

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 62 (1975)  
**Heft:** 22

**Artikel:** Schulversagen und Schulsystem  
**Autor:** Vierlinger, Rupert  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-533879>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 13.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

Überzeugung voraus. Es ruft nach Beispielhaftigkeit der Lehrerpersönlichkeit. Damit rühren wir auch an die Lehreraus- und -weiterbildung, die nicht nur im wissenschaftlichen und didaktischen, sondern auch im religiös-ethischen Bereich sich abspielen muss. So sagt ja auch Pestalozzi vom «guten Lehrer»: «Die Natur gibt auch dem besten Kopf und dem besten Herzen *nur* die Anlagen dazu. Die Menschen müssen die seltenen Anlagen, die es hiefür braucht, wie für jeden anderen Beruf entwickeln, beleben und ausbilden. Die Bildung von guten Lehrern setzt Männer voraus, die das schon sind, was sie aus denen machen sollen, die sie bilden wollen.»

Ich glaube, an einigen Kollisionssituationen: Wissen und Glauben, Schule und Gesellschaft, Schule und Staat, Schule und Moral, Lehrer und religiöse Erziehung, aufgezeigt zu haben, dass Lehrersein Gesinnung und Überzeugung voraussetzt. Wo solche Gesinnung und Überzeugung auf christlicher Lehre und christlichem Glauben beruhen, haben wir es, anders als unter glaubenslosen oder andersgläubigen Lehrern, mit einer Gruppe zu tun, die sich sinnvollerweise auch in einem konfessionellen Verein organisieren kann, um sich als Gemeinschaft zu fühlen und zu behaupten. Dieser wird es dabei nicht nur um den einzelnen Lehrer, die einzelne Schule gehen, sondern um die Erziehungslehre überhaupt und um die Erziehungsgesetze.

Wie und mit wem zusammen Sie das tun wollen, das muss der Gegenstand Ihrer Gruppengespräche sein. Wir erwarten weder Engstirnigkeit noch Intoleranz. Offenheit muss bleiben – das ist aber nicht Farblosigkeit.

Die Voraussetzung dazu wird in jedem Fall bleiben, dass Sie sich als Christen fühlen, dass Sie wie solche denken und diese Überzeugung und Gesinnung ins Licht der Bewährung stellen wollen. Denn wenn wir kein klares Menschenbild in uns tragen, wissen wir als Lehrer nicht, wie wir uns einstellen sollen. Am deutsch-schweizerischen *evangelischen* Kirchentag sagte Hans-Peter Jaeger:

«Woher kommt dieser Verlust an Stärke und Sicherheit, oder – wie wir auch immer wieder sagen – an Autorität? *Ich glaube daher, dass fast niemand mehr ein ganz klares und leuchtendes Menschenbild im Herzen trägt* – ein Bild, das ihn selbst verändert hat, womit er nun selber die Welt verändern will, und das deshalb auch die jungen Menschen seiner Umgebung packt und verändert. Wir haben zwar allerlei Ziele unserer Erziehung genannt: Gesundheit, gute Schulung, Glücklichkeit, Christlichkeit. Sie alle entspringen aber meist *nicht* mehr einem *verpflichtenden* Menschenbild, für das wir leben und sterben könnten. Deshalb sind unsere erzieherischen Bemühungen, mit denen wir die Kinder den genannten Zielen entgegenführen möchten, auch oft so lahm und fruchtlos. Wir reden zwar alle – in Theorie und Praxis – sehr viel, haben aber ohne dieses Bild im Herzen sehr wenig zu sagen und sind unter allem Redeschwall ebenso ratlos geworden.»

Treten wir, treten Sie den Gegenbeweis an, dann können wir mit demselben Autor schliessen: «Eine ganz besondere Stunde für die Erziehung durch den Herrn und zum Herrn ist gekommen.»

## Schulversagen und Schulsystem\*

Rupert Vierlinger

### 1. Das Schulversagen als Faktum

Dass das Schulversagen bislang als systemimmanent betrachtet worden ist, kommt unter anderem darin zum Ausdruck, dass man erst in jüngster Zeit begonnen hat, Schüler-

verlaufstatistiken aufzustellen. – Das Reptenwesen war nicht fragwürdig geworden.

Um das Phänomen des Schulversagens einigermaßen exakt quantitativ abgrenzen zu können, muss man daher zurzeit noch ein Annäherungsmass für den Schulerfolg zu

\* aus: Pädiatrie und Pädologie 9, 310–318 (1974)

Hilfe ziehen, die sogenannte Retentionsrate. Sie bezieht den Absolventenjahrgang einer Schule auf den entsprechenden Eintrittsjahrgang, mit anderen Worten, sie drückt aus, welch ein Prozentsatz des Eintrittsjahrganges in der regulären Zeit tatsächlich den vorgesehenen Abschluss erzielt. Rückstellungen, Rückverweisungen, Repetenten und Umschulungen können dabei nicht ausklammert werden; insofern aber der Strom der Zurückbleibenden vermutlich jährlich relativ gleich stark fließt, kann diese Fehlerquelle bagatellisiert werden.

Die folgenden Zahlen beziehen sich auf den statistischen Bericht über Schulversager in den einzelnen Schultypen, der von zuständiger Seite des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst im Jahre 1971 vorgelegt worden ist (GROHMANN).

Schon in der vierklassigen Grundschule bleiben 12 bis 13 Prozent auf der Strecke. Die Retentionsrate der vierklassigen Hauptschule ist seit der Einführung der neunjährigen Schulpflicht sprunghaft gestiegen (von rund 75 Prozent in den Jahren bis 1965/66 auf 87 Prozent im Jahre 1968/69). Die Verlustquote in den ersten acht Jahren der Schulpflichtzeit (mit der Hauptschule als Oberstufe) ist somit schon so hoch, dass mindestens jedes vierte Kind zu Schaden kommt.

Dass in den Polytechnischen Lehrgängen nur rund 30 Prozent der österreichischen Jugendlichen ihr neuntes Pflichtschuljahr absolvieren, geht darauf zurück, dass ein Drittel weiterführende Schulen besucht, das restliche Drittel aber die vorangehende Schultype (Volksschulstufe, Hauptstufe Erster und Zweiter Zug, zum Teil Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule) gar nicht ordnungsgemäss abgeschlossen hat und daher das Verbleiben einem Abbruch vorzieht (JELLOUSCHEK).

In den höheren Schulen unterscheiden sich die Retentionsraten je nachdem, ob sie sich allein auf die Oberstufe beziehen, oder ob sie auch das Siebssystem der Unterstufe mitberücksichtigen. Während die Maturanden des Jahres 1968/69, bezogen auf den Stand ihrer seinerzeitigen 5. Klasse, 77,4 Prozent ausmachten, stellten sie im Vergleich zum Eintrittsjahrgang in die erste Klasse (61/62) nur 54,3 Prozent dar. In den berufsbildenden höheren Schulen sind die Verhältnisse eher

noch schlechter. Wie sehr die Retentionsraten und in reziproker Entsprechung dazu die Repetentenquote ein und derselben Schultype von Schule zu Schule, von Standort zu Standort und von Bundesland zu Bundesland differieren, zeigt ein Blick auf die Zahlen der Langform der AHS (allgemeinbildenden höheren Schule) in den einzelnen Bundesländern. Während beispielsweise in Niederösterreich von den 1 874 Schülern der ersten Klasse des Schuljahres 1962/63 nur 1 091 im Jahre 1969/70 ihre Matura ablegten, waren es in Salzburg 531 von 645. Wie wirksam, muss man sich fragen, sind einheitliche Lehrpläne und ministerielle Notendefinitionen, wenn die eine Region auf 44,1 Prozent und die andere auf 82,3 Prozent kommt?

## 2. Ausleseschule oder Förderschule

Eine Gesellschaft, die diese hohen Repetentenraten duldet, die eine so geringe Effizienz des Schulwesens nicht als Skandalon empfindet, muss eine ganz bestimmte Grundüberzeugung haben. Zählt sie noch zu denjenigen Gesellschaften, von denen B. S. BLOOM angibt, sie könnten notgedrungen «nur eine kleine Anzahl hervorragend ausgebildeter Personen in ihrer Wirtschaft einsetzen», und sie könnten nur für einen kleinen Prozentsatz der Studenten die wirtschaftliche Unterstützung zur Erreichung höherer Ausbildungsziele bereitstellen? «Unter solchen Bedingungen», behauptet er, «dient ein grosser Teil der schulischen Bemühungen und der ausserschulischen Prüfungssysteme lediglich der Aufgabe, an verschiedenen Stellen des Erziehungssystems Wege für die wenigen «Talentierte» zu bestimmen, denen eine weiterführende Ausbildungsmöglichkeit geboten werden kann. Derartige Gesellschaften investieren sehr viel mehr in die Voraussage und Begabenauslese als in die Entwicklung solcher Begabungen».

Indes, wir sind bereits in die Phase der gesellschaftlichen Entwicklung eingetreten, in der die auf Begabung und Bildung beruhende Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft zu Substituten der sozialen Herkunft und wirtschaftlichen Potenz geworden sind, in der der Ausbildungsgrad der Gesamtbevölkerung als einer der entscheidendsten Posten in die Prosperitätskalkulation der

Nation einzubeziehen ist. Bei den Vergleichen zwischen dem Pro-Kopf-Einkommen in bestimmten Ländern und der Zahl derjenigen Personen, die in den Genuss der Angebote des Bildungswesens gekommen waren, hat Edding Rangkorrelationen um plus 0,90 errechnen können (HUSÉN).

Wir gehen einer Meritokratie entgegen, an deren Basis es freilich auch wieder ein Proletariat geben kann, aber nicht dasjenige der schichtbedingt Armen und Unterdrückten, sondern das der Ungeschulten und geistig Mittellosen. Die kommende Gesellschaft wird ihm den Kampf ansagen; ob aus humanitären Gründen oder aus den sehr viel handfesteren Motiven der Sicherung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit, kann in diesem Zusammenhang ausser Betracht bleiben. Sie wird den Bedarf einer «Massenausbildung auf dem Niveau der früheren Eliteausbildung» (HUSÉN) anmelden, der ohne die Bereitschaft zu einem lebenslangen Lernen, Zulernen und Umlernen nicht erfüllt werden kann.

Möglicherweise hat die Überzeugung von der Bedeutung einer breit gestreuten Bildung als erkenntnisleitendes Interesse bei der Wieder- und teilweisen Neuentdeckung des dynamischen Begabungsbegriffes fungiert, der die Begabung in entscheidendem Masse vom Begabten als dem Wirksamwerden der bisherigen Lerngeschichte abhängig sein lässt. Hinter dieser Auffassung steht nicht etwa die Geringschätzung der Bedeutung der Erbanlagen, wohl aber die Überzeugung von einer grösseren Variabilität, als sie im überkommenen Glauben an das Diktat von endogen gesteuerten Entfaltungsprozessen angenommen – und daher gesehen – worden ist. Die heutige Humangenetik ist angesichts ihrer Forschungsergebnisse der begründeten Auffassung, dass das genetische Potential reichhaltiger sein muss, als es bisher ausgeschöpft worden ist (ROTH).

Die Gesellschaft muss sich konsequenterweise der Macht des Einflusses bewusst werden, den Lehrerinitiativen auf ihre junge Generation auszuüben vermögen. Die Schule als ihre wichtigste Lehrinstitution muss erfinderisch werden in der Sorge um die entsprechenden Lernmotivationen sowie um die psychisch und sachstrukturell adäquaten Lehrstrategien. Nur dann wird es gelingen,

die spezifischen Bedingungen für das allgemeine Fortschreiten in die postindustrielle Gesellschaft zu erfüllen: nämlich die Begabungsreserven zu heben und sie den entsprechenden Bildungs- und Ausbildungsbereichen zuzuführen.

### **3. Macht und Ohnmacht der Ausleseschule**

Um den in der Gründerzeit unseres Schulwesens zu rechtfertigenden Gesellschaftsauftrag nach Auslese erfüllen zu können, wurden drei Instrumente geschaffen und als Strukturelemente in die Makro- und Mikroorganisation des Schulsystems eingebaut: Die Jahrgangsklasse, die vertikale Differenzierung und die Normalverteilung.

3.1. Die Jahrgangsklasse ist charakterisiert durch jahrgangsweise Einschulung und durch jährliche Versetzung nach dem Leistungsstand in allen Fächern eines verbindlichen Kanons, wobei es zur Orientierung am Leistungstiefpunkt kommt. Die Pläne wurden formuliert, als die Einrichtung der «stehenden Heere» aufkam und die absolutistische Bürokratie die Territorialstaaten durchdrang (INGENKAMP 1969). Dass aus pädagogischen Rücksichtnahmen auf die Eigenart der Kinder und die divergenten Rhythmen der geistigen Aufbauprozesse andere Organisationsformen zu erfinden gewesen wären, haben verschiedene Reformbewegungen gezeigt. A. H. FRANCKE hat unmittelbar nach der Gründungswelle der staatlichen Schulen die mittelalterliche Gepflogenheit der fachspezifischen Differenzierung auf neuem Niveau wieder aufgegriffen. Er hat die in ihrer Leistung Vergleichbaren gemeinsam angesprochen und ist auf diese Weise zum Vater der modernen Schulversuche mit Leistungsgruppen geworden. P. PETERSEN hat in unserem Jahrhundert das schulische Zusammenleben nach den Prinzipien des familiären Beisammenseins von Kindern normiert. Doch diese und andere Modelle wurden gleichsam auf das Abstellgleise geschoben, und die Induktionen auf das öffentliche Schulwesen blieben aus. Die Vermutung liegt nahe, dass dem staatlichen Kontrollbedürfnis der von der Verwaltungsorganisation diktierte Gleichschritt und die Uniformität genehmer waren als die Rücksicht auf das Individualmass und das Bekenntnis zur Nonkonformität. Nicht von



ungefähr wird als eine der interessantesten Leitvorstellungen der zweiten Schulreform des 20. Jahrhunderts die nach einer Lockerung der Fessel genannt, die von der Verwaltungsorganisation der Lehrorganisation angelegt wird (RUMPF). Das Schulwesen würde pädagogischer sein können, wenn die beiden Organisationssysteme als gleichberechtigte Partner nebeneinander stünden. Weil auch die Baumeister der Jahrgangsklasse an der Diskrepanz zwischen der ideologischen Gleichsetzung von Altersklasse und Homogenität einerseits und dem individuellen Fall andererseits nicht vorbeisehen konnten, haben sie (neben dem nicht in Erscheinung tretenden Überspringen) das Ventil des Repetierens eingebaut.

Das «Sitzenbleiben» als die eine beherrschende Form des Schulversagens ist eine zutiefst unpädagogische Massnahme. Es bricht oft wegen einseitiger Leistungsausfälle Lernprozesse ab, anstatt dass dort weiterführende Hilfen geboten würden, wo der individuelle Lernprozess ins Stocken geraten ist. Die pädagogische Psychologie hegt begründeten Verdacht, dass die Chance zu erfolgreichem Weiterlernen durch die Nichtversetzung geringer wird anstatt grösser (HÖHN, KEMMLER). Ein kursmässiges Fortschreiten würde den einzelnen Lernwesen die naturgegeben gestufte Lernkapazität zugestehen und die Motivationsstruktur bei den Guten wie bei den Schwachen versachlichen.

3.2. Das Instrument der vertikalen Differenzierung verteilt in unserem Schulwesen die Zehnjährigen in drei fächerübergreifende Ebenen bzw. Schichten, in die «Streams» der allgemeinbildenden höheren Schulen und des Ersten und Zweiten Zuges der Hauptschule. Hinter dieser Massnahme steckt die Ideologie der Homogenität, der unbegründete Glaube, dass die Beschulung von Kindern nur dann optimal geschehen könnte, wenn die Leistungsunterschiede möglichst ausgeräumt würden. Wer sich zur Stützung dieser Auffassung lediglich auf seine *subjektive* Erfahrung beruft, mag sich im Hinblick auf die sehr Tüchtigen unter Umständen im Vollbesitz der Wahrheit wähnen. Im Hinblick auf die sehr Schwachen aber müsste selbst auf dieser relativ niedrigen Argumentationsebene der Glaube längst er-

schüttert worden sein. Welche Aufsatzstunde erhalte nicht ihre wertvollsten Impulse von der vorbildlichen Sprachgestaltung eines sehr guten Mitschülers? Ganz allgemein wird für die Schulung des divergenten Denkens die Vielfalt der Lösungswege, die von den Kameraden gefunden werden, anregender sein als die Vorgaben des Lehrers. Die *kontrollierte* «Erfahrung» der wissenschaftlichen Forschung rüttelt energisch an den Pfeilern dieses Konstrukts (HALLER). Grossangelegte Untersuchungen aus Stockholm und New York haben keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem Schulfortgang bestimmter Lerngruppen und variablen Klassenzusammensetzungen (extrem homogen bis extrem heterogen) nachweisen können. Als allein bedeutsam hat sich die methodische Kapazität der zugeteilten Lehrer erwiesen, ob sie nämlich in der Lage waren, ihre Kommunikation auf die verschiedenen Kontaktebenen abzustimmen (GOLDBERG, PASSOW und JUSTMANN). Die Homogenisierung der Lerngruppen ist nichts ohne die Synchronisation der Lernstruktur beim Schüler und des Lehrkonzeptes beim Lehrer. Nicht umsonst gilt sie als das Hauptkriterium, an dem die Meisterschaft des Methodikers gemessen wird. Gemäss der Denkform der Verwaltungsorganisation wurde in Österreich ein System der Brücken und Übergänge auf die Weise zu schaffen versucht, dass die allgemeinbildende höhere Schule und die Hauptschule im wesentlichen gleiche Lehrpläne erhielten. Die Durchlässigkeit – zumindest die freiwillige nach oben hin – ist ausgeblieben, dafür aber hat sich ein bedenklicher Nebeneffekt eingestellt, der einmal mehr beweist, dass die Verwaltungsorganisation die Lehrorganisation nicht ungestraft bevormunden kann! Unter dem Diktat der uniformen Stoffpläne verkümmern die methodischen Initiativen des Lehrers<sup>1</sup>.

Wenn eine Homogenisierung im Schulwesen sinnvoll ist, dann nicht unter dem An-

<sup>1</sup> Diese Behauptung kann vielfach belegt werden mit den Beispielen aus den Lehrauftritten bei diversen Lehramtsprüfungen, bei denen die fehlende Berücksichtigung der individuellen Schwierigkeiten stereotyp mit dem Hinweis auf den vorgeschriebenen Stoff, das zu erreichende Stoffziel, entschuldigt wird.

spruch der Leistungsideologie, sondern unter dem der Interessenstrukturen, die sich gegen Ende der Pflichtschulzeit manifestieren und durch ein entsprechend variables Wahlfachangebot gestützt werden müssten. Neben der Schaffung von unterschiedlichen Beschulungsquotienten bei den einzelnen Sozialschichten muss als einer der gravierendsten Mängel der geringe prognostische Wert der Auslesemechanismen genannt werden, mit denen die vertikale Differenzierung bewerkstelligt wird. Nach dem Referat von einschlägigen Verlaufstatistiken über Schülergruppen am Gymnasium, die nicht nur aufgrund des Lehrerurteils, sondern auch mit Hilfe von Tests eingestuft worden waren, kommen H. und P. SEIDL zur resignierenden Feststellung: «Aus den bisherigen Überlegungen muss gefolgert werden, dass eine gerechte und zugleich sichere Entscheidung über die Eignung eines Schülers für eine bestimmte Schullaufbahn im Alter von 10 Jahren prinzipiell unmöglich ist. Schon deshalb muss das Konzept der frühen Auslese und die damit verbundene Gabelung des Schulsystems in getrennte Sekundarschulzweige vom wissenschaftlichen Standpunkt aus in Frage gestellt werden.»

3.3. In Übereinstimmung mit den beiden Ausleseinstrumenten aus dem Bereich der schulischen Makroorganisation wurde und wird im mikroorganisatorischen Bereich die sogenannte Normalverteilung verwendet. Gemäss dieser statistischen Gegebenheit wird es für den Lehrer zum ungeschriebenen Gesetz, dass bei der Beurteilung von Schülerleistungen die Sehrgut (leider) immer so karg bemessen werden wie die (hoffentlich karg bemessenen) Nichtgenügend, dass die Gut und Genügend entsprechend häufiger auftreten und ein befriedigender Bereich so abgegrenzt wird, dass in ihm die grösste Häufung auftritt. In der Orientierung an dieser Gauss'schen Kurve, welche in vielen Fällen die Häufigkeitsverteilung von Messdaten aus grossen Populationen bebildert, zeigt sich die ganze Ratlosigkeit einer Pädagogik, die ihr wissenschaftliches Selbstverständnis noch kaum gewonnen hat. Einer Erziehungswissenschaft, die sich als die Wissenschaft eines zielbezogenen dynamischen Prozessgeschehens versteht, wird nicht die Diagnose des Hic et Nunc

wesentlich erscheinen, sondern die Hilfestellung bei der Zielerreichung. Ihr erstes Anliegen wird nicht das Registrieren sein, sondern das Motivieren. Was hindert den Lehrer, muss man sich in diesem Verständnis fragen, seine Schulungssequenzen auf einem bestimmten Gebiet erst dann abubrechen, wenn der grösste Teil seiner Schüler zum Erfolgserlebnis gekommen ist?» (VIERLINGER). Der gute Unterricht wird sich dadurch auszeichnen, dass 75 Prozent der Schüler über dem Durchschnitt liegen (BRUNER). Bei entsprechender Qualität des Unterrichts und vor allem beim Zugestehen der individuellen Lernzeit können sie diese Normmarke durchaus überschreiten. Wenn wir dann aber eilfertig mit dem Beurteilungsmassstab nachrücken und wieder nur den oberen 10 Prozent die Leistung (selbstverständlich auch im Sinne des investierten Bemühens) als sehr gut bescheinigen, wird die schwächere Gruppe nie zum Erfolg kommen, der bekanntlich als das Erfolgreichste gilt, was es gibt. Ihre Lernantriebe werden erlahmen, und das Genügend wird ihr zum Schicksal.

Die drei skizzierten Ausleseinstrumente beanspruchen für sich einen Glauben an Unfehlbarkeit, den man erst in unserer Zeit in breiter Front kritisch zu hinterfragen beginnt<sup>2</sup>. Unter dem Titel «Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung» referiert K. H. INGENKAMP (1971) eine Reihe von Untersuchungsergebnissen, die dem Schulzeugnis rundweg die Berechtigung absprechen, beim Zuteilen von Sozialchancen als Medium zu dienen. Die Urteile über einzelne Schulleistungen variieren mit der Zahl der Beurteiler, das Urteil ein- und desselben Prüfers ist zu verschiedenen Zeiten inkonstant, und Stereotypen färben die Brille des Zensors, so dass die Behauptung gewagt wird, Sympathie und Antipathie gingen im gleichen Masse in die Benotung ein wie der tatsächliche Leistungserfolg. Nach dem Vergleich der Benotungspraxis aus Schulklassen mit gleichen Altersstufen und aus gleichen Schultypen fragt INGENKAMP in aller Schärfe: «Wann sagen wir ehrlich, dass kein Lehrherr aus den Zeugnissen eine vergleichbare Aussage über die Schulleistung von Schülern verschiedener Klassen entnehmen kann? Wann geben unsere Universitäten offen zu, dass es unsinnig ist, unter zwei

Bewerbern aus verschiedenen Schulen, Städten oder gar Bundesländern einen nach den Abiturnoten auszuwählen?»

#### 4. Strukturlinien einer Förderschule

Der Weg von der Ausleseschule zur Förderschule muss sowohl von seiten des Systems als auch von seiten des Lehrstandes «vorgespurt» werden. Der Einstellungswandel bedarf gewissermaßen einer extremen und einer internen Motivation, die freilich in enger Wechselwirkung zueinander stehen. Ein Schulsystem, das dem Lehrer ständig richterliche Funktionen abverlangt, wird ihm sukzessive das Rollenbewusstsein eines «Geisterweckers» (SPRANGER), eines geistigen Geburtshelfers rauben. Eine Lehrerschaft, die von der «planwirtschaftlichen» Reglementierung befreit würde und das verwaltete Bewusstsein ablegen dürfte, würde sehr bald neue Formen der Lehrorganisation erfinden, die den pädagogischen Ansprüchen einer Förderschule mit ihrer Sensibilität gegenüber den individuellen Aufbauprozessen genügen könnte. Ohne die Ausleseinstrumente Jahrgangsklasse, vertikale Differenzierung und Normalverteilung bestünde kein Zwang mehr zu den abrupten Massnahmen der Rückstellung, des Repetierens und der Schulverweisung, zum periodisch wiederkehrenden Läuterungsprozess im Dienste (auf dem Altar!) der Homogenität, der die Rücksicht auf die Individualität des Schülers prinzipiell unterbindet. Statt der Jahresziele mit ihren typenspezifischen Ausprägungen wird es operationalisiert ausgewiesene Zielmarkierungen etwa im Sinne der Lehrstoffgliederungen des Epochalunterrichtes geben. Wie sie in Zertifikaten ausgewiesen werden, ob in Ziffernnoten, in Punkt- oder Prozentwerten, oder ob es wie bei KARSEN und anderen zu direkten Leistungsvorlagen kommt (GEISLER), wird dann zweitrangig geworden sein. Dass Kinder zurückbleiben werden, ist so gewiss,

wie sie es heute tun. In ihrer Verantwortung gegenüber der Gesellschaft wird die Schule dem Absolventen den spezifischen Standort auch bescheinigen müssen. – Das erstrebenswert Neue aber wird darin bestehen, dass die Schule vom Alpdruck der gleichgeschalteten Stoffpläne und der Zensierungsmanie befreit wird, welche die methodische Kreativität beim Lehrer, die Lernfreude beim Kind und das Vertrauen der Eltern in die Schule ruinieren.

Das Stigma der kommenden Schule für das Pflichtschulalter wird die weitgehende innere Differenzierung sein. Nur sie schafft diejenigen positiven Bedingungen für die kulturelle Menschwerdung jedes einzelnen, die ihn selbst am höchsten beglückt und seine Talente für die Gesellschaft am besten nutzbar macht.

Das skizzierte Schulkonzept wird im (überseeischen) Ausland bereits in verschiedenen Modellen verwirklicht. Eines der interessantesten scheint das Verfahren der Individual Prescribed Instruction (IPI) zu sein, das im Learning Research and Development Center an der Universität Pittsburgh/Pennsylvania entwickelt worden ist und zurzeit bereits in 175 amerikanischen Schulen mit rund 50 000 Schülern angewandt wird (FEND). Über die Analyse von gegenstandsspezifischen Bestandsaufnahmen erhält der Lehrer Einblick in den jeweiligen Kenntnisstand des Schülers wie auch in seine Lerneigenschaften und Lernweisen. Die adäquaten Lehrstoffe werden in der Spannweite vom traditionellen Lehrbuch bis zum Computerprogramm angeboten und in variablen Sozialformen assimiliert. Die Aufgaben des Lehrerkollegiums sind im Vergleich zum gewohnten Vorgehen vielfältiger, dafür werden die Spezialisierungsmöglichkeiten des Team-Teaching kräftig genützt. Das schulische Raumangebot darf nicht nur in uniformen Klassen bestehen, sondern reicht vom Zentralraum, in dem Informationen an grosse Schülergruppen gegeben werden, bis zu flexiblen Kleingruppenkojen, in denen sich der Lehrer – Tutor – als Stratege vor kognitiven Landkarten erweist. Im entspannten Feld dieser überschaubaren Gruppen kommt es dann auch zu den Sozialkontakten, die im Begriff des «Mothering» eine vielsagende Metapher gefunden haben.

In den Schulen dieser oder ähnlicher Struk-

<sup>2</sup> Untersuchungen wie die von STARCH und ELIOT aus 1912/13 über die Verlässlichkeit von Englisch- und Mathematikarbeiten (vgl. INGENKAMP, 1971) wäre ohne weiteres dazu angetan gewesen, die Verunsicherung herbeizuführen; allein eine Institution, die durch einen common sense getragen wird, kann durch vereinzelte Angriffe nicht zum Wanken gebracht werden.



tur herrscht gemäss den Aussagen von Gewährsleuten der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (HÄRNQUIST) ein gesünderer Ausbildungsehrgeiz als dort, wo man meint, sich um desselben Zieles willen äusserlich gestufter und somit zensurenverteilender Systeme bedienen zu müssen<sup>3</sup>. Ein siebendes Schulwesen ist notgedrungen mit aversiven Lernbedingungen, wie Furcht, Angst, Frustration, Erniedrigung und Verwirrung durchsetzt (MAGER), welche die Prophezie von der *éducation permanente* zur leeren Versprechung degradieren. Eine Ausleseschule rechnet, wenn sie etwas auf sich hält, von vornherein mit einer bestimmten Versagerquote. Die zukünftige Gesellschaft aber wird nicht die Schule mit dem höchsten Ausfall als die beste preisen, sondern diejenige, der keiner verlorengeht.

<sup>3</sup> «Wenn der Lehrer die einzelnen Leistungen der Schüler klassifiziert, soll er wissen, dass er dabei mit einem Gifte arbeitet. In der rechten Weise angewendet, kann Gift als Arznei wirken, aber täglich genossen, muss es die Gesundheit zerrütten; wenn dem Schüler bei seiner Arbeit die zu erringenden Zensuren, Nummern, Klassen, Noten oder wie sonst dieser traurige Apparat genannt wird, vorschweben, so hat er schon das Gift im Leibe; wie erst, wenn die halbe Klasse sich Tabellen anlegt, um jede Leistung jedes Schülers zu registrieren und zu taxieren. Wo solche Quecken den Boden aussaugen, kann das Samenkorn der Lehre nicht keimen; es ist besser, wenn kein Verständnis für den Wert des Lernens vorhanden sei als solches Missverständnis. Wenn irgendwo, so ist es nötig, hierin der sittlichen Auffassung bei Lehrern und Schülern Eingang zu verschaffen.»

## Literatur

Bloom, B. S.: Alle Schüler schaffen es. In: *Erziehung*, 3. Jahrgang, Heft 11, November 1970.  
BRUNER, J. S.: *Der Prozess der Erziehung*. Düsseldorf 1970.

Fend, H.: *Schulorganisation als Makroorganisation von Lernprozessen*. In: Messner/Rumpf, *Didaktische Impulse*. Wien 1971.  
Geissler, G.: *Das Problem der Unterrichtsmethode*. Weinheim 1967.  
Goldberg, M. L., A. H. Passow und J. Justmann: *Auswirkungen der Niveaugruppenbildung*. In: Rang/Schulz, *Die differenzierte Gesamtschule*. München 1969.  
Grohmann, K.: *Statistischer Bericht über Schulversager in den einzelnen Schultypen*. In: *Österreichische Ärztezeitung*, 26. Jahrgang, Heft 11, Juni 1971.  
Haller, H. D.: *Differenzierung als Problem und Aufgabe der Unterrichtsorganisation*. In: Messner/Rumpf, *Didaktische Impulse*. Wien 1971.  
Härnquist bei Husén: *Die Schule der 80er Jahre*. Stuttgart 1971.  
Höhn, E.: *Der schlechte Schüler*. München 1972.  
Husén, T.: *Die Schule der 80er Jahre*, Stuttgart 1971.  
Ingenkamp, K.: *Zur Problematik der Jahrgangsklasse*. Weinheim 1969.  
– *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim 1971.  
Jellouschek, F.: *Mitteilung, gegeben beim Informationsseminar für Bildungspublizisten*. In: ibf, *Informationsdienst für Bildungspolitik und Forschung* Nr. 150, Dezember 1971.  
Kemmler, L.: *Erfolg und Versagen in der Grundschule*. Göttingen 1967.  
Mager, R. F.: *Motivation und Lernerfolg*. Weinheim 1971.  
Rumpf, H.: *Scheinklarheiten*. Braunschweig 1971.  
Roth, H.: *Begabung und Lernen*. Stuttgart 1969.  
Seidl, P.: *Ausleseschule oder Gesamtschule*. Innsbruck 1972.  
Spranger, E.: *Päd. Perspektiven*. Heidelberg 1952.  
Vierlinger, R.: *Durchkomponierte Schulreform*. Linz 1972.  
Willmann, O.: *Didaktik als Bildungslehre*, zitiert nach Martinak, E.: *Psychologische Untersuchung über Prüfen und Klassifizieren*. In: *Österreichische Mittelschule*, 14. Jahrgang, Heft II. (Vergleiche auch Hopf, Dieter: *Differenzierung in der Schule*. Klett, Stuttgart 1974.)

## Der Deutschschweizerische Katechetische Rahmenplan

Otmar Mäder

*Auf Einladung der Interdiözesanen Katechetischen Kommission fand am 26. Februar 1975 in Zürich eine Tagung statt, auf der der Deutschschweizerische Katechetische Rahmenplan der Öffentlichkeit und den für seine*

*Einführung Verantwortlichen vorgestellt wurde. Dabei sprach Pfarrer Dr. Otmar Mäder über die theologische und religionspädagogische Konzeption des neuen Rahmenplanes, und Dozent Dr. Fritz Oser zeigte an-*