

Rudolf Messner

„Erziehung und Unterricht“ - 150 Jahre Impulse für die Entwicklung der österreichischen Schule*

Welcher Rang „Erziehung und Unterricht“ und ihren Vorläufern als pädagogischer Publikation zukommt, wird allein schon ersichtlich, wenn für die Jahrgänge ab 1919 nur einige der Personen genannt werden, welche das Bild der Zeitschrift als federführende Herausgeber und Redakteure oder als Autorinnen und Autoren bestimmt haben.¹

„Erziehung und Unterricht“ und seine Vorläufer - Gestalt gewordene österreichische Pädagogik

Es sind zunächst auf verschiedenen Ebenen von Schule *praktizierende österreichische Pädagoginnen und Pädagogen* gewesen, die seit 1919 die Ausrichtung der Zeitschrift geprägt haben. Die Liste ausgewählter Namen liest sich wie ein „Who's who“ der österreichischen Schulgeschichte seit dem Ende des ersten Weltkrieges: Burger, Rothe, Glöckel, Furtmüller, Battista, Simonic, Wollmann, Fadrus, Gaulhofer und Margarete Streicher, Krassnigg, Ludwig Lang, Anna und Josef Tille, Spreitzer, Schnell, Kutschera, Traude Egger, Leo Leitner, Sretenovic ... Spiel, Kampmüller, Zilk, Zens, Kurzreiter ... Brenn, Boyer, Buchberger, Elfriede Schmiedinger, Krutzler, Blüml, Gröpel – die Aufzählung ließe sich noch lange fortführen. Nicht zu vergessen das derzeitige Leitungsteam, für das stellvertretend die beiden Herausgeber und Redakteure Wilhelm Beranek und Walter Weidinger sowie die beiden redaktionellen Berater Franz Burgstaller und Richard Olechowski genannt seien. Sie haben, zusammen mit Redaktion und Korrespondenten, trotz aller multimedialen Konkurrenz das unverwechselbare Profil der Zeitschrift zu erhalten, ja

*Dem folgenden Beitrag liegt der Festvortrag zugrunde, den der Verfasser am 14.06.2000 zur 150-Jahr-Feier der Gründung des „Österreichischen Schulboten“, des Vorläufers von „Erziehung und Unterricht“, gehalten hat. Der Authentizität wegen ist der Vortragstext nur geringfügig redigiert und erweitert worden. Notwendige Erläuterungen sind in die Anmerkungen verlegt.

iAls erster Vorläufer von „Erziehung und Unterricht“ erschien 1851 „Der österreichische Schulbote“. Er behielt diesen Namen 65 Jahre bei. Ab 1916 wurde die Zeitschrift in „Monatshefte für Pädagogische Reform“ umbenannt. Diese vereinigten sich ab dem Jahrgang 1922 mit „Kunst und Schule“ zum neuen Organ „Die Quelle“ (existierte bis 1934, dann bis 1938 „Pädagogischer Führer“). Unter dem Namen „Erziehung und Unterricht“ erschien die Zeitschrift von 1946 bis heute (vgl. zu Entwicklung und Inhalt der Zeitschrift Boyer 2000 (Überblick S. 16 ff.); für den Zeitraum bis 1974 siehe auch Spachinger, Spreitzer und Sretenovic 1975).

neu zu stärken vermocht und ihr in der spannungsreichen öffentlichen Szene von Schule und Erziehung jene Unabhängigkeit bewahrt, ohne die pädagogische Positionen nicht wirksam vertreten werden können – gemeinsam mit Othmar Spachinger, seit 30 Jahren das verlegerische Gewissen von „Erziehung und Unterricht“ – und damit der gegenwärtig längstdienende Mitarbeiter.

Die genannten Personen haben der Zeitschrift eine unverwechselbare Identität gegeben. Die Zeitschrift hat sich jedoch zu allen Zeiten auch Rat geholt – oder ihn angeboten bekommen – aus Kreisen der pädagogischen Reformbewegungen und der wissenschaftlichen Pädagogik. Es ist beim Studium der Zeitschrift eindrucksvoll zu sehen, dass in den Zwanziger- und Dreißigerjahren die Creme der deutschen Reformpädagogik in den Vorläuferorganen von „Erziehung und Unterricht“ publiziert hat: die Bremer Schulreformer Gansberg und Scharrelmann zum Beispiel, aber auch Kerschensteiner, Berthold Otto, Petersen und Maria Montessori. Hinzu treten die Namen großer Pädagogen wie Lay, Tumlirz, Aloys Fischer und Spranger. Auch die Wiener Schule der Entwicklungs- und Sprachpsychologie ist prominent vertreten durch Charlotte und Karl Bühler, durch Hildegard Hetzer und Lotte Schenk-Danzinger.

In der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg scheint „Erziehung und Unterricht“, abgesehen vom großen österreichischen Kulturpädagogen Richard Meister, die Mitarbeit der Universitatspadagogik zunächst entbehrt zu haben. Aber dies wirkt nur auf den ersten Blick so. Eine schul- und praxiszugewandte universitäre Erziehungswissenschaft gab es in Österreich in größerer personeller Besetzung erst in den Sechzigerjahren. Und deren Vertreter fanden zu zentralen Themen immer wieder Gehör, angefangen von Brezinka über Heitger, Weiss und Seel – hierher gehören auch Vierlinger und Engelbrecht – bis zu Olechowski und Posch sowie Oswald, Altrichter und Schratz aus dem Kreis der jüngeren Universitatspadagogen.ⁱⁱ Auffällig ist, dass große Namen aus Deutschland bis auf Reinhard Tausch und Klafki fehlen. Heinrich Roth, die beiden Flitner, Blankertz oder von Hentig haben nicht in „Erziehung und Unterricht“ publiziert.

ⁱⁱZur Zuordnung der österreichischen Universitatspadagogen: Wolfgang Brezinka war 1960 erster Prof. der Pädagogik an der Univ. Innsbruck, ab 1967 Univ. Konstanz, Wirkliches Mitglied der österreichischen Akademie der Wissenschaften. Marian Heitger lehrte an der Univ. Wien, Rudolf Weiss an der Univ. Innsbruck, Helmut Seel, zugleich langjähriger Abgeordneter zum Nationalrat, ist Prof. an der Univ. Graz. Rupert Vierlinger, der als Prof. an der Univ. Passau tätig war, wird wegen seiner österreichischen Herkunft und als ehem. Direktor der Pädagogischen Akademie der Diözese Linz, der Erziehungshistoriker Helmut Engelbrecht als Honorarprof. an der Univ. Wien zu den österreichischen Hochschulpadagogen gezählt. Richard Olechowski und Friedrich Oswald sind an der Univ. Wien tätig, Peter Posch an der Univ. Klagenfurt, Herbert Altrichter an der Univ. Linz und Michael Schratz an der Univ. Innsbruck.

Dafür zwei erstaunliche Entdeckungen: Der wohl größte Wissenschaftler des Jahrhunderts, Albert Einstein, hat 1932 in einem der Vorläuferorgane von „Erziehung und Unterricht“, der „Quelle“, seinen Wiener Vortrag über den Stand der Relativitätstheorie veröffentlicht, der mit den Sätzen beginnt (Die Quelle 1932, S. 440 ff.):ⁱⁱⁱ

„Schwierig ist die Lage der forschenden Menschheit dadurch, daß deren Verständigung durch die Verschiedenartigkeit der Sprache gehemmt ist. Das Sehnen nach Erkenntnis der kosmischen Zusammenhänge, die uns nur durch Zeichen wahrnehmbar werden, die uns unsere unvollkommenen Sinne vermitteln, überbrückt diese Schwierigkeiten.“

Schließlich hat auch Karl Popper, einer der einflussreichsten Denker des Jahrhunderts, der Anfang der Dreißigerjahre Wiener Hauptschullehrer war, in der „Quelle“ eine philosophische Analyse des für die kindliche Entwicklung so wichtigen Heimatbegriffs verfasst (DQu 1927, S. 899 ff.). 1931 liefert er eine ebenfalls noch heute lesenswerte kritische Erörterung zur Notwendigkeit der Gedächtnisarbeit in selbsttätigen Unterrichtsverfahren, die mit dem hoffnungsvollen Satz endet (DQu 1931, S. 607 ff.): „Das Interesse der Kinder für das Problem des Lernens, für ein bewusstes, planvolles, aktives Lernverfahren zu wecken – nur die Arbeitsschule kann das. Sie wird es auch!“^{iv}

Der besondere Charakter von „Erziehung und Unterricht“

Was besagen alle diese Namen, abgesehen von Ausnahmegrößen wie Einstein, über das Profil der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ und ihrer Vorläufer? Zunächst, so lässt sich sagen, dass sie *überhaupt ein Profil hat*, das sich unverwechselbar durch die unterschiedlichen Erscheinungszeiten und -modalitäten der Zeitschrift durchhält. Dazu, pointiert formuliert, vier Charakteristika:

- 1) Erziehung und Unterricht ist eine *österreichische* Zeitschrift. In ihr wollen und dürfen in erster Linie *Österreicher* und, so könnte etwas überspitzt gesagt werden, gelegentlich auch *Österreicherinnen* – die Zeitschrift hat ja nicht gerade eine feministische Schlagseite – zur Entwicklung der österreichischen Schule schreiben. Schulpädagogische Unterstützung aus dem Ausland, weit überwiegend aus Deutschland, wird ab und zu gesucht, aber „Erziehung und Unterricht“ macht doch deutlich, dass es Herr im eigenen publizistischen Haus bleiben und Österreich keine deutsche pädagogische Provinz werden soll.

ⁱⁱⁱDen Vortrag hielt Einstein am 14.10.1931 im Physikalischen Institut der Univ. Wien.

^{iv}Vgl. zu Poppers Frühschriften: Alt 1982, bes. S. 7 ff.

- 1) „Erziehung und Unterricht“ will, wie es in ihrer Jubiläumsnummer heißt, „eine schulpädagogische Zeitschrift von Lehrerinnen und Lehrern für Lehrerinnen und Lehrer“ sein (vgl. das Editorial zu Boyer 2000, S. 7). Dabei scheint es sich beim ersten Hinsehen um eine Beschönigung zu handeln, wenn man die beruflichen Tätigkeiten der eben genannten Trägerinnen und Träger zum Zeitpunkt ihrer Autorenschaft im Auge hat. Hier dominieren höhere Positionen in der Schulverwaltung, Lehrerbildung und Wissenschaft. Die Willenserklärung trifft aber *dann* für die überwiegende Zahl der Mitwirkenden den *Kern*, wenn das geforderte Lehrertum so verstanden wird, dass, wer in „Erziehung und Unterricht“ schreibt, die Weihen einer eigenen Lehrtätigkeit besitzen sollte. Diese verströmt einen speziellen, meist lebenslang anhaftenden Geruch und Kenner rümpfen unbarmherzig die Nasen, wenn sie ihn entbehren müssen. Sie sprechen dann, und ich vermute die Stimmen sind gerade in letzter Zeit häufiger geworden, von der „Theorielastigkeit“ der Zeitschrift.

- 1) „Erziehung und Unterricht“ weiß sich der Schule und Erziehung als einem *selbstständigen Kulturbereich* verpflichtet, der die ihm überantworteten gesellschaftlichen Aufgaben aus eigener Urteilskraft pädagogisch zu klären und zu gestalten hat. Es mag sein, dass vorhin, trotz der eindrucksvollen Liste von Autoren Namen wie Freud, Bernfeld, Wittgenstein, Konrad Lorenz oder auch Friedell, Lhotsky, Musil und Gombrich oder die Namen von Bildungspolitikern vermisst worden sind. Sie alle haben m. W. – trotz oft bestehender räumlicher und ideeller Nähe – von kurzen Begleitworten von Unterrichtsministern abgesehen, *nicht* in „Erziehung und Unterricht“ publiziert. Nicht, was Politik, Kirche, Wirtschaft, Kultur und Kunst *unmittelbar* zu sagen hatten, ist Thema von „Erziehung und Unterricht“ geworden, sondern in aller Regel nur das, was schon im Hinblick auf das leitende Interesse an einer für Kinder und Jugendliche förderlichen Gestaltung von Schule und Erziehung weitergedacht und zum pädagogischen Thema geworden war.

- 1) Die Aussagen zu „Erziehung und Unterricht“ wären nicht vollständig, wenn nicht angeführt würde, dass die Zeitschrift ihren besonderen Stellenwert dadurch besitzt, dass sie es verstanden hat – nach Engelbrecht vor der ersten Nummer des Schulboten an (vgl. 1986, S. 109) –, sich als offizielles – das richtigere Wort ist wohl „*offiziöses*“ – Organ der österreichischen Schulpolitik zu präsentieren. Als junger Autor ist mir z. B. unvergesslich vermittelt worden, wie sehr schon die Annahme oder Ablehnung eines Beitrags die „Gewichtsklasse“ einer Position zum Ausdruck bringen kann. Andererseits hat „Erziehung und Unterricht“, wie zu hören ist, politische Direktiven nie angenommen und deshalb von vorneherein Versuche entmutigt, welche zu erhalten. Personell beruht dieser besondere Charakter

von „Erziehung und Unterricht“ darauf, dass fast alle Herausgeber, Schriftleiter und Redaktionsmitglieder hauptamtlich Spitzenfunktionen in der Schulverwaltung und im Unterrichtsministerium ausübten und ausüben. Ideell kommt darin die Überzeugung zum Ausdruck, dass Erziehung und Unterricht nicht in der Konfrontation von Weltanschauungen gelingen können, sondern nur in einem gemeinsamen Raum der Schule, der durch die für alle verbindlichen Wertvorstellungen von Demokratie und Humanität bestimmt wird. In diesem Sinn darf die „Ausgewogenheit“, wie sie sich in „Erziehung und Unterricht“ in den jeweiligen Tandems der Leitungsfunktionen abbildet, m. E. nicht als Nachteil, auch nicht als typisch österreichische Konzession oder Schwäche, angesehen werden. Sie stellt vielmehr einen hohen schulpädagogischen Wert dar, sofern das Weiterführende und Vorantreibende der jeweiligen Positionen nicht nivelliert, sondern zum Anlass für den Wettstreit um eine bessere Schule genommen wird. Am bewegendsten ist dies in „Erziehung und Unterricht“ in Momenten gelungen, wie jenem, als gerade Ludwig Battista als weltanschaulicher Kontrahent der mit dem Namen Glöckel verbundenen Schulreformen es unternommen hat, deren positiven Wert zu würdigen (E&U 1946, S. 513 ff.).

„Erziehung und Unterricht“ war es stets um eine zeitgemäße *Form* von Schule und das heißt immer auch um deren *Reform* zu tun. Schulreform war der Zeitschrift aber nie Selbstzweck, sondern stand im Dienst des Bemühens – dies lässt sich auch für alle Vorläufer sagen –, den Alltag schulischer Praxis für die Kinder und Jugendlichen erträglicher, auch lebensbezogener, gehaltvoller, attraktiver und effizienter zu gestalten. Wie ein roter Faden durchzieht eine solche Orientierung die, wenn man sie hintereinanderstellt, schier endlose Reihe ihrer beinahe 150 Jahressbände. „Erziehung und Unterricht“ ist es seit dem Wiedererscheinen im Jänner 1946 zudem gelungen, durch nunmehr 55 Jahre in Österreich alle schulpädagogisch engagierten Positionen zu vereinen, soweit sie einer demokratisch-republikanischen Bildungsidee verpflichtet waren. Die Zeitschrift hat sich der Moderne gestellt, war aber nie traditionsvergessen. Dieses inhaltliche Profil ist bis zu den aktuellen Schwerpunktthemen erkennbar. Dies macht die besondere Leistung von „Erziehung und Unterricht“ aus, mehr noch als die älteste, in Österreich größte und – was heutzutage besonders erwähnenswert ist – eine sich selbst erhaltende Zeitschrift zu sein. Dazu dürfen Herausgeber, Redaktion und Verlag beglückwünscht werden.

Gründungsjubiläum oder Jahrgangsfolge?

Was genau darf aber im Jahr 2000 gefeiert werden? Dazu führten die Recherchen zu einem allerdings nur im ersten Moment beunruhigenden Sachverhalt. Wird zu früh gefeiert? Wird das Falsche gefeiert? Zuerst die gute Nachricht. Es besteht

kein vernünftiger Zweifel, dass vor 150 Jahren mit dem Organ „Der österreichische Schulbote“ jene schulpädagogische Zeitschrift gegründet worden ist, in deren Kontinuität sich „Erziehung und Unterricht“ sieht. Die Gründung vor 150 Jahren darf zu Recht gefeiert werden.

Und die „schlechte“ Nachricht? In ihrem Untertitel bezeichnet sich „Erziehung und Unterricht“ auch als „150. Jahrgang des österreichischen Schulboten“. Und diese Charakteristik trifft, streng genommen, nicht zu. Nach dem Anschluss Österreichs an das Deutsche Reich im Jahre 1938 wurde nämlich die damalige Version des Schulboten, die sich seit 1935, wohl ständestaatlich inspiriert, „Pädagogischer Führer“ nannte, mit der Märzfolge 1938 eingestellt. Als eine Art ostmärkisches Nachfolgeorgan kam in dem zum „Österreichischen Landesverlag“ mutierten Bundesverlag, beginnend mit Heft 4/1938, bis Ende 1941 das nationalsozialistisch aufgemachte Organ „Der Neue Weg“ heraus. Dann war Pause bis unter der Schriftleitung von Krassnigg und Simonic im Jänner 1946, nun mit österreichischer und demokratischer Identität, die Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ erschien. Nach Adam Riese fehlen also in der Jahrgangsreihe 4 Jahre, nach anderer Zählung 7 Jahre. „Erziehung und Unterricht“ hat es allerdings im Vorgriff auf unser momentanes Zeitalter geschafft, diese Lücke in seiner Jahrgangszählung gleichsam virtuell zu überbrücken und damit die NS-Ära auf mehr oder weniger elegante Weise mit zu berücksichtigen, ohne tatsächlich von ihr als Zeitschrift beschädigt worden zu sein.

Soviel zur Charakteristik der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ und ihres Jubiläums. Für alles, was in den vorliegenden Ausführungen vermisst wird, darf auf die – in dieser Form singuläre – Darstellung von Ludwig Boyer, „Vom Schulboten zu Erziehung und Unterricht“, verwiesen werden, die in Buchform als Festaussgabe der Zeitschrift „Erziehung und Unterricht“ vorliegt (vgl. Boyer 2000). Diese Darstellung hat auch wesentliche Grundlagen geliefert, um im zweiten Teil auf die Frage einzugehen, welche *Vorstellungen von Schule* zu verschiedenen Zeitpunkten für die Zeitschrift leitend waren und welche *Impulse* davon für die *Schulentwicklung* ausgegangen sind. Dazu soll die Zeitschrift an drei Stellen aufgeblättert werden, nämlich in den Jahrgängen ab 1851 und 1919 sowie in den aktuellen Heften ab 1997. Das Gelesene wird jeweils schulpädagogisch kurz kommentiert.

1851 - Der „Schulbote“ im Dienst der Etablierung der katholisch-vaterländischen Volksschule

Schlagen wir nun den Vorläufer von „Erziehung und Unterricht“, den „Österreichischen Schulboten“, im ersten Jahr seines Erscheinens auf! Nicht ohne berührt zu sein, blättert man in den leicht vergilbten großformatigen Seiten der am 1. Jänner 1851 erschienenen ersten Nummer. Sie trägt den Titel „Der

österreichische Schulbote. Wochenblatt für die vaterländische Volksschule“ und vermerkt ausdrücklich, dass das Blatt im „Verein mit Schulmännern und Schulfreunden“ herausgegeben und im Verlag Seidel am Graben jeden Samstag im Umfang eines Druckbogens, das sind acht Seiten, erscheinen wird.

Als erster Text wird dreistrophig „Ein Lied für Alt und Jung“ abgedruckt, in dem mit höchstem Pathos die Einigkeit und „Vereinte Kraft“ des kaiserlichen Österreich beschworen wird (Österreichischer Schulbote, 1/1851, S. 1). Dies weist darauf hin, dass kaum eineinhalb Jahre vergangen waren, seit das Kaiserreich einer der größten Erschütterungen seiner Geschichte ausgesetzt war, der Revolution der Jahre 1848/49. Sturz des verhassten Metternich-Regimes, Barrikadenkämpfe und Revolutionsherrschaft in Wien, Durchsetzung der Pressefreiheit und Aufhebung der Zensur, April-Verfassung, Aufstände in allen Teilen der Monarchie. Schließlich Niederschlagung der Revolutionsbewegung und Rückeroberung Prags und Wiens mit Hilfe des Militärs. Die ungarischen Aufständischen konnten nur mit Unterstützung russischer Truppen überwältigt werden. Dazu in Oberitalien Krieg mit Piemont-Sardinien. Radetzki schließlich siegreich.

Diese Stichworte machen deutlich, dass es als kleines Wunder anzusehen war, dass die Monarchie unter dem seit Dezember 1848 regierenden, knapp zwanzigjährigen Franz Josef überhaupt zusammengehalten werden konnte.

Ein wesentlicher Grund dafür war, dass sich das neue Regiment die in den Revolutionsjahren 1848/49 in allen Lebensbereichen zu Tage getretenen Reformbestrebungen teilweise zu eigen machte. Dies traf z. B. für das Bildungswesen zu, das nun als zentrales Interessengebiet des Staates erkannt wurde. Ein neu errichtetes „Ministerium des öffentlichen Unterrichts“ sollte für seine Entwicklung Sorge tragen. Bald wurde auch verstanden, welche Schlüsselrolle für das weitere Schicksal des Staates dabei dem „niederen“ oder Volksschulwesen zukommt und dass es hier vor allem gelten müsse, überhaupt erst vertretbare Zustände zu schaffen. Dies hieß zu sichern, dass die Kinder überhaupt ihrer Schulpflicht nachkommen und dass die unerträglich schlechte materielle Ausstattung der Schulen und des Lehrpersonals verbessert werden. Sicherlich wurde nach der Revolution auch erkannt, welche Bedeutung der Elementarbildung für die Erziehung zur Gottesfurcht und Untertanentreue zukommt – und gleichzeitig zur Abschirmung vor dem Gedankengut, das im „Sturmjahr“ zu so bedrohlichen Exzessen geführt hatte.

Dies führt zur Entstehung und zum Gründungsmotiv des „Schulboten“. Eine Zeitschrift zu gründen, lag damals in der Luft. Kaum einer der aus dem Boden schießenden Lehrervereine, der nicht sein eigenes Blatt herausbrachte. So lag es nahe, dass auch in der Abteilung für das Volksschulwesen im neugegründeten

Unterrichtsministerium die Idee entstand, zur Verbreitung der eigenen Absichten eine halbamtliche pädagogische Zeitschrift, eben den „Schulboten“, herauszubringen. Es ist unklar, wer die Zeitschrift tatsächlich *gegründet* hat.^v Gewiss ist, dass der Leiter der Volksschulsektion, der später in den Adelsstand erhobene Anton Krombholz, der federführende Herausgeber wurde und die redaktionelle Knochenarbeit geleistet hat, unterstützt vom Schulrat Moriz Alois Becker.

Anton Krombholz ist wegen seiner Verdienste um die Förderung und den Besuch der Volksschule in seinem böhmischen Distrikt nach Wien berufen worden. Zugleich war Krombholz Priester und ein Repräsentant der nach 1848 einsetzenden *Abkehr* der Trennung von Kirche und Staat. Die Ortsgeistlichen übten nun wieder die Schulaufsicht über die Volksschulen aus. Krombholz gab dem „Schulboten“ eine eindeutig klerikale Linie. Vermutlich ist es den heutigen Herausgebern von „Erziehung und Unterricht“ eine etwas gewöhnungsbedürftige Vorstellung, dass ihr erster Urahn und Vorgänger, eine schmale, ernst blickende Gestalt im schwarzen Priesterrock bei Petroleum- oder Talglicht in wöchentlichen Traktaten die Lehrerschaft sittenstreng und kaisertreu zu machen versuchte. Aber sie können sich damit trösten, dass Anton Krombholz ein recht wackerer Schreiber, Pädagoge und Schulreformer gewesen sein muss. Redigierte und schrieb er doch Woche für Woche ein recht lebendiges Blatt, in dem sich eine beneidenswerte Zahl von Praktikern zu Wort meldete und brachte er es – trotz der notwendigen jährlichen Erneuerung des Bezugs der Zeitschrift – auf eine stattliche Zahl von Abonnenten.

Wie gesagt, praxisbezogene und gut lesbare, kurze Beiträge. In den ersten Nummern gibt es Abhandlungen über die Frage, wie das Kind seine Muttersprache lernt (Öschb Jg. 1/1851, S. 1 f.), über die Feier des Sonntags (S. 4 f.), über die Fabriksschule für arbeitende Kinder in Pottendorf (S. 9 ff.).^{vi} Weitere Titel von Aufsätzen (alle Jg. 1/1851): „Über die Verantwortlichkeit der Unterlehrer Wiens für die Schulklasse“, „Ertheilung des Unterrichts im Kopfrechnen“, „Aus dem Tagebuch eines armen, exponierten Schulgehilfen“, „Lautieren und Buchstabieren“, „Fremdwörterei“, „Organische Verbindung der Realien“. Ein ständig behandeltes Thema ist die Frage körperlicher Strafen, wobei der „Schulbote“ eine bemerkenswert kritische Position einnahm. In Nummer 5 wird dazu resümiert: „Möchten die körperlichen Strafen, die gerade dem für das Wohl seiner Schüler besorgten Lehrer tiefe Wunden schlagen, und ihn in Bezug

vVgl. dazu die beinahe detektivischen Überlegungen von Boyer (2000, S. 35 ff.).

viMan hatte in Pottendorf für in der Fabrik arbeitende Kinder angesichts des Scheiterns aller Versuche, solche gesetzwidrigen Arbeitsverhältnisse zu unterbinden, einen gestaffelten Unterricht von täglich zwei Stunden eingerichtet. Verboten wurde die Kinderarbeit (bis zum vollendeten 14. Lebensjahr) erst 1885 (vgl. Engelbrecht 1986, S. 34).

auf seine Vorgesetzten und die Eltern leicht in höchst unangenehme Lage bringen können, aus der Volksschule zu vertilgen sein“ (Öschb Jg. 1/1851, S. 37). Angelegen lässt sich Krombholz auch die „Hebung des Schulbesuches“ sein. In Meidling besuchten nach einem Bericht aus dem Jahre 1851 von 523 schulpflichtigen Kindern lediglich 143 mit einiger Regelmäßigkeit die Schule (vgl. Frank 1900, S. 11). In den Schulen heute unvorstellbare Zustände, z. B. Klassen mit 200 Schülern (gegen 100 wurden als „normal“ empfunden).

Dies alles zeigt, dass sich der Schulbote in durchaus respektabler Weise um die Verbesserung sowohl der Schulverhältnisse wie auch der didaktisch-methodischen Qualität der Unterrichtspraxis kümmerte. Andererseits bricht sich immer wieder die klerikale Grundintention Bahn. Schon in der ersten Nummer heißt es programmatisch, dass, wenn Schule „als eine Veranstaltung Gottes zum Heile der Gesellschaft anerkannt“ wird, es als „Versündigung (erscheint), an ihr und mit ihr zu experimentieren“ (Öschb Jg. 1/1851, S. 8). Oder: „Die Kirche muss verlangen können, dass die Volkslehrer mit ihr in gleicher Richtung das Lehramt ausüben, daher bei jeder gebotenen Gelegenheit zu ihren Schülern von Gott und geoffenbarten Wahrheiten, überhaupt von Religion als dem wichtigsten Gegenstande sprechen ...“ (ebenda, S. 91).

Aus diesen Äußerungen geht hervor, dass der Schulbote in seiner Gründungsphase ausschließlich auf das niedere und mittlere Schulwesen fixiert gewesen ist. Dort schwebte ihm das Idealbild einer konfessionell bestimmten Schule vor. Sosehr also die Bemühungen Krombholzens um Praxisnähe, Verbesserung der Schulzustände und das methodische Niveau des Unterrichts anzuerkennen sind sowie bei aller grundsätzlichen Notwendigkeit religiöser Unterweisung und Praxis, vertritt der „Schulbote“ eine – freilich zeittypische – ständische und kirchliche Einengung des Gedankens der allgemeinbildenden Schule für alle. Es war eben keine Schule für alle. Die Kinder des Adels und des gehobenen Bürgertums hatten an ihr nicht Teil. Die Unterordnung aller curricularen Interessen unter den religiösen Erziehungszweck engte den Handlungsraum schulischen Unterrichts ein, sodass es schon allein aufgrund dieser Prioritätensetzung unmöglich erschien, dass von einer so gestalteten Schule ein Bildungs- und Zivilisationsschub ausgehen konnte, der auf die Anforderungen des Industriezeitalters wirklich zu antworten vermochte. Es lässt sich also nicht verschweigen, dass der „Schulbote“ in seiner Startphase ein Sprachrohr des ständisch-konfessionellen Schulverständnisses des Neoabsolutismus gewesen ist.

Dennoch sind vom Schulboten auch in dieser Zeit wichtige Impulse für die Entwicklung der österreichischen Schule ausgegangen. Dies gilt für das Bemühen um die Durchsetzung des Schulunterrichts für alle Kinder der unteren Schichten, für das Ringen um die Verbesserung der materiellen Schulverhältnisse, vor allem aber für die kontinuierlich vertreten Ansätze zur Modernisierung des

Elementarunterrichts und zur Humanisierung der Schuldisziplin. Damit hat der Schulbote zur Schaffung der Grundlagen für eine kompetentere Ausübung der Lehrertätigkeit beigetragen. So wie die Gymnasiallehrer ihr Selbstverständnis durch die klassische Philologie besaßen, konnten sich die Volksschullehrer durch den Ausbau ihrer didaktisch-methodischen Kompetenz, selbstbewusster und professioneller fühlen (vgl. Blankertz 1982, S. 160). Dadurch hat sich der Volksschullehrerstand beruflich stabilisiert. Er konnte – von seinen Fortbildnern im Schulboten sicherlich nicht auf *diese* Weise gewollt – das freiere bürgerliche Schulverständnis mit anbahnen, wie es sich schließlich, nach der Niederlage von Königsgrätz und der daran anknüpfenden Schulkritik, im Reichsvolksschulgesetz von 1869, lange nach der Redaktionsarbeit von Krombholz und Becker, Bahn gebrochen hat. Die vom Schulboten ausgehenden Impulse sind also – auf den verschlungenen Wegen, wie sie Schulgeschichte manchmal geht – für die erste Gestaltwerdung einer wirklich allgemeinbildenden Volksschule in Österreich bedeutsam geworden.

1919 - über Glanz und Elend einer dem gesellschaftlichen Konsens vorausseilenden Schulreform

Blättern wir die Zeitschrift an einem zweiten Wendepunkt der Entwicklung des österreichischen Schulwesens, im Jahre 1919, auf. Wie wird wohl die führende pädagogische Zeitschrift Österreichs auf das Ungeheuerliche reagieren, das sich gerade ereignet hatte?

Ein Weltkrieg, der die technischen Errungenschaften des Industriezeitalters in destruktivster Weise entfesselt hatte, war eben, nach für Österreich verheerenden Rückschlägen an der norditalienischen Front, zu Ende gegangen. Die ein halbes Jahrtausend bestehende Habsburgermonarchie zerfallen. Österreich, zwar seit November 1918 demokratische Republik, aber von allen Seiten dezimiert und vom Nachkriegselend erschüttert, noch nicht zu einem Staatswesen mit eigener Identität gefestigt und vor einer höchst ungewissen Zukunft.

Wer nun den Jahrgang 1919 aufschlägt, erlebt eine kleine Überraschung. Zwar ist der Band, wie die Kriegsausgaben, etwas schmaler und uneinheitlicher, andererseits trifft man aber nicht auf den erwarteten Neuanfang, sondern auf Kontinuität in der Vertretung pädagogischer Reformideen. Die Zeitschrift hatte sich schon mitten im Krieg, mit dem Jahrgang 1916, den neuen Titel „Monatshefte für Pädagogische Reform“ gegeben. Sie besaß mit Eduard Burger, einem LBA-Professor und späteren Mitarbeiter im Unterrichtsministerium, auch einen neuen, bis 1935 federführenden Schriftleiter.^{vii}

viiVgl. zu Person und Werk Burgers: Spachinger, Spreitzer und Sretenovic 1975, S. 439 ff.

Auf das Titelblatt hatte er den Nietzsche-Spruch setzen lassen „Es gibt noch viele Morgenröten, die noch nicht geleuchtet haben.“ So auch der Tenor des Leitartikels, mit dem Burger das erste Nachkriegsheft eröffnet (Monatshefte für Pädagogische Reform 1919, S. 5 ff.). Er beklagt zwar den Untergang der Monarchie: „Österreich-Ungarn, der deutsche Kulturweiser gen Osten, in ohnmächtige Zwergstaaten zerstückt!“ Andererseits lässt sich erkennen, dass er nun im Bereich der Schule die Zeit gekommen sieht, den Reformstau, der sich durch das, wie Burger schreibt, österreichische „Fortwursteln“ angesammelt hat, endlich unter besser überschaubaren Verhältnissen zu überwinden. Darum, so Burger, sei die neue Zeit „*unsere* Zeit“. Daneben die für Burger charakteristischen, penetrant deutschnationalen Töne: „Seien wir echte Deutsche“, heißt es da, „dann sind wir wahre Menschen!“ (ebenda, S. 8).

Aber nicht diese person- und zeitgebundenen Forciertheiten sollen interessieren, sondern die Frage, welche Vorstellungen von Schule und ihrer Entwicklung die „Monatshefte für Pädagogische Reform“ vertreten (nach 1922 in „Die Quelle“ umbenannt).^{viii}

Die Zeitschrift vertritt mit Vehemenz die Position der Schulreform und zwar im Sinne von Otto Glöckel, der in der Regierung Renner 1919/1920 das Unterrichtsressort leitete.^{ix} Glöckels Kernforderungen zielten auf die Einheitsschule in der Mittelstufe und eine reformpädagogische Unterrichtserneuerung. Burgers Ton ist enthusiastisch: „Das ist der zielsichere Führer, den die Reformpädagogen Deutschösterreichs seit Jahren ersehnt haben ...“ (Monatshefte für Päd. Reform 1919, S. 282). Er sieht in den Glöckelschen Forderungen jene Schulreform vertreten, die eine demokratische, lebensbezogene, vor allem von der Volksschullehrerschaft mitgetragene Schulpraxis endlich schaffen kann. Bei aller Emphase warnt Burger: „Fast möchte man warnend rufen: Halt ein, lieber Freund! Weniger ist manchmal mehr!“ (ebenda, S. 283). Aber am Ende des Jahrgangs kann unter dem Titel „Ein Jahr republikanische Schulreform in Deutschösterreich“ über eine eindrucksvolle Reformbilanz berichtet werden, die von der – öffentlich bald umstrittenen – Aufhebung des Teilnahmewzwanges für Lehrer und Schüler an religiösen Übungen bis zur Einrichtung von Arbeitsschul-Versuchsklassen und der Einführung des

viii1922 wurden die „Monatshefte“, die in finanzielle Schwierigkeiten geraten waren, mit der Zeitschrift „Kunst und Schule“ unter dem neuen Titel „Die Quelle“ vereinigt. Die Zeitschrift kam ab nun im kurz vorher gegründeten „Deutschen Verlag für Jugend und Volk“ heraus. Richard Rothe wirkte bis 1935 als Schriftleiter mit.

ixDas Unterrichtsressort unterstand dem Staatsamt für Inneres und Unterricht. Glöckel leitete es als Unterstaatssekretär. Nach der Wahl vom Oktober 1920 war Glöckel für die Wiener Schulentwicklung zuständig; ab 1922 als Geschäftsführender Zweiter Präsident des Stadtschulrates für Wien.

Schülerbeschreibungsbogens reicht (MPR 1919, S. 370 ff.). Auch 1920 wird über die Glöckelschen Schulreformen berichtet: „Die Umgestaltung des österreichischen Schulwesens zur Einheitsschule“, „Bilanz der Glöckelschen Schulreform“ (MPR 1920, S. 157 ff. und 237 ff.). Daneben wird über vergleichbare Entwicklungen im Ausland geschrieben.

Als Pädagoge kann man sich auch heute schwer der Faszination entziehen, die von den sehr substantiellen und mit großen Hoffnungen vertretenen Schulreformbemühungen Glöckels ausgeht. Die Zeitschrift hält ihnen und ihrem Mentor auch die Treue, als Glöckel, nachdem die Christlichsozialen die Wahl vom Oktober 1920 gewonnen hatten, seine Bemühungen nur mehr in Wien weiterbetreiben kann. Glöckel selbst und Furtmüller geben regelmäßige Berichte über die in die Geschichte eingegangene Wiener Reformentwicklung.^x Die Zeitschrift unterstützt die reformpädagogische Linie, verstärkt ergänzt um Beiträge zur Kunstpädagogik und zu den einzelnen Unterrichtsbereichen, auch über das Haupt- und Mittelschulgesetz von 1927 hinaus, das der Glöckelschen Einheitsschule die Basis entzog – bis schließlich vom Ständestaat 1934/35 wieder ein ständisch und konfessionell verengtes Schulverständnis durchgesetzt wurde.^{xi}

Was lässt sich gegenwärtig aus schultheoretischer Sicht zur Glöckelschen Schulreform sagen, wie sie in den „Monatsheften“ und der „Quelle“ eine so entschiedene publizistische Unterstützung gefunden, aber auch im Mittelpunkt aggressiv geführter öffentlicher Auseinandersetzungen gestanden hat? Dazu Anmerkungen zu *einem* zentralen Aspekt.^{xii}

Aus heutiger Sicht ist die Schärfe der damaligen Schulkämpfe nicht ohne weiteres verständlich. Glöckel hat mit der „Allgemeinen Mittelschule“, die die Unterstufe der Mittelschule und die Bürgerschule miteinander vereinen sollte, ein überraschend modern anmutendes Konzept einer reformpädagogisch durchgestalteten Gesamtschule vertreten. Er hat die Realisierbarkeit seines

xEine aufschlussreiche Positionsbestimmung zur Schulreformsituation gibt Otto Glöckel als Geleitwort im ersten Heft der „Quelle“ (Die Quelle 1922, S. 1 ff.). Vgl. auch Glöckels umfassenden mehrteiligen Bericht „Der gegenwärtige Stand des Wiener Schulwesens“ im Jahrgang 1926 (Teil über „Mittelschulen“: DQu 1926, S. 355 ff.) sowie Karl Furtmüller „Die neuen Formen und Aufgaben des österreichischen Schulwesens“ (DQu 1927, S. 1005 ff.).

xiDen radikalen Wandel der Schulpolitik kündigt die in der „Quelle“ 1934 wiedergegebene Zusammenfassung eines Gesprächs mit dem damaligen Unterrichtsminister Kurt Schusch-nigg an (DQu 1934, S. 342 ff.).

xiiZu einer eingehenderen Darstellung und Analyse der Glöckelschen Reformen und ihres reformpädagogischen Kontextes vgl. Adam (Hg.) 1981 (darin bes. die Beiträge von Rumpler und Achs) sowie Weinhäupl 1981, S. 51 ff. – Vgl. auch Fadrus 1946 und Battista 1946.

Modells überdies der Überprüfung in einem Schulversuch ausgesetzt. Inhaltlich sind seine Vorschläge die schulpädagogische Antwort auf das Fortbestehen eines ständisch geprägten Schulsystems, in dem „niedere“ und „höhere“ Bildung nach wie vor unverbunden nebeneinander standen und so die bestehenden sozialen Gegensätze andauern ließen. Dabei ist aus heutiger Sicht fraglich, ob es sinnvoll war, in den Schuljahren 5 bis 8 die Monokultur der traditionellen Schulformen durch eine einheitsschulische Monokultur zu ersetzen. Besser wäre gewesen – aber die Zeit war dafür noch nicht reif –, eine Vielfalt miteinander vernetzter Schulformen zu schaffen. Hochmodern war Glöckel darin, dass er nicht nur die soziale Zusammenführung der Schüler vorsah, sondern erkannte, dass sie in ihren Erfahrungen ernstgenommen und in ihrer Eigentätigkeit unterstützt werden müssen. Glöckel hat sein Einheitsschulkonzept demgemäß mit einer aus der Reformpädagogik schöpfenden Erneuerung der Lernkultur verbunden. Deren Elemente – Gesamtunterricht, Selbsttätigkeit, Arbeitsunterricht – haben bis heute einen guten Klang. Glöckel war zudem um die wissenschaftliche Begründung aller Maßnahmen und ihre Fundierung durch eine erneuerte Lehrerausbildung bemüht.

Warum sind Glöckel – und mit ihm seine publizistischen Fürsprecher – aber trotz eines so überzeugenden Ansatzes gescheitert? Aus heutiger Sicht hängt dies mit einem Dilemma zusammen, in das die Reformversuche fast zwangsläufig geraten mussten: Einerseits ist richtig, dass Schulentwicklung dem in der Gesellschaft erreichten Schulverständnis vorauseilen darf, ja es antizipieren *muss*. Andererseits aber müssen ihre Absichten partizipativ eingeholt werden. Und: sie müssen in ihrem Kernanliegen vom Konsens getragen sein. Im Österreich der Zwanzigerjahre hat sich ein solcher gemeinsamer ideeller Handlungsraum für eine radikaldemokratische Schulreform jedoch nicht herstellen lassen. Allein die zwischen Sozialdemokraten und Christlichsozialen bestehenden weltanschaulichen Antagonismen haben dies verhindert. Alle Experten stimmen darin überein, dass am Aufrechterhalten dieser Gegensätze nicht nur die konservativen und christlich-sozialen Kräfte mit ihrer weltanschaulichen Verdächtigung des Gesamtschulgedankens beteiligt waren (der in anderen europäischen Ländern nicht solche Ressentiments ausgelöst hat). Auch Glöckel mit seiner betont antiklerikalen Haltung trug zur Schärfe der Auseinandersetzungen bei. So wurde in Sachen Schulreform ein politischer und weltanschaulicher Stellvertreterkrieg ausgetragen.

Wenn Glöckel angesichts der sich im Ersten Weltkrieg andeutenden Zeitenwende Schule als „Tor einer glücklichen Zukunft“ bezeichnet,^{xiii} so hat er damit prinzipiell

xiiiSo im Jänner 1917 in einer Rede im Wiener Konzerthausaal: „Die Schule ist das Tor der Zukunft. Das Tor einer glücklichen Zukunft soll sie sein, für den einzelnen und für die Gesamtheit. Eine neue Zeit soll vorbereitet werden, gerechter, fruchtbarer, schöner“. Vgl. Glöckels Schrift „Das Tor der Zukunft“.

recht. Der „Glanz“ seiner Vorschläge liegt darin, dieses Tor weit und zukunftsweisend aufgestoßen zu haben. Gleichzeitig besteht das „Elend“ der von ihm mit so viel Tatkraft, ja Herzblut, initiierten Reform darin, dass sie dem notwendigen gesellschaftlichen Konsens weit vorausgeeilt ist. Die Glöckelsche Schulreform hat allerdings insofern eine wichtige Wirkung gehabt, als sie nicht nur die Möglichkeit einer über die Grundschule hinausreichenden „Schule für alle“ konkret aufgewiesen, sondern insbesondere die Einsicht dafür geschärft hat, dass Schulreformen nur auf der Basis wechselseitiger Toleranz zwischen politischen und weltanschaulichen Positionen für die jeweils unaufgebbaren Wertvorstellungen gelingen können. Sie hat damit den in der Zweiten Republik gefundenen überwiegenden „Schulfrieden“ mit vorbereitet, der die Schulgesetzgebung von 1962 möglich gemacht und die seitherigen Reformen in Österreich getragen hat. Hermann Schnell hat darauf in einer eindrucksvollen Gedenkrede zum 100. Geburtstag von Otto Glöckel im Februar 1974 hingewiesen und ausgeführt, dass – geschichtlich gesehen – eine solche Erkenntnis erst nach „Jahren eines unbarmherzigen und gnadenlosen gemeinsamen Leidens auf beiden Seiten“ erzwungen werden konnte. „Erziehung und Unterricht“ hat Schnells Rede abgedruckt (vgl. 1974, S. 73-81; siehe auch Achs und Sretenovic (Hg.) 1999).^{xiv}

Ab 1997 - das Ringen um eine neue Qualität von Schule und Schulentwicklung

Damit richtet sich die Aufmerksamkeit auf die Gegenwart der Zeitschrift, wo „Erziehung und Unterricht“ ein letztes Mal aufgeschlagen werden soll. Aber wo aufblättern? Die Wahl ist schließlich auf die Zeit ab etwa 1997 gefallen – immer im Hinblick auf die Beschränkung auf das Thema *Schule und deren Entwicklung*.

„Erziehung und Unterricht“ hat den Weg der österreichischen Schule in den letzten Jahrzehnten höchst eingängig begleitet und kommentiert. Entsprechend den Erfahrungen aus der Ersten Republik wurde schon mit der Eröffnungsnummer vom Jänner 1946 als Linie festgelegt, nun ein „Blatt der

^{xiv}Schnell macht diese Feststellung vor allem im Hinblick auf die in der Ersten Republik in Österreich bestehenden weltanschaulichen Gegensätze zwischen kirchlichem Lager und sozialistischer Bewegung. Zur in der Zweiten Republik eingetretenen Veränderung führt er im Einzelnen aus: „Inzwischen hat sich aber das Verhältnis zwischen der Kirche und den sozialdemokratischen Parteien in ganz Europa von beiden Seiten her weitgehend gewandelt. Es wären viele Ursachen für diesen Wandlungsprozeß anzuführen, die sowohl in den stark veränderten Strukturen der Kirche, des Staates und der politischen Parteien wie auch in der weltpolitischen Situation und nicht zuletzt in der politischen Weisheit und Toleranz nach den Jahren eines unbarmherzigen und gnadenlosen gemeinsamen Leidens auf beiden Seiten begründet liegen. Die heutige Schulreformbewegung kennt keinen Gegensatz zur Kirche. Das Verhältnis von Schule und Kirche wurde durch die Schulgesetzgebung 1962 im Sinne einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit festgelegt“ (EU 1974, S. 80).

Konzentration“ zu sein auf dasjenige, was sich unter den Prinzipien der „Demokratie und Humanität“ versammeln lässt, eine prinzipiell „kämpferische“ Haltung hingegen zu vermeiden.^{xv} In diesem Geist, der bis in die Gegenwart leitend geblieben ist, hat „Erziehung und Unterricht“ zunächst für die große Anstrengung des materiellen und geistigen Wiederaufbaus des österreichischen Schulwesens ein Forum geboten. Viel Raum nimmt das Schulgesetzwerk von 1962 ein, das eine bis heute nachwirkende, wenn auch vielfach novellierte Neuorganisation des allgemeinbildenden Schulwesens, vor allem auch der höheren Schule, gebracht hat.^{xvi}

Schließlich waren die ab 1971 einsetzenden Schulversuche und ihre Ergebnisse ein wichtiger Inhalt,^{xvii} das Dauerthema Lehrplanreform, grundlegend von Sretenovic^{xviii} und nochmals – mit Blick auf 1999 – in einer Schwerpunktnummer im April 1997 behandelt.^{xix} Nicht zu vergessen, dass Probleme der Politischen Bildung, der Europäischen Integration, der Informationstechnologie ebenso ständige im Zusammenhang mit Schule erörterte Themen waren wie die Integration behinderter Kinder oder Fragen der Koedukation.

In den allerletzten Jahren findet sich in den Beiträgen von „Erziehung und

xvVgl. das Geleitwort „Ziel und Weg“ der beiden Schriftleiter Albert Krassnigg und Anton Simonic (Erziehung und Unterricht (EU) 1946, S. 1 ff.).

xviWenn der pragmatisch-kompromisshafte Charakter des Schulgesetzwerkes von 1962 auch kritisch kommentiert wurde, bedeutete es dennoch eine in die Zukunft wirkende Neuordnung des österreichischen Schulwesens als *geordnetes Ganzes*. Als Überblick siehe Hans Spreitzer „Das Österreichische Schulgesetzwerk 1962“ (EU 1962, S. 383 ff.); vgl. auch die Artikelfolge mit Beiträgen u.a. von Kövesi, Schnell, Jonak, Leo Leitner und Albert Rieder in EU 1972, S. 434 ff. Zur schulgeschichtlichen Einordnung Engelbrecht 1988, S. 479 ff.

xviiSiehe als informativen Überblick Franz Burgstaller „Die Curriculumentwicklung des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung im internationalen Vergleich“ (EU 1976, S. 607 ff.). – Eine stärker an der pädagogischen Reformbewegung orientierte, weit in die Zukunft vorgreifende Diskussion leitete Rupert Vierlinger schon 1971 ein mit seinem „Plädoyer für eine ‚durchkomponierte‘ Schulreform“ (EU 1971, S. 73 ff.) und den „Sieben Thesen zur ‚inneren‘ Schulreform“ (EU 1971, S. 434 ff.).

xviiiKarl Sretenovic „Lehrplanentwicklung – wohin? Überlegungen zur Novelle 1993“ (EU 1994, S. 13 ff.).

xixVgl. das von Augustin Kern moderierte Heft 4/1997 von Erziehung und Unterricht „Schwerpunkt: Lehrplan ‘99“ mit Beiträgen von Dobart, Stockhammer, Lattinger, Thonhauser u.a.. Bemerkenswert im Zusammenhang von Schulentwicklung ist, dass die Lehrplanreform unter dem Prinzip steht, die Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten der Einzelschulen zu erweitern, und damit die Verbindung zur Schulautonomiedebatte herstellt: „Die Schule als pädagogische Gestaltungseinheit steht im Mittelpunkt des Lehrplans ‘99“ (vgl. Dobart, EU 1997, S. 326).

Unterricht“ zur Schulreformdebatte ein *neuer Ton*. Schwer zu sagen, wo er sich zum ersten Mal angekündigt hat. Vielleicht schon mit Aufnahme des Themas „Schulautonomie“^{xx} oder mit Olechowskis Aufsatz von 1994, „Optimismus in der Pädagogik“, in dem nach einer eindrucksvollen Bilanzierung zur Lage von Erziehung und Schule in aufrüttelnder Weise – jenseits aller parteipolitischen Positionierungen – die Einlösung des universellen schulischen Entwicklungsprogramms der österreichischen Reformpädagogik der Zwanzigerjahre gefordert wird, verbunden mit der neuen Idee der Deregulierung (vgl. Erziehung und Unterricht (EU 1994, S. 363 ff.). Bahnbrechend für das, was als Anzeichen eines neuen Verständnisses von Schulentwicklung bezeichnet werden kann, sind dann Altrichters Überlegungen von 1995 über „Organisationsentwicklung von Schule“ und weitere Texte, vor allem im Jahrgang 1996, in denen sich in einer neuen Begrifflichkeit eine neue Betrachtungsweise ankündigt: „Schule neu erfinden“, „Lernende Schule“, „Organisationsentwicklungsprogramm für Pflichtschulen“ sowie – in den Marketingbereich vorstoßend – „Schulvision 'Mobile Schule'“ und „Bildungscontrolling“.^{xxi}

In diesen Beiträgen deutet sich in Sachen Schule ein radikaler

xxDie Frage der Schulautonomie wurde in Erziehung und Unterricht im Anschluss an die 1991 in Österreich einsetzende öffentliche Debatte aufgegriffen (vgl. Boyer 2000, S. 106 ff.). Siehe die Beiträge „Schulautonomie“ von Werner Heller (EU 1992, S. 276 ff.) und „Schulentwicklung durch Autonomie in den Schulen“ von Josef Thonhauser (EU 1992, S. 445 ff.) sowie „Schulautonomie – eine Chance der Schulentwicklung?“ von Helmut Bachmann u.a. (EU 1996, S. 226 ff.). Dem Schwerpunkt Schulautonomie ist auch das Heft 3/1997 von Erziehung und Unterricht gewidmet; vgl. darin bes. den resümierenden Beitrag von Helmut Seel „Randbemerkungen zur Schulautonomie“ (EU 1997, S. 243 ff.).

xxiDie genannten Stichworte beziehen sich auf Herbert Altrichters grundlegenden Aufsatz „Organisationsentwicklung von Schulen – die neue Mode der Saison?“ (EU 1995, S. 518 ff.; vgl. auch Gerhild Bachmann u.a. „Sich als Schule entwickeln“, 1995, S. 342 ff.) sowie auf weitere Beiträge in EU, Jahrgang 1996: Reinhard Goger: Kongressbericht „Die Schule neu erfinden“ (S. 555 ff.), Michael Schratz: „Auf dem Weg zur 'Lernenden Schule'. Was die Schulentwicklung von der Systemtheorie lernen kann“ (S. 62 ff.), Geraldine Kraus: Schulentwicklung am Beispiel des Organisationsentwicklungsprogrammes für steirische Pflichtschulen – OEP“ (S. 697 ff.), Alois Schuh: Schul-Vision 'Mobile Schule'“ (S. 21 ff.), Andreas Stanzel: „Bildungscontrolling im Bereich des Trainings für pädagogische Führungskräfte“ (S. 272 ff.).“ – Die Unterschiedlichkeit der Stichworte demonstriert, wie sehr noch um ein neues Verständnis von Schulentwicklung gerungen wird. Vorstellungen von Schule als (sich selbst erneuernde) „Organisation“ oder als „System“ stehen in den Beiträgen unkommentiert neben solchen von Schule als „Betrieb“ oder „Firma“. Bemerkenswert ist, dass Altrichter – wenn er auch vom „Betriebszweck 'Bildung'“ spricht (S. 522) – die „begrenzte Technologisierbarkeit“ und Selbstreflexivität pädagogischer Prozesse betont und von Anfang an auf die mit schulischer Organisationsentwicklung möglicherweise verbundenen Einseitigkeiten und Gefahren hinweist (S. 526 f.).

Konzeptionswechsel an, hin zu ihrer zentral gesteuerten, aber einzelschulisch zu verwirklichenden *Fortentwicklung als Organisation* – in staatlich begleiteter Verantwortung vor allem der beteiligten Lehrerkollegien. Dieser grundlegende Wandel in der Theoretisierung von Schule und ihrer Entwicklung wird in den folgenden Jahrgängen von „Erziehung und Unterricht“ zu einem zentralen Thema, wenn auch in unterschiedlichen positionellen Ausprägungen, die von stärker pädagogisch gemeinten bis zu unverkennbar ökonomistisch inspirierten Handlungsvorstellungen reichen. Der Thementeil „*Schulentwicklung und Schulqualität*“, mit dem der Jahrgang 1997 eröffnet wird, hat noch eine allgemeine pädagogisch-bildungstheoretische Ausrichtung.^{xxii} Im selben Jahrgang wird schulische Organisationsentwicklung aber schon als Weg zur „Topqualität“ bezeichnet und führt Michael Schratz in attraktiven Beispielen den Weg „Vom Schulprofil zum Schulprogramm“ vor (EU 1997, S. 378 ff.; vgl. im selben Heft Edwin Radnitzky zur Selbstevaluation und Elgrid Messner zur kollegialen Kooperation). Im Jahrgang 1998 findet sich eine in umfassender schulpädagogischer Perspektive der Inhalts- und Strukturreform der Sekundarstufe I gewidmete Doppelnummer (EU 1998, S. 2 ff.). 1998 aber auch erstmals, einbegleitet von Posch/Altrichter, ein eigener Themenschwerpunkt „Qualitätsentwicklung und Evaluation“ mit einem Dutzend instruktiver theoretischer und empirischer Beiträge zu der sich nun durchsetzenden Perspektive schulischer Organisationsentwicklung (EU 1998, S. 538 ff.). Die Herausgeber begründen dies damit, dass im österreichischen Schulwesen, der internationalen Entwicklung folgend, „die Verpflichtung zur Erstellung von Schulprogrammen zur Qualitätssicherung“ angekündigt worden ist. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Schulen sind „beherrschende Themen für das gesamte österreichische Schulwesen geworden“ (S. 538).^{xxiii}

xxiiVgl. die Beiträge von Karl Garnitschnig „Eine Theorie, innovative Ideen praktisch werden zu lassen“ – mit einem Schulentwicklungskonzept, das sich um die umfassende Aktivierung aller psychisch-geistigen Kräfte bemüht (EU 1997, S. 4 ff.) sowie von Richard Olechowski „Grundsätze für eine Reform der Schule der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen unter dem Aspekt einer ‘humanen Schule’“ (S. 23 ff.) – mit einem betont allgemeinbildenden Ansatz.

xxiiiVgl. besonders Peter Posch/Herbert Altrichter „Schulen am (!) Weg zu Schulprogramm und Qualitätsevaluation“ (EU 1998, S. 544 ff.) (mit einem fundierten Grundriss des Konzepts der Schulprogrammarbeit) sowie Werner Specht „Selbstevaluation und Qualitätssicherung des Bildungswesens im europäischen Kontext“ (S. 558 ff.) und Wolfgang Klafki „Schulqualität – Schulprogramm – Selbstevaluation der Kollegien“ (S. 568 ff.) (beide gleichsam als internationale Unterstützung und zum Vergleich). Gemeinsam ist allen drei Beiträgen, dass der Schulprogrammansatz unter dem Gesichtspunkt seiner sachlich zwingenden Einführung und der daraus für die schulische Arbeit entspringenden Evaluationsverpflichtungen erörtert wird. Leitend ist dabei die Perspektive der Selbstevaluation, welche die Balance zwischen der Eigenverantwortung der Lehrpersonen und der öffentlichen Rechenschaftslegung von deren Arbeit betont. – Ambivalenzen des einge-

Folgerichtig wird Qualitätsentwicklung^{xxiv} – dieses Stichwort ist, in verschiedenen sprachlichen Varianten, immer mehr zum bildungspolitischen Leitbegriff geworden – auch in den Themenheften des Jahrgangs 1999 über LehrerInnenbildung und Schulaufsicht zur dominierenden Sichtweise.^{xxv} Im Jahrgang 2000 wird schließlich ein reichhaltiges Schwerpunktheft zu verschiedenen Aspekten des Themas „Schulprogramm“ vorgelegt, von der „erfolgreichen Gestaltung der Schulprogrammarbeit“ bis zu „Schulprogramm und Evaluation. Die pädagogische und organisatorische Erneuerung von Schule als Kreislauf“.^{xxvi}

Wie ist es zu erklären, dass eine vor wenigen Jahren auch Experten noch kaum bekannte Strategie in so kurzer Zeit zum verbindlichen Muster für Schulentwicklung werden konnte? Was macht das Konzept der Schulentwicklung durch Organisationsentwicklung in Form von Schulprogrammarbeit zu einem zentralen Impuls für die Erneuerung der österreichischen Schule?

Eine stichhaltige Begründung dafür dürfte wohl nur aus dem größeren Zusammenhang zu gewinnen sein, in den Fragen der Schule mehr und mehr gerückt sind. Man muss sich klar machen, dass die heutige Schule, ob das gefällt oder nicht, sowohl gegenüber den gesellschaftlichen Veränderungen auf internationaler Ebene – Stichwort Globalität – als auch gegenüber den innergesellschaftlichen Herausforderungen – Stichwort wachsende Verpflichtungen zu einer vielfältigen sozialen und interkulturellen Integration –

schlagenen Weges klingen an bei Gertrude Brinek „Der Lehrer als Qualitätsmanager“ (ebenda, S. 583 ff.).

xxivMaßgebend für die Einführung des Qualitätsbegriffs in die Schulentwicklungsdebatte waren die „Qualität-von-Schule-Diskussion“ (vgl. Steffens/Bargel 1993) sowie insbesondere Liket 1993 (vgl. S. 81 ff.) und Rolff 1993, ²1995 (vgl. S. 193 ff.); siehe auch Posch/Altrichter 1996/97 und zur allgemeinen Diskussion Dalin 1997.

xxvVgl. die Themenschwerpunkte „Qualitätsfördernde Maßnahmen in der LehrerInnen-aus- und -fortbildung“, koordiniert von Paul Kral (EU 5-6/1999, S. 322 ff.) und „Schulaufsicht in Österreich“, koordiniert von Elfriede Schmidinger (EU 7-8/1999, S. 498 ff.).

xxviVgl. den Themenschwerpunkt „Schulprogramm“, koordiniert von Helga Braun und Wolfgang Gröpel (EU 3-4/2000, S. 202 ff.). Im Text genannt sind die Aufsätze von Hans Haenisch (S. 206 ff.) und Ilse Arnold/Klaus Weber (S. 315 ff.). Daneben enthält der Schwerpunkt Beiträge von Maritzen (mit Erfahrungen über die großräumige Einführung der Schulprogrammarbeit in Hamburg), Klippert (zu seinem derzeit in Deutschland viel-diskutierten Methoden- und Kommunikationstrainings-Programm) sowie, von Rauchs Darstellung aus der Sicht der Schulleitung (S. 237 ff.) bis zu Ruhlands Entwicklungsbericht (S. 322 ff.), analytische und praktische Beiträge aus österreichischer Sicht, welche die Arbeit mit Schulprogrammen aus der Perspektive unterschiedlicher Handlungssituationen aus beleuchten.

derzeit weit hinter ihren Möglichkeiten zurückbleibt. Soziologen sprechen vom „Modernitätsrückstand“ der Schule und in der Erziehungswissenschaft ist dieses Problem aufgegriffen worden (vgl. Messner 1998a). Der Königsgedanke der Theorie der Organisationsentwicklung liegt darin, dass sie eine Handlungsperspektive anbietet, um eine wesentliche Ursache der Reformunfähigkeit der traditionellen Schule an ihrer Wurzel zu bearbeiten. Die Schule hat sich in ihrem herkömmlichen Habitus nie die organisatorisch-kommunikativen Möglichkeiten verschafft, wesentliche Gestaltungsprobleme aus eigener Kraft meistern zu können. Weder haben in der Schule Handelnde über den notwendigen Entscheidungs- und Verantwortungsspielraum verfügt noch gelang es, das Einzelkämpfertum – je für sich vielleicht höchst erfolgreicher Lehrerinnen und Lehrer – zu einer wirksamen Entwicklung von Schule als Ganzem zu bündeln. Und neben der Infrastruktur und Kooperation fehlte es auch an einer zielführenden Methodik zur innerschulischen Reformarbeit. Für alles dies versprechen die Konzepte der Organisationsentwicklung wirksame Instrumentarien (vgl. grundlegend Dalin 1986 und Rolff 1993).^{xxvii} Organisationsentwicklung versteht sich, so ein führender Vertreter, als Strategie für einen „Veränderungsprozess der Organisation und der in ihr tätigen Menschen, welcher von den Angehörigen einer Institution selbst bewusst gelenkt und aktiv getragen wird und somit zur Erhöhung des Problemlösepotenzials und der Selbsterneuerungsfähigkeit der Institution führt ...“ (Glasl 1983, S. 26). Damit wird Organisationsentwicklung zu einem auch für die Beteiligten anziehenden Konzept, um die eigene Institution zu einem, wie gesagt worden ist, „Ort organisierten Lebens und Lernens“ zu machen. Leitend ist der Gedanke, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihre Schule als gemeinsam zu gestaltende Organisation betrachten lernen, ihre Arbeit mithilfe der angebotenen Verfahrenstechniken objektivieren und in der Aktionsfolge von Diagnose, Planung, Realisierung und Evaluation einer ständigen Überprüfung und Fortentwicklung unterziehen – der oben genannte Kreislauf zur Erneuerung der Schule.^{xxviii}

Die Darstellung des Konzepts der schulischen Organisationsentwicklung muss hier abgebrochen werden. Es sei nur angefügt, dass sich in der Schulentwicklung der letzten beiden Jahrzehnte eine solche Neubestimmung der Institution Schule schon länger vorbereitet hatte. Einzelne Reformschulen sind nämlich, ohne staatliche Hilfe, wie Fend formuliert hat, zu „pädagogischen Handlungseinheiten“ geworden (Fend 1986). Sie sind darin vorangegangen, sich durch die Entwicklung schultypischer Lernkulturen ein unverwechselbares Profil zu geben. An diesem Vorgang haben die Konzepte der Organisationsentwicklung angeknüpft und sich den staatlichen Instanzen, die an der Initiierung solcher Prozesse in *allen* Schulen

xxviiSiehe bei Rolff die kommentierte Literaturliste (S. 205 ff.) sowie die Hinweise zur „Architektur“ einer „Lernenden Schule“ bei Schratz (EU 1996, S. 64 f.; vgl. Anm. 21).

xxviiiVgl. Messner 1998b.

interessiert waren, als Steuerungsinstrument angeboten. In Form der „Schulprogramme“ hat die dafür gefundene Verfahrenstechnik eine relativ einheitliche Form gefunden. Alle Schulprogramme versuchen, die Schulen über die staatlich beaufsichtigte Selbstevaluation ihrer Praxis dazu anzuregen, eine bessere „Passung“ im Hinblick auf die aktuell an sie gestellten Herausforderungen zu finden. Damit wird eine neue Qualität von Schulentwicklung begründet: Reformarbeit wird zur ständigen Aufgabe jeder Schule.^{xxix}

Aber werden sich die großen Hoffnungen erfüllen, die dabei in die Techniken der Organisationsentwicklung gesetzt werden? Versuchen wir noch einmal, das Wesen der Einrichtungen in den Blick zu nehmen, die durch schulische Organisationsentwicklung und Schulprogramme verändert werden sollen, die allgemeinbildenden Schulen. Was bedeutet überhaupt Schule?

Allgemeinbildende Schulen sind von der Gesellschaft geschaffene institutionelle Räume, in denen das für alle Kinder und Jugendliche als bedeutsam angesehene Lernen „verdichtet“ und in Form langjährigen planmäßigen Unterrichts verpflichtend organisiert wird. In der Sprache der Modernisierungstheorie und Schulpädagogik: Mit den Anfängen der modernen Industrie, Technik und Wissenschaft haben sich allerorten Schulen als soziale Subsysteme ausdifferenziert. In ihnen, gleichsam „Gesellschaften im Kleinen“, sollen Heranwachsende in ihren bildsamsten Phasen für ihr zukünftiges Leben und Arbeiten in der „großen“ Gesellschaft qualifiziert werden. Entsprechend den erreichten Leistungen teilt die Schule Abschlüsse und Berechtigungen zu, welche über Sozialstatus und Lebenschancen wesentlich entscheiden. Dies alles, so die Forderungen der Pädagogik als Anwalt der Betroffenen, muss jedoch so geschehen, dass junge Menschen dabei zu Selbstständigkeit, Solidarität und sozialem Miteinander sowie zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Welt gebracht werden. Schule hat gegenwärtig eine nie dagewesene Ausdehnung erreicht. Derzeit besuchen in Österreich gut 1,1 Millionen Schülerinnen und Schüler in 6500 Schulen den Unterricht von ca. 120.000 Lehrpersonen.^{xxx}

Hat aber Schule ein klares Bewusstsein von den jeweils – im Kulturellen, im Sozialen – zu vermittelten Tüchtigkeiten? Versteht sie Lernen so zu inszenieren und herauszufordern, dass Kinder und Jugendliche in ihr eigene Erfahrungen machen und Zeit für die notwendige Verinnerlichung und Vertiefung des Gelernten haben? Können jede Schülerin und jeder Schüler den ihm gerecht werdenden Lernweg finden – und doch auch die Gemeinsamkeit mit anderen und die Rücksicht auf das allgemeine Wohl erlernen – und das oft konfliktreiche Sich-Abarbeiten an

xxixZum Thema Schulprogramm vgl. grundsätzlich Bastian 1998 und Hameyer/Schratz 1998.

xxxNach mündlicher Auskunft von informierter Seite.

Personen und Positionen? Besitzen schließlich die Lehrpersonen die Haltung und Kompetenz, Kindern und Jugendlichen in der Schule das Beispiel und die Hilfen zu geben, die wir Menschen zum Aufwachsen in unserer komplizierten Welt brauchen, besitzen sie gleichzeitig die Größe und den Mut, den für Lernen nötigen Freiraum – und oft auch Raum zum Austoben – nicht gleich wieder ängstlich oder autoritär – was vielfach dasselbe ist – einzuschränken?

Aus schulpädagogischer Sicht ist deutlich, dass Schulprogrammarbeit eine besondere Chance zur Verbesserung einer solchen pädagogischen Praxis bietet. Ihre produktive Möglichkeit ist vor allem darin zu sehen, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer zur gemeinsamen Lösung der pädagogischen Kernprobleme ihrer Schule zusammenschließen und dabei die Erfahrungen machen, welches Potenzial an Kreativität, an pädagogischen Ideen und an Zusammengehörigkeitsgefühl durch einen solchen Prozess freigesetzt werden kann – der berühmte, oft allerdings auch mystifizierte Synergieeffekt. Auch in ihrem Verhältnis zu den Schülern können durch eine solche Bündelung der Kräfte Befriedigungen gewonnen werden.^{xxxi}

xxxiVgl. zur bisherigen Praxis in der Bundesrepublik Deutschland die Berichte in den Thementeil „Praxishilfen Schulprogramm“ in „Pädagogik“, Heft 11, 1999, S. 6 ff., sowie „Programmierte Schule? – Schule mit Programm!“ in „Lernende Schule“, Heft 6/1999, S. 1 ff. Grundsätzlich zu bedenken bleibt, dass die Entwicklungsstrategie der Schulprogrammarbeit, die sich aus der sozialwissenschaftlichen Methodologie, insbesondere dem Operationalisierungskonzept, inspiriert, zwar sehr zielführend sein kann, doch warnen alle Experten davor, die praktischen Schwierigkeiten einer sachgemäßen Umsetzung in der einzelschulischen Entwicklungsarbeit zu unterschätzen. Hingewiesen wird immer wieder darauf, dass sich Schulen nur relativ kleine, wohlgeplante und überschaubare Arbeitsschritte vornehmen und dabei an schon vorhandene Erfahrungen und Kompetenzen (Stärken) anknüpfen sollten.

Literatur

- Achs, Oskar: Das internationale Interesse an der Schulreform unter Otto Glöckel. In: Adam (Hg.) 1981 a.a.O., S. 271 ff.
- Achs, Oskar und Sretenovic, Karl (Hg.): Hermann Schnell. Erinnerungen und Lebenswerk. Wien 1999 (öbv & hpt)
- Adam, Erik (Hg.): Die österreichische Reformpädagogik 1918 - 1938. Symposiumsdokumentation. Wien-Köln-Graz 1981 (Böhlau)
- Alt, Jürgen August: Die Frühschriften Poppers. Bern 1982 (Lang)
- Bastian, Johannes (Hg.): Pädagogische Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Hamburg 1998 (Bergmann + Helbig)
- Battista, Ludwig: Die österreichische Schulreform nach dem ersten Weltkrieg. In: Erziehung und Unterricht 1946, S. 513-531
- Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982 (Pandora)
- Boyer, Ludwig: Vom Schulboten zu Erziehung und Unterricht. Festschrift 150 Jahre Erziehung und Unterricht. Erschienen als 5-6/2000 von „Erziehung und Unterricht“. Wien 2000 (öbv & hpt)
- Dalin, Per: Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Paderborn 1986 (Schöningh)

Deutlich ist aber auch, dass eine solche Entwicklungsarbeit dort gefährdet ist, wo Schulprogramme durch Unterschätzung ihrer praktisch-methodischen Anforderungen, etwa hinsichtlich der geforderten Operationalisierungsprozesse, kontraproduktiv wirken und zur bloßen Alibi-Aktivität werden oder wo sie zum Instrument schulaufsichtlicher Kontrolle oder zur äußerlichen Selbststilisierung im schulischen Wettbewerb degenerieren. Entscheidend wird sein, ob der Impetus zur Entwicklung der pädagogischen Qualität von Schule ein Herzensanliegen der Lehrerinnen und Lehrer selbst bleibt.

In diesem Punkt liegt ein besonderes Problem der Techniken der Organisationsentwicklung, welche die Arbeit mit ihnen oft zu einer Gratwanderung macht. Alle die eingesetzten Verfahren, die Leitbild- und Wunschkatalog-Techniken, die Ist-

-
- Dalin, Per: Schule auf dem Weg in das 21. Jahrhundert. Neuwied 1997 (Luchterhand)
- Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 4: Von 1848 bis zum Ende der Monarchie. Wien 1986 (Österreichischer Bundesverlag)
- Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 5: Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien 1988 (Österreichischer Bundesverlag)
- Fadrus, Viktor: Otto Glöckels Anteil an der Kulturpolitik der ersten Republik Österreich. In Erziehung und Unterricht 1946, S. 54-72
- Fend Helmut: „Gute Schulen – schlechte Schulen“ . Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. Die Deutsche Schule 1986, S. 275-293
- Frank, Ferdinand: Fünfzig Jahre im Dienste der österreichischen Volksschule. Ein Beitrag zur Geschichte des „Österreichischen Schulboten“. Wien 1900
- Glasl, F. (Hg.): Verwaltungsreform durch Organisationsentwicklung. Bern 1983 (Haupt)
- Hameyer, Uwe und Schratz, Michael: Schulprogramme: Wegweiser von der Vision zur Gestaltung von Schule. In: Altrichter, Herbert, Schley, Wilfried und Schratz, Michael (Hg.): Handbuch zur Schulentwicklung. Innsbruck 1998 (StudienVerlag), S. 86-110
- Liket, Theo M.E.: Freiheit und Verantwortung. Gütersloh 1993 (Bertelsmann)
- Messner, Rudolf: Pädagogische Schulentwicklung zwischen neuer Lernkultur und wachsendem Modernisierungsdruck. In: Beiträge zur Lehrerbildung (Bern) 1998a, S. 86-110
- Messner, Rudolf: Schulprogramme. Die eigene Schule gründlich bilanzieren. In: W. Heisterberg u.a. (Hg.): Arbeitsplatz Schule. Friedrich-Jahresheft, Seelze 1998b (Friedrich), S. 116-119
- Posch, Peter und Altrichter, Herbert: Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck-Wien 1997 (StudienVerlag). Erstdruck als Projektbericht für das BMUK. Klagenfurt 1996 (Universität Klagenfurt)
- Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Weinheim und München 1993, ²1995 (Jugendta)
- Rumpler, Helmut: Allgemeinpolitische Bedingungen für die Schulreformbewegung in der Ersten Republik. In: Adam 1981 a.a.O, S. 237 ff.
- Schratz, Michael: Auf dem Weg zur „Lernenden Schule“. Was die Schulentwicklung von der Systemtheorie lernen kann. In: Erziehung und Unterricht 1996, S. 62-70
- Spachinger, Othmar, Spreitzer, Hans und Sretenovic, Karl: „Erziehung und Unterricht“ und ihre Vorläufer – 125 Jahre. In: Erziehung und Unterricht 1975 (Festnummer zur 125-Jahr-Feier der Zeitschrift), S. 435-462
- Steffens, Ulrich und Bargel, Tino: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993 (Luchterhand)
- Weinhäupl, Wilhelm: Pädagogik vom Kinde aus. Viktor Fadrus – ein Leben für die Schulreform. Wien und München 1981 (Jugend und Volk)

Soll-Analysen und Evaluationsseminare, müssen in einer *dienenden* Funktion zur Entwicklung einer erfüllteren Praxis von Schule bleiben. Sie dürfen nicht zum Selbstzweck werden und – so anregend die Objektivierung der eigenen Arbeit in systemtheoretischen Kategorien und Denkmustern sein kann – durch diese die Lehrerinnen und Lehrer von ihren eigenen Sinngewebungen und Handlungsformen entfremden. Erfolgreiche pädagogische Praxis beruht immer auf einer solchen persönlichen schöpferischen Verlebendigung schulischer Arbeit.

Eine weitere Grenze, die allerdings in Österreich – so weit zu sehen ist – bisher nicht überschritten worden ist, liegt darin, dass Techniken der Organisationsentwicklung oft – in bester Absicht – allzu ungebrochen Sozialtechnologien auf Schule übertragen, die im betrieblichen Management und in der Qualitätskontrolle von Produktionsprozessen ihren Platz haben. Da jedoch der Erfolg von Erziehung und Unterricht von außen nie instrumentell verfügt, sondern nur über oft langwierige Prozesse und Umwege im Sich-Bilden der lernenden Subjekte zum Ziel kommen kann, müsste eine vorwiegend ökonomische, Kosten-Nutzen-orientierte Behandlung als ein Verfehlen des humanen Sinns der pädagogischen Arbeit erfahren werden. Schulische Tätigkeit lässt sich zu ihrer Bewertung durchaus objektivieren – und soll auch überprüft werden –, vollzogen werden kann sie nur in der den Lernenden zugestandenen Freiheit. Pädagogisch ist wesentlich, dass Lehrerinnen und Lehrer – dies gilt auch für die Schüler – *Subjekte ihres Handelns* bleiben.

Ein letzter Punkt: Die heute auf Schulentwicklung angewandten Verfahren erwecken oft den Eindruck, als sei in ihnen die lernende schöne Schulwelt der Zukunft schon antizipiert. Es scheint so, als wäre die schon fertig entworfene Schule der Zukunft in Form eines Sets vorgegebener Organisationsmuster nur noch anzueignen. Dabei kann leicht übersehen werden, wie komplex jede gelingende schulische Praxis ist und in wie hohem Maße sie auf einem durch ihre Akteure repräsentierten Können beruht, das in vielen Jahrzehnten Schulpraxis und Schulreform Schritt für Schritt – und oft umwegreich – erst errungen werden musste. In die Zukunft von Schule lässt sich nicht hineinspringen, der Weg in die Zukunft lässt sich nur *eröffnen* – und dies dann, wenn Schule für die in ihrer täglichen Gegenwart anstehenden Probleme neue zielführende Lösungen findet. Die Ziele, an denen diese zu messen sind, bleiben auch in einer sich dramatisch verändernden Weltgesellschaft dieselben: Heranwachsenden zu Lebenstüchtigkeit und Selbstständigkeit, zu sozialer Sensibilität und demokratischer Handlungsfähigkeit herauszufordern.

Für die Weiterentwicklung der österreichischen Schule in diese Richtung, d. h. eine kooperativ lernende und öffentlich Rechenschaft gebende Einrichtung zu sein, können Schulprogramme einen wichtigen Beitrag leisten. „Erziehung und Unterricht“ und ihre Repräsentanten, dessen kann man nach der bisherigen Er-

folgsgeschichte sicher sein, werden die österreichische Schule dabei auch in Zukunft engagiert und hilfreich begleiten.

Anmerkungen