 Lehrerbefragung 1973
- 4 Evaluation der Schulversuche im Bereich der 10- bis 14jährigen (soziometrische Untersuchungen)
- 5 Möglichkeiten und Grenzen der Evaluation der Schulversuche nach der 4. Schulorganisationsgesetz-Novelle
- 6 Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der 10- bis 14jährigen (Schuljahr 1972/73, Ende der 6. Schulstufe)
- 7 Lehrerbefragung 1975
- 8 Untersuchungen zur Evaluation des Schulversuches „Fremdsprachliche Vorschulung“
- 9 Lernerfolgsmessung und Unterrichtspraxis
- 10 Evaluation der Schulversuche in der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen
- 11 Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der 10- bis 14jährigen, Teil 1, Lernerfolgsvergleich, Schülerlaufbahnen

## Arbeitsberichte der Abteilung III

- III/12 Beschreibung der Versuchsmodelle für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen für das Schuljahr 1979/1980
- III/15 Allgemeine Bildungsziele der AHS, Allgemeine didaktische Grundsätze der AHS  
Vorschläge zur Struktur der Versuchslehrpläne der AHS
- III/14L Latein
- III/8G Griechisch

- III/4D Deutsch
- III/11GWK Geographie und Wirtschaftskunde
- III/14HSK Geschichte und Sozialkunde
- III/14M Mathematik, 5. und 6. Klasse  
III/11M
- III/14M Darstellende Geometrie
- III/9Ph Physik  
III/11Ph
- III/8BIU Biologie und Umweltkunde
- III/14Ch Chemie
- III/14Phil Philosophischer Einführungsunterricht
- III/14I Italienisch
- III/14R Russisch
- III/8F Französisch  
III/9F
- III/4E Englisch  
III/9E
- III/14ME Musikerziehung
- III/4BE Bildnerische Erziehung,  
Handarbeit und Werkerziehung
- III/8EH Ernährungslehre und Hauswirtschaft
- III/4HA Werkerziehung

## Kurzberichte:

- Die Schulversuche im Bereich der Grundschule im Schuljahr 1973/74
- Bericht zur wissenschaftlichen Betreuung der Schulversuche
- Die wissenschaftliche Betreuung der Schulversuche im Schuljahr 1972/73
- Schulversuche „Fremdsprachliche Vorschulung“ im Schuljahr 1974/75
- Die Abteilung I des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung im Schuljahr 1975/76

## Dokumentationen:

- Band 1 Vier Jahre Gesamtschulversuch Obervel-lach in Kärnten
- Band 2 Schulversuche in den Polytechnischen Lehrgängen (empirische Studie zu Fragen der Schulleistung und der Sozialsituation)

- Band 3 6. Tagung der wissenschaftlichen Betreuer 1976
- Band 4 2. Tagung der Deutsch-Fachkoordinatoren 1976
- Band 5 Schulversuch Vorschulklasse an der Volksschule Großklein
- Band 6 7. Tagung der wissenschaftlichen Betreuer 1977
- Band 7 4. Tagung der Englisch-Fachkoordinatoren
- Band 8 3. Tagung der Deutsch-Fachkoordinatoren
- Band 9 3. Tagung der Mathematik-Fachkoordinatoren
- Band 10 6. Tagung zur Arbeitseinführung für Vorschulklassenlehrer
- Band 11 Testgruppe Mathematik
- Band 12 8. Tagung der wissenschaftlichen Betreuer 1978
- Band 13 4. Tagung der Deutsch-Fachkoordinatoren
- Band 14 4. Tagung der Mathematik-Fachkoordinatoren
- Band 15 7. Tagung zur Arbeitseinführung für Vorschulklassenlehrer
- Band 16 5. Tagung der Englisch-Fachkoordinatoren
- Band 17 9. Tagung der wissenschaftlichen Betreuer in Klagenfurt
- Band 18 Bericht über Bildungsforschungsprojekte. Dissertationen
- Band 19 5. Tagung der Deutsch-Fachkoordinatoren
- Band 20 5. Tagung der Mathematik-Fachkoordinatoren
- Band 21 1. Tagung der Deutsch-Fachkoordinatoren im Polytechnischen Lehrgang
- Band 22 1. Tagung der Mathematik-Fachkoordinatoren im Polytechnischen Lehrgang

- Band 23 6. Tagung der Englisch-Fachkoordinatoren
- Band 24 10. Tagung der wissenschaftlichen Betreuer

#### Informationen:

- Bericht an die Schulreformkommission 1972
- Bericht an die Schulreformkommission 1975
- Bericht an die Schulreformkommission 1976. Juni
- Bericht an die Schulreformkommission 1976. November
- Bericht an die Schulreformkommission 1977
- Schulversuchsstatistik 1974/1975
- Schulversuchsstatistik 1975/1976
- Schulversuchsstatistik 1976/1977
- Schulversuchsstatistik 1977/1978
- Schulversuchsstatistik 1978/1979
- Schulversuchsstatistik 1979/1980
- „Schulversuche — Informationen“ Nr. 1—14
- „Schulreform“, 42 Sonderbeilagen zur „Wiener Zeitung“

#### Reihe „Arbeitsberichte“

- I/1 Englisch an Gesamtschulen mit besonderer Berücksichtigung lernschwacher Schüler
- I/2 Der Klassenvorstand in der Schule der 10- bis 14jährigen
- I/3 Die Schulversuche mit der Gesamtschule im Schuljahr 1977/1978
- I/4 Sprachförderung (Lautschulung)
- III/13 Allgemeine Bildungsziele der AHS

#### Reihe „Schulversuchspläne“

- I/1 Polytechnischer Lehrgang
- I/2 Schulen der 10- bis 14jährigen
- I/3 Grundschule Teil: Eingangsstufe
- I/4 Vorschulklassen
- I/5 Sonderpädagogik

## 5. Anhang

### Schulversuch „Vorschulklassen“

<sup>1)</sup> Gegenüberstellung „Rücksteller — Dispenskinder“ in Vorschulklassen  
Schuljahr

	1975/76		1976/77		1977/78		1978/79		1979/80	
	Rü	% Di	Rü	% Di	Rü	% Di	Rü	% Di	Rü	% Di
Burgenland	15,46	% 84,56	14,38	% 85,62	24,62	% 75,38	20,00	% 80,00	15,17	% 84,83
Kärnten	62,96	% 37,04	48,84	% 51,16	49,40	% 50,60	46,13	% 53,87	41,76	% 58,24
Niederösterreich	68,25	% 31,75	50,43	% 49,57	46,88	% 53,12	54,81	% 45,19	50,00	% 50,00
Oberösterreich	59,64	% 40,36	50,83	% 49,17	45,00	% 55,00	41,24	% 58,76	38,96	% 61,04
Salzburg	51,73	% 42,37	57,69	% 42,31	54,05	% 45,95	48,85	% 51,15	41,74	% 58,25
Steiermark	75,50	% 24,50	69,70	% 30,30	55,61	% 44,39	62,06	% 37,94	69,06	% 30,94
Tirol	100,00	% —,—	84,88	% 15,12	80,15	% 19,85	83,51	% 16,49	79,00	% 21,00
Vorarlberg	99,24	% 0,76	100,00	% —,—	100,00	% —,—	100,00	% —,—	93,42	% 6,58
Wien	72,52	% 27,48	75,02	% 24,98	71,64	% 28,36	71,82	% 28,18	68,60	% 31,40
GESAMT	59,82	% 40,18	60,51	% 39,49	56,92	% 43,08	55,21	% 44,79	51,56	% 48,44

### Schulversuche in der Grundschule

<sup>2)</sup> Repetentenquoten 1968/69

(Quelle: Die allgemeinbildenden Pflichtschulen 1969/70, Beiträge zur österr. Statistik, 248. Heft, Wien 1970)

	1. Schulstufe	2. Schulstufe	3. Schulstufe	4. Schulstufe
Burgenland	5,92 %	4,88 %	3,75 %	4,14 %
Kärnten	8,07 %	6,83 %	5,91 %	6,11 %
Niederösterreich	6,53 %	6,64 %	5,32 %	4,87 %
Oberösterreich	6,78 %	5,78 %	5,44 %	4,31 %
Salzburg	4,87 %	5,69 %	5,14 %	4,53 %
Steiermark	8,19 %	8,03 %	7,14 %	5,94 %
Tirol	4,29 %	6,74 %	5,40 %	5,66 %
Vorarlberg	5,69 %	5,83 %	4,36 %	4,84 %
Wien	2,56 %	3,99 %	3,61 %	2,31 %

Die beträchtlichen Differenzen zwischen den Werten der verschiedenen Bundesländer deuten außerdem auf unterschiedliche Einstellungen der Lehrer zum Selektionsprinzip hin. In die gleiche Richtung weisen die Streuungen bei der Zuerkennung der Reife für den I. bzw. II. Klassenzug der Hauptschule.

Hauptschuleignung 1971/72  
Zusammenfassung aus der österr. Schulstatistik  
1972/73

	I. Klassenzug	II. Klassenzug
Burgenland	60%	38%
Kärnten	51%	45%
Niederösterreich	56%	41%
Oberösterreich	57%	41%
Salzburg	58%	39%
Steiermark	53%	46%
Tirol	54%	43%
Vorarlberg	52%	46%
Wien	67%	27%

3) *Repetentenvergleich*  
*Schuljahr 1978/79*

	Normal- schule	Versuchsschulen		
		Gst I/ Gst. II	WEG	
1. Schulstufe	2,0%	0,6%	0,2%	Rep.
2. Schulstufe	3,7%	2,5%	1,1%	Rep.
3. Schulstufe	2,5%	1,2%	2,6%	Rep.
4. Schulstufe	2,4%	1,2%	1,8%	Rep.

4) *Unterrichtsmaterialien vom Zentrum für Schul-  
versuche und Schulentwicklung für die Schul-  
versuche in der Grundschule*

Lehrstoffverteilung Deutsch 3  
Lehrstoffverteilung Deutsch 4  
Arbeitsblätter Deutsch 2 Unterrichtsbeispiele  
Arbeitsblätter Deutsch 3 Unterrichtsbeispiele  
Arbeitsblätter Deutsch 4 Unterrichtsbeispiele  
Differenzierungshilfen Deutsch 3, 4  
Vorschlag zum Grundwortschatz (1.—4. Schulstufe)  
Grundschule  
Lehrstoffübersicht (und Kommentar) Mathematik 3  
Lehrstoffübersicht (und Kommentar) Mathematik 4  
Differenzierte Arbeitsblätter Mathematik 3  
Differenzierte Arbeitsblätter Mathematik 4  
Flexible Unterrichtsbeispiele Mathematik 2, 3, 4  
Fördermaterialien Mathematik 2, 3, 4

Die genannten Materialien wurden auch für die Hand der Lehrer an wenig gegliederten Grundschulen adaptiert.

Schulversuche — Sonderschule

5) *Integrierte Grundschule:*

Unterrichtsmittel, die das Zentrum I/Klagenfurt für das Schuljahr 1980/81 vorbereitet und (zeitgerecht) den Versuchsschulen übermitteln wird.

- Gezielte diagnostische Beobachtung
  - Arbeitsunterlage für die Basisförderstunden und die Ergänzungsstunden Mathematik, 1. Schulstufe (1. und 2. Teil)
  - Arbeitsunterlage für die Basisförderstunden Mathematik, 2. Schulstufe (1. und 2. Teil)
  - Mathematik 2, Flexible Unterrichtsbeispiele „Zeitbeziehungen 1“
  - Mathematik 3, Flexible Unterrichtsbeispiele „Zeitbeziehungen 1“
  - Mathematik, Flexible Unterrichtsbeispiele — Raumlehre
  - Mathematik 3 — Fördermaterial
  - Mathematik 4 — Fördermaterial
  - Arbeitsunterlage für die Basisförderstunden und die Ergänzungsstunden Deutsch, 1. Schulstufe (1. und 2. Teil)
  - Arbeitsunterlage für die Basisförderstunden Deutsch, 2. Schulstufe (1. Teil)
  - Arbeitsunterlage „Bildgeschichten“
  - Arbeitsunterlage „Themen, Inhalte und Darstellungen von Sachgebieten“
  - Arbeitsunterlage „Sprachförderung“ (Lautkorrektur)
  - Arbeitsunterlage „Sprachförderung“ (Lautschulung)
  - Arbeitsunterlage „Sigmatismus“
  - Arbeitsunterlage „Näseln“
  - Arbeitsunterlage „Sozial-emotionale Förderung“
  - Arbeitsunterlage „Motorisches Training“
  - Arbeitsunterlage „Rechtschreibtraining“ (1. und 2. Teil)
  - Arbeitsunterlage „Differenzierungshilfe Lesen 1“
  - Arbeitsunterlage „Differenzierungshilfe Lesen 2“
  - Arbeitsunterlage „Differenzierungshilfe Lesen 3“
  - Diagnoseblätter zur Feststellung von sprachlichen Beeinträchtigungen
  - Arbeitsunterlage „Überblick über Materialien zur sozial-emotionalen, kognitiven, motorisch-rhythmischen und sprachlichen Förderung“
- Unterrichtsmittel, die am Zentrum I/Klagenfurt als Schulbücher entwickelt wurden und für das Schuljahr 1980/81 über Schulbuchliste (Gutschein) bei den einzelnen Verlagen bezogen werden können:



- Fördermaterial Mathematik 1 (Arbeitsblätter und Lehrerbegleitheft), Österr. Bundesverlag
- Fördermaterial Deutsch 1 — Bildgeschichten — (Arbeitsblätter und Lehrerbegleitheft), Österr. Bundesverlag

#### *Differenzierte Sonderschule:*

Unterrichtsmittel, die das Zentrum I/Klagenfurt für das Schuljahr 1980/81 vorbereitet und (zeitgerecht) den Versuchsschulen übermitteln wird.

- Gezielte diagnostische Beobachtung
- Arbeitsunterlage für die Basisförderstunden und die Ergänzungsstunden Mathematik, 1. Schulstufe (1. und 2. Teil)
- Arbeitsunterlage für die Ergänzungsstunden Mathematik, 2. Schulstufe (1. und 2. Teil)
- Mathematik 2, Flexible Unterrichtsbeispiele „Zeitbeziehungen 1“
- Mathematik 3, Flexible Unterrichtsbeispiele „Zeitbeziehungen 1“
- Mathematik, Flexible Unterrichtsbeispiele — Raumlehre
- Arbeitsunterlage für die Basisförderstunden und die Ergänzungsstunden Deutsch, 1. Schulstufe (1. und 2. Teil)
- Arbeitsunterlage für die Ergänzungsstunden Deutsch, 2. Schulstufe (2. Teil)
- Arbeitsunterlage „Bildgeschichten“
- Arbeitsunterlage „Themen, Inhalte und Darstellungen von Sachgebieten“

- Arbeitsunterlage „Sprachförderung“ (Lautkorrektur)
- Arbeitsunterlage „Sprachförderung“ (Lautschulung)
- Arbeitsunterlage „Sigmatismus“
- Arbeitsunterlage „Näseln“
- Arbeitsunterlage „Sozial-emotionale Förderung“
- Arbeitsunterlage „Motorisches Training“
- Arbeitsunterlage „Rechtschreibtraining“ (1. und 2. Teil)
- Arbeitsunterlage „Differenzierungshilfe Lesen 1“
- Arbeitsunterlage „Differenzierungshilfe Lesen 2“
- Arbeitsunterlage „Differenzierungshilfe Lesen 3“
- Diagnoseblätter zur Feststellung von sprachlichen Beeinträchtigungen
- Arbeitsunterlage „Überblick über Materialien zur sozial-emotionalen, kognitiven, motorisch-rhythmischen und sprachlichen Förderung“
- Arbeitsunterlage „Aufgabensammlung für den Mathematikunterricht auf der 7. und 8. Schulstufe“

Unterrichtsmittel, die am Zentrum I/Klagenfurt als Schulbücher entwickelt wurden und für das Schuljahr 1980/81 über Schulbuchliste (Gutschein) bei den einzelnen Verlagen bezogen werden können:

- Fördermaterial Mathematik 1 (Arbeitsblätter und Lehrerbegleitheft), Österr. Bundesverlag
- Fördermaterial Deutsch 1 — Bildgeschichten — (Arbeitsblätter und Lehrerbegleitheft), Österr. Bundesverlag

## Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen

### <sup>6)</sup> *Übertrittsraten in höhere Schulen, bezogen auf die Gemeindegrößen (Steiermark)*

Gemeindegröße	von 4. Schulstufe in AHS	von 9. Schulstufe in höhere Schulen	davon in BHS
— 500		9,5%	2,7 %
— 1.000	5,5%	11,3%	3,7 %
— 2.500		12,6%	3,2 %
— 2.000	7%	15,8%	4,0 %
— 2.500		13,0%	4,4 %
— 3.000	9,1%	19,0%	7,10%
— 5.000	15,6%	22,3%	8,1 %
— 10.000	21,4%	29,5%	7,2 %
— 100.000	27,2%	29,0%	8,7 %
über 100.000	42,6%	43,2%	9,9 %

Landesdurchschnitt  
Steiermark

15,7%

22,1%

6,1 %

(Österreichische  
Schulstatistik 1972/73)

7) Von den Kindern mit  $IQ \geq 115$  (= AHS-Eignung) bleiben in der Hauptschule

Vaterberuf	im I. Klassenzug	im II. Klassenzug
Arbeiter	24,2%	36,4%
Facharbeiter, untere Beamte u. Angestellte	16 %	21,2%
Mittlere Beamte u. Angestellte	2,9%	2,9%
Höh. Beamte u. Angestellte	—	2,4%
Selbständige	5,4%	16,2%

In den Bezirken Innsbruck und Imst ergaben sich für 1969/70 folgende Daten:  
Kinder der 4. Schulstufe, deren Eltern folgenden Berufsgruppen angehörten:

	Bauern	Arbeiter	Maturanten und Akademiker
waren nach Testleistungen für AHS geeignet	32%	46%	78%
wollten die AHS besuchen	2%	4%	54%

- 8) In der AHS-Unterstufe (Klassen 1—4) erreichten im Schuljahr 1966/67 7,7% der Schüler das Lehrziel nicht (Repetenten). Weitere 2,2% waren bereits während des Jahres in die Hauptschule gewechselt („drop-outs“). Stellt man den vierjährigen Durchgang eines Schülerjahrganges in Rechnung, mußte mit einem Ausfall in der AHS von 37,6% der Schüler durch Repetieren oder erzwungenen Schulwechsel gerechnet werden.

In der Hauptschule erreichten 1968/69 nicht das Lehrziel

im I. Klassenzug: 3,7%  
im II. Klassenzug: 7,4%  
(Durchschnitt über alle 4 Klassen)

9) Wissenschaftliche Betreuer — Struktur  
(aufgegliedert nach Schulversuchsarten)

Betreuer Schulvers.	Vorschule	Grundschule	Schulen der 10—14jährigen	Polyt. Lehrgang	Sonderpädagogik
Prof. d. Päd. Akademie	16 29%	40 41%	41 45%	8 13%	1 6%
Schulaufsicht	23 42%	35 36%	30 33%	38 63%	10 69%
PI-Direktoren	—	2 2%	3 3%	—	—
Schulpsychologen	8 15%	6 6%	3 3%	—	2 13%
PA-Direktoren	—	2 2%	2 2%	—	—
Schuldirektoren	2 4%	8 8%	9 10%	10 17%	1 6%
Lehrer	6 10%	5 5%	4 4%	4 7%	1 6%
abs.	55	98	92	60	15
rel.	100%	100%	100%	100%	100%

