

**75 JAHRE BRG 12**  
**EINE DOKUMENTATION**



# Inhalt

	Seite
<b>Geleitworte</b> .....	5
Dr. Herbert Moritz, Bundesminister	
Hans Matzenauer, Amtsführender Präsident	
Ing. Kurt Neiger, Bezirksvorsteher	
Heinrich Haberl, Bezirksvorsteher	
<b>Die Entstehung und die Entwicklung einer Schule</b>	
Direktor Mag. Hofrat Franz Komornyik	
75 Jahre BRG 12 – Eine Dokumentation .....	15
<b>Meidling, meine Heimat</b>	
Prof. i.R. OStR. Mag. Karl Starck .....	37
<b>Beiträge der Mitglieder des Lehrerkollegiums</b>	
Prof. Mag. Ernst Pöschl	
Religionsunterricht und religiöse Kindererziehung –	
Aufgaben und Wandel im 20. Jahrhundert .....	39
Prof. Mag. Christa Köllner	
Der Deutschunterricht – gestern und heute .....	47
Mag. Eleonore Krabička	
Übersicht über die Entwicklung der Lehrpläne für das Fach Englisch, 1861 – 1985 .....	59
Prof. Dipl. Dolm. Mag. Anna Maria Topolschegg	
Die Entwicklung des Faches Französisch an der Realschule und am Realgymnasium,	
insbesondere am Bundesrealgymnasium Wien XII .....	67
Prof. Mag. Dr. Horst Weiskopf	
Vierzig Jahre Latein am Naturwissenschaftlichen Realgymnasium –	
eine Bilanz der Lehrziele von gestern und heute .....	79
Prof. Mag. Dr. Mario Gritsch	
Der Geschichtsunterricht vom Anfang unserer Schule bis heute .....	87
OStR. Prof. Mag. Friederike Szith	
Reflexionen zum Geographieunterricht .....	97
Prof. Mag. Hubert Sanzenbecker	
Der Mathematikunterricht an Realschulen von der Jahrhundertwende bis heute .....	105
Prof. Mag. Karl Richter	
Aufgaben und Entwicklung der Fächer Darstellende Geometrie und	
Geometrisches Zeichnen .....	113
Prof. Mag. Dr. Franz Piribauer	
Die Lehrplanentwicklung im Fach Biologie und Umweltkunde .....	117
Mag. Elisabeth Witoszynskyj	
Der Unterrichtsgegenstand Chemie .....	125
Prof. Mag. Dr. Ernst Kaniak	
Die Entwicklung des Physikunterrichtes an mathematischen und	
naturwissenschaftlichen Realgymnasien .....	135

# Inhalt

Seite

Prof. Mag. Dr. Herbert Binder Die Entwicklung des Philosophieunterrichtes an Realschulen und Realgymnasien .....	137
Prof. Mag. Ivo Zopf Gesang – Musik – Musikerziehung Ein Unterrichtsgegenstand im Wandel der Zeit .....	141
Prof. Mag. Günter Poraly Ziele der österreichischen Kunsterziehung .....	145
Prof. Mag. Christian Möser Werkerziehung für Knaben – Wandlungen und heutige Vorstellungen .....	149
Mag. Rosa Luise Rüb Von der Handarbeit zur Werkerziehung .....	155
Stud. phil. Claudia Melber und stud. phil. Nicole Nemecky Die Entwicklung des Unterrichtsfaches Leibeserziehung an allgemeinbildenden höheren Schulen .....	161
<b>75 Jahre – Alles auf einen Blick .....</b>	<b>167</b>
<b>Der Lehrkörper im Jubiläumsjahr .....</b>	<b>171</b>
<b>Alphabetisches Verzeichnis aller Lehrer, die am BRG 12 unterrichtet haben .....</b>	<b>175</b>
<b>Liste der Absolventen des BRG 12 nach Jahrgängen geordnet .....</b>	<b>189</b>



gefördert

Eigentümer, Verleger und Herausgeber: Direktion des Bundesrealgymnasiums Wien 12. Für den Inhalt verantwortlich: Direktor Hofrat Mag. Franz Komornyik. Beide Wien 12, Singrienergasse 19–21. Druck: Lithopress, 1170 Wien.



## *Geleitworte*



## **DR. HERBERT MORITZ**

Bundesminister für Unterricht, Kunst und Sport

In den letzten Jahrzehnten der zuende gehenden Donaumonarchie und des immer schnelleren Wachstums der Haupt- und Residenzstadt Wien, die damals viel mehr Einwohner als heute zählte, haben Meidlinger Bürger diese Schule gegründet.

Im Jahre 1892 waren zahlreiche Vororte Wiens zu den Bezirken 11 bis 19 zusammengeschlossen worden. Zur Jahrhundertwende besaß Wien nur 15 öffentliche Gymnasien, 10 öffentliche Realschulen; bis 1910 kamen immerhin 7 weitere Gymnasien und Realgymnasien sowie 8 Realschulen hinzu. Viele von ihnen entstanden als Vereinsgründungen, Bürgerinitiativen, die in der Regel nach vier Jahren vom Staat übernommen wurden. So auch das schon 1885, noch von der damaligen Gemeinde Untermeidling, gegründete Kommunalgymnasium in der Rosasgasse, unweit von hier. Was fehlte, war vor allem die dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt gewidmete Form der damaligen weltweit berühmten "Mittelschule": eine "Realschule", die etwa unserem heutigen Mathematischen Realgymnasium entsprach.

Der junge 12. Bezirk zählte bereits 105.000 Einwohner, weitere 40.000 das nach Süden anschließende Einzugsgebiet waren zu bedenken. Ein tatkräftiger Bezirksvorsteher gründet 1909 den entsprechenden Verein, die Bevölkerung des überwiegend von Kleinbürgern und Arbeitern bewohnten Meidling spendet die erforderlichen Mittel, und so darf 1910 die "Vereins-Realschule des Vereins zur Gründung einer Kaiser-Jubiläums-Realschule im 12. Wiener Gemeindebezirke", in behelfsmäßigen Räumen, eröffnet werden, die 1914 als Staatsrealschule übernommen wird. Von den 59 Schülern der 1. Klasse 1910/11 kommen immerhin 6 aus Arbeiterfamilien, 29 sind Söhne von Angestellten und Beamten. Die Unterbringung gerade dieser Schule, die nicht so glücklich ist wie viele andere, sollte noch jahrzehntelang immer wieder behelfsmäßig sein.

Ein solcher kurzer Blick in die Geschichte dieser einen Wiener Schule mag uns Heutigen vor Augen führen, wie vor einem Dreivierteljahrhundert höhere Schulen geschaffen worden sind, deren dichtes Netz, allgemeine Zugänglichkeit, großzügige moderne Gestaltung und Einrichtung mit kleinen Klassen dank der großen Anstrengungen der Republik in den letzten 15 Jahren uns fast selbstverständlich geworden sind.

75 Jahre können auch für uns heutige Menschen noch, mit unserer stark gestiegenen Lebenserwartung, etwa als der Zeitraum eines Menschenlebens gelten. Auch für eine Schule, in der ständigen Aufeinanderfolge einander ablösender Generationen von Schülern und auch von Lehrern und Mitarbeitern, ist es eine lange Zeit. Uns geziemt es, aus diesem Anlaß allen zu danken, die von damals bis heute für diese Schule und in ihr gearbeitet haben, und dafür zu sorgen, daß auch diese Schule bald über ein generalsaniertes und schönes, zeitgemäßes Haus verfügt.





## HANS MATZENAUER

Amtsführender Präsident des Stadtschulrates für Wien

Die Geschichte der ersten Realschule in Meidling, die inzwischen zum Bundesrealgymnasium wurde, ist eng mit der Entwicklung des 12. Wiener Gemeindebezirkes verbunden. Der ständig steigende Bedarf an Schulplätzen, von dem der aufstrebende Bezirk Meidling um die Jahrhundertwende geprägt war, führte zu einer Bürgerinitiative, die schließlich ihr Ziel 1910 erreichen konnte.

Am 16. September 1910 erfolgte die Eröffnung der neuen Realschule, die in der Folge zu einer anerkannten und allseits geschätzten Institution dieses Traditionsbezirkes werden sollte. Dies ist deshalb so bemerkenswert, weil es der Schule über Jahrzehnte hinweg nicht möglich war, sich in einem eigenen Schulgebäude ungehindert entwickeln zu können. Umso bemerkenswerter ist es daher, daß es trotz räumlicher Schwierigkeiten möglich war, die Selbständigkeit zu bewahren, bis schließlich mit Beginn des Schuljahres 1972/73 in der Singrienergasse 19–21 ein endgültiger Standort gefunden werden konnte.

Seit dieser Zeit erfolgte auch eine administrative Konsolidierung, die seither in einer ständig steigenden Schüler- und Klassenzahl ihren Niederschlag findet. Es ist daher durchaus legitim, daß diese Schule, die zwar seit 75 Jahren besteht, aber erst seit mehr als 10 Jahren über ein eigenes Gebäude verfügt, mit Stolz auf ihre wechselvolle und erfolgreiche Vergangenheit zurückblickt.

Ich wünsche der Direktion, den Lehrern, Eltern und Schülern des Bundesrealgymnasiums 12, Singrienergasse 19–21 anlässlich des 75 Jahr-Jubiläums auch weiterhin jene Anerkennung und Wertschätzung, die diese Schule schon bisher gefunden hat.

H. Mirmel



## ING. KURT NEIGER

Bezirksvorsteher des 12. Bezirkes

Das Bundesrealgymnasium Wien 12 – Singrienergasse feiert heuer seinen 75. Geburtstag. Dies erscheint mir Anlaß genug, um mich ein wenig mit der geschichtlichen Entwicklung der Anstalt, deren Schüler ich sein durfte, auseinanderzusetzen.

Die Eröffnung der neuen Meidlinger Realschule wurde im Schuljahr 1910/11 vorgenommen. Damit konnte endlich nach mehrjährigen Diskussionen einem dringenden Bedürfnis dieses bevölkerungsreichen Bezirkes, Meidling zählte damals fast 105.000 Bewohner, nach einer zweiten Mittelschule entsprochen werden. Nach mehreren Übersiedlungen wurde der Schule schließlich im Jahre 1914 der straßenseitig gelegene Trakt des Hauses 12, Schönbrunner Straße 189 zugeteilt. Das ursprünglich als Magistratisches Amtshaus konzipierte Gebäude war schulischen Anforderungen gemäß adaptiert worden und gab der Schule Unterkunft bis zum Jahre 1940.

Spricht man jedoch von schulischen Anforderungen, so muß man sich vor Augen halten, daß die Räumlichkeiten keinesfalls dem entsprachen, was für unser heutiges Unterrichtswesen als selbstverständlich angesehen werden kann. Der Dank gilt hier vor allem den Mitgliedern des Elternvereines, die, obwohl meist dem Arbeiterstande angehörend, stets zu materiellen Opfern bereit waren und auf diese Weise wesentlich zur Aufrechterhaltung des Unterrichtes beigetragen haben.

Eine räumliche Veränderung ergab sich dann im Zuge der Kriegswirren, als die Schule in das ehemalige Gebäude des Schulvereines "Komensky" in der Erlgasse 32 – 34 übersiedelte. Zwei Bombentreffer sowie die geplante Einrichtung eines Reservelazaretts machten dann im Jahre 1945 eine neuerliche Übersiedlung in das Haus der Bundesrealschule in der Diefenbachgasse im 15. Bezirk erforderlich. Die Rückkehr in das nach Ende der Kriegshandlung wiederhergestellte Schulgebäude vollzog sich im Jahre 1947.

Nach einem interimistischen Absinken konsolidierten sich die Schüler- und Klassenzahlen und stiegen, nicht zuletzt aufgrund der zunehmenden Besserstellung der Einwohner Meidlings, stetig an.

Diese anhaltende Tendenz manifestiert sich in der durch die Raumnot erzwungene letzte Übersiedlung der Anstalt in das Gebäude Singrienergasse 19 – 21, in den Jahren 1973/74, in dem sie bis heute beheimatet ist.

Dieser kurze und zweifellos unvollständige Rückblick läßt, glaube ich errahnen, welches Engagement und welcher Motivation es seitens der Lehrerschaft bedurfte, um in die von Raumnot und den Kriegswirren geplagten Schule den Unterricht in zufriedenstellendem Maß zu gewährleisten.

Erlauben Sie mir daher, daß ich dieses Vorwort zum Anlaß nehme, um den Lehrern wie den Schülern zum 75 jährigen Bestehen Ihrer Schule herzlichst zu gratulieren und Ihnen für Ihre zukünftigen sicherlich nicht leichten Aufgaben viel Glück und Erfolg zu wünschen.







## HEINRICH HABERL

Bezirksvorsteher des 23. Bezirkes


Schon immer war das Schulwesen in Wien, das weit über unsere Staatsgrenzen hinaus große Anerkennung fand, durch laufende Weiterentwicklungen gekennzeichnet. Diverse Schulversuche sind sichtbare Zeichen hierfür.

Das BRG 12, das zwei Weltkriege überstanden hat, ermöglichte es trotz dieser schwierigen Epochen, einer großen Anzahl junger Menschen eine Ausbildung für die späteren Anforderungen, die das Leben stellt, zu geben.

Oft war es für Direktion, Lehrer und Schüler nicht einfach, unter dürftigen räumlichen und zum Teil auch als ausstattungsmäßig bescheiden zu bezeichnenden Verhältnissen einen klaglosen Unterricht durchzuführen.

Aufgrund der großen Nachfrage wurde im Schuljahr 1974/75 in Wien 23, Anton Krieger-Gasse 25 eine Expositur eingerichtet, in der die Schüler der Oberstufe betreut wurden. Aus dieser Expositur ging unser Bundesrealgymnasium 23 hervor, in welchem die Unterstufe als Schulversuch geführt wird. Im Schuljahr 1985/86 ist es nach langwierigen Verhandlungen gelungen, wieder eine Expositur des BRG 12 in unserem Bezirk zu bekommen, an der 59 Schüler der Unterstufe ihr geistiges Gut vermittelt bekommen. Ein lang gehegter Wunsch vieler Eltern ging damit in Erfüllung. Die Expositur, vorläufig noch provisorisch in den Räumen der neuen Hauptschule in Wien 23, Anton Baumgartner Straße 119, untergebracht, wurde mit dem Ziel errichtet, sich nach Ausbau der Unterstufe 1988/89 zu verselbständigen.

Anlässlich der bevorstehenden Aktivitäten zu den Jubiläumsfeierlichkeiten "75 Jahre BRG 12" wünsche ich dem Lehrkörper, den Schülern, sowie dem Elternverein viel Erfolg.





## 75 Jahre BRG 12 – Eine Dokumentation

### Meidling – vom Vorort zum 12. Wiener Gemeindebezirk

Am 19. Dezember 1890 beschloß nach langer Diskussion der niederösterreichische Landtag, dem Wien damals unterstand, 30 Vorortegemeinden mit ihrem gesamten und weitere 19 mit einem Teil ihres Gemeindegebietes mit der Stadt zu vereinigen. Diese Stadterweiterung trat allerdings erst mit dem 1. Jänner 1892 in Kraft. Mit diesem Datum konstituierten sich die neuen Gemeindebezirke 11 bis 19.

Der 12. Wiener Gemeindebezirk "Meidling" entstand damals durch den Zusammenschluß der bis dahin selbständigen Ortsgemeinden Gaudenzdorf, Unter- und Obermeidling sowie Hetzendorf und des größten Teils von Altmannsdorf. Im Wiental bildeten das nördlich der Arndtstraße gelegene Gaudenzdorf mit Untermeidling<sup>1)</sup> und dem weiter im Westen entlang der Schönbrunner Straße und Tivoligasse gelegenen Obermeidling<sup>1)</sup> ein einheitliches und dicht verbautes Gebiet.

1890	Beschäftigte in		Beamte, Freiberufliche, Landwirtschaft, Hausbesitzer u. Rentiers
	Industrie u. Gewerbe	Handel u. Verkehr	
Meidling	70%	20%	10%

Bestimmt war diese Struktur weitgehend durch das industrielle Ballungszentrum Untermeidling – Gaudenzdorf, wo zusammen 84% der Bewohner des Bezirkes lebten. Der Anteil von Obermeidling und Altmannsdorf lag bei jeweils 5%, jener von Hetzendorf bei 6%.

Im Jahr 1904 wurden die Teile von Gaudenzdorf, die nördlich des noch unregulierten Wienflusses lagen und bis zur Diefenbachgasse reichten, an den 14. Bezirk abgetreten. 1907 kam "Neumargareten", ursprünglich "Hundsturm" genannt, zu Meidling. Gleichzeitig wurde die Bezirksgrenze im Osten entlang des Gaudenzdorfer Gürtels und im Süden entlang der Südbahn gezogen.

Als der 12. Bezirk gebildet wurde, bestand er aus zwei räumlich voneinander abgehobenen Siedlungsagglomerationen, die sich sowohl hinsichtlich ihrer Verbauung als auch in der sozialen Struktur der Bevölkerung und ihrer Wohnverhältnisse deutlich voneinander unterschieden. Die geschlossene Verbauung des Bezirkes reichte entlang der Meidlinger Hauptstraße und östlich dieser bis zur Aßmayergasse und bis an die Südbahn. Das Gebiet westlich des Bereichs Meidlinger Hauptstraße bis zu den großen Parks (Tivoli, Villa Springer und Schönbrunn) war erst in Verbauung begriffen und hatte noch stark ländlichen Charakter.

Ein zweiter Siedlungsschwerpunkt des neu gegründeten Bezirkes waren Hetzendorf und Altmannsdorf. Das verbaute Gebiet erstreckte sich hier im wesentlichen zu beiden Seiten der Hetzendorfer Straße, der Schönbrunner Allee und der Breitenfurter Straße. Insgesamt entfielen 1892 von der gesamten Fläche des 12. Bezirkes Meidling nur etwa 13% auf Haus- und Hofräume, während fast 60% noch von Äckern, Wiesen und gelegentlich noch von Weingärten eingenommen wurden.

Was die Sozialstruktur der Bevölkerung anlangte, so waren Untermeidling und Gaudenzdorf ausgesprochene Arbeiterorte, während Obermeidling, wohl wegen seiner Nähe zum kaiserlichen Schönbrunn, eine eher kleinbürgerliche Struktur aufwies. Hetzendorf und Altmannsdorf hatten einen sehr stark bäuerlichen Charakter.

1) Wegen der raschen Entwicklung von Meidling wurde vermutlich bereits 1794 eine Teilung in Ober- und Untermeidling vorgenommen. 1806 wurde für Obermeidling ein eigener Ortsvorsteher gewählt. 1820 lebten im 28 Hektar großen Obermeidling 650 Einwohner, während das rund 100 Hektar große Untermeidling 1.182 Einwohner zählte. 1856 hatte das ländliche Obermeidling bereits 1.416 und das industrialisierte Untermeidling 5.862 Einwohner. Es gab schon 25 Fabriken, davon 16 Stoffdruckereien, und eine große Anzahl von Färbereien, die größtenteils im Wiental angesiedelt waren.

In der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts setzte sich diese Entwicklung rapid fort. Innerhalb von nur 40 Jahren ver siebenfachte sich die Bevölkerung. 1880 zählte Obermeidling 2.987 Einwohner in 102 Häusern; Untermeidling 38.780 (!) Einwohner in 851 Häusern. Im Unterschied zu den alten ebenerdigen, bzw. einstöckigen Häusern entstanden nun drei- und vierstöckige Zinskasernen ("Bassena-Häuser" oder "Gangküchenhäuser" genannt) in welchen bei einer bis 85%-igen (!) Verbauung der Baugründe mit engen Lichthöfen überwiegend Kleinstwohnungen untergebracht waren.

#### Die Einwohnerzahl der Gemeinden zur Zeit der Einbürgerung:

1890				
Ortsgemeinde	männlich	weiblich	zusammen	in %
Altmannsdorf	1.591	1.466	3.057	5%
Gaudenzdorf	6.441	6.014	12.455	1)
Hetzendorf	1.760	1.827	3.587	6%
Obermeidling	1.372	1.615	2.987	5%
Untermeidling	19.877	18.903	38.780	1) 84%
Meidling	31.041	29.825	60.866	100%

#### Die Wohnverhältnisse

Die dominierende Wohntype war die "Zimmer-Küche-Wohnung". Sie stellte in Altmannsdorf und Gaudenzdorf die Hälfte aller Wohnungen, in Obermeidling und Untermeidling knapp die Hälfte (46%), in Hetzendorf aber nur ein Drittel. Die Belagsdichte lag bei dieser Wohntype zwischen 3,7 Personen (pro Zimmer-Küche-Wohnung) in Hetzendorf und 4,5 (!) Personen in Untermeidling. Der größte Anteil an diesen Kleinwohnungen (ca. 30m<sup>2</sup>) mit dem dichtesten Belag bestand in Untermeidling und Gaudenzdorf.

Die Mietenbelastung, selbst für bescheidenste Unterkünfte, lag oft zwischen 30 und 40% des monatlichen Haushaltsbudgets einer Arbeiterfamilie. Aus diesem Grund waren viele Familien gezwungen Untermieter oder "Bettgeher" bei sich aufzunehmen. In Untermeidling und Gaudenzdorf waren dies fast 33% aller Haushalte, in Altmannsdorf und Obermeidling etwa 20% und in Hetzendorf "nur" ca. 14%. Knapp 15% der Bevölkerung von Untermeidling (in absoluten Zahlen 5.817 Personen) besaßen also keine eigene Wohnung. In Gaudenzdorf waren dies ca. 12% (1493 Personen), in Altmannsdorf 9% (275 Personen) und in Hetzendorf ca. 6% (215 Personen).

Diese katastrophale Wohnsituation der ärmeren Bevölkerungsschichten änderte sich bis zum 1. Weltkrieg nicht.

*"Von 1890 bis 1900 stieg die durchschnittliche Wohnungsgröße in Meidling leicht an (von 2,42 Wohnungsbestandteilen je Wohnung auf 2,56), die Zahl der Bewohner je Wohnungsbestandteil sank von 1,87 auf 1,68.*

*Hingegen ist von 1900 – 1910 eine erhebliche Verschlechterung festzustellen. Die durchschnittliche Wohnungsgröße sank auf 2,17 Wohnungsbestandteile pro Wohnung; zugleich stieg die Belagsdichte auf 1,86 Bewohner je Wohnungsbestandteil (inklusive Küche!), also ein Rückfall auf das Niveau von 1890."*<sup>2)</sup>

Gegen diesen Hintergrund ist nun die Bestrebung der Neugründung einer 2. "Mittelschule" (einer Realschule) im Bezirk zu sehen. Die erste Mittelschule, ein Gymnasium, war bereits im Jahr 1885 (in der Rosasgasse) gegründet worden.

#### Zur Meidlinger Realschulfrage

Von den früheren selbständigen Gemeinden war nur Untermeidling tatkräftig genug gewesen, sich durch eigene Kraft sieben Jahre vor der Eingemeindung ein eigenes Gymnasium zu schaffen, das nach sechsjährigem Bestand, vom 1. Jänner 1889 an, in die staatliche Verwaltung übernommen wurde.

Im Jahr 1900 zählte der 12. Wiener Gemeindebezirk bereits 75.105 Einwohner; eine Zunahme von über 4.000 Einwohnern gegenüber 1890, ohne daß die Errichtung einer 2. Mittelschule gefordert worden wäre. War es das soziale Gefüge oder war es die Aussichtslosigkeit einer solchen Forderung an die Staatsverwaltung, die in der Zeit von 1889 – 1900 im Wiener Raum 4 Gymnasien und 3 Realschulen in ihre Obhut übernommen und ein Gymnasium im 18. Bezirk neu errichtet hatte, die verhinderten, daß eine ebenso solche Forderung für den 12. Wiener Gemeindebezirk gestellt wurde. Gegenüber den anderen, ebenso stark bevölkerten Bezirken Wiens war Meidling mit seinem Vollgymnasium immerhin im Vorteil, denn um die Jahrhundertwende waren in den Bezirken 10, 11, 14, 16, 19 und 21 überhaupt noch keine Mittelschulen vorhanden; im 13. Bezirk gab es nur eine mit 4 Unterklassen.

2) Erwin Pfleger, Meidling: 90 Jahre bei Wien. "Die Anfänge des 12. Bezirkes Meidling", 1980

Zehn Jahre später hatten sich die Zeiten offenbar gründlich geändert. Eine höhere Bildung war jetzt schon für viele Berufe Voraussetzung vor allem in den neuen technischen Berufen. Der Staat selbst verlangte oft auch für einfache Ämter die Absolvierung der Unterklassen eines Gymnasiums oder einer Realschule, wenn nicht gar die Reifeprüfung.

Als notwendige Folge solcher Anforderungen sehen wir nun eine rasche Vermehrung der Mittelschulen in Wien im Zeitraum von 1900 bis 1910. Zu den im Jahre 1900 bestehenden öffentlichen 15 Gymnasien und 10 Realschulen kamen bis 1910 7 weitere Gymnasien oder Realgymnasien und 8 neue Realschulen dazu, darunter 2 Gymnasien und 3 Realschulen, die zunächst als "Vereinsschulen" geführt und später (meist innerhalb von 4 Jahren) vom Staat übernommen wurden.

Eine solche Vermehrung könnte auf den ersten Blick imponieren; sie hinkt aber doch nur der Bevölkerungsexplosion in der damaligen k.k. Reichsresidenzstadt nach.

In dem angeführten Dezenium hatte sich die Einwohnerzahl in allen 21 Bezirken um rund 300.000 vergrößert.

Wie sah nun die Einwohnerzahl im 12. Wiener Gemeindebezirk Meidling im Jahr 1910 aus? Nach der (damals) neuesten Volkszählung hatte Meidling 104.905 Einwohner. Gleichzeitig müssen aber auch alle näher gelegenen Städte und Landgemeinden mitgezählt werden. Es war daher eine "gewisse Gravitationszone"<sup>3)</sup> (Einzugsgebiet) miteinzubeziehen, deren Bewohner sich durch die "bestehenden natürlichen und günstigen Verkehrsverhältnisse" nach dem 12. Bezirk, als dem nächsten und am leichtesten erreichbaren, hingezogen fühlten.<sup>4)</sup> Das waren die Stadt Liesing und die Gemeinden Atzgersdorf, Erlaa, Inzersdorf, Siebenhirten und Vösendorf. Nachstehende Tabelle gibt folgende Übersicht:

1910

Ort	Einwohnerzahl 1910		Gymnasien u. Realgymnasien	Realschule
Meidling	104.905	104.905	1	—
Liesing	8.809			
Atzgersdorf	10.398			
Erlaa	2.642			
Inzersdorf	6.441			
Siebenhirten	4.109			
Vösendorf	4.115			
	36.514	36.514		
zusammen mit Einzugsgebiet		141.419	1	—

Dieser Zahl von 141.419 Einwohnern stand die e i n e "Mittelschule" gegenüber.

Es sollte der in Meidling bestehende Bedarf noch mit weiteren Zahlen nachgewiesen werden. Die oben genannte Zahl von 141.419 Einwohnern, der nur ein einziges Gymnasium zur Verfügung stand, kann mit den Zahlen anderer Städte der k.u.k. Monarchie verglichen werden, in denen es staatliche deutschsprachige Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen gab.

Es bestanden 1910 deutschsprachige staatliche Mittelschulen in:

1910

Stadt	Einwohner- zahl 1910	Gymnasien u. Realgymnasien	Realschulen	zusammen	eine Mittelschule auf Einwohner
Prag (mit Vorstädten)	516.882	15	12	27	19.144
Lemberg	206.574	8	2	10	20.657
Brünn	125.008	4	5	9	13.889
Krakau	151.886	5	2	7	21.698
Czernowitz	86.870	4	3	7	21.717
Budweis	45.137	2	2	4	11.284
Olmütz	22.257	2	2	4	5.564

3) Ferdinand Ginzl, Professor, 1. Jahresbericht der Vereinsrealschule, Wien 1911, Seite 4

4) Ibid. S. 4

Aus dieser zahlenmäßigen Gegenüberstellung ziehen nun die Befürworter der Errichtung einer Realschule in Meidling den ironisch formulierten und der Behörde vorgelegten Schluß:

*“Das sind wohl andere Ziffern als die der ersten Tabelle! Der Vergleich läßt sich am reinsten mit Prag, Krakau und Lemberg durchführen, weil auch diese zu den Großstädten zählen. ... Und da ergibt sich dann die Tatsache, daß die Prager nur 19.144 Seelen nachzuweisen brauchen, um einer Staatsmittelschule teilhaftig zu werden, die Meidlinger dagegen 141.419; d.i. mehr als die siebenfache Zahl, um ein einziges Staatsgymnasium zu bevölkern, um aber eine Staatsrealschule zu erhalten, die mathematische Größe  $\infty$ , d.i. eine unendliche Zahl, erreicht sein muß.”<sup>5)</sup>*

Jahr für Jahr wurde es für den volkreichen 12. Wiener Gemeindebezirk schwieriger, Kinder – es handelte sich zu dieser Zeit vor allem um Söhne – in Realschulen unterzubringen, obwohl Meidling in der relativ günstigen Lage war, daß in verhältnismäßig geringer Entfernung 4 Realschulen ihren Standort hatten, u.a. in den Bezirken 5, 6, 13 und vor allem 15. Es war den Befürwortern einer eigenen Realschule für den 12. Bezirk klar, daß bei der flächenmäßigen Größe des Bezirkes gewisse Bevölkerungsteile eher zu naheliegenden Nachbarbezirken neigen würden.

Eine Übersicht über die “Pendlersituation” im Schuljahr 1909/10<sup>6)</sup> soll Aufschluß geben, welche benachbarten Anstalten (besonders) von den Meidlingern frequentiert wurden:

Schuljahr 1909/10		
Schule	Bezirk	Zahl der Meidlinger Schüler
I. Staatsrealschule	II.	1
II. Staatsrealschule	II.	2
Staatsrealschule	III.	1
Privatrealschule	III.	2
Staatsrealschule	IV.	10
Staatsrealschule	V.	81
Staatsrealschule	VI.	4
Staatsrealschule	X.	2
Staatsrealschule	XIII.	27
Staatsrealschule	XV.	117
Staatsrealschule	XVI.	2
Staatsrealschule	XIX.	1
zusammen		250

Daraus ergab sich der zwingende Schluß, daß der 12. Bezirk bereits im Schuljahr 1909/10 in seinen damaligen Realschülern genug Schüler besaß, um eine ganze 7-klassige Realschule eröffnen zu können. Wenn man für das Schuljahr 1910/11 annahm, daß die Zahl der im 12. Bezirk wohnhaften Schüler an fremden Realschulen nicht kleiner geworden war und wenn man die Zahl der Schüler der 1. Klasse der jungen “Vereinsrealschule” (58) hinzuzählte, so ergibt sich bei Beginn des Schuljahres 1910/11 die Zahl 308, das ist eine Frequenzziffer, die unter den 74 vollen Realschulen mit deutscher Unterrichtssprache in der k.u.k. Monarchie 31 gar nicht erreichten (!), obwohl einige, z.B. in Budweis oder Prag-Kleinseite, sogar Parallelklassen führten. Es gab darunter auch welche, die nicht einmal eine Schülerzahl von 200 erreichten!

Deshalb verlangte man für den bevölkerungsreichen 12. Bezirk eine 2. Mittelschule, die nach vollendetem Ausbau rund 500 Schüler besuchen würden. Auch das eventuell vorzubringende Gegenargument, daß es sich um einen Arbeiterbezirk handle, wurde entkräftet:

*“Nur ein ganz unmoderner Mensch könnte so sprechen. Sehen wir doch, daß gerade in ausgesprochenen Arbeiterzentren wie Aussig, Pilsen, Reichenberg, Teplitz-Schönau, Mährisch-Ostau, Bielitz, Lemberg und natürlich auch in Wien II, V, XV die größten Schülerziffern an Realschulen zu finden sind, wie in Wien II (Erste Staatsrealschule) 624, in Lemberg gar 719!*

*Gerade für die Arbeiterschaft bedeuten einige Klassen Realschule das wichtigste Mittel, um vorwärts zu kommen, und kein Staat in der Welt kommt mit seinen Schuleinrichtungen diesem Drange so demokratisch freigebig und gleichgebend entgegen wie Österreich ...”<sup>7)</sup>*

5) Ferdinand Ginzel, Professor, 1. Jahresbericht der Vereinsrealschule, Wien, 1911, Seite 5

6) Ibid. Seite 8

7) Ibid. Seite 8

Gleichzeitig wird aber darauf hingewiesen, daß der 12. Gemeindebezirk auch einen "ganz bedeutenden B ü r g e r s t a n d aufweise", dessen Angehörige in größeren und kleineren Gewerbe- und Handelsbetrieben ihr Fortkommen finden. Von den 59 Schülern, mit denen die 1. Klasse der Vereinsrealschule im Schuljahr 1910/11 begann, stammten 40% (24 Schüler) aus "solchen Kreisen". 10% (6 Schüler) kamen von Eltern aus dem Arbeiterstand. Die übrigen 50% (29 Schüler) hatten Eltern, die der Kategorie "feste Gehaltsempfänger" zuzurechnen waren.

Aus dem Berichteten, so schöpften die Befürworter der Errichtung einer Vereinsrealschule im 12. Wiener Gemeindebezirk die berechtigte Hoffnung, werde

*"die hohe Unterrichtsverwaltung alle örtlichen Bedingungen für die Errichtung einer Staatsrealschule im 12. Bezirk für gegeben und erfüllt erachten, besser erfüllt als bei früheren Anlässen."*<sup>8)</sup>

#### **Am Anfang stand eine "Bürgerinitiative"**

Daß angesichts solcher Zahlen und Tatsachen die Bürger von Meidling zur Selbsthilfe griffen, um nach dem Beispiel anderer Bezirke die Notwendigkeit einer eigenen Realschule zu beweisen, ist verständlich. Ein Mann, der

*"nicht nur das Übel klaren Blickes erkannte, sondern auch tatkräftig genug war, eine Besserung herbeizuführen"*<sup>8a)</sup>

war der Bezirksvorsteher Karl D o n n e r ,

*"dessen Name einst leuchtend am Anfang der Geschichte der künftigen Realschule stehen wird."*<sup>9)</sup>

Es war am 5. Juli 1907, als Bezirksvorsteher Karl Donner in der Ausschußsitzung des Meidlinger Bürgervereins den Antrag stellte,

*"der genannte Verein möge die Errichtung einer Realschule im 12. Bezirk in die Hand nehmen, so wie er einst das Meidlinger Gymnasium begründet hatte."*<sup>10)</sup>

Der Antrag wurde einstimmig angenommen. Am 2. Oktober 1907 wurde ein vorbereitendes Komitee gewählt, dem die Herren Josef Dobesch, Karl Donner, Rudolf Hauke, Johann Theurer, Adolf Trular und Wilhelm Zörkler angehörten, von denen die Herren Dobesch, Donner und Zörkler beauftragt wurden, entsprechende Vereinssatzungen auszuarbeiten.

Am 27. Mai 1908 beschloß die Generalversammlung des Bürgervereins über Antrag des Bezirksvorstehers Karl D o n n e r e i n s t i m m i g , dem zu gründenden Verein als Stifter beizutreten. Kurz darauf wurde folgender von Lehrer Wilhelm Z ö r k l e r verfaßte Aufruf an die Meidlinger Bevölkerung erlassen:

#### **Mitbürger des XII. Bezirkes!**

Schon seit langer Zeit macht sich in Meidling, ein Industriebezirk mit 105.000 Einwohnern und einem Schülerheer von 15.000 Schülern, das Bedürfnis nach einer Realschule fühlbar.

Der Bürgerverein Meidling hat in einer Ausschußsitzung über Antrag des Herrn Bezirksvorstehers Karl Donner ein Komitee gewählt, welches den Gedanken aus dem Herzen der Bevölkerung aufgegriffen hat und es unternimmt, einen Verein zu gründen, um im zuversichtlichen Glauben an den Edelsinn und die Unterstützungsfreudigkeit der Bewohner des XII. Bezirkes die Erreichung dieses Hochzieles anzubahnen.

#### **Mitbürger! Beamte! Lehrer! Gewerbetreibende! Kaufleute!**

Wer von uns weiß es nicht, welchen Nutzen unsere Söhne aus einer solchen Anstalt zu ziehen vermöchten. Gerade unsere Zeit, die Zeit des industriellen Aufschwunges, der technischen Vervollkommenung und des industriellen Wettbewerbes, gerade diese Zeit verlangt tüchtige und gutgeschulte Kräfte, mathematische Kenntnisse, allgemeine Geistesschulung und Kenntnis fremder moderner Sprachen.

Diesem modernen Zeitgeiste müssen wir dadurch Rechnung tragen, daß wir unseren Söhnen eine Erziehung geben, die sie im Leben nicht untergehen läßt.

Diesen Anforderungen vermag die Realschule vollständig gerecht zu werden.

Ein stets wachsendes Kontingent unserer Jugend besucht die oft sehr entfernten Stätten höherer Bildung. Neben den oft bedeutenden Zeitverlusten sind unsere Söhne auch den Wetterunbilden und anderen Gefahren eines weiten Schulweges ausgesetzt. Die geistige Frische dieser Schüler wird dadurch in Mitleidenschaft gezogen, die in der kurzen Mittagspause eine geradezu bedrohliche Steigerung erfährt.

8) Ibid. Seite 12

8a) Ibid. Seite 12

9) Ibid. Seite 12

10) Ibid. Seite 12

Mitbürger! An Euch wenden wir uns, Euch rufen wir auf zur Mitarbeit an dem Werke. Helfet mit – und wen würde die Sache nicht berühren? – an der Verwirklichung dieser für das Volkwohl so höchbedeutsamen Einrichtung. Helft mit, Euren Söhnen den Kampf ums Dasein zu erleichtern, sie zu tüchtigen und beruflsfreudigen Menschen zu machen und Ihr verdient Euch den Dank Eurer Nachkommen!

Das ergebenst gefertigte Komitee bittet Euer Hochwohlgeboren, dieses gewiß hochherzige Unternehmen als Stifter (500 K), Gründer (100 K) oder unterstützendes Mitglied (mindestens 2 K) zu fördern.

Wir geben der freudigen Hoffnung Ausdruck, daß es uns gelingen wird, der schul- und bildungsfreundlichen Bevölkerung ein Denkmal in alle Zukunft zu bauen.  
Das walte Gott!

Für das Komitee:

Wilhelm Zörkler, Schriftführer.

Bezirksvorsteher Karl Donner, Obmann.

Mitglieder-Anmeldungen und Spenden nimmt der Herr Bezirksvorsteher dankbarst entgegen.

Wegen einiger Änderungen im Text der Satzungen dauerte es bis Winter 1908, ehe die Genehmigung der Ver-einssatzungen erfolgte und somit der "Verein zur Gründung einer Kaiser-Jubiläums-Realschule im 12. Wiener Gemeindebezirk Meidling" mit Erlaß der k.k. n.ö. Statthalterei vom 30. Dezember 1908, Zl. 2 177/2 sei-ne Tätigkeit aufnehmen konnte. Die Gründungsversammlung fand am 19. September 1909 statt.

Nachdem durch zahlreiche Beitrittserklärungen eine ausreichende finanzielle Deckung gefunden worden war, mußte der obersten Unterrichtsverwaltung der Nachweis erbracht werden, daß die Schule in "einwandfreien Räumlichkeiten" untergebracht sein würde. Durch die Bemühungen des Stadtrates K.F. Busch und des Gemeinderates der Stadt Wien wurden zwei große "Schulzimmer" in der städtischen (im Jahr 1836 erbau-ten) Knabenvolksschule, 12, Schönbrunner Straße 189<sup>11)</sup>, der Vereinsrealschule zur Verfügung gestellt. In einer zweiten wichtigen Frage, nämlich die Leitung der Anstalt betreffend, einigte sich der Vorstand des Vereins mit den Vertretern des k.k. Ministeriums für Kultus und Unterricht, daß zugleich mit dem Gesuch um Bewilligung der Eröffnung der 1. Klasse um die Beurlaubung des k.k. Professors an der Staatsrealschule im VI. Wiener Gemeindebezirk Ferdinand G i n z e l "zwecks Leitung der neuen Anstalt angesucht werden sollte."

Mit Erlaß vom 10. September 1910, Zl. 38 825 wurde die Eröffnung der 1. Klasse mit dem Schuljahr 1910/11 gerade noch rechtzeitig genehmigt und die Beurlaubung des Leiters ausgesprochen.

Am 16. September 1910 wurde die neue Meidlinger Realschule mit 58 ordentlichen Schülern eröffnet.

Unterrichtet wurden nach dem 8. April 1909 (Min. Erl. Zl. 14 741) vorgeschriebenen "Normallehrplan für die Realschulen mit deutscher Unterrichtssprache" folgende Fächer:

Stundenübersicht für die Klassen 1 – 7:

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	
Lehrgegenstände	Klasse							Summe
Religionslehre	2	2	2	2	2	2	1	13
Unterrichtssprache (Deutsche Sprache)	4	4	4	4	3	3	4	26
Französische Sprache	6	5	4	4	3	3	3	28
Englische Sprache	—	—	—	—	3	3	3	9
Geschichte	2	2	2	2	3	2	3	16
Geographie	2	2	2	2	1	1		10
Mathematik	3	3	3	4	4	1. Sem. 4 2. Sem. 3	5	26 (25)
Naturgeschichte	2	2	—	3	2	1. Sem. 2 2. Sem. 3		11 (12)
Chemie	—	—	—		3	2	—	8
Physik	—	—	3	2	—	4	4	13
Geometr. Zeichnen	—	2	2	3	3	3	2	15
Freihandzeichnen	4	4	4	3	3	2	3	23
Schönschreiben	1	—	—	—	—	—	—	1
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	14
Summe	28	28	28	31	32	33	33	213

11) Ecke Kobingergasse



## Das Schulhaus

Vom Gründungsjahr 1910 bis zur Übersiedlung in die Erlgasse 32 – 34 war die Schule durch die provisorische Unterbringung in verschiedenen Gebäuden und Gebäudeteilen belastet. Zwischen 1910 und 1913 war sie provisorisch in den Klassenräumen der Knabenvolksschule in Wien 12, Hackergasse (Hoftrakt) untergebracht. Im Schuljahr 1913/14, nun bereits vier Klassen stark und am 1. Jänner 1914 vom Staat übernommen, erhielt sie den Straßentrakt des Gebäudes Wien 12, Schönbrunner Straße 189 zugewiesen. Dieses Haus, im Jahre 1887 als Magistratisches Amtshaus für den 12. Bezirk errichtet, wurde später zu einem Postamt mit Dienstwohnungen umgebaut und beherbergte auch durch Jahre hindurch ein Polizeikommissariat. Nun war das Gebäude zu einem Schulhaus adaptiert worden, welches unsere Anstalt bis zum Jahr 1940 benützte und erweiterte, das aber ständig im Eigentum der Gemeinde Wien blieb.

*„Schulähnlich, auch nach damaligen Begriffen, sah das Ganze nicht aus. Kleine, bald viel zu kleine Klassenräume, schmale Stiegen, dunkle, enge Gänge, offene Gasschmetterlingsbrenner, Mangel an Lehrmittlräumen usw. Manches (z.B. die Beleuchtung) konnte durch die Mithilfe des stets opferwilligen Elternvereins verbessert werden, dessen Mitglieder schlichten Arbeiterständen angehörten.“<sup>12)</sup>*

Nach alten Jahresberichten wurden Schülerakademien in Ermangelung eines eigenen „großen Saals“ – wie bekannt ist uns noch heute 1986 (!) diese Situation – auswärts im „Altdeutschen Saal“ (Fassungsvermögen 600 Personen) des Weigel'schen Dreherparks abgehalten.

*„Das Turnen der 1., 2., 3. und 4. Klasse wurde in je zwei Abteilungen betrieben, weil die Raumverhältnisse des zur Verfügung stehenden Turnsaales ein gleichzeitiges Turnen in 2 Riegen 'nicht gut' gestatteten.<sup>13)</sup> Auch das Freihandzeichnen in der 1. Klasse mußte räumlicher Verhältnisse wegen in zwei Abteilungen gelehrt werden.“<sup>14)</sup>*

Im Schuljahr 1920/21 umfaßte die Schule sieben einfache Klassen mit zusammen 226 (4) Schülern; im Schuljahr 1925/26 waren es bereits 12 Klassen mit 334 (39) Schülern und im Schuljahr 1930/31 15 Klassen mit 385 (116) Schülern; wobei festgestellt werden kann, daß das Schuljahr 1929/30 mit 416 (97) Schülern den Höhepunkt in der Schülerzahl vor dem 2. Weltkrieg darstellte; das Schuljahr 1930/31 den Höhepunkt in der Zahl der geführten Klassen, nämlich 15, und das Schuljahr 1932/33 den Höhepunkt mit 138 Schülerinnen aus insgesamt 369 Schülern, d.i. ca. 35% weiblicher Schüleranteil.

Tabelle:

Schuljahr	Zahl der geführten Klassen	Zahl der Schüler (Die Schülerinnen sind in Klammern ausgewiesen)
1929/30	14	416 ( 97)
1930/31	15	385 (106)
1931/32	14	365 (110)
1932/33	12	369 (138)

Den Unterricht unter den oben dargestellten dürftigen räumlichen und zum Teil auch ausstattungsmäßig bescheiden zu bezeichnenden Verhältnissen klaglos durchzuführen, hat an Direktion, Lehrer und Schüler sicherlich sehr hohe Anforderungen gestellt.

Inzwischen war durch die zahlenmäßige Vergrößerung der Schule der in der Kobingergasse liegende Quertrakt der Schule überlassen worden; ebenso standen weitere im Hoftrakt der Knaben-Volksschule Haeborgasse liegende Klassenzimmer der Realschule zur Verfügung. Trotzdem gab es 3 – 4 Wanderklassen, die in jeweils unbenützten Unterrichtsräumen untergebracht wurden.

Diese Misere fand ein Ende, als im Oktober 1940 die seit 1938/39 systembedingt auf „Staatliche Oberschule für Jungen im 12. Bezirk“ umbenannte Anstalt über Weisung des SSR in das teilweise enteignete

12) Prof. E. Klement, „Zur Geschichte der Bundesrealschule Wien XII“ im Jahresbericht der Bundesrealschule Wien XII, 1953, Seite 10

13) Dr. Johann Ellinger, „Bemerkungen zum Lehrplan“ im V. Jahresbericht der k.k. Staatsrealschule im 12. Wr. Gemeindebezirk, Wien, 1915

14) Ibid. Seite 12

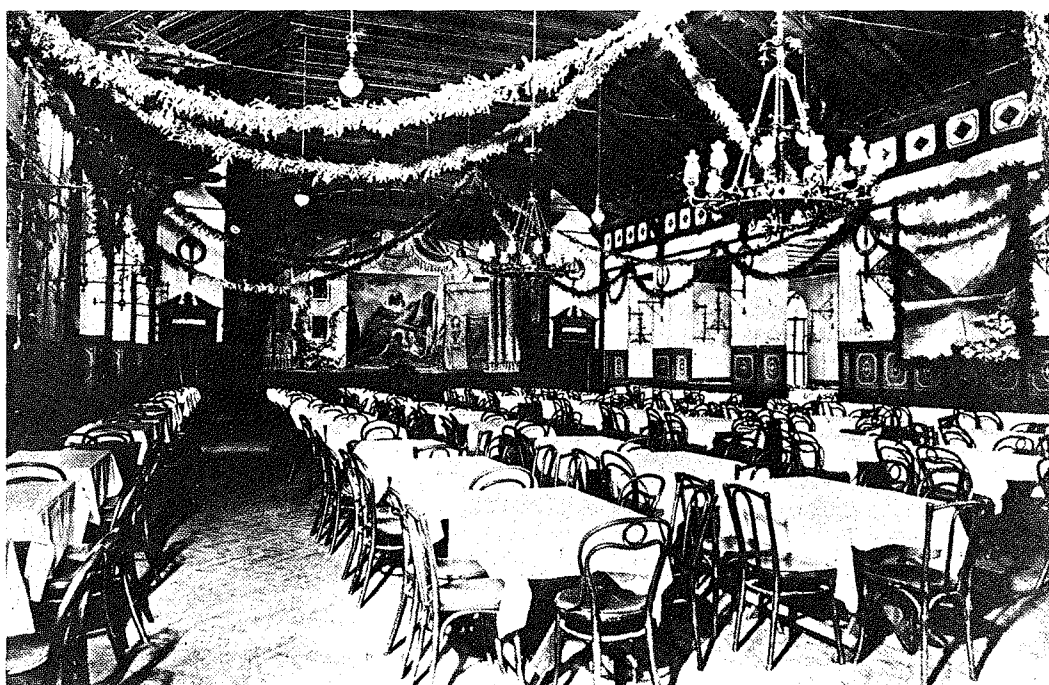


Wien

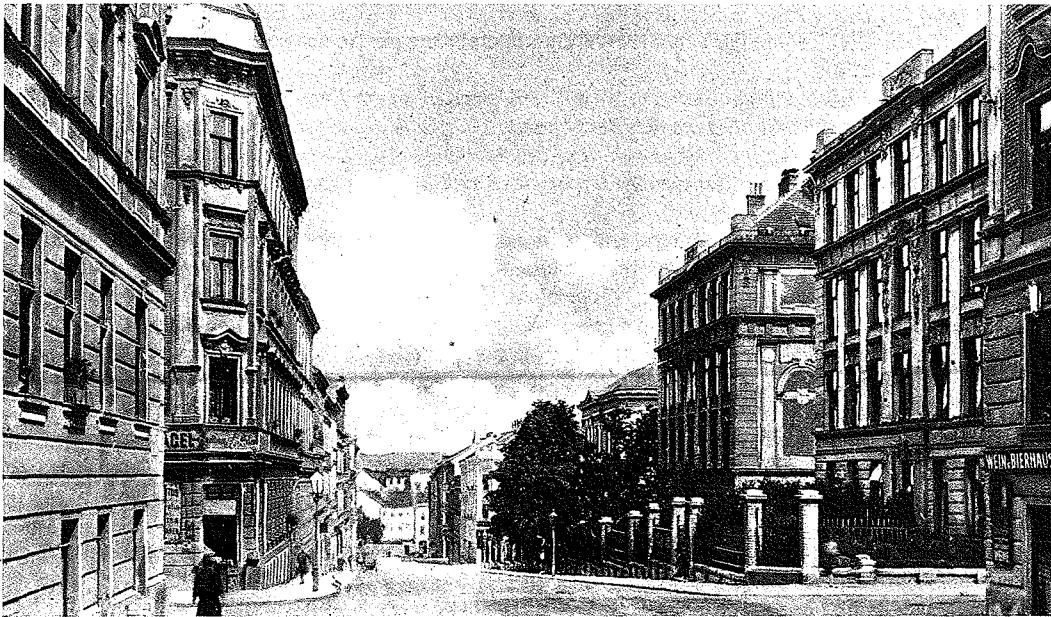
XII. Schönbrunnerstrasse mit Schule und Post.

Severing's Postkarten-Vorlag, Wien III/2. Deponiert No. 17900.

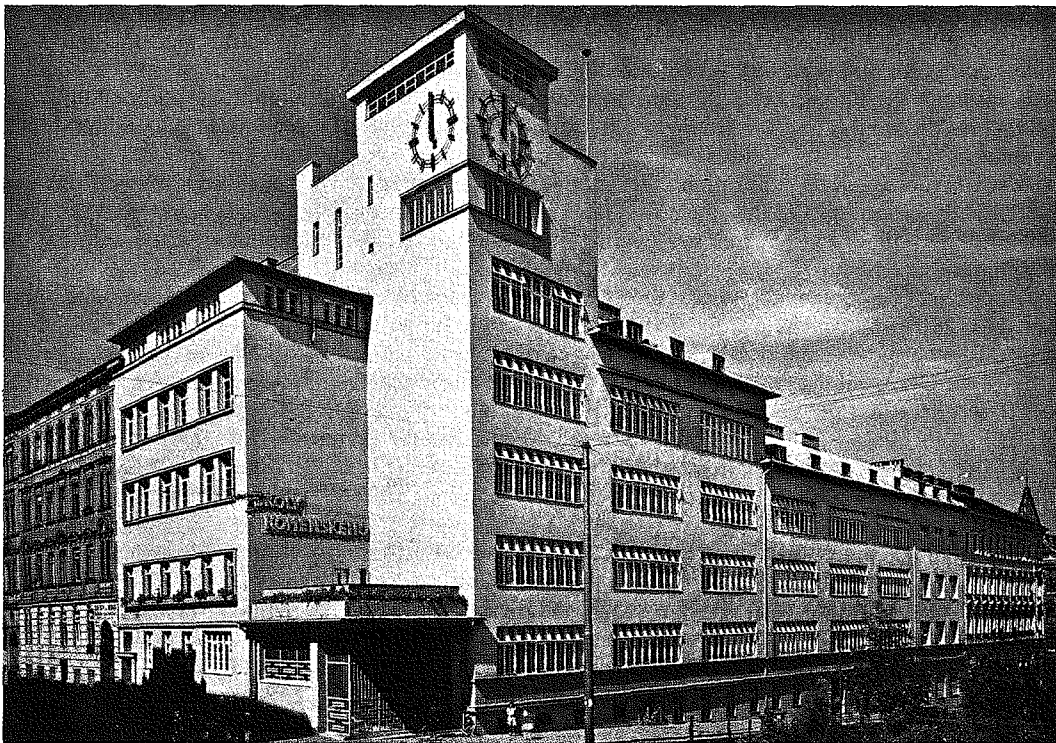
**Bild 1:** Das Gebäude Ecke Schönbrunner Straße Koblingergasse wurde 1835/36 als Schule erbaut; ab 1870, nachdem die Volksschule in einem Neubau in der Koblingergasse untergebracht worden war, fand es als Wohnhaus, Polizeikommissariat und Postamt Verwendung. Im Gründungsjahr der Vereinsrealschule (1910/11) wurden in diesem Haus Unterrichtsräume freigemacht.



**Bild 2:** Im Schuljahr 1913/14 fand im 1. Stock des Hauptgebäudes von Weigels Dreherpark (Ecke Schönbrunner Straße Grünbergstraße) im sog. "Altdeutschen Saal" die 1. Schülerakademie statt.



**Bild 3:** Das jetzige Schulhaus etwa 1928/29, als der Gebäudeteil 21 noch von Klassen der tschechischen “Komensky-Schule” belegt war, ehe sie 1931/32 in den Neubau 12, Erlgasse 32–34 übersiedelte.



**Bild 4:** Der Neubau der tschechischen “Komensky-Schule”, Wien 12, Erlg. 32–34, erbaut von den Architekten Prof. Josef Hofbauer und Wilhelm Baumgarten in dem die Anstalt 1940 als “I. Oberschule für Jungen, Wien 12” untergebracht wurde. Die Bundesrealschule (später: Bundesrealgymnasium) blieb bis 1972 in diesem Gebäude und übersiedelte dann in die Singrienergasse 19–21, nachdem Verwaltung und Studios des ORF – Fernsehens das Gebäude geräumt hatten.

Schulgebäude des Tschechischen Schulvereins "Komensky"<sup>15)</sup>, in Wien 12, Erlgasse 32 – 34 übersiedelte. Bis in das Jahr 1941 behielt der genannte Verein ungefähr die Hälfte der Räumlichkeiten für seine eigenen Schulzwecke.

*"Was für ein Kontrast ergab sich den Neueinziehenden in einem Vergleich des alten mit dem jetzigen Schulgebäude! Nicht bloß die hier herrschende Lichtfülle dieses modernst eingerichteten Schulhauses war den die Dämmerung gewöhnten, bescheidenen Augen überraschend, sondern auch zu sehen, mit welchem bewundernswerten Opferwillen sich hier eine sprachliche Minderheit eine Musterschule geschaffen hat."*<sup>16)</sup>

In den nun folgenden knapp fünf Jahren genügte dieses großzügig gebaute Haus nicht nur den reduzierten Bedürfnissen der etwas kleiner gewordenen "Oberschule für Jungen", sondern konnte auch die im Verlauf des Krieges obdachlos gewordene "Oberschule für Jungen, Rosasgasse" aufnehmen. Es war sogar genügend Raum freigeworden, um ein eigenes "Tagesheim" einrichten zu können, als im März 1944 77 Schüler der Unterstufe in das "Kinderlandverschickungslager" (KLV-Lager) Stall im Mölltal, Kärnten, verschickt worden waren, um dem nun heftiger werdenden Bombenkrieg zu entfliehen.

Im Zuge der heftigen Bombardierungen Wiens wurde auch der aus Eisenbeton errichtete Schulbau am 21. Februar 1945 durch zwei Bombentreffer unbenutzbar. Der Schaden war für den Augenblick nur halb so groß, denn das Gebäude wäre ohnehin zu räumen gewesen, um einem Reservelazarett Platz zu machen.

Der nun folgende Entfall des Unterrichtes, bedingt durch weitere Bombenangriffe und durch die heranannahende Front im Osten, die in den ersten Apriltagen 1945 über Wien hinwegzog, wurde erst durch einen sogenannten "Überleitungs-Unterricht" (9. Juli – 4. August 1945) aufgehoben.

In diesen Tagen gelang es Direktor (Hofrat) Dr. Eduard Weber unter heute unvorstellbar großen Schwierigkeiten, die ausgebombte Schule im Haus der Bundesrealschule, Wien 15, Diefenbachgasse unterzubringen, wo die Schule bis zum April 1947 blieb. Nachmittagsunterricht der "Gastschule", Kohlenferien, Lichtausfall, Mangel an Inventar, ärgster Nahrungsmittelmangel und Hunger charakterisieren in knappen Worten diese zwei Jahre. 1947 konnte die Bundesrealschule 12 in ihr wiederhergestelltes Haus zurückkehren, in das sie 1940 eingewiesen worden war.

Das Absinken der Klassen- und Schülerzahlen unter knapp 200 Schüler und 8 Klassen im Schuljahr 1946/47 ließen den Bestand der Schule in den folgenden Jahren 1946/47 – 1950/51 als äußerst gefährdet erscheinen.<sup>17)</sup>

Mit der Übernahme der Schule durch Direktor (Hofrat) Dr. Alfred Nikl und durch die zunehmende materielle Besserstellung der Bewohner des Bezirkes, trat eine Konsolidierung der Klassen- und Schülerzahlen ein. Schon im zweiten Jahr der Leitung unter Direktor Dr. Nikl konnte die Klassenzahl auf 10 und die Schülerzahl auf 267 (2) erhöht werden.

Die immer größer werdende Raumnot in der Erlgasse (der überwiegende Teil des Schulgebäudes stand dem GRG 12 für Mädchen, gegründet 1939 als Oberschule für Mädchen und 1945 vom Bund als Mädchenrealgymnasium übernommen, zur Verfügung) erzwang schließlich zu Beginn des Schuljahres 1972/73 die Übersiedlung der inzwischen auf 16 Klassen angewachsenen Schule nach Wien 12, Singrienergasse 19 – 21, mit der der Anstalt nach vielen Jahren der räumlichen Beschränkung ein eigenes Gebäude in den ehemaligen Räumlichkeiten des ORF-Fernsehens (Singrienergasse 21) zur Verfügung stand. Der Gebäudeteil Singrienergasse 19, der bis dahin dem GRG 12 für Mädchen als Expositur gedient hatte, wurde mit einer "Brücke" mit dem Gebäude Singrienergasse 21 zu einem einzigen Schulhaus verbunden.

Der Vollständigkeit halber sei noch erwähnt, daß das vom ORF freigegebene Gebäude in der Zwischenkriegszeit (Daten vom Schj. 1927/28) der Tschechischen Privat-Volksschule des Vereins Komensky bis zu seiner Übersiedlung (1930/31) in das neue Gebäude in der Erlgasse mit 4 Volksschulklassen für eine Schülerzahl von 49 Knaben und 41 Mädchen als Untermiete zur Verfügung gestanden war.

15) Anfangs der Dreißiger Jahre wurde auf dem von der Gemeinde Wien überlassenen Grundstück (Erlgasse) durch den "Komensky-Schulverein" und die Vereinigung "Tschechisches Herz" (mit ausländischer Subventionierung) ein den modernsten Bedürfnissen entsprechendes neues Schulhaus für die tschechisch sprechende Minderheit Wiens errichtet.

16) Prof. E. Klement, Zur Geschichte der Bundesrealschule Wien XII, S. 10

17) Im Schuljahr 1950/51 wurden die Klassen 5 und 6 behördlich aufgelassen, und es blieben nur 7 Klassen mit 181 (1) Schülern übrig. Dies erklärt auch den Entfall der Reifeprüfungstermine in den Schuljahren 1952/53 und 1953/54.

In den Schuljahren 1973/74 – 1980/81 umfaßte das BRG 12 18 Klassen und eine Schülerzahl von rund 550 Schülern, davon rund 100 – 160 Mädchen. Im Schuljahr 1980/81 wurde dem BRG 12 ein Tages-schulheim mit drei Gruppen angeschlossen. In den folgenden Schuljahren erhöhte sich die Klassenzahl auf 22 (1984/85) und die Zahl der Gruppen im THS auf 4. Im Laufe des Schuljahres 1984/85 wurde der Schule die Aufgabe übertragen, im 23. Wiener Gemeindebezirk, in dem keine AHS Langform besteht, eine Expositur zu errichten, mit dem Ziel, nach Ausbau der Mittelstufe (8 Klassen) im Schuljahr 1988/89 die Expositur zu verselbständigen.

Die dazu notwendigen Räumlichkeiten wurden in der IGS (ab 1985/86 Neue Hauptschule) in Wien 1230, Anton Baumgartnerstraße 119 gefunden. Mit jedem Schuljahr werden zwei erste Klassen eröffnet.<sup>18)</sup> Da der Schulstandort Wien 12, Singrienergasse 19 – 21 auf Grund statistischer Berechnungen des SSRfW seine Bedeutung beibehält, wird in den kommenden Jahren eine Generalsanierung beider Gebäude im Zusammenhang mit einem neuen Raum- und Funktionsplan durchgeführt werden, die mit der Verselbständigung der Expositur abgeschlossen sein soll. Gleichzeitig soll dann die Klassenhöchstzahl 20 nicht mehr überschritten werden.

Derzeit verfügt das BRG 12 im Haupthaus und Expositur über 24 Klassen mit 655 (225) Schülern, davon 59 (28) in der Expositur.

Am 11. November 1985 wurde dem von Direktion und Lehrkörper gestellten und vom Elternverein unterstützten Antrag auf Erweiterung der Schultypen um ein Neusprachliches Gymnasium stattgegeben. Ab dem Schuljahr 1986/87 lautet die Schulbezeichnung der 1910 eröffneten "Vereinsrealschule des Vereines zur Gründung einer Kaiser-Jubiläums-Realschule im 12. Wiener Gemeindebezirke, 12, Schönbrunnerstraße 189" –

Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium  
1120 Wien, Singrienergasse 19 – 21

#### **Direktion und Lehrkörper**

Mit der Eröffnung der "Kaiser-Jubiläums-Realschule" im Schuljahr 1910/11 wurde der k.k. Professor an der Staatsrealschule im 6. Bezirk Ferdinand G i n z e l zum Leiter der Anstalt bestellt und behielt die Leitung bis zum Ende des Schuljahres 1911/12. Im darauffolgenden Schuljahr wurde die Leitung von Dr. Johann E l l i n g e r, Professor an der k.k. Franz Joseph-Realschule im 20. Bezirk, übernommen, die er bis zum Ende des Schuljahres 1919/20 innehatte. An seine Stelle trat Direktor Dr. Gustav R o h r a u e r bis 16. 2. 1934.<sup>17a)</sup> Vom 19. März 1934 an besorgte Prof. Dr. G r ü n w a l d als provisorischer Leiter die Amtsgeschäfte der Direktion. Im Februar 1935 wurde Studienrat Ottokar U r b a n z zum Direktor der Schule bestellt, dem im Jänner 1937 Direktor (Hofrat) Dr. Eduard W e b e r folgte. Aus politischen Gründen, Direktor Dr. Weber war ein aufrechter Österreicher und christlichsozialer Demokrat, wurde er von den damaligen NS-Machthabern aus dem Amt entfernt und (Professor) Studienrat Hans S c h e s t a u e r zum Nachfolger bestellt; dieser rückte im April 1940 zum aktiven Militärdienst zur Deutschen Wehrmacht ein und wurde fortan von Oberstudienrat Ludwig M a y e r vertreten. Doch auch für ihn war eine Vertretung notwendig, da Oberstudienrat Mayer im April 1944 die Leitung des KLV-Lagers Stall im Mölltal, Kärnten, übernahm, in das 77 Schüler der Unterstufe der "Oberschule für Jungen" verschickt worden waren, um den einsetzenden Bombenangriffen zu entgehen. Die Führung der Amtsgeschäfte in Wien besorgte nun Studienrat Richard R ö l l n e r bis zum Juni 1945.

Nach Kriegsende wurde vom 9. Juli bis 4. August 1945 ein sogenannter "Überleitungs-Unterricht" geführt. Direktor (Hofrat) Dr. Weber wurde rehabilitiert und kehrte auf den Leiterposten der Realschule zurück.<sup>19)</sup> Erst als nach Erreichung der Altersgrenze Hofrat Dr. Weber mit Ende des Schuljahres 1948/49 aus dem Amt schied, wurde Prof. Dr. Johann W i n g e l b a u e r als provisorischer Leiter interimistisch mit der Führung der Amtsgeschäfte betraut, bis Prof. Dr. Alfred N i k l (vormals Prof. an der Realschule in Wien 3,<sup>20)</sup> mit 1. Jänner 1951 zum Direktor der Bundesrealschule in Wien 12, Erlgasse 32 – 34 ernannt wurde. Direktor (Hofrat) Dr. Alfred Nikl blieb 29 Jahre im Amt, prägte dadurch in besonderem Maße den Charakter der Schule und war zur Zeit seiner Verabschiedung in den Ruhestand (mit 31. Dezember 1979) der am längsten dienende AHS-Direktor Wiens. Während seiner Amtszeit übersiedelte die Schule 1972 aus der Erlgasse in die Singrienergasse. Während einer länger dauernden Krankheit in den Jahren 1978 und

17a) Dr. Rohrauer wurde von den damaligen Machthabern die Fähigkeit abgesprochen, "die Jugend zu erziehen".

(Gespräch mit Else Rohrauer, verheh. Falzeneder, Tochter, Mat. Jg. 1930).

18) Wegen des großen Andranges mußten für das Schuljahr 1986/87 drei erste Klassen eröffnet werden.

19) mit 5. Juli 1945 als "provisorischer Sachwalter"

20) Radetzkystraße 2

1979 führte OStR Prof. Mag. Dr. Rudolf A u e r als dienstältester Lehrer die Direktionsgeschäfte als provisorischer Leiter.

Mit 1. Jänner 1980 wurde Prof. Mag. Franz Komornyik (vormals Professor am GRG für Berufstätige und am BRG 15, Henriettenplatz 6) vom Bundespräsidenten zum Direktor des Bundesrealgymnasiums ernannt.

Im Lehrkörper (s. Übersicht auf Seite 167 ff) fanden in den ersten 25 Jahren verhältnismäßig wenige Veränderungen statt, sodaß ein Stamm von rund 12 Professoren fast unverändert blieb und immer nur wenige Damen und Herren neu hinzukamen oder ausschieden.

Ein wesentlich größerer und vor allem rascherer Lehrerwechsel charakterisiert die folgenden Jahre, besonders seit 1938. In diesem Jahr schieden 18 Lehrpersonen aus (aus politischen Gründen und auch um in der Deutschen Wehrmacht zu dienen) und 13 neue Lehrer kamen hinzu. Eine bedeutende Zahl der jungen Lehrer, die unserer Schule zugewiesen worden waren, darunter 7 (!) ehemalige Schüler der Bundesrealschule 12, die das Lehramt an der Universität Wien absolvierten, mußten nach kurzer Dienstzeit ebenfalls in die Deutsche Wehrmacht einrücken.

Bisher konnte ermittelt werden, daß von 21 eingerückten Lehrern der damaligen "Oberschule für Jungen" 10 nicht mehr aus dem Krieg heimkehrten; darunter vier der sieben jungen Kollegen, die ehemalige Schüler unserer Anstalt waren.

Auffallend in den Kriegsjahren ist die verhältnismäßig hohe Zahl von weiblichen Lehrkräften. Bedingt durch den Kriegseinsatz der Männer mußten Frauen die frei gewordenen Stellen besetzen. Ungeprüfte Lehrer und Lehrerinnen wurden eingesetzt, um den Lehrermangel einigermaßen auszugleichen. Weibliche Studienräte wurden auch im Knabenturnen eingesetzt.

Während in den Jahren 1927/28 bis 1940/41 der Anteil der weiblichen Lehrkräfte etwa 10% betrug und in den Systemjahren (1934 – 1938) auf 0% absank, stieg der Anteil ab 1940/41 stetig an:

1941/42	14%
1942/43	25%
1943/44	50%
1944/45	35%

und sank im Schuljahr 1945/46 auf etwa 21% ab. Die aus der Kriegsgefangenschaft heimkehrenden Lehrer und die neu hinzutretenden Lehramtskandidaten senkten den Prozentsatz zu Beginn der 50er Jahre unter 10%.

In den Nachkriegsjahren 1945/46 bis 1950/51 war die Schule mehrmals bedroht, aus Gründen der Einsparung aufgelöst zu werden. Die Klassenzahl schwankte zwischen 7 und 8, die Schülerzahl zwischen 170 (0) und 196 (3) Schülern. Die wirtschaftliche Situation war unerfreulich und mehrere "Mittelschulen" konkurrenzten einander auf engstem Raum: Das Gymnasium und Realgymnasium in der Rosasgasse, die beiden Realgymnasien, bzw. Realschulen im 15. Bezirk Henriettenplatz und Diefenbachgasse, und das im selben Schulhaus untergebrachte Mädchengymnasium in der Erlgasse.

Die Zahl der an der Bundesrealschule 12, Erlgasse benötigten Lehrer für 7 bis 8 Klassen schwankte zwischen 16 (3) und 20 (5). Erst mit dem Amtsantritt (Hofrat) Dr. Nikls setzte rasch eine stetig nach oben steigende Entwicklung ein. Die Klassenzahl stieg von 10 im Schuljahr 1951/52 auf 16 im Schuljahr 1969/70 und schließlich auf 18 im Schuljahr 1973/74. Damit verbunden stieg auch die Schülerzahl. Im Schuljahr 1951/52 waren es noch 267 (2) Schüler, die unsere Anstalt besuchten; im Schuljahr 1972/73 waren es 496 (85). Die "Fünfhundertergrenze" wurde mit dem Schuljahr 1973/74 mit 535 (94) Schülern kräftig überschritten.

Einen einstweiligen Höhepunkt in der Entwicklung der Schule mit 588 (142) Schülern brachte das Schuljahr 1975/76. Ab da war ein leichter Rückgang in der Schülerzahl zu erkennen; im Schuljahr 1979/80 wurde mit 533 (150) wieder die Schülerzahl von 1973/74 erreicht.

Die Zahl der in Verwendung stehenden Lehrer korreliert mit der zunehmenden Zahl der Schüler. 23 (2) Lehrern, die im Schuljahr 1951/52 unterrichteten, standen im Schuljahr 1979/80 44 (18) Lehrer gegenüber. Die Zahl der Lehrer hatte sich nahezu verdoppelt. Interessant (zu betrachten) ist auch der Anteil der weiblichen Lehrer am Lehrerkollegium. In den 50er Jahren stieg der Anteil der weiblichen Lehrer am BRG 12 von knapp unter 10% im Schuljahr 1950/51 auf ca. 16% im Schuljahr 1955/56, sank auf 1/7 (14%) im Schuljahr 1957/58 und "sprang" auf 20 – 25% gegen Ende des Dezenniums. Der Mädchenanteil an der Schülerzahl lag in all den Jahren bei rund 10%.

Der "große Sprung" kam mit Beginn der 70er Jahre, in denen der weibliche Anteil im Lehrerkollegium

auf fast 1/3 anstieg. Der Mädchenanteil unter den Schülern betrug zu dieser Zeit um die 15%. Während der Mädchenanteil im Schuljahr 1976/77 auf knapp unter 22% anstieg (588 / 142) blieb der Anteil der weiblichen Lehrpersonen bei genau 1/3 (39 / 13). Dieses Verhältnis änderte sich erst mit dem Schuljahr 1980/81, als dem Lehrkörper von 51 Personen 23 Frauen (fast 46%) angehörten. Von 533 Schülern waren 150 Mädchen (etwas über 28%). Dieses Verhältnis zugunsten der weiblichen Lehrer stieg in den folgenden Jahren an:

	weibl. Lehrer	weibl. Schüler
1981/82	} 45,8%	} ca. 32 %
1982/83		
1983/84	55,5%	35,4 %
1985/86	60,6%	ca. 36 %

Damit wurde im Schuljahr 1985/86 der höchste Stand sowohl an weiblichen Lehrern als auch an weiblichen Schülern an unserer Anstalt erreicht.

### Die Reifeprüfungen

Die Änderungen der Lehrpläne und die Verlängerung des Studiums hatten wiederholte Änderungen der Reifeprüfungsvorschriften nach sich gezogen, besonders im Schuljahr 1931/32, in dem die Reifeprüfung entfiel, da mit den Lehrplänen 1927 das siebenjährige Realschulstudium auf acht Jahre ausgedehnt wurde. Eine Annäherung des humanistischen Gymnasiums an die Realschule war bereits durch die Einführung des realgymnasialen Schultyps zum Ausdruck gekommen. Umgekehrt folgte eine Anpassung der reinen Realschule an das Realgymnasium.

Mit dem 1. Jänner 1914 war unsere Anstalt zu einer staatlichen Schule geworden. Schon die erste Matura 1916/17 fiel mitten in den 1. Weltkrieg und war eine Notmatura, die in sieben Terminen dieses Schuljahres vorzeitig durchgeführt wurde. Der erste Termin war schon im Oktober 1916. Im kriegführenden Land sollte nur ja kein männlicher Bürger dem Militärdienst vorenthalten werden. Die damaligen Kandidaten waren schon vorher zum Kriegsdienst eingezogen worden und konnten größtenteils nur während eines vierwöchigen "Prüfungsurlaubes" den Unterricht besuchen, bzw. die Prüfung ablegen. (Siehe Übersicht auf Seite 167).

Bis zum Schuljahr 1932/33 legten 527 (32) Schüler die Reifeprüfung an der Realschule Wien 12 ab. Die letzte reguläre Reifeprüfung während des 2. Weltkrieges legten 25 Kandidaten im Schuljahr 1941/42 ab. In den Schuljahren 1942/43 und 1943/44, in denen eine Reifeprüfung undurchführbar war, wurde Schülern der obersten (siebenten) Klasse die "Reife" ohne Prüfung zuerkannt.

Die vorzeitig einrückenden Schüler erhielten einen "Vorläufigen Reifevermerk" oder "Reifevermerk", wenn sie durch den Einberufungsbefehl oder eine Bestätigung der jeweiligen Wehrmachtsdienststelle, in der sie dienten, ihre Einrückung nachweisen konnten. Schüler, die als Luftwaffenhelfer (LWH) Batterien im Großraum von Wien zugeteilt worden waren, wurden aus dem Stand der Oberschule für Jungen Wien 12, Erlgasse 32 – 34 entlassen und in den Stand der der Flakstellung nächstgelegenen Schule (Wien XIII., Hietzinger Kai, vermutlich Flak-Stellung "Roter Berg"; Wien II., Vereinsgasse, vermutlich Flak-Stellung "Prater" und Wien XXI., Franklinstraße, vermutlich Schutz der Rüstungsindustrie (Reichsbahnwerke in Wien-Floridsdorf und der Donaubrücken)<sup>21)</sup> übernommen, sodaß de facto die Zeugnisse einer Reihe unserer Schüler den "Reifevermerk" von anderen Schulen enthalten. Sie werden, da dies aus den an der Schule verbliebenen Amtsschriften nicht zu entnehmen ist, auch nicht als Maturanten des BRG 12 ausgewiesen.

Das erste "Jahreszeugnis mit Reifevermerk" stammt vom 25. November 1941 (!) lt. Erl. d. Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung v. 8. September 1939 (!), Zl. E IIIa – 1947 WR V (b) und ist das des Maturanten Heinrich Binder, der am 25. November 1941 zur Wehrmacht einrückte.

Bis zum Ende des 2. Weltkrieges hatten bereits 879 (92) Schüler die Reifeprüfung abgelegt, oder sie war ihnen in den beiden letzten Kriegsjahren 1943/44 und 1944/45 auf Grund der zitierten Ausnahmegesetzgebung zuerkannt worden.

Einen definitiven Maturajahrgang 1945 gibt es nicht.

Zu Beginn des Schuljahres 1945/46 war es nicht möglich, eine 3. Klasse einzurichten, eine Lücke, die auch in den folgenden Jahren nicht mehr geschlossen werden konnte. Daraus resultiert der Ausfall der Reifeprüfung im Schuljahr 1950/51.

21) Eine Reihe von Schülern kam auch im Raum Wr. Neustadt (Flugzeugwerke) zum Einsatz.



Ebenso entfielen die Reifeprüfungen in den Jahren 1952/53 und 1953/54, da im Schuljahr 1950/51 die 5. und 6. Klasse wegen zu geringer Klassenschülerzahlen behördlich aufgelassen worden waren, sodaß in diesem Schuljahr folgende sieben Klassen übrig blieben: 1a, 1b; 2a, 2b; 3, 4, und 7 (mit zusammen 181 / 1 Schülern).

In den Jahren unmittelbar nach Kriegsende wurden 1945/46 bis 1947/48, drei Reifeprüfungstermine lang dem Umfang und den Anforderungen nach reduzierte Reifeprüfungen abgehalten. Das heißt, daß im schriftlichen Prüfungsbereich nur drei Prüfungen verlangt wurden und im mündlichen nur zwei Prüfungen. Mit dem Reifeprüfungshaupttermin 1948/49 fielen diese Erleichterungen. Dieser Maturajahrgang hatte, obwohl nicht wesentlich besser vorbereitet, wieder eine sowohl im Umfang als auch in den Anforderungen "normale" Reifeprüfung abzulegen.

Wie aus der Statistik festzustellen ist, trat mit der Ära des Direktors Dr. (Hofrat) Nikl, begünstigt durch die allgemeine positive wirtschaftliche Situation ("kleines Wirtschaftswunder"), eine Stabilisierung mit leichten Aufschwungstendenzen im ganzen schulischen Leben der Anstalt ein.

Bedingt durch die Schultype einer Realschule und später ab 1972/73 eines Realgymnasiums war diese Schultype auf der Unterstufe schon immer ein Zubringer für die Höheren Technischen Schulen und nach der Reifeprüfung für die Technischen Universitäten. Ersteres schlug sich in all den Jahren in den relativ niedrigen Maturantenzahlen nieder. Grundsätzlich kann beobachtet werden, daß von den jeweils gemeldeten Schülerzahlen 2/3 auf die Unterstufenklassen entfallen und das dritte Drittel auf die Oberstufe. Zwischen 50 und 60% der Schüler der vierten Klassen treten in berufsbildende mittlere und höhere Schulen über. So gesehen erscheint die Zahl der 1.706 (184) Maturanten, die bis 1985 die Schule verlassen haben, in einem anderen Licht.

### Veränderungen in den Lehrplänen und in der Schulorganisation

Bei Eröffnung der Schule im Schuljahr 1910/11 war der Unterricht in sämtlichen Fächern nach dem durch Min. Erl. v. 8. April 1909 (Zl. 14 741) vorgeschriebenen "Normallehrplan für die Realschulen mit deutscher Unterrichtssprache" erteilt worden.

#### Stundenübersicht

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.		
Lehrgegenstände								Summe	
Klasse									
Religionslehre	2	2	2	2	2	2	1	13	
Unterrichtssprache (Deutsche Sprache)	4	4	4	4	3	3	4	26	
Französische Sprache	6	5	4	4	3	3	3	28	
Englische Sprache	—	—	—	—	3	3	3	9	
Geschichte	2	2	2	2	3	2	3	16	
Geographie	2	2	2	2	1	1		10	
Mathematik	3	3	3	4	4	{1.Sem. 4 2.Sem. 3		5	26 (25)
Naturgeschichte	2	2	—		2	{1.Sem. 2 2.Sem. 3		3	11 (12)
Chemie	—	—	—	3	3	2	—	8	
Physik	—	—	3	2	—	4	4	13	
Geometr. Zeichnen	—	2	2	3	3	3	2	15	
Freihandzeichnen	4	4	4	3	3	2	3	23	
Schönschreiben	1	—	—	—	—	—	—	1	
Turnen	2	2	2	2	2	2	2	14	
Summe	28	28	28	31	32	33	33	213	

Die Realschule war bis zum Schuljahr 1932/33 siebenklassig. Französisch wurde "grundständig", d.h. von der ersten Klasse an (bis zur Reifeprüfung) unterrichtet. Als 2. lebende Fremdsprache wurde Englisch auf der Oberstufe (dreijährig) unterrichtet. Geschichte und Geographie wurden gemeinsam (als ein Fach) unterrichtet. Mathematik wurde im 1. Semester der 6. Klasse mit 4 Stunden, im 2. Semester mit nur 3 Stunden unterrichtet. Naturgeschichte und Chemie wurden in der 4. Klasse gemeinsam unterricht-



tet. In der 6. Klasse wurde Naturgeschichte im 1. Semester mit 2 Stunden, im 2. Semester mit 3 Stunden unterrichtet. Die Wochenstundenanzahl, verglichen mit den heutigen Stundentafeln, weist weniger Stunden auf. Dieser "Normallehrplan" entsprach nach dem Ende des 1. Weltkrieges nicht mehr den Erfordernissen der Zeit, die nach dem Zusammenbruch der Monarchie (1918) auf allen Lebensgebieten und demgemäß auch im Schulwesen bedeutende Veränderungen brachte. Um diesen Forderungen Rechnung tragen zu können, ließ die Schulbehörde in mehreren Schulversuchen einen neuen, zeitgemäßen Lehrplan aus der Praxis entstehen.

Der damalige Präsident des SSRfW, Abg. z. NR. Otto Glöckel (selbst Lehrer), dessen Reformbestrebungen im Unterrichts- und Erziehungswesen noch tief in die Zeit der Monarchie zurückreichen, gab die Richtlinien an, nach denen eine Umformung der Lehrpläne zu erfolgen hatte. Seine wesentlichsten Vorstellungen waren: Arbeitsunterricht, Angleichung der Unterstufe der Mittelschule und der Hauptschule, Einführung praktischer Lehrfächer, Koedukation (im Schuljahr 1920/21 wurden erstmals drei Mädchen in die "männliche Domäne" der Realschule aufgenommen), Führung von Freifächern in Form von Arbeitsgemeinschaften, Einführung einer Schulgemeinde, Schaffung eines Elternrates und die Neugestaltung des Ausmaßes und des Beginns des Fremdsprachenunterrichtes. (Keine Fremdsprache in der 1. Klasse!)

Zu diesem Zweck wurden probeweise, um später die gewonnenen Erfahrungen auswerten zu können, mehrere Pläne von Schulversuchen zur Durchführung gebracht, deren wichtigste sich als "Allgemeine Mittelschule" (vergleichbar mit dem heutigen Plan der "gemeinsamen Schule der 10- bis 14-jährigen") und als "Deutsche Mittelschule" darstellten. Da der erstgenannte Schulversuch besonders an Hauptschulen durchgeführt wurde, konnten sich Professoren an Mittelschulen auf eigenen Wunsch mit einem Teil ihrer Lehrverpflichtung zum Unterricht an Hauptschulen melden. Aus dem Lehrkörper unserer Anstalt war eine größere Anzahl von Professoren (in dieser Eigenschaft) an Hauptschulen tätig.

Im Schuljahr 1926/27 wurde an der Realschule 12 der Lehrplan der "Deutschen Mittelschule", mit der 1. Klasse beginnend, eingeführt.

Stundentafel der Realschule

Lehrgegenstände	Unterstufe				Oberstufe				Summe
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Deutsche Sprache	6	4	4	4	4	3	3	3	31
Erste lebende Fremdsprache	—	5	5	5	3	3	3	2	26
Zweite lebende Fremdsprache	—	—	—	—	4	4	2	2	12
Geschichte	1	2	2	2	2	2	2	3	16
Geographie	2	2	2	2	2	1	1	0/2	13
Naturgeschichte	3	2	—	2	2	2	2	2/0	14
Chemie	—	—	—	—	—	—	3	2	5
Physik	—	—	3	2	—	2	3	3	13
Mathematik (mit geometr. Zeichnen)	4	4	4	5	4	4	3	3	31
Darstellende Geometrie	—	—	—	—	3	3	2	2	10
Philosophischer Einführungsunterricht	—	—	—	—	—	—	—	3	3
Zeichnen	4	3	3	2	2	2	2	1	19
Schriftpflege	1	—	—	—	—	—	—	—	1
Kurzschrift	—	—	—	2	—	—	—	—	2
Handarbeit	2	2	2	—	—	—	—	—	6
Gesang	2	1	1	—	—	—	—	—	4
Körperliche Übungen	3	3	3	3	3	3	3	3	24
	30	30	31	31	31	31	31	31	246

Die bedeutendste Änderung war die Erweiterung der siebenklassigen Realschule auf 8 Klassen; eine Anpassung an das achtklassige Realgymnasium.

Die auffälligsten Änderungen fanden in den Gegenständen Deutsch, lebende Fremdsprache, Naturgeschichte, Mathematik, Darstellende Geometrie (früher Geometrisches Zeichnen), Körperliche Übungen und Philosophischer Einführungsunterricht und durch die Erweiterung der Stundentafel durch die Gegenstände Kurzschrift, Handarbeit und Gesang als Pflichtgegenstände statt.

Der Unterricht in Deutscher Sprache wurde, die 8. Klasse eingeschlossen, auf 31 (früher 26) Stunden erweitert! Eine weitere auffällige Veränderung war der sechsstündige (!) Deutschunterricht in der 1. Klasse. Für unsere heutigen Vorstellungen ganz ungewöhnlich ist der Umstand, daß die erste lebende Fremdsprache (es war in den meisten Schulen noch immer Französisch) in der 1. Klasse *n i c h t* unterrichtet wurde. Erstmals fand in der 8. Klasse in der Fremdsprache das "2-Stundenfach" Eingang in die Lehrpläne. Eine ebenso starke Ausweitung wie Deutsch erfuhr der Gegenstand Mathematik (von 25 auf 31 Gesamtstunden), dem allerdings der Gegenstand Geometrisches Zeichnen inkorporiert wurde. Als neuer Gegenstand scheint Darstellende Geometrie auf der gesamten Oberstufe mit insgesamt 10 Stunden auf. Erstmals wurde das Fach Philosophischer Einführungsunterricht in der 8. Klasse gelehrt.

Völlig neu waren auch die Pflichtgegenstände Kurzschrift, Handarbeiten und Gesang, die offenbar als *e i n e s* der positiven Ergebnisse der Glöckel'schen Schulversuche trotz der damaligen politischen Situation in das Regelschulwesen übernommen wurden.

Beachtenswert ist die Erweiterung der Gesamtstundenanzahl im nun achtjährigen Zyklus: 246 Stunden standen 213 im Jahr 1909 gegenüber; eine Erweiterung von 33.

Weitere Veränderungen brachte das autoritäre System während der Zeit des Ständestaates 1934–38: Die in den Zwanzigerjahren eingeführte Koedukation wurde stufenweise abgebaut. Die an der Schule studierenden Mädchen wurden an die Realschule Wien 15, Henriettenplatz 6 versetzt und in eigenen Klassen zusammengefaßt.<sup>22)</sup> Gleichzeitig wurden keine Mädchen in die ersten Klassen aufgenommen. Während im Schuljahr 1933/34 bei 387 Schülern 129 Mädchen unterrichtet wurden, sank die Zahl im Schuljahr 1934/35 bei 320 Schülern auf 77 Schülerinnen, im darauffolgenden Jahr bei 257 Schülern auf 46 Mädchen und im Schuljahr 1936/37 bei 257 Schülern auf gar 6, die, wie der Reifeprüfungsstatistik zu entnehmen ist, der Maturaklasse angehörten.

Studentafel der Realschule

Lehrgegenstände	Unterstufe				Oberstufe				Summe
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Deutsche Sprache	4	4	4	3	3	3	3	3	27
Erste lebende Fremdsprache	5	4	4	4	3	3	2	2	27
Zweite lebende Fremdsprache	—	—	—	—	4	3	3	3	13
Geschichte	1	2	2	2	2	2	2	3*)	16
Geographie	2	2	2	2	2	2	—		12
Naturgeschichte	2	3	—	3	2	2	2	2	13
Chemie	—	—	—		—	2	2	—	7
Physik	—	—	3	2	—	—	5	4	14
Mathematik (mit geometr. Zeichnen)	4	4	5	5	4	4	3	3	32
Darstellende Geometrie	—	—	—	—	3	3	2	2	10
Einführung in die Philosophie	—	—	—	—	—	—	—	3	3
Zeichnen	4	4	4	2	2	2	2	1	21
Schriftpflege			—	—	—	—	—	—	
Kurzschrift	—	—	—	2	—	—	—	—	2
Gesang	2	2	—	—	—	—	—	—	4
Turnen	3	3	3	3	3	3	3	3	24
	29	30	29	30	30	31	31	31	241

Einige Veränderungen lassen aufhorchen: Der Deutschunterricht wurde in der 1. Klasse von 6 auf 4 Stunden und insgesamt von 31 auf 27 Stunden reduziert. Hatte man 1927 zu weit über das Ziel geschossen oder brauchte man dringend Stunden für die 1. lebende Fremdsprache, die nun plötzlich mit 5 Stunden in der 1. Klasse unterrichtet wurde? Eine Neuerung, der wir vom heutigen Standpunkt großen Respekt entgegenbringen.

In einigen anderen Gegenständen gab es nur – sozusagen – kosmetische Veränderungen.

Auffallend ist die – weitere – Reduzierung der Stundenzahl in der 1. lebenden Fremdsprache (inzwischen Englisch auf der Oberstufe). Während im Lehrplan 1927 die 1. lebende Fremdsprache nur in der 8. Klasse mit 2 Stunden unterrichtet wurde, sieht der Lehrplan von 1935 auch in der 7. Klasse nur 2 Stun-

22) s. S. 195, Schj. 1934/35; 8. b-Kl.: 30 (30)

den vor. Trotz Reduzierung um eine Stunde auf der Oberstufe (7. Klasse) und Verlusten in den Klassen 2–4 um je eine Stunde, gewinnt dieser Gegenstand durch die 5 Stunden in der 1. Klasse e i n e Stunde. Aus heutiger Sicht haftet der Stundenverteilung im Fach 1. lebende Fremdsprache eine deutlich sichtbare Unausgewogenheit an.

In den Jahren 1937/38 bis 1945/46 studierten keine Mädchen an unserer Anstalt.

Einschneidende Veränderungen erfuhr der Lehrplan mit dem Schuljahr 1938/39, besonders im Fach Leibeserziehung, sowohl was den Rang des Faches (im Zeugnis an erster Stelle!), den Beurteilungsmodus,<sup>23)</sup> als auch die Stundenzahl betraf. Leibesübungen waren neben den Fächern Deutsch und Mathematik als Aufnahmeprüfung in die “Oberschule” vorgesehen. Der Religionsunterricht in den jeweiligen staatlich anerkannten Konfessionen, der bis dahin unangetastet geblieben war, wurde zum “Konfessionsunterricht” und Freifach. Handarbeiten (Flug- und Schiffsmodellbau) in der Unterstufe Pflichtfach und auf der Oberstufe Freigegegenstand.

Auf Grund von Übergangsbestimmungen, die in den Schuljahren 1937/38 noch nach dem alten Beurteilungsschema 1–4 (3e = ermahnt, 4t = getadelt) beurteilt. Mit Beginn des Schuljahres 1938/39 wurde die neue Notenskala 1–6 (sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend, mangelhaft, ungenügend) in Kraft gesetzt. Unterrichtet wurde nach dem Lehrplan und den Stundentafeln vom 29. Jänner 1938, veröffentlicht im “Amtsblatt des Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung und der Unterrichtsverwaltung der Länder” 4. Jg. 1938 Erl. Zl. E III a 245/38a. Grundsätzlich wird in diesem Erlaß die Oberschule für Jungen achtklassig geführt. Dies war für Deutschland, aber nicht für Österreich (damals Ostmark) eine Neuerung, die auf militärische und kriegsgerichtete Zwecke abgestimmt war.<sup>24)</sup> Die Klassen 1–5 wurden typenneutral geführt, die Klassen 6–8 wurden, dem damaligen Sprachgebrauch gemäß, “gegabelt”, u.zw. in einen “naturwissenschaftlich-mathematischen Zweig” (mit Arbeitsgemeinschaften in den naturwissenschaftlichen Gegenständen und Mathematik) und einen “sprachlichen Zweig” (mit entsprechenden Arbeitsgemeinschaften in e i n e r lebenden Fremdsprache). Die grundständige 1. lebende Fremdsprache war Englisch. Für die Kontinuität unserer Schule bedeutete dies, daß

- die in Österreich u.a. gelehrte grundständige Fremdsprache Französisch im Auslaufen war
- das für eine Realschule typische Fach Darstellende Geometrie nur als eine naturwissenschaftlich-mathematische Arbeitsgemeinschaft geführt werden konnte
- Latein (untypisch für Realschulen) ab der 3. Klasse unterrichtet wurde
- kein Philosophischer Einführungsunterricht vorgesehen war
- keine verbale Betragens- und Formnote gegeben wurde und daß an ihre Stelle eine “allgemeine Beurteilung des körperlichen, charakterlichen und geistigen Strebens und Gesamterfolges” vorzunehmen war.

Die Gegenstände wurden, entsprechend der dem damaligen System immanenten Wertigkeit, in Blöcke gegliedert: (Siehe auch Stundentafel)

#### Pflichtfächer

- I Leibesübungen
- II Deutschkunde
- III Naturwissenschaften und Mathematik
- IV Fremdsprachen (E, F, I, L)
- V Arbeitsgemeinschaften
- VI Religionslehre<sup>25)</sup>

#### Freifächer

Dieser neuen Struktur standen Erläuterungen (Grundlagen) zur Seite, die neben einer Reihe von vernünftigen Vorschlägen im methodisch-didaktischen Bereich eine Vielzahl von stark politisch getönten enthielten. So hieß u.a., daß “eine gemeinsame Schulerziehung der Geschlechter dem nationalsozialistischen Erziehungsgeiste widerspricht.”<sup>26)</sup> Die deutsche Schule war ein Teil der “nationalsozialistischen

23) Beurteilt wurden: Leichtathletik, Turnen, Schwimmen, Spiele, Boxen (auf der Oberstufe) und die allgemeine körperliche Leistungsfähigkeit.

24) Im Amtsblatt des RMfWEuV, 4. Jg. 1938 heißt es auf Seite II/46: “Aus wichtigen **bevölkerungspolitischen** (hervorgehoben durch den Autor) Gründen habe ich (der Reichs- u. Preußische Minister) die neunjährige Höhere Schule auf acht verkürzt”.

25) Im Erl. v. 29. Jänner 1938 noch Pflichtfach, danach Freifach.

26) Amtsblatt des RMfWEuV, 4. Jg. 1938, Grundlagen, S 48 ff

Erziehungsordnung" geworden: "Sie hat die Aufgabe, im Verein mit den anderen Erziehungsmächten des Volkes, aber mit den ihr eigentümlichen Erziehungsmitteln, den nationalsozialistischen Menschen zu formen."<sup>27)</sup> Auf dem Weg, dieses Ziel zu erreichen, wird der Vorrang der Politik vor der Pädagogik gefordert. ("Jede Bildung, die abseits von dieser nationalsozialistischen Erziehungswirklichkeit erfolgt, bleibt abstrakt und volksfremd."<sup>28)</sup> Aus der Forderung eines lebensnahen Unterrichts folgt daher ohne weiteres,

*"daß die Mädchenerziehung sich nach anderen Gesetzen vollziehen muß als die Jungenerziehung, daß sie nie zu einem Abklatsch der Erziehung der männlichen Jugend werden darf. Die naturgegebene Verschiedenheit der Geschlechter prägt sich schon im Kind und seinem Lebenskreis aus, darum muß die Erziehung des Mädchens zu s e i n e r Verantwortung an Volk und Staat aus eigenen Wurzeln erwachsen... Das Ziel der weiblichen Erziehung hat unverrückbar die kommende Mutter zu sein".*<sup>29)</sup>

Wenn man bestrebt ist, aus dem politischen und ideologischen Wirrwarr einige s a c h l i c h e Bildungsziele herauszuarbeiten, fördert man folgende zutage:

*"...es kommt nicht darauf an, daß die Jungen und Mädchen die Schule mit einem möglichst umfangreichen Fachwissen verlassen, sondern mit der Fähigkeit, sich an den eigentlichen Beruferziehungsstätten das für ihre Sonderaufgaben notwendige Wissen selbständig anzueignen."<sup>30)</sup> Dies soll erreicht werden, "indem der Schüler nicht nur fertige Ergebnisse übermittelt bekommt; indem er veranlaßt wird, den Vorgang des Erkennens und Verstehens in sich selbst zu vollziehen, soll in ihm die Fähigkeit zu eigener selbstverantwortlicher Entscheidung geweckt werden."<sup>31)</sup>*

**Stundentafeln**  
**Oberschule für Jungen**  
**mit Naturwissenschaftlich-Mathematischem und Sprachlichem Zweig**

Fächergruppen und Fächer Klasse	1	2	3	4	5	6*)		7	8	Zus.			
I. Leibeserziehung	5	5	5	5	5	5		5	5	40			
II. Deutschkunde													
Deutsch	5	4	4	4	4	4		4	4	33			
Geschichte	1	3	3	3	3	3		3	3	22			
Erdkunde	2	2	2	2	2	2		2	2	16			
Kunsterziehung	2	2	2	2	2	2		2	2	16			
Musik	2	2	2	1	1	2		2	2	14			
III. Naturwissenschaften und Mathematik													
Biologie	2	2	2	2	2	2		2	2	16			
						Natur- wiss. Math. Zweig	Sprachl. Zweig	Natur- wiss. Math. Zweig	Sprachl. Zweig	Natur- wiss. Math. Zweig	Sprachl. Zweig	Natur- wiss. Math. Zweig	Sprachl. Zweig
Chemie	.	.	.	.	3	2	(3) 2	2	2	2	2	17	11
Physik	.	.	.	.		2		2	2	2	2	(16)	(12)
Rechnen und Mathematik	4	4	4	3	3	4	(3) 2	4	2	4	2	30	24
												(29)	(25)
IV. Fremdsprachen													
Englisch	6	6	4	4	4	2	(3) 4	2	4	2	4	30	36
												(31)	(35)
Latein	.	.	4	4	4	2	(3) 4	2	4	2	4	18	24
												(19)	(23)
V. Arbeitsgemein- schaften													
a) Naturw.-Math.	.	.	.	.	.	3	.	3	.	3	.	9	.
b) Fremdsprachliche	.	.	.	.	.	.	3	.	3	.	3	.	9
VI. Religionslehre	2	2	2	2	1	1		1	1	12			
Zusammen	31	32	34	34	34	36(36)36		36	36	36	36	273	273

\*) Für die Übergangszeit bis zum Ausbau des mittleren Schulwesens wird die 6. Klasse nur in den Arbeitsgemein-  
schaften gegabelt; es gelten daher in Chemie, Physik, Mathematik und in den Fremdsprachen die eingeklammerten  
Stundenzahlen.

27-31) Amtsblatt des RMfWEuV, 4. Jg. 1938, Grundlagen, S 48 ff

Nach der Befreiung Österreichs im Jahr 1945 wurden die "Provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen" vom 1. Mai 1946 und später vom 21. Juli 1948 verbindlich.

	Unterstufe				Oberstufe				
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Unterrichtssprache	4	4	4	4	3	3	4	4	30
1. moderne Fremdsprache	5	4	4	3	2	2	2	2	24
2. moderne Fremdsprache	—	—	—	—	4	4	4	4	16
Geschichte	1	2	2	2	2	2	2	2	15
Erdkunde	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Naturgeschichte	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Physik	—	2	3	3	3	2	2	2	15
Chemie	—	—			—	2	2	2	9
Mathematik (u. geom. Zeichnen)	4	4	5	5	4	3	4	4	33
Darstellende Geometrie	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Philosophischer Einführungsunterricht	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Kunstpflge (Zeichnen)	2	2	2	2	2	2	2 <sup>1)</sup>	2 <sup>1)</sup>	12 (4)
Handarbeit	2	2	2	2	—	—	—	—	8
Schreiben	1	—	—	—	—	—	—	—	1
Musik	2	2	1	1	1	1	2 <sup>1)</sup>	2 <sup>1)</sup>	8 (4)
Leibesübungen	3 <sup>2)</sup>	3 <sup>2)</sup>	3 <sup>2)</sup>	2 <sup>2)</sup>	3 <sup>2)</sup>	3 <sup>2)</sup>	1 <sup>3)</sup>	1 <sup>3)</sup>	19 (29)
Kurzschrift	—	—	—	2	—	—	—	—	2
	30	31	32	32	32	32	33	33	255

und ein  
Freiluft-  
nachmittag

1) In der 7. und 8. Klasse Wahl zwischen Kunstpflge und Musik.

2) Von diesen Stunden ist eine in der Regel nachmittags zu halten und bei günstigem Wetter zu einem zweistündigen Freiluftnachmittag zu erweitern.

3) Dazu ein zweistündiger Freiluftnachmittag.

Der Mangel der provisorischen Lehrpläne liegt vor allem in der Reduzierung der 1. lebenden Fremdsprache auf der Oberstufe auf ein "2-Stundenfach" bei gleichzeitiger Steigerung der Lehrinhalte und der Reifeprüfungsanforderungen (Guided Composition). Ein positiver Ansatz zu einer praxisbezogenen Unterrichtsgestaltung ist die Einführung des verbindlichen Faches Kurzschrift, – allerdings nur in der 4. Klasse. Ein Mangel, nicht einmal aus der damaligen Zeit verständlich, ist das undifferenzierte Zusammenfassen von Physik und Chemie in der 3. und 4. Klasse.

Die Stundentafel für Realschulen, veröffentlicht in den prov. Lehrplänen für Mittelschulen vom 15. Okt. 1955, bringt im Fach Deutsch (nicht mehr Unterrichtssprache) eine Verlagerung der Stunden von der Oberstufe (7. und 8. Klasse) auf die Unterstufe (1. und 2. Klasse). Zum "großen Verlierer" gehört die 1. leb. Fremdsprache (vornehmlich Englisch) durch den Verlust von 2 Stunden (je eine in der 1. und 3. Klasse). Der "große Gewinner" war Mathematik, das nun losgelöst vom Fach Geometrisches Zeichnen (nun als eigenes Fach mit 4 Stunden), 32 (früher mit GZ 33) Stunden unterrichtet wurde.

Vom Fach Schreiben, das in der 1. Klasse 1-stündig unterrichtet wurde, konnte man sich, offenbar als Vorbereitung für den in der 3. Klasse einsetzenden GZ Unterricht gedacht, noch immer nicht trennen. Bedauerlicherweise verzichtete man auf das Pflichtfach Kurzschrift, das nun in den Freifächersektor verbannt wurde. Hier liegt eine Stundentafel vor, die insgesamt nur vom Fach Mathematik aus als zufriedenstellend bezeichnet werden konnte. Vom Blickwinkel der 1. leb. Fremdsprache war die Stunden-zuteilung (ein Minus von 2 Stunden zu den früheren Lehrplänen) enttäuschend und vollkommen unzufriedenstellend.

Stundentafel für Realschulen

	Unterstufe				Oberstufe				insgesamt
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Deutsch	5	5	4	4	3	3	3	3	30
Erste lebende Fremdsprache	4	4	3	3	2	2	2	2	22
Zweite lebende Fremdsprache <sup>1)</sup>	—	—	—	—	5	4	4	3	16
Geschichte	1	2	2	2	2	2	2	2	15
Geographie	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Naturgeschichte	2	2	2	2	2	2	2	2	16
Physik	—	2	3	3	2	2	2	3	14
Chemie	—	—			—	2	2	2	9
Mathematik	5	4	4	4	4	3	4	4	32
Geometrisches Zeichnen	—	—	2	2	—	—	—	—	4
Darstellende Geometrie	—	—	—	—	2	2	2	2	8
Philosophischer Einführungsunterricht	—	—	—	—	—	—	2	2	4
Kunstpflge (Zeichnen)	2	2	2	2	2	2	2 <sup>2)</sup>	2 <sup>2)</sup>	12 + 4 <sup>2)</sup>
Handarbeit	2	2	2	2	—	—	—	—	8
Schreiben	1	—	—	—	—	—	—	—	1
Musik	2	2	1	1	1	1	2 <sup>2)</sup>	2 <sup>2)</sup>	8 + 4 <sup>2)</sup>
Leibesübungen <sup>3)</sup>	3	3	3	3	3	3	2	2	22
	31	32	32	32	32	32	33	33	257

- 1) An Stelle der zweiten lebenden Fremdsprache kann bei gleichbleibender Stundenanzahl Latein gelehrt werden.  
2) Die Schüler haben sich mit Beginn der 7. Klasse zu entscheiden, ob sie weiterhin am Unterricht aus Kunstpflge o d e r aus Musik teilnehmen werden.  
3) Von der 1. bis zur 6. Klasse ist eine der drei Stunden in der Regel nachmittags zu halten und bei günstigem Wetter zu einem zweistündigen Freiluftnachmittag zu erweitern; in der 7. und 8. Klasse kommt bei günstigem Wetter zu den zwei Stunden ein zweistündiger Freiluftnachmittag.

Mit dem Schuljahr 1967/68 traten für die neugeschaffenen Schultypen neue Lehrpläne und Stunden- tafeln in Kraft.

Die Klassen 1 und 2 werden nun typenneutral als AHS geführt; die 3. und 4. Klassen an unserer Anstalt als Realgymnasium. Die Oberstufe spaltet sich im realgymnasialen Zweig in ein naturwissenschaftliches Realgymnasium (mit Latein ab der 5. Klasse und DG ab der 7. Klasse) und in ein mathematisches Real- gymnasium (mit Französisch ab der 5. Klasse und DG ab der 7. Klasse).

Unterstufe des Realgymnasiums

Pflichtgegenstand	Klassen und Wochenstunden				Summe Unter- stufe
	1. Kl.	2. Kl.	3. Kl.	4. Kl.	
Religion	2	2	2	2	8
Deutsch	5	4	4	4	17
Lebende Fremdsprache	5	4	3	3	15
Geschichte und Sozialkunde	—	3	2	2	7
Geographie und Wirtschaftskunde	2	2	2	2	8
Mathematik	5	4	4	4	17
Geometrisches Zeichnen	—	—	2	2	4
Biologie und Umweltkunde	3	2	2	2	9
Chemie	—	—	—	2	2
Physik	—	2	2	2	6
Musikerziehung	2	2	2	1	7
Bildnerische Erziehung	2	2	2	2	8
Werkerziehung	—	2	2	2	6
Leibesübungen	4	4	4	3	15
Gesamtwochenstundenzahl	30	33	33	33	129

Oberstufe des Realgymnasiums

Pflichtgegenstand	Naturwissenschaftliches Realgymnasium mit Darstellender Geometrie Mathematisches Realgymnasium				Summe
	Klassen				
	5.	6.	7.	8.	
Religion	2	2	2	2	8
Deutsch	3	3	3	3	12
Erste lebende Fremdsprache	3	3	3	3	12
Latein	5 <sup>3)</sup>	3 <sup>3)</sup>	3 <sup>3)</sup>	3 <sup>3)</sup>	14 <sup>3)</sup>
Zweite lebende Fremdsprache	5 <sup>4)</sup>	3 <sup>4)</sup>	3 <sup>4)</sup>	3 <sup>4)</sup>	14 <sup>4)</sup>
Geschichte und Sozialkunde	2	2	2	2	8 7} + 2
Geographie und Wirtschaftskunde	2	3	2	—	
Mathematik	5	4	4	4	17
Darstellende Geometrie	—	—	3	2	5
Biologie und Umweltkunde	2	3	—	2	7
Chemie	—	2	2	2	6
Physik	3	2	2	3	10
Philosoph. Einführungsunterricht	—	—	3	2	5
Musikerziehung	2	2 }	2 <sup>2)</sup>	2 <sup>2)</sup>	4 4} + 4
Bildnerische Erziehung	2				
Leibesübungen	3	3	3	2	11
Gesamtwochenstundenzahl	34	34	34	34	136

1) Arbeitsgemeinschaft  
2) Alternative Pflichtgegenstände  
3) Nur am Naturwissenschaftlichen Realgymnasium mit Darstellender Geometrie  
4) Nur am Mathematischen Realgymnasium

1) Arbeitsgemeinschaft

2) Alternative Pflichtgegenstände

3) Nur am Naturwissenschaftlichen Realgymnasium mit Darstellender Geometrie

4) Nur am Mathematischen Realgymnasium

Die Stundentafel zeigt eine gewisse Ausgewogenheit. Die lange Zeit vergeblich gestellte Forderung der Lehrer der 1. leb. Fremdsprache (vornehmlich Englisch), auf der Oberstufe das "2-Stundenfach" zu erweitern, wurde nun endlich erfüllt. Das Fach wird auf der Oberstufe durchgehend in drei Wochenstunden unterrichtet. Einige Gegenstände erfuhren in ihren Lehrinhalten eine bedeutende Erweiterung, ohne mit zusätzlichen Stunden bedacht worden zu sein. Darunter fallen die Gegenstände: Geschichte und Sozialkunde (das in der ersten Klasse nicht mehr unterrichtet wird), Geographie und Wirtschaftskunde und Biologie und Umweltkunde. Die alte Forderung "des Sichtens und Lichtens" der Lehrpläne wurde nun wieder aktuell.

Andere Gegenstände wurden mit anderen Bezeichnungen belegt, um so ihre neue Aufgabe zu beschreiben: Musik wurde zur Musikerziehung und Kunstpflege (Zeichnen) zur Bildnerischen Erziehung.

Schreiben wurde nicht mehr unterrichtet.

Das Fach Darstellende Geometrie wurde (ohne nennenswerte Stoffreduktion) von ursprünglich 10 Unterrichtsstunden über 8 auf 5 Wochenstunden reduziert.

*"Allgemeinbildung kann nicht aus einem Nebeneinander von Einzelwissen oder von einzelnen isolierten Wissensgebieten entstehen. Die Herstellung von Beziehungen zu einer inneren Ordnung muß es dem Lernenden ermöglichen, die vermittelten Kenntnisse zu einer Einheit zu verbinden. Diesem Ziel dient die Konzentration der Bildung.*

*Die Konzentration der Stoffgebiete innerhalb eines Gegenstandes in Verbindung mit der exemplarischen Methode schafft eine Auswahl und eine Ordnung nach Schwerpunkten und erleichtert das Herausarbeiten überschaubarer Zusammenhänge. Schwerpunkte ergeben sich auch durch Querverbindungen zwischen Unterrichtsgegenständen; in der Darstellung der Beiträge verschiedener Wissensgebiete zu gemeinsamen Themen können ihre Zusammenhänge verdeutlicht werden.*

*In der Auswertung solcher Themen zu Sachgebieten entstehen einige Konzentrationsbereiche mehrerer Unterrichtsgegenstände"*<sup>1)</sup>

und entfalten sich zum Projektunterricht. Ein solcher Konzentrationsunterricht hat die Teamarbeit der Lehrer zur Voraussetzung. Diese theoretische Auseinandersetzung der Autoren der neuen Lehrpläne

1) Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schule nach dem Stand v. 1. Jänner 1977 (Erläuterungen)

sollte nun Unterrichtswirklichkeit werden.

Die sich ständig ändernden und sich erweiternden Anforderungen von Gesellschaft und Wirtschaft ließen nun in den frühen 80er-Jahren eine Neufassung und Neuformulierung der Lehrpläne als notwendig erscheinen. In einem ersten Schritt wurden folgende Veränderungen den neuen Unterstufen- und Oberstufenlehrplänen mit Beginn des Schuljahres 1985/86 vorweggenommen:

- Erweiterung des handwerklichen Unterrichtes auf der Unterstufe durch 2 Wochenstunden Werk-  
erziehung in der 1. Klasse
- Erweiterung des Deutschunterrichtes um eine Stunde von 4 auf 5 Wochenstunden in der 2. Klasse  
und
- Einführung des Informatikunterrichtes in Form von 2 Wochenstunden in der 5. Klasse.

Um einer Überlastung der Schüler zu begegnen, wurde die 2. Lebende Fremdsprache (oder Latein) in der 5. Klasse um 1 Wochenstunde reduziert. Um einen Ausgleich zu schaffen, wird diese verlorengegangene Stunde in der 6. Klasse hinzugefügt.

Mit dem Inkrafttreten der neuen Schulgesetze 1967/68 wurden auch verschiedene demokratische Gremien, die praktisch schon in der einen oder anderen Form an allen Schulen bestanden, institutionalisiert und gesetzlich verankert: z.B. eine stärkere Mitbestimmung der Elternvereine (bei der Schulbuchaktion) und die Einrichtung von Schulgemeinschaftsausschüssen, die unter dem Vorsitz des Direktors von Eltern, Schülern und Lehrern drittelparitätisch besetzt werden und genau festgelegte Aufgaben-  
gebiete zu wahren haben.

Zur gleichen Zeit wurden durch ein neues Personalvertretungsgesetz Dienststellenausschüsse ins Leben gerufen, die in einem vierjährigen Rhythmus gewählt werden und mit besonderen Vertretungspflichten dem Schulleiter und der Behörde gegenüber ihren Kollegen verantwortlich sind.

Tempora mutantur et nos mutamur in illis –

Die Zeiten ändern sich und wir ändern uns mit ihnen. – 75 Jahre BRG 12 –  
Ein Lauf durch die neuere Geschichte – Ein Menschenalter – Die Zeiten  
haben sich oft geändert – Wir sind als Institution nicht alt geworden – Wir  
haben uns nur verändert.

#### Literaturnachweis

- Erwin Pfleger, Meidling: 90 Jahre bei Wien. "Die Anfänge des 12. Bezirkes Meidling", Wien, 1911  
Ferdinand Ginzel, Professor, 1. Jahresbericht der Vereinsrealschule, Wien, 1911  
Dr. Johann Ellinger, 5. Jahresbericht der k.k. Staatsrealschule im 12. Wiener Gemeindebezirk, Wien, 1915  
Prof. E. Klement, Jahresbericht der Bundesrealschule Wien XII, Wien, 1953  
Normallehrplan für die Realschulen mit deutscher Unterrichtssprache vom 8. April 1909  
Lehrplan der "Deutschen Mittelschule"  
Lehrplan für Realschulen, 1935  
Amtsblatt des RMfWEuV, 4. Jg., 1938  
Die provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen, vom 1. Mai 1946 und vom 21. Juli 1948  
Die provisorischen Lehrpläne für Mittelschulen vom 15. Okt. 1955  
Die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schule nach dem Stand vom 1. Jänner 1977



## Meidling, meine Heimat

Die schmale Wien entspringt dem  
Wienerwald.  
Sie schwillt zum Strom nach  
Wolkenbruchgewittern,  
zur lehmigen Flut, vor deren  
Urgewalt  
jahrhundertlang die Uferdörfer  
zittern.

Die Wien ward reguliert, das  
Element,  
gezähmt, ins steingefäßte Bett  
gezwungen.  
Der Dörfer Namen sind nicht ganz  
verklungen,  
denn Altes ist des Neuen Funda-  
ment.

In Gaudenzdorf betrieb man vieler-  
lei  
Gewerbe an der Wien: da gab's die  
Färber,  
den Stand der Wäscher und die  
Zunft der Gerber,  
ein Gaswerk auch und eine  
Brauerei.

Da erfaßte den Bezirk ein tiefer  
Wandel.  
Die Industrie, der eiserne Gigant,  
sog Arbeitskräfte an aus Stadt und  
Land,  
belebend das Gewerbe und den  
Handel.

Die breite Masse in der Gründerzeit  
erfuhr die Wohnungsnot und ande-  
res Leid.  
Geringe Bildung war ein weiterer  
Notstand  
für dieses Volk, das nur ein karges  
Brot fand.

Zahlreiche Schulen wuchsen rasch  
empor.  
Im riesigen Schulblock an der  
Ruckergasse,  
da fehlt es bald an Platz in jeder  
Klasse.  
Die Schülerzahl stieg an wie nie  
zuvor.

Der alte Wohnbereich von Wil-  
helmsdorf  
ist abgewohnt, doch wird man ihn  
erhalten  
und stilgemäß behutsam neu gestal-  
ten. –

Schon frißt an manchem Haus der  
Mauerschorf.

Am Wienerberg und auf dem  
Fuchsenfeld  
steh'n Altgemeindebauten, stil-  
geprägt,  
mit weiten Gartenhöfen angelegt,  
als Vorbild anerkannt in aller Welt.

Der Mann der Arbeit schuf den  
Schreibergarten.  
Dort pflanzt er seine Blumen, seine  
Bäume,  
verwirklichend die schönsten  
Gärtnerträume  
von selbstgezeugenen edlen Kern-  
obstarten.

Im Sommer schlafen sie im Garten-  
haus.  
Der Fron entronnen und der Groß-  
stadtschwüle,  
genießen sie der Gärten Schatten-  
kühle,  
und ihre Seele spannt die Flügel  
aus.

Am Schöpfwerk wuchs empor ein  
neues Viertel,  
das auch der höheren Bauvernunft  
genügt,  
wo reichlich Gartenland dazwischen  
liegt,  
soziales Grün im Wald-und-Wiesen-  
Gürtel.

Nach Altmannsdorf führt mancher  
Weg hernieder.  
Der schöne Ortskern aus dem  
Biedermeier  
läßt Herz und Auge ein zu stiller  
Feier.  
Im alten Schloßpark blühen Jasmin  
und Flieder.

Schon grüßt herab das Hetzendorfer  
Schloß,  
barockes Bauwerk in Schönbrunner-  
gelb.  
Hier wirkt mit Charme im Saal und  
im Gewölb  
der schönen Wiener Mode jüngster  
Sproß.

Das Tivoli war früher Ausflugsziel.  
Schönbrunn liegt drüben: eine Spur  
von Glanz

und alten Waldbestandes, dichter  
Kranz.  
Die Gartenstadt vereint Natur und  
Stil.

Am Gatterhölzl ragt ein Kirchen-  
bau,  
den eine weitgewölbte Kuppel  
krönt.  
Von leuchtendgrüner Patina ver-  
schönt,  
bannt sie den Blick, auch wenn der  
Himmel grau.

Wir nähern uns der früheren Train-  
kaserne.  
Hier stand ein Wald von Birken  
und von Eichen.  
Er mußte dem Kasernenbau einst  
weichen.  
Versunken ist die Monarchie und  
ferne.

Der Volksmund nennt sie einfach  
Phila-Brücke;  
Beton auf weiter Fläche und  
Asphalt:  
ein reiner Zweckbau nüchterner  
Gestalt,  
daß Meidling im Verkehre nicht  
ersticke.

Die Hauptschlagader Meidlings war  
verengt.  
Der Mensch zu Fuß gilt im Verkehr  
nur wenig,  
doch in der neuen Zone ist er  
König,  
von keiner Blechlawine mehr  
bedrängt.

Der Markt in Meidling strotzt von  
Lebensfülle.  
Das rege Treiben vor den Waren-  
ständen  
wogt lärmend auf und ab und will  
nicht enden  
und mündet erst spät abends in die  
Stille.

Erneuert wurde der Migazziplatz.  
Zu dieser Insel lenken wir die  
Schritte.  
Das große Gotteshaus in seiner  
Mitte,  
bewahrt und hütet reichen Bilder-  
schatz.

Von unserem Rundgang kehren wir  
zurück.  
O Meidling, dir gehören unsere  
Herzen,  
was je dich traf, wir litten es mit  
Schmerzen,  
was dich erhoben, war auch unser  
Glück.

Vor neunzig Jahren zog man deine  
Grenzen,  
halb warst du Stadt und halb noch  
grünes Land,  
ein wachsender Bezirk am Groß-  
stadtrand,  
den heut' noch Gärten, Feld und  
Wiesen kränzen.

Wir haben in der Fremde dich ver-  
mißt,  
doch unsere Sehnsucht flog uns  
stets voraus  
in jenen Teil von Wien, wo wir zu  
Haus,  
nach unserem Meidling, das uns  
Heimat ist.

Karl Michael Starck <sup>1)</sup>

1) Siehe Seite 185

## **Religionsunterricht und religiöse Kindererziehung – Aufgaben und Wandel im 20. Jahrhundert**

### **1. Zur Sinnhaftigkeit religiöser Erziehung**

Das religiöse Gefühl eines Menschen wird nicht erst durch den Religionsunterricht geweckt. Bereits in den ersten Lebensjahren erlebt das Kind die Religiosität seiner Eltern. Es sieht ihr Verhalten in kritischen Situationen, es erfährt unmittelbar deren Einstellung zu bestimmten sittlichen und moralischen Problemstellungen – unverfälscht, so wie es ist, unabhängig davon ob sie von anderen gewünscht wird oder den Forderungen der Umgebung entgegensteht. Und es verinnerlicht diese modellhaft vorgelebten Verhaltensweisen der Eltern und der übrigen Beziehungspersonen. Häufig kann man auch von einem stellvertretenden (vikarierenden) Lernprozeß sprechen: Das Kind vermag Elemente des dargebotenen Verhaltens zu abstrahieren und zu einem neuen zu verschmelzen. Auch die Bildung einer moralischen Einstellung kann man sich derart vorstellen. Dadurch, daß das Kind einzelne Verhaltenselemente eines Vorbildes aufnimmt und neu kombiniert, ist es ihm möglich, sich in erstmals erlebten Krisensituationen ähnlich dem Modell zu verhalten, selbst wenn es dieses niemals in einer solchen erlebt und beobachtet hat (Bandura, 1969).

Religiosität wird wie das Sozialverhalten oder die Sprachentwicklung durch Modellernen ausgeformt. In die Einstellung eines Menschen zu Gott-Vater oder zur Mutter-Kirche fließt die eigene Vater-Mutter-Kind-Beziehung mit ein.

Wenn wir nach dem 2. Weltkrieg von einer vaterlosen Gesellschaft (Mitscherlich) sprachen, so mußte uns klar sein, daß es sich dabei um eine gott-vaterlose Gesellschaft handelte. Durch das ökologische Denken, die Friedens- und Freiheits-(Anti-Apartheits)bewegung ist manches ins Lot gerückt. Dafür müssen wir heute die Entwicklung in Richtung einer mutterlosen Gesellschaft befürchten und sehen, daß auch die Mutter-Kirche ihre Kinder einbüßt und umgekehrt (vgl. Christiane F.: "Wir Kinder vom Bahnhof Zoo", Berlin, 1977).

Schließlich müssen wir einsehen, daß nicht jede Eltern-Kind-Beziehung gelingt, und so sitzen in unserem Unterricht neben vielen glücklichen Kindern auch einige sehr unglückliche.

Wenn um die Pubertät das abstrakte Denken zu dominieren beginnt und manche kindliche Vorstellungen fallengelassen werden, wird vor der Autorität des Gott-Vaters und der Mutter-Kirche genausowenig Halt gemacht wie vor der derjenigen der leiblichen Eltern, vorausgesetzt sie ist nur auf Position und Macht und nicht auf Erfahrung gegründet.

Daraus ergeben sich Wesen und Aufgabe der religiösen Erziehung: Nicht starre Regeln im Sinnes eines Verhaltenskodex sollen vermittelt, nicht Techniken angeboten werden, wie man gewisse Gebote nach außen hin scheinbar erfüllen kann, ohne im Innern von deren Gültigkeit betroffen zu sein. Vielmehr geht es darum glaubwürdige, von Einsicht und Erfahrung getragene Entscheidungselemente anzubieten, die das Kind entsprechend seiner Reife zu einer Gewissensentscheidung zusammensetzen kann.

Die Entwicklung eines moralischen Urteilsvermögens wird auch durch die Schule beeinflusst. Der Jugendliche ist dem ausschließlichen Einfluß der Eltern entzogen, ist nunmehr mit neuen, andersartigen und in gewisser Hinsicht auch vorurteilsfreieren Normen, als sie bisher in der Familie gültig waren, konfrontiert. Die Beziehung zu verschiedenen Menschen, insbesondere zur Gruppe Gleichaltriger, die aus den verschiedenen Situationen und Milieus resultierenden Erfahrungen aus dem mitmenschlichen Bereich können eigenständige moralische Urteile fördern (Lidz, 1970).

Der Jugendliche braucht die Stütze schulischer und religiöser Zeremonien, um gefestigt in der Kenntnis von moralischen und sittlichen Grundsätzen, gestärkt in seinem religiösen Gefühl, sein Über-Ich voll entwickeln zu können. "Allmählich beginnt er dann auch nach dem Sinn des Lebens zu fragen und sich über das, was Wert und Bestand im Leben hat, Gedanken zu machen." (Lidz, 1970). Hierbei ist eine gewisse Parallele zur intellektuellen Entwicklung nicht von der Hand zu weisen. Der Jugendliche ist schließlich bereit, auf die unmittelbare Befriedigung gewisser Bedürfnisse (kindlicher Egoismus) zu verzichten, statt dem Lustprinzip (Narzißmus) folgt er der Prüfung der Realität. Die Moral des Zwanges wird durch die Moral der Kooperation aufgelöst und erweitert (Piaget, 1948).

Psychologen fordern deshalb seit langem für die religiöse Lerngruppe eine Idealgröße von 8 – 10 Kindern, in der auch heikle, die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder betreffende Fragen behandelt wer-

den können. Die Forderung liegt auf dem Tisch, wir sind aber noch weit davon entfernt, sie durchsetzen zu können. Eine geringfügige Erleichterung bringt in dem Zusammenhang die Konfessionalität des Religionsunterrichtes, wodurch es wenigstens in einigen Klassen zur Aufteilung in Religionsunterrichtsgruppen kommt.

## 2. Religionsunterricht als Pflichtgegenstand

Als im Zuge der mariatheresianischen Schulreform 1774 aus dem Unterrichtsprinzip Religion, nach dem bis dahin in allen Gegenständen unterrichtet worden war, der Pflichtgegenstand Religionsunterricht wurde, fehlten eigene Lehrpläne. Deshalb wurde im ersten Unterrichtsjahr an öffentlichen Gymnasien nach dem Lehrplan der Jesuiten- und Piaristengymnasien unterrichtet. Nach diesem sollte in allen sechs Klassen der Canisius-Katechismus durchgenommen werden: in den ersten zwei Klassen der kleine, in der dritten und vierten der große, und in den letzten zwei Klassen griff man noch einmal zum Katechismus, nur sollte er jetzt nach der griechischen Ausgabe gelesen werden.

Eine entscheidende Änderung erfolgte erst 1850, wo von der Österreichischen Bischofskonferenz und dann auch vom damals neugeschaffenen Ministerium für Unterricht ein Lehrplan bestätigt wurde, der davon ausgeht, daß es für die Schüler viel zu ermüdend sei, immer nur denselben Stoff zu wiederholen. Man könne die katholische Glaubens- und Sittenlehre doch von verschiedenen "Standpunkten" aus behandeln:

- 1) Unter der Führung des Glaubensbekenntnisses sollte der RU der **ersten Klasse** eine kurze "katechismusartige" Übersicht über die Glaubenslehre bieten,
- 2) in der **zweiten Klasse** sollten mit dem Blick auf die Glaubens- und Sittenlehre die gottesdienstlichen Handlungen (Sakramente) erklärt werden;
- 3) In der **dritten und vierten Klasse** wäre schließlich die Geschichte des Alten und Neuen Testaments durchzunehmen.

Der evangelische Lehrplan aus dem Jahre 1906 sah in der **Unterstufe** neben der Geschichte des Alten und Neuen Testaments Reflexionen über das Gemeindeleben und das Herrengebet, sowie Kirchengeschichte bis zur Reformation vor. In der **Oberstufe** wurde neben der Bibelkunde und der Kirchengeschichte von der Reformation bis zur Gegenwart in der **achten Klasse** die Auseinandersetzung mit den damaligen Ideologien der Gegenwart (Liberalismus, Marxismus und Rechtspositivismus) gepflogen, die damals für einen konfessionslosen Sittenunterricht eintraten.

1905 erschien die Denkschrift des Direktor Dr. A.: "Religionsunterricht oder nicht?", mit welcher die Bremer Lehrerschaft ihren Antrag an den Senat unterbreitete, jeden auf eine bestimmte Konfession zugeschnittenen Religionsunterricht zu beseitigen und durch einen **Sittenunterricht** zu ersetzen. Dieser sollte auf der zweiklassigen **Unterstufe** anhand von Märchen und der Anschauung, in der vierklassigen **Mittelstufe** an ausgewählten Stücken aus der gesamten Weltliteratur betrieben werden; auf der zweiklassigen **Oberstufe** aber mehr systematisch gehalten sein und in einer Gesetzes- und Rechtskunde bestehen. Damit die Religion in der Schule noch irgendwie vertreten sei, sollte die Oberstufe noch einen Unterricht in **allgemeiner Religionsgeschichte** erhalten, darin bestehend, daß den Kindern in "objektiver Form" die Anschauungen der verschiedenen Religionsgenossenschaften, auch der orientalischen, vorgeführt werden, damit sie gleichsam durch eigenes Urteil sich entscheiden können, ob sie sich einem bestimmten Bekenntnis anschließen sollen und welchem.

Diese Ideen griffen auf Österreich über. Zu einer Abschaffung des konfessionellen RU in der Schule konnte es aber auch nach dem Zusammenbruch der Monarchie nicht kommen, da der Sozialdemokratie, wo die "Jungen", eine Lehrerorganisation um Karl Seitz, Otto Glöckel u.a. für die Einführung einer Moral- und Rechtskunde als neues Unterrichtsfach eintraten, die notwendige parlamentarische Mehrheit fehlte. "Wäre der Staat damals nicht in der Lage gewesen, konfessionelle Unterweisung zu erteilen, wären die religiösen Gemeinschaften gezwungen gewesen, ihre eigenen Schulen einzurichten" (Kerschensteiner, Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden, Leipzig-Berlin, 1916, S 158 f.), denn es läßt sich zeigen, daß ein konfessioneller schulischer Religionsunterricht kein Privileg der Kirchen ist, sondern durch den gesellschaftlichen Konsens, daß der Staat die Gewissensfreiheit zu respektieren habe, legitimiert ist.

Einheitliche Auffassungen bestanden aber schon damals über das "Zusammenwirken von Schule und Haus" (Volkserziehung 1919, X, Nr. 11).

Zur Erzielung eines vertrauensvollen Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule empfahl schon 1919 eine Anweisung an alle Landesschulbehörden folgende Einrichtungen:

- 1) Erweiterung der üblichen Sprechstunden der Lehrer zu einer pädagogischen Beratung, die nötigenfalls auch s o n n t a g s stattzufinden hätte und bis zum Ausmaß von zwei Wochenstunden in die Lehrverpflichtung einzurechnen sei.
- 2) Einführung regelmäßiger Zusammenkünfte zwischen Eltern und Lehrern (Elternabende, Elternkonferenzen etc.)
- 3) Errichtung eines Elternrates (zur Vorbereitung und Durchführung gemeinsamer Beschlüsse zwischen Lehrern und Eltern).
- 4) Gründung freier Elterngemeinschaften (für gemeinsame Beratungen, Vorträge, Wanderungen, Leseabende, Jugendkonzerte etc.)
- 5) Elternvereine zur Finanzierung verschiedener sozialpädagogischer Veranstaltungen (Schülerreisen, Wanderungen, Errichtung von Spiel- und Sportplätzen etc.)

Das Unterrichtsamt erwartete Berichte über schon bestehende oder neugeschaffene Einrichtungen der genannten Art. Unsere Schule, die sowohl durch Initiative eines Elternvereines gegründet wurde, als auch derzeit auf Wunsch eines Elternvereines die Errichtung einer "Expositur" betreut, hat hierin Tradition seit 75 Jahren. Zudem entspricht die "Einbeziehung der Familie in die Bildungsarbeit der Schule" der päpstlichen Enzyklika "Divini illius magistri" aus dem Jahre 1929.

Auf der Grundlage dieser Enzyklika beruhte auch die "Einheitlichkeit der Bildungsarbeit" im Austrofaschismus. Die Mittelschulverordnung vom 23. März 1934 (BGBL. I. Nr. 198, Min. Bdg. Bl. Nr. 22) verzichtete auf die Aufstellung eines oder einiger Kernfächer, denen die anderen sich unterzuordnen hatten, sondern verpflichtete alle Fächer "Zum Aufbau jenes Welt- und Kulturbildes beizutragen, in dem sie ihr ideelles Konzentrationsfeld finden und auf das daher der Unterricht in sämtlichen Fächern als auf sein Endziel hin zusammenlaufen soll".

Dazu waren folgende didaktische Grundsätze einzuhalten:

- 1) Die sittlich = religiöse Erziehung
- 2) Die vaterländische Erziehung
- 3) Der Grundsatz des Sozial-Volkstreuens
- 4) Die wissenschaftliche Erziehung
- 5) Die Erziehung zu Wahrhaftigkeit und Sachlichkeit, zu pünktlicher und gewissenhafter Arbeit, in der bedeutsame Eindrücke vom menschlichen Ringen nach Wahrheit und wertvoller Lebensgestaltung und vom Wirken großer Persönlichkeiten vermittelt werden. Unterricht in diesem Sinne ist zugleich eines der stärksten Mittel der sittlichen Erziehung.

### 3. Die Gefährdung des Religionsunterrichtes im 3. Reich

In der Zeit der Bedrängnis von 1938 – 1945, als die Gewissensfreiheit mit Füßen getreten wurde, rückte das Fach Leibeserziehung, sowohl was Rang als auch Stundenzahl betraf, an die erste Stelle, der Religionsunterricht wurde zum Freifach erklärt, dafür erhielten die Schüler der Oberstufe den obligatorischen Gegenstand "Flugmodellbau". Sie sollten physisch und technologisch qualifiziert werden am "totalen Krieg des deutschen Volkes" mitzuwirken, der als "Vaterlandsverteidigung" getarnt war. Sie sollten dem Gesetz der Anpassung folgen anstatt die Gretchenfrage zu stellen, ob denn ein Vorgehen, wie es Goebbels in seiner berühmten Rede am 24. Februar 1943 (Braunauer Lokalblatt) als Gebot der Stunde umschrieb (Waffen, die produziert wurden, müssen auch eingesetzt werden, "Panzer müssen rollen für den Sieg"), sittlich und moralisch zu rechtfertigen sei (vgl. Gordon C. Zahn, Die deutschen Katholiken, S. 158).

Seinerzeit fand Friedrich Heer in den später vernichteten Schulakten von Linz die Notiz, daß Hitler bei der Erstkommunion "in wütendem Haß die geweihte Hostie zerbissen und mit dem Herrenleib zu Entsetzen und Belustigung der Mitschüler spukhaften Schabernak getrieben" (vgl. Heer, Europäische Geistesgeschichte, Stuttgart, S. 602).

Man durfte also nicht erwarten, daß die "nationale Regierung ... in Schule und Erziehung den christlichen Konfessionen den ihnen zukommenden Einfluß einräumen und sicherstellen" werde, wie das die Regierungserklärung vom 23. März 1933 vorgesehen hatte. Vielmehr stand der deutsche Reichskanzler seinen stärksten Kritikern gegenüber wie der "Gottlose dem Gerechten" im Buche der Weisheit (Kap. 2, 12 ff.).

Die Ereignisse sind bekannt: Religionsunterricht war faktisch nur noch im Pfarrhof oder in der Sakristei möglich, Predigten wurden mitgeschrieben, Geistliche in "Schutzhaft" genommen etc. Z.B. Pfarrer Josef Bauer, der seinen Religionsunterricht in ein Wirthaus in Pulkau verlegt hatte, wurde verhaftet, da

kein Anklagegrund gegen ihn vorlag im Bezirksgericht Horn als Gerichtsschreiber eingesetzt, konnte während eines Jahrmarktes flüchten und sich bis zum Haus seiner Schwester durchschlagen, wo er die Zeit von 1941 – 1945 in einer Höhle unter dem Pferdestall verbrachte. Daß dieser geistliche Herr in dieser Zeit noch ein Buch über Bienenzucht verfassen konnte, zeugt von seiner unbeugsamen Größe. Obwohl der Religionsunterricht 1946 wieder als Pflichtgegenstand eingeführt wurde, sind einzelne Eltern heute noch der irrigen Meinung, Religion sei nicht so wichtig.

#### 4. Typen und Konzepte von Religionsunterricht und Katechese von 1945 – 1975

Die Kirchen nutzten die politisch turbulente Zeit von 1934 – 1945 um neue Zielrichtungen von Religionsunterricht und Katechese zu erproben, neue Schwerpunkte zu setzen, die in vielfältiger Kombination heute noch gelten, ohne daß deswegen dauernd die Lehrpläne hätten geändert werden müssen. Wie es viele Konzepte und Ausprägungen des Geschichtsunterrichtes gibt, so konkurrieren heute im Religionsunterricht folgende Typen von RU (wobei in Klammer jeweils deren Grundintension angeführt ist):

- 4.1. **RU als Verkündigung i.w.S.** (kirchliche Lehrverkündigung, "Lehre der Kirche", theologische Deutung des Geschehens. Synonymer Ausdruck: kerygmatischer RU i.w.S.).
- 4.2. **Kerygmatischer RU i.e.S.** (Glaubensunterweisung. Ankündigung der christlichen Frohbotschaft).
  - a) **Materialkerygmatischer RU** (primär auf Inhalte konzentriert. "Welche Wahrheiten müssen geglaubt werden, damit der Mensch sein Heil wirken kann?") Die Summe dieser Inhalte deckt sich mit dem "Pichlerschen Religionsbüchlein" (Erstkommunionjahr), dem "Stammkatechismus" (Jungmann), dem "grünen Katechismus" der Bistümer Deutschlands (1955).
  - b) **Formalkerygmatischer RU** (primär um methodisch richtige Vermittlung der Glaubenswahrheit bemüht. Nicht alles, was katholische Lehre ist, hat für den Schüler gleiches Gewicht. Karl Rahner spricht von einer berechtigten Gleichgültigkeit nicht nur des Einzelnen, sondern ganzer Epochen bestimmten Glaubenswahrheiten gegenüber. Dies stelle einen existentiellen Entlastungsvorgang dar (z.B. der biologische Atheismus der 13-Jährigen, der 16-Jährigen etc.). Das 2. Vatikanische Konzil spricht im Dekret über den Ökumenismus von einer "Hierarchie der Wahrheiten" und meint damit eine notwendige ecclesiologische (kirchenbezogene) oder christologische (christusbezogene) Konzentration der Themen. Dieses Auswahlkriterium lag z.B. noch dem alten Lehrplan für die Oberstufe der AHS 1967 zugrunde.
- 4.3. **Exegetisch orientierter RU** (primär bibelorientiert unter Berücksichtigung der neueren Exegese und der altersbedingten Situation der Schüler). Der nach diesen Kriterien verfaßte Hauptschullehrplan nach Albert Höfer, der in der 1. und 2. Klasse exegetisch orientierten Bibelunterricht (David, Exodustradition – Moseszyklus), in der 3. und 4. Klasse die ethische Erziehung in den Mittelpunkt stellt, wurde in Österreich von 1970 – 1980 auch an vielen AHS-Unterstufen verwendet.
- 4.4. **Katechese der Erfahrung** (Ziel: kritische Interpretation von Erfahrungen im Lichte des Glaubens). Besonders in der Schweiz und in Frankreich wird ähnlich dem heutigen Musikunterricht, wo Schüler die Klangkörper, auf denen sie später spielen, selber basteln oder mitbringen, alles in den Unterricht mitgebracht oder im Unterricht erzeugt, was zum Verständnis des Lehrganges notwendig ist: z.B. Samen werden gepflanzt, es wird gehegt, gejätet und geerntet, gemahlen, Brot gebacken, Eucharistie gefeiert, wobei anstatt des Wortgottesdienstes durch eine Bildmeditation über den "Sämann" von van Gogh die Beziehung zum himmlischen Vater, der wachsen und leben läßt, hergestellt wird. Diese Inhalte werden nicht ausdrücklich thematisiert, sondern als "Erlebnisgestalt" dem "Innern" des Kindes anvertraut, wo sie unbewußt weiterwirken. Diese Unterrichtsweise verlangt sehr viel Vorbereitung und tiefenpsychologisches Können seitens des Lehrers, die Eltern sind oft verzweifelt, weil sie hundert verschiedene Sachen zu besorgen haben und in die Katechese miteinbezogen werden, ob sie wollen oder nicht. Kritisch angemerkt muß allerdings auch werden, daß diese Form von Katechese sehr stark mit dem Analogiedenken arbeitet und somit "Veranschaulichung", aber nicht Anschauung ist. Maturavor-sitzende waren mitunter der Verzweiflung nahe, wenn eine Kandidatin erklärte, der "unbewußte Gott" sei in unserer Gesellschaft allgegenwärtig, da etwa "der weiße Riese" mit dem Archetypus Gott (C.G. Jung: weißer Vogel, groß, allmächtig, universal wirksam) Reklame mache, oder daß Engel zwar keine natürliche, aber als Kombination von "Realsymbolen", eine jedem Menschen erfahrbare psychische Wirklichkeit – vergleichbar dem "Bühler'schen AHA-Erlebnis" – darstellen. Manche katholische Eltern fragen auch mitunter: "Was hat das mit Religion zu tun, daß mein

Sohn Muscheln sammeln, mit dem Tankwart von Shell über das Firmenmzeichen (Pilgermuschel) diskutieren, eine Moschee basteln und "bism-illah irrahman irrahim" (im Namen Gottes, des allein geliebten Erbarmer) lernen muß?" Daß beim Schulgottesdienst nicht nur gebetet, gesungen, sondern auch getanzt (Vater unser) und Theater gespielt (Bibliodrama) werden darf, haben die Eltern dagegen sehr gut aufgenommen. In summa bietet die Katechese der Erfahrung multiple Möglichkeiten für "interdisziplinären, fächerübergreifenden Projekt-Unterricht durch Konzentration der Bildungsinhalte zu Lernfeldern".

4.5. **Problemorientierter RU** (Bewältigungshilfe für gegenwärtige und zukünftige Lebensprobleme der Schüler). Geht von folgenden Fragen aus:

- 1) Welche Bedeutung hat das Thema im Leben der Erwachsenen?
- 2) Welche Bedeutung hat das Thema im gegenwärtigen Leben der Schüler?
- 3) Welche Bedeutung hat das Thema für das zukünftige Leben der Schüler?

SCHÜLER	SCHÜLER – LEHRER	LEHRER
wählen Thematik		analysiert den – gesellschaftlichen und – wissenschaftlichen Hintergrund der Thematik
wählen ein oder mehrere Verfahren aus	analysieren die Schülersituation  stellen Fragen und Probleme zusammen  entscheiden über Behandlung eines oder mehrerer Teilprobleme	schlägt Vorfahren zur Analyse der Schülersituation vor
geben Lernintentionen ein	bestimmen die Lehr-Lernziele	gibt Lehrintentionen ein
machen Vorschläge zu Materialquellen/Materialien/Medien	reflektieren Beschaffung und Auswahl von Materialien und Medien	gibt Hinweise zu Materialquellen/Materialien/Medien/ stellt Materialpaket bereit
bringen Vorschläge zu Vorgehen und Arbeitsform ein	planen die jeweilige Stunde, führen sie durch, fixieren das Erreichte	bringt Vorschläge zu Vorgehen und Arbeitsform ein
wählen ein oder mehrere Verfahren aus	überprüfen bei Projektschluß, ob – Lernziele erreicht – Fragen und Probleme geklärt sind  reflektieren – Gründe für Änderungen – Gründe für Defizite – Konsequenzen für ein neues Projekt	schlägt Verfahren zur Überprüfung vor

Aus: Brunier: Mit Schülern Lernprozesse planen und durchführen/IZRU 1974

Nicht immer wird ein solches Einbeziehen in dieser Ausführlichkeit möglich sein, vor allem bei jüngeren Schülern. Das Modell vermag aber sehr wohl die Anliegen und die Entwicklungstendenz zu verdeutlichen.

- 4.6. **Hermeneutischer RU** (Interpretation von Überlieferung, welche die Gegenwart verständlich macht und Zukunft eröffnet). An jeden Text sind prinzipiell 3 Fragen zu stellen:
- a) aus welcher Zeit stammt der Text?
  - b) wer ist sein Verfasser?
  - c) welche seiner Aussagen sind heute noch aktuell?
- Interessant ist in dem Zusammenhang, womit Texte zur Soziallehre, wenn sie ohne Angabe von Verfasser und Zeit, entsprechend dem Lehrplan für die 7. Klasse an die Schüler herangetragen werden, assoziiert werden:
- “Freier oder Sklave, Patrizier und Plebäjer” (Marx: Kommunistisches Manifest), wurde mit den JUSOS assoziiert (der gleiche Stil).
- “Was die jüngsten Ereignisse betrifft” (Leo XIII: Rerum Novarum), wurde Karl Marx in den Mund gelegt (das alles soll man machen).
- “Eine solche Pflicht der Arbeitsbeschaffung ist tatsächlich vorhanden; sie beruht auf der Wirtschaft und trifft alle, die überschüssige Wirtschaftsmittel besitzen” (Schrattenholzer: Soziale Gerechtigkeit, St. Pölten, 1934) wurde Sozialminister Dallinger in den Mund gelegt (tempora mutantur!).
- “Gott will keinen toten, sondern nur lebendigen Besitz, der nutzbar ist, und zwar für alle, denen er dienen kann” (Schrattenholzer) wurde dem Heiligen Paulus zugeeignet (was ebenfalls stimmt).
- 4.7. **Emanzipatorischer RU** (Führung zu aufgeklärter Mündigkeit, persönlicher Entscheidung und Verantwortung des Einzelnen gegenüber gesellschaftlichen Verhältnissen). Weitgehend mit (4.5.) problemorientiertem RU identisch: Vgl. “Katechese der Befreiung”.
- 4.8. **Informativ-sachkundlicher RU** (RU in ausschließlich schulischer Begründung und Verantwortung, entsprechend den Forderungen der Sozialdemokratie um die Jahrhundertwende nach einem Kultur- Sitten- Moral- und Rechtskundeunterricht).
- 4.9. **Politische Katechese** (RU als Mittel positiver Gesellschaftsänderung). In den romanischen und lateinamerikanischen Ländern bürgerte sich für eine politische (nicht politisierende) Katechese, die gleicherweise zu gesellschaftlicher wie individueller Befreiung des Menschen beitragen will, der Ausdruck “Katechese der Befreiung” ein, mit der der Papst derzeit nicht geringe Schwierigkeiten hat. Vgl. Emanzipatorischer RU (4.7.).
- 4.10. **Therapeutischer RU** (RU als Hilfe zur Selbstfindung, Selbstverwirklichung und Aufarbeitung von Sozialisationsprozessen). Begünstigt einen “sozialintegrativen” Führungsstil des Lehrers. Pluralismus, Vielfalt, einander ergänzende Positionen prägten den RU nach dem 2. Weltkrieg, der sich in einer Fülle von Unterrichtskonzepten- und Modellen niederschlug. Die Spannung reichte vom didaktischen Materialismus (kerygmatischer RU) bis zum didaktischen Formalismus (therapeutischer RU). Hatte Romano Guardini vor dem 2. Weltkrieg betont: “Vom Menschen reden kann man nur, wenn man auch von Gott redet”, so lehrte Rudolf Bultmann nach dem 2. Weltkrieg: “Will man von Gott reden, muß man offenbar von sich selbst reden.” Die “anthropologische Wende der Theologie”, die sich kurz vor dem 2. Weltkrieg anbahnte, wurde während des 2. Vatikanischen Konzils (1962 – 1965) intensiv diskutiert und fällt zeitlich etwa zusammen mit der Neuordnung des Österreichischen Schulwesens durch das Schulorganisationsgesetzeswerk von 1962 (SCHOG).

## 5. Religionsunterricht aus der Retorte (1975 – 1985)

Mitte der 70er-Jahre (Schulunterrichtsgesetz 1974) kam es dann zu jener krisenhaften Auflockerung im Schulwesen, das sich in zahllosen Schulversuchen äußerte. 1977/78 waren nach der Statistik 305.500 Schüler in Klassen, in denen Schulversuche durchgeführt wurden. Der Religionsunterricht nahm mit etwa 2.000 – 3.000 Schülern an diesen Schulversuchen teil. Ziel war die Erprobung eines neuen Curriculum für den RU der Mittelstufe (“Wiener Arbeitsplan”).

### 5.1. Curriculum und Religionsunterricht

Unter dem lat. Wort “Curriculum” (Wegstrecke, Laufbahn) versteht man in der Pädagogik den “Lehrgang” eines Fachgebietes, der bis in alle Einzelheiten der methodischen Durchdringung und der zu verwendenden Arbeitsmittel normiert ist, und der individuellen Gestaltung des Unterrichtes durch Lehrer und Schüler keinen oder nur geringen Raum läßt (geschlossenes Curriculum), oder aber einen Lehrgang, der lediglich allgemeine (strukturelle) Festlegungen im Blick auf Auswahl und Anordnung trifft, die inhaltlich nach einer vom Lehrer zu wählenden didaktischen Gangart beliebig, aber sachgebunden aufgefüllt werden kann (offenes Curriculum). Die im vorigen Kapitel beschriebene Phase der “Unterrichtsmodelle” stellt ein offenes Curriculum dar, und unsere Frage bei



den Schulversuchen war, wieweit dieses offene Curriculum geschlossen werden kann, d.h. es war Lernschritt für Lernschritt zu erheben:

- 1) Was Kinder lernen sollen,
- 2) warum sie es lernen sollen,
- 3) wie sie es am besten lernen.

## 5.2. **“K o r r e l a t i o n” im RU nach dem Lehrplan für Gymnasien, Realgymnasien und wirtschaftskundliche Realgymnasien (1983).**

“Korrelation” weist darauf hin, daß ein innerer Zusammenhang besteht zwischen anthropogenen (individuellen) und anthropologischen (sozio-kulturellen) Voraussetzungen der Schüler und theologischen Inhalten. Nur Themen, die gleichzeitig einem anthropologischen und einem theologischen Richtziel zugeordnet werden können, gelten als Inhalte des RU. Sie werden gleichsam doppelt gefiltert, durch die “Wahrung der Treue zu Gott” und die “Treue zum Menschen” (Catechesi tradendae Nr. 55).

Die Summe der theologischen, anthropologischen und schulisch-didaktischen Unterrichtsprinzipien bestimmen das Strukturgitter des RU:

- a) die Lehrstoffe sind in Themenfelder gegliedert, die je nach Situation der Klasse mehr oder weniger intensiv behandelt und verschieden gereiht werden können;
- b) die Lernstoffe sind in “Kern-” und “Erweiterungsstoff” differenziert, was intensives Eingehen auf Spezialinteressen der Schüler ermöglicht und den schul-didaktischen Unterrichtsprinzipien (Schülergemäßheit, Schüler selbstständigkeit) entgegenkommt.
- c) Zentrale Anliegen scheinen in jedem Jahr auf (z.B. biblische und kirchengeschichtliche Themen) und sollen im fächerübergreifenden Unterricht in Parallelität zum Geschichtsunterricht bzw. zu den literarischen Gattungen und der Literaturgeschichte in Deutsch durchgenommen werden. In der Sexualethik (1. – 4. Klasse) ergeben sich Parallelen zum Biologieunterricht, ebenso bei den ethischen Fragen der modernen Medizin (6. Klasse). In der 7. Klasse korreliert das Demokratieverständnis erneut mit dem Geschichtsunterricht, in der 8. Klasse ist die “Entwicklungsproblematik” gemeinsam mit Geographie und Geschichte zu behandeln.

Ich gehe nicht fehl in der Annahme, daß vom RU abgemeldete Schüler in den eben genannten Fächern umso besser sein müßten, um ihr Bildungs- und Wissensdefizit in “Religionibus” auszugleichen, sonst geraten sie spätestens bei der Matura, wo Überblicksfragen gestellt werden (z.B. Entwicklung des Demokratieverständnisses, Ursachen der Entwicklungsproblematik, ethische und gesellschaftspolitische Fragen wie z.B. Bedeutung der Familie in unserer Gesellschaft, Ursachen des Drogenkonsums, ethische Fragen der Medizin: Eugenik, Euthanasie, Abtreibung etc.) ins Trudeln. Erfahrene Eltern melden daher sogar Schüler ohne religiöses Bekenntnis zum RU an.

## **Literaturnachweis**

- BANDURA, J: Principles of behavior modification. New York 1969.
- CROCE Walter: Die Entwicklung der Religionslehrpläne an der Unterstufe der AHS. In: Christlich pädagogische Blätter Wien 6/1973. S. 384 ff.
- FRANKL Viktor: Der unbewußte Gott – Psychotherapie und Religion. München 1974. S. 26 – 29.
- GLÖCKEL Otto: Selbstbiographie. Zürich 1939. S. 43 ff.
- GROSS Engelbert: Religion als aktuelles Problem der Schule. Kavelaer 1974. S. 11 ff.
- HEER Friedrich: Europäische Geistesgeschichte. Stuttgart. S. 602.
- Instruktionen für den Unterricht an Realschulen in Österreich 1. III. 1899 (Lehrplan und Instruktion für den Unterricht an Gymnasien 1900) BGBl. 244/1927
- KERSCHENSTEINER Georg: Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden. Leipzig – Berlin 1916. S. 158 f.
- KORHERR Edgar Josef: Methodik des Religionsunterrichtes. In: Materialien zur Pädagogik – Studententexte zur Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Wien 1977. S. 5 – 10.
- LIDZ, Th: Das menschliche Leben. Frankfurt/Main 1970.
- Lehrplan der österreichischen Realschule. BGBl. 285/1935
- Lehrpläne für den Religionsunterricht an Gymnasien, Realgymnasien und wirtschaftskundlichen Realgymnasien. Neu- und Wiederverlautbarung 1977. Interdiözesaner Fonds. Wien 1977.
- Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht an Gymnasien, Realgymnasien und wirtschaftskundlichen Realgymnasien. Interdiözesaner katechetischer Fonds. Wien 1983.
- MESSNER Johannes: Die soziale Frage. Innsbruck 1938. S. 634.

PIAGET, J.: The Moral JUDGEMENT of the Child. Free Press, 1948.

POPP J. & HÄFFNER G. (Hrsg.): Verhandlungen des Parteitages der österreichischen Sozialdemokratie in Hainfeld. Wien 1889. S. 4, 104 f., 109.

SCHRATTENHOLZER Alois: Soziale Gerechtigkeit. Die Lehre von der natürlichen Gemeinschaftsgerechtigkeit. Graz 1934.

Schulorganisationsgesetz 1962. BGBl. 242/1962

SEVERINSKY/PORSTNER: Religionsunterricht und offene Gesellschaft. Wien 1984. S. 48 – 50.

Zeitschrift für das Realschulwesen, Wien 1919. S. 179 – 180.

## Der Deutschunterricht – gestern und heute

Der Ruf der österreichischen Schule war bereits in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg völlig zu Recht ein ausgezeichneter, aber ebenso wie die Kunst als Spiegel ihrer Zeit betrachtet werden kann, so gilt das gleichermaßen auch für das gesamte Schulwesen.

Wenn man die Entwicklung des Deutschunterrichtes in den letzten Jahren überblickt und deren einzelne Phasen vergleicht, so zeigt sich ein tiefgehender Wandel – nicht nur in Bezug auf Lehrinhalte, sondern auch im Hinblick auf didaktische Grundsätze und auf Ausbildungsziele. Die Schule von heute ist humaner, lebensnäher geworden und berücksichtigt in zunehmendem Maße auch jene Werte, die außerhalb einer bloßen Wissensvermittlung liegen – eine Entwicklung, die sicherlich noch lange nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann.

Die nachstehend angeführten Beispiele und Vergleiche, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben und eingebettet in eine Übersicht über allgemeine Ziele und Tendenzen der österreichischen Mittelschule bzw. höheren Schule die entscheidenden Veränderungen in der Entwicklung des Deutschunterrichtes darlegen sollen, mögen das vorher Gesagte veranschaulichen.

Bereits **1864** sollten die Mittelschulen den Forderungen des Lebens entsprechen. Ihr Endziel war eine allgemeine Menschenbildung und die Mitteilung von Kenntnissen zum Zweck der harmonischen Ausbildung aller Kräfte des Menschen; außerdem sollten die besonderen Verhältnisse des Lebens berücksichtigt werden. Noch wird dem Unterrichtsgegenstand Deutsch kein besonderer Stellenwert beigemessen. Er macht sich zunächst in der Grammatikstunde bemerkbar, allerdings auch hier nur als dienendes Glied dem Griechischen und dem Lateinischen nachgeordnet. Die genauen Kenntnisse der Redeteile, der Muttersprache, ihr grammatischer und syntaktischer Bau, das Analysieren, Bilden und Zusammenziehen von Sätzen sollten vor allem dem Erlernen der toten Sprachen dienen und zu einem Verständnis derselben führen.

Im Jahre **1898** wird der Ruf der Schule „non scholae, sed vitae discimus“ lauter denn je. Im Normallehrplan der Realschulen (Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht, 23. April 1898) wird für die deutsche Sprache in der Unterrealschule als Lehrziel richtiges Lesen und Sprechen, fehlerloser – im Hinblick auf Rechtschreibung und Grammatik – schriftlicher Gebrauch der Sprache, Kenntnisse der Formenlehre und Syntax, sowie Aneignung und sinngemäßer Vortrag von poetischen und prosaischen Stücken gefordert. Die schriftlichen Arbeiten bestehen in der ersten und zweiten Klasse vorwiegend aus Diktaten, aber auch aus der Wiedergabe, Umbildung und verkürzten Zusammenfassung kleinerer bzw. ausführlicherer Erzählungen. In der dritten und vierten Klasse sind Aufsätze vorgeschrieben, wie etwa Beschreibungen von Gegenständen und Vorgängen, Schilderungen und Inhaltsangaben umfangreicherer Lesestücke. Die wöchentliche Stundenanzahl in den vier Klassen beträgt vier Stunden. Im Lehrziel für die **Oberrealschule** stehen Gewandtheit und stilistische Korrektheit im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache, eine aus Beispielen abgeleitete Charakteristik der poetischen und prosaischen Kunstformen und die Kenntnis der Biographien der deutschen Klassiker in wesentlichen Zügen im Vordergrund. Interessant ist sicherlich der Hinweis, daß der Unterricht in der deutschen Sprache keineswegs bloß eine sprachliche Ausbildung bezweckt, sondern zugleich auf den Unterricht in den anderen Lehrgegenständen belebend wirken, ihn verknüpfen und teilweise ergänzen soll. Die schriftlichen Arbeiten bestehen aus Aufsätzen, aber ohne Artbezeichnungen. Die Anforderungen an die Selbsttätigkeit der Schüler müssen allerdings entsprechend der Klassenstufe gesteigert werden. Die wöchentliche Stundenanzahl ist in der fünften und sechsten Klasse mit drei Stunden, in der siebenten Klasse mit vier Stunden angegeben.

Im Verordnungsblatt für den Dienstbereich des k.u.k. Ministeriums für Kultus und Unterricht, Nr. 47 finden wir eine Verordnung vom 8. August **1908** betreffend die Errichtung von achtklassigen Realgymnasien. Im Normallehrplan dieses Schultypus fällt auf, daß sich die Lehrziele des Deutschunterrichtes sowohl in der **Unterstufe**, als auch in der Oberstufe etwas verändert haben. In der Unterstufe wird nicht mehr nur das anschauliche Erfassen und das klare Verständnis poetischer und prosaischer Stücke gefordert, sondern auch das Genießen derselben. Die Schüler werden bereits jetzt und nicht erst in der Oberstufe zu Sprechübungen angehalten. Man spricht von Schularbeiten, in der ersten und in der zweiten Klasse sechs im Semester, in der dritten und vierten Klasse vier. Die schriftlichen Arbeiten dienen zugleich der Rechtschreibung, besondere Diktate sind nicht mehr zu geben, die Wiederholung und Anwendung orthographischer Regeln sind bei der Besprechung der Arbeiten durchzuführen. In der **Oberstufe** werden neben der Richtigkeit besonders die Gewandtheit und die freie Natürlichkeit im Sprechen und

Schreiben betont, sowie der Überblick über den Entwicklungsgang der deutschen Literatur bis in die Gegenwart. Bei der Charakteristik der Hauptformen der Poesie wird auch Wert gelegt auf einen Ausblick in die Weltliteratur. So wird etwa in der achten Klasse vorgeschrieben, mindestens ein Drama von Sophokles oder Euripides zu lesen. Was allerdings im besonderen Maße am Lehrziel der deutschen Sprache in der Oberstufe auffällt, ist die Tatsache, daß als die schönste Aufgabe der Literatur die Anbahnung eines echten, persönlichen Verhältnisses des Schülers zu den Werken der Dichtkunst angesehen wird. Die schriftlichen Arbeiten bestehen aus Aufsätzen, in der fünften, sechsten und siebenten Klasse fünf im Semester, davon drei Schul- und zwei Hausarbeiten. Interessant erscheint der Hinweis, daß die Arbeitszeit für Schularbeiten auf zwei Stunden ausgedehnt werden kann, und dies bereits in der fünften Klasse. In der achten Klasse ändert sich die Anzahl der Aufsätze nur im zweiten Semester, hier sind zwei Schularbeiten und eine Hausarbeit vorgeschrieben.

Die Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 8. April 1909 betrifft eine Änderung der Lehrpläne vom 23. April 1898 wegen diverser Fortschritte der Wissenschaft sowie wegen didaktischer Verbesserungen. Ansätze dieser Neuerungen enthalten jedoch bereits die Lehrpläne von 1908. Die neuen Lehrpläne, die ab dem Schuljahr 1909/10 ihre Gültigkeit erhalten, fordern eine Entlastung der Schüler, vornehmlich in den oberen Klassen, um ihnen genügend Zeit zur Zusammenfassung und zur Vertiefung ihrer Kenntnisse zu bieten. Um dieses Ziel zu erreichen, kommt es zu Verschiebungen im Lehrplan, zur Ausscheidung veralteter oder didaktisch unfruchtbar gewordener Stoffe, zur Beseitigung mancher Wiederholungen und zum Verzicht auf Einzelheiten. Eine bessere Anpassung an die geistige Reife der Schüler und die Herstellung engerer Beziehungen zwischen den einzelnen Fächern werden angestrebt. Die Lehrerschaft wird dazu aufgefordert, Mittel und Wege zu finden, daß die Schüler möglichst viel in der Schule erarbeiten. Es kommt bereits zu Überlegungen, die dahin führen, daß ein Übermaß an häuslicher Arbeit zu vermeiden sei, weil auch mittelmäßig begabten Schülern ein Mittelschulstudium ohne Überforderung oder Schädigung ihrer geistigen und körperlichen Kräfte möglich sein sollte. In der **Unterstufe** wird im Unterrichtsfach Deutsch das bereits erworbene grammatische Wissen nur mehr nach Maßgabe der Bedürfnisse des fremdsprachlichen Unterrichtes wiederholt und erweitert. Dem richtigen, deutlichen Lesen wird besondere Bedeutung beigemessen, wobei nicht nur das Mitlesen, sondern vor allem das Zuhören der ganzen Klasse gefördert wird. Die Sprechübungen werden ausgebaut, ebenso wie das Auswendiglernen und Vortragen von Gedichten. In der vierten Klasse soll das Lesen auf längere Erzählungen aus der neueren Literatur und auf Stücke aus Homers Odyssee ausgedehnt werden. Auch soll der Schüler das Wichtigste aus der deutschen Verslehre erfahren und jene Dichtungsarten charakterisieren können, die ihm schon aus einer größeren Zahl von Mustern bekannt sind. In der **Oberstufe** gilt als Höchstziel – wie bereits erwähnt – das Streben nach einem persönlichen Verhältnis des Schülers zu den Werken der Dichtkunst. Auffallend ist die Tatsache, daß auch in der Oberstufe das Auswendiglernen und Vortragen verlangt wird, allerdings mit weitgehender Rücksichtnahme auf die sonstigen Arbeiten des Schülers. Sprechübungen sollten in der fünften und sechsten Klasse nach Möglichkeit einmal in der Woche durchgeführt werden und kurze freie Berichte in der Dauer von etwa 10 Minuten über Gelesenes und Erlebtes beinhalten. Die Sprechübungen der siebenten Klasse sollten schon Versuche der eigentlichen Rede sein. Dauer etwa bis 20 Minuten; danach fordert der Lehrplan eine kurze Besprechung unter Anteilnahme der Klasse. Auf die Privatlektüre der Schüler wird in besonderer Weise hingewiesen. Werke wie „Nathan“ (Lessing); „Iphigenie“, „Hermann und Dorothea“ (Goethe); „Wallenstein“ (Schiller); ein antikes Drama; von Grillparzer möglichst viel; nach Möglichkeit auch neuere Dramen (wie von Otto Ludwig, Hebbel), eine moderne Novelle, ein moderner Roman sind hierfür bestimmt.

Wichtig erscheint der Hinweis, daß sich ein Erlaß des Ministers für Kultus und Unterricht vom 22. Oktober 1913 mit der Förderung der Redegewandtheit in der Mittelschule beschäftigt und somit deren Bedeutung betont. In diesem Zusammenhang wurde – gestützt auf die Vorschriften der Lehrpläne – der Lehrerschaft in Erinnerung gebracht, daß die Schüler zum sprachlich korrekten und zusammenhängenden Gedankenausdruck nicht bloß in Deutsch, sondern auch in allen anderen Unterrichtsfächern anzuhalten seien. Für die Übung der freien Rede in der Oberstufe wurde folgende Vorgangsweise empfohlen: In der Regel teilt der Lehrer eine Anzahl Themen mit, aus denen der Schüler die Wahl trifft. Zum gewählten Thema ist allerdings die Zustimmung des Lehrers erforderlich. Die Themen sollen sich in Deutsch auf die Literatur erstrecken und im allgemeinen so gewählt sein, daß nicht schon die sachliche Seite des Themas der Behandlung in freier Rede besondere Schwierigkeiten bietet. Die Neigungen und Fähigkeiten der Schüler sollen bei der Wahl wohl von ausschlaggebender Bedeutung sein, doch sollten auch die Bedürfnisse des Unterrichtes nicht außer acht gelassen werden. Für die Vorbereitung der Rede, die nicht mehr als

15 bis 20 Minuten Zeit in Anspruch nehmen soll, können die Schüler den Rat des Lehrers in Anspruch nehmen. Die schriftliche Ausarbeitung ist dem Lehrer zur Einsicht zu übergeben. Für den Vortrag selbst möge der Schüler nur eine Skizze oder Stichworte in Bereitschaft haben. Zur Kritik der Rede in sachlicher und formaler Hinsicht kann die Klasse herangezogen werden. Hauptziel ist die Schulung im klaren, verständlichen, sachlich und sprachlich korrekten Ausdruck der richtigen Denken und Urteilen vorausgesetzt. Daher darf nicht nur die inhaltliche Behandlung des Themas, sondern muß auch die formale Seite der Rede beachtet werden. Im Zweck dieser Übungen liegt es, daß die Schüler bei Schulfesteierlichkeiten aller Arten zu Reden über passend gewählte Themen herangezogen werden.

Gab es auch erst 1921 wieder Neuerungen im Hinblick auf Lehrpläne, so erscheint der Verfasserin dieses Artikels bereits ein Erlaß des Ministers für Kultus und Unterricht vom **29. Mai 1916** bemerkenswert, der die Vermeidung entbehrlicher Fremdwörter beim Gebrauch der deutschen Sprache betrifft. Die Lehrerschaft wird darin aufgefordert, die heranwachsende Jugend zur Vermeidung entbehrlicher Fremdwörter und zum richtigen Sprachgebrauch anzuleiten. Es wird auf die Unsitte verwiesen, sich in Rede und Schrift zahlreicher Fremdwörter, mitunter sogar in unrichtiger Wortbildung und Bedeutung zu bedienen, obwohl der deutsche Sprachschatz gleichbedeutende Ausdrücke und Redewendungen darbietet. Der Schule erwachse daher die Aufgabe, diese Unsitte nicht nur zu bekämpfen, sondern vielmehr den Schülern den Reichtum der deutschen Sprache mehr und mehr zu eigen zu machen. Dabei sollte das Sprachgefühl der jungen Menschen so sehr gestärkt werden, daß ihnen bei jedem Anlasse ein klarer und treffender Ausdruck zu Gebote stehe. Es sei allerdings unzulässig für Fremdwörter, für die noch kein vollgültiges Ersatzwort eingebürgert ist, neugebildete Ausdrücke einzuführen. Bei der Auswahl des Lesestoffes für die Schuljugend jedes Alters sollten jene Bücher den Vorzug erhalten, die der sprachlichen Richtigkeit des Ausdrucks volle Sorgfalt widmen und frei von entbehrlichen Fremdwörtern wie von gekünstelter Schreibweise sind.

Am **30. Juli 1921** wurde ein Erlaß betreffend einen vorläufigen Lehrplan für **die vier Klassen** der deutschen Mittelschule, deren Besonderheit unter anderem darin lag, daß der Fremdsprachenunterricht erst in der dritten Klasse statt in der ersten beginnen sollte, herausgegeben. Die Schule sollte nun mehr als bisher zum Bewußtsein sozialer und nationaler Zusammengehörigkeit und der daraus jedem Gemeinschaftsglied erwachsenden Pflichten erziehen. Die Lehrziele der deutschen Sprache, auf die auch noch in einem anderen Zusammenhang eingegangen wird, haben sich sichtlich geändert. Der neue Lehrplan spricht von der Erweckung des Verständnisses und der Liebe für Sprache und Schrifttum des deutschen Volkes. Auch sollen bereits in der Unterstufe die produktiven Kräfte der Schüler nach Möglichkeit geweckt werden. Es wird die große Bedeutung des Selbsterlebten, Selbstbeobachteten und des Selbstgedachten betont. Auch der Lesestoff wird erweitert. Dem wirklichen Leben wurde der Zutritt in die Schule geöffnet: Das Lesebuch soll neben weniger bekannten Volks- und Kunstmärchen, Sagen, Fabeln, Anekdoten, Tiergeschichten ebenso Darstellungen aus dem Alltagsleben enthalten. Das Interesse für Geschichten aus dem Leben bedeutender Männer und Frauen soll geweckt werden. Der Unterschied im Erfahrungskreise von Stadt- und Landkindern muß berücksichtigt werden und der Lehrer soll es als seine Pflicht betrachten, auf das häusliche Lesen seiner Schüler Einfluß zu gewinnen. Die Arten der Aufsätze werden genannt: Erlebnis- und Beobachtungsaufsatz, Bericht, Darstellung, aber auch – und hier wird wieder der Bezug zum realen Leben hergestellt – der Brief soll geübt werden. Ganz wesentlich ist der Hinweis, daß auf eine Klassifikation der freien Aufsätze, die wiederum eine Neuerung des Lehrplanes darstellen, verzichtet werden kann. An Stelle der Note kann eine Beurteilung treten. Die besten Aufsätze können in ein Klassentagebuch eingetragen werden, dessen Führung und zeichnerische Ausgestaltung eine Ehrensache der Klasse werden soll. Der nachbildende Aufsatz (Inhaltsangabe, Zusammenfassung einer Belehrung, Niederschrift eines erhaltenen Befehles etc.) bleibt selbstverständlich auch erhalten. Sinngemäßes und ausdrucksvolles Lesen soll bis zur Geläufigkeit gebracht werden. Auswendig gelernt werden aber soll nur mehr das, was den Schülern lieb geworden ist. Was die Sprachlehre betrifft, hat der Lehrplan dadurch eine befreiende Tat vollbracht, daß sie nicht mehr an die Bedürfnisse des Lateinunterrichtes bzw. des fremdsprachlichen Unterrichtes gebunden ist. Sprachlehre und Rechtschreibung sind nicht für sich gesondert und nicht systematisch-theoretisch, sondern in engster Verbindung mit den Sprech- und Aufsatzübungen und nach Maßgabe des praktischen Bedürfnisses zu üben. Die Anzahl der Wochenstunden für die ersten und zweiten Klassen sind sechs. Der Lehrplan weist im besonderen auf das dritte Schuljahr hin, das einen starken Einschnitt bringt. Ein Teil der Schüler beginnt das Studium einer fremden Sprache und verliert zugleich ein Drittel der Deutschstunden. Die verbleibenden vier Stunden teilt diese Gruppe mit jenen Schülern, die keine Fremdsprache betreiben und sieben Wochen-

stunden Deutschunterricht erhalten. Es ergibt sich daher ein Lehrplan für den gemeinsamen Deutschunterricht (4 Stunden wöchentlich) und ein Lehrplan für Schüler ohne Fremdsprachen (7 Stunden wöchentlich). Zum ersteren: Neu ist, daß das Lesebuch in der dritten und vierten Klasse neben den alten Gattungen lebendige Schilderungen von Land und Leuten, Lebens- und Charakterbilder bedeutender Männer und Frauen aus der Welt der Arbeit, der Wissenschaft, der Kunst und des öffentlichen Lebens bringt. Neu im Lehrplan ist auch die Forderung, bei der Auswahl des Stoffes auf den Zusammenhang mit anderen Unterrichtsfächern Rücksicht zu nehmen. Ebenso tritt erstmals der Gedanke der Konzentration auf. Beim Lesen soll sich der Schüler auf den Inhalt des Ganzen und auf das Verhältnis der Teile zueinander und zum Ganzen besinnen. Übungen im freien Sprechen (Dauer von 5 bis 10 Minuten) werden nun schon in der Unterstufe gefordert. Auch dürfen die sprachkundlichen Forderungen des Lehrplanes nicht übersehen werden: Erörterung des Begriffes "Sprache" (Zeichensprache, Gebärdensprache, gesprochene Sprache; Mundart, Verkehrssprache, Umgangssprache der Gebildeten, Bühnensprache, Schriftsprache usw.), praktische Einführung in die Lautkunde (phonetische Schrift, Wort- und Satzton u.a.) und in die Lautlehre (Erarbeitung des Begriffes Lautgesetz). All das Angeführte in der dritten Klasse. In der vierten Klasse steht in diesem Zusammenhang die Behandlung der Bedeutungs- und Wortbildungslehre im Vordergrund, wie die Lehre vom Fremd- und Lehnswort, der Bedeutungswandel von Orts- und Personennamen, Erklärung der bedeutungsverwandten Wörter u.a. Der Lehrplan für Schüler mit sieben Wochenstunden Deutsch fordert die Vertiefung des Sprachgefühles, auch wird auf wortkundliche Belehrungen mehr Zeit verwendet werden können als in der ersten Abteilung. Ein Zusatzlesebuch dient der verstärkten Schulung des Ausdrucksvermögens. Auch zum Lesen einer Zeitschrift seien die Schüler anzuregen, ebenso sollen sie in den Gebrauch der Wörterbücher und Nachschlagewerke eingeführt werden.

In "Volkserziehung. Nachrichten des österreichischen Unterrichtsamtes" erschien 1921 ein Artikel von Dr. H. Montzka, der sich mit den freien Vorträgen in der **obersten Klasse der Mittelschulen** beschäftigte. Der Verfasser verwies auf einen im Dezember 1920 erschienenen Erlaß des Staatsamtes für Unterricht über die vorläufige Regelung der Reifeprüfungen an Mittelschulen hinsichtlich der Veranstaltung freier Vorträge. Wohl gab es schon eine bestehende Vorschrift über die Einführung von freien, selbständigen und umfangreichen Schülervorträgen, neu an der Verordnung war allerdings die Ausdehnung dieser Übung auf alle Gegenstände und ihre methodische Einordnung in die Lehraufgabe der obersten Klasse. Die Erfahrungen, die mit dieser Regelung gemacht wurden, waren die folgenden: Bei der Wahl der Aufgaben wurde den Schülern volle Freiheit gelassen. Sie stellten sich die Aufgabe entweder selbst, fanden sie mit dem Fachlehrer oder wählten sie aus mehreren von den Lehrern vorgeschlagenen Arbeiten. Bei der Beschaffung der Literatur war der Fachlehrer den Schülern behilflich. Bei der ersten Gruppe von Vorträgen handelte es sich um Erweiterungen dessen, was im Unterricht nicht erschöpfend behandelt werden konnte, z.B. Goethes Werther, bei der zweiten um Zusammenfassungen unter einem neuen Gesichtspunkt, z.B. Horaz aus den gelesenen Oden beurteilt. Bei der dritten griffen die Schüler direkt in den Unterrichtsgang ein, indem sie als Vortragende an die Stelle des Lehrers traten. Bei den meisten Vorträgen war das Material aus einer Reihe von Büchern zu sammeln. Eine vierte Gruppe von Vorträgen endlich stützte sich wesentlich auf die eigene Erfahrung der Schüler. Die Vorträge wurden im Konferenzzimmer angekündigt und außerdem der Direktor sowie der zuständige Landesschulinspektor eingeladen. Sie bekamen eine Vorlage eines Literaturverzeichnisses und die Stoffgliederung. Aufgrund des lebhaften Interesses fanden viele Vorträge vor einer größeren Anzahl von Mitgliedern der Prüfungskommission statt. Bei der Abhaltung der Vorträge wurde möglichst freies Sprechen verlangt. Die Hauptpunkte des Vortrages wurden vorher an die Tafel geschrieben, die auch zur graphischen Darstellung des Gesagten herangezogen wurde. Die Dauer der Vorträge samt der Wechselrede war auf höchstens eine Stunde beschränkt. Es wird betont, daß bei dieser Art des Vortrages sowohl das Selbstgefühl des Vortragenden als auch das der zuhörenden und kritisierenden Schüler gehoben wird. Ein weiterer Vorteil sei, daß sich Schüler und Lehrer bei den Vorarbeiten persönlich näher kommen; vor allem aber vermögen derartige selbständige Vorträge dem Lehrer einen richtigen Maßstab für die Beurteilung des Grades der erreichten Reife ihrer Schüler bieten. Die übrigen Mitglieder der Reifeprüfungskommission indes sehen, was der Schüler leistet, wenn er an eine freiwillig übernommene größere Aufgabe herantritt. Schließlich gestattet nur die freigewählte Arbeit einen Rückschluß auf die wahre Schülerpersönlichkeit und nur die selbständige, in sich geschlossene Leistung ein Urteil über die Reife. Der Artikel schließt mit dem Vorschlag, die Zahl der Vorträge nicht ins Ungemessene anschwellen zu lassen und die Schüler nicht nur Vorträge, sondern auch umfangreichere Abhandlungen verfassen zu lassen.

1923 erschienen die Entwürfe der Reformabteilung des Unterrichtsamtes für die Einrichtung von allgemein bildenden **Oberschulen**. Otto Glöckel versuchte das Schulwesen durch Schaffung einer Einheitschule umzugestalten. Auf die vierjährige Volksschule (6. – 10. Lebensjahr), folgte die „Allgemeine Mittelschule“ (11. – 14. Lebensjahr) und danach die vierjährige Oberschule, nun mit dem neuen Typ der „Deutschen Oberschule“. Die Deutsche Oberschule ging vom deutschen Bildungsgut aus und erstrebte ein allseitiges Verständnis der Kultur der Gegenwart. Vorschrift war die Beschäftigung mit einer lebenden Fremdsprache und handwerklicher Unterricht als Pflichtfach. Weiters wurde Wirtschafts- und Gesellschaftskunde als neues Fach unterrichtet. Die Selbsttätigkeit der Schüler wurde durch Schülergespräche und Gruppenunterricht angeregt. Der „Deutschkunde“ kam eine besondere Stellung zu. Sie sollte als Unterrichtsgrundsatz die ganze Arbeit der Schule beeinflussen. Ihr Ausgangspunkt sollte die Kenntnis des deutschen Bildungsgutes sein, tieferes Verständnis Ziel des Unterrichtes. Die allgemein bildende Oberschule bestand aber außer dem eben genannten neuen Typ aus der altsprachlichen, der neusprachlichen und der mathematisch-naturwissenschaftlichen Oberschule, die alle ihre besonderen Arbeitsziele hatten. Interessant ist, daß gerade in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Oberschule die Erhöhung der Stundenzahl in Deutsch gefordert wurde, weil in dieser Type die sprachliche Schulung fast allein vom Deutschunterricht abhinge. Die Aufgabe aller Oberschulentypen wurde darin gesehen, jene Knaben und Mädchen, die ihre Befähigung zu höheren Studien im Laufe der Pflichtschule erwiesen haben, durch Vertiefung ihrer allgemeinen Bildung so weit zu fördern, daß sie hernach auf dem Wege über das wissenschaftliche Hochschulstudium fähig werden, in Berufen zu wirken, die in höherem Maße selbständiges Urteil und Entscheidung unter eigener Verantwortlichkeit verlangen. Das gemeinsame Bildungs- und Erziehungsziel aller Oberschulen war ein dreifaches: 1) ein allgemeines Bildungsziel: der Schüler sollte fähig werden, sich eine geschlossene Anschauung von der Stellung des Menschen in der Welt und den Aufgaben der menschlichen Gesellschaft selbständig zu erarbeiten. 2) ein allgemeines Erziehungsziel: die Lehrer sollten in ihren Schülern die Bereitschaft erwecken, die persönlichen, sittlichen Kräfte zu betätigen und an der Lösung der aus dem Gemeinschaftsleben erwachsenden Aufgaben – führend und doch der Gemeinschaft dienend – mitzuwirken. 3) ein besonderes Bildungs- und Erziehungsziel: die Lehrer sollen durch eingehende Beschäftigung mit einem dem jeweiligen Typ der Schule entsprechenden besonderen Wissensgebiet Geist und Willen der Schüler für ernste wissenschaftliche Arbeit im allgemeinen schulen. An allen Schulformen gab es einen verbindlichen Freiluftnachmittag und wahlfrei einen Lese- und Redezirkel.

Am 1. August 1925 wurde in „Volkserziehung. Nachrichten des Bundesministeriums für Unterricht“ ein Normal-Lehrplan des Reform-Realgymnasiums (**5. – 8. Klasse**) herausgegeben. Die 5. bis 8. Klasse des Reform-Realgymnasiums bildete eine in sich geschlossene **Oberschule**, die sich in der Regel auf die vier ersten Klassen der Realschule oder auf die vier ersten Klassen des Mädchenlyzeums aufbaute. Bei der Aufgabe, die das Reform-Realgymnasium erfüllen sollte, wird erstmals betont, daß es sich auf die Unterrichtsergebnisse der Unterstufe stützen müsse, um von hier aus die Schüler dem Ziel einer höheren, die Reife zum Hochschulstudium in sich schließenden allgemeinen Bildung entgegenzuführen. Dem Bildungsinhalt der sprachlich-historischen Fächer sowie dem der naturwissenschaftlich-mathematischen sollte ohne Bevorzugung der einen oder der anderen Gruppe Rechnung getragen werden. Auch sollte danach getrachtet werden, die einzelnen Fächer und Fachgruppen nicht nebeneinander zu stellen, sondern sie miteinander in Verbindung zu bringen. Die Wirklichkeit der Welt und des Lebens sollte ein gemeinsames Konzentrationsfeld sein. Was nun den Lehrplan für den Deutschunterricht betrifft, so unterscheidet er sich von den bisherigen Lehrplänen der Oberstufe durch drei Punkte: einmal dadurch, daß er den Unterricht in den Oberklassen nicht nach dem Leitfaden der Literaturgeschichte anordnet, sondern den Schüler dem Gesamtgebiet der Dichtung und den einzelnen Werken zunächst um ihrer selbst willen gegenüberstellt und erst für die achte Klasse einen literarhistorischen Überblick vorsieht; dann durch die Aufnahme bestimmter Klassenaufgaben aus der Sprachlehre auch in den Arbeitsplan der Oberstufe; endlich dadurch, daß er neben der Dichtung auch der Sachliteratur einen Platz einräumt. ad 1) Obwohl der neue Lehrplan die Lektüre der ersten drei Oberklassen von der zeitlichen Bindung an die Literaturgeschichte loslöst, soll aber das literarhistorische Moment nicht ausgeschlossen werden; wo literargeschichtliche Erklärungen für das Verständnis eines ganzen Werkes oder einzelner Züge oder Stellen darin von Wichtigkeit sind, sollen sie natürlich gebracht werden. Der Unterricht soll nun die volle Freiheit haben, Dichtungen an sich zu betrachten, und sie soweit wie möglich aus sich heraus verstehen zu lehren. Auch bei der 8. Klasse wird nur von einer zusammenfassenden Skizze der literaturgeschichtlichen Entwicklung gesprochen. Was die Teilaufgaben für das Lesen und die Literaturkunde betrifft, so

stehen in der fünften Klasse die erzählende Dichtung, in der sechsten Drama und Lyrik, in der siebenten Klasse Dichtung und Leben, Dichtung und Wirklichkeit und in der achten Klasse Lesestoffe aus allen Gattungen und Zeitaltern und Ausblicke in die Weltliteratur im Vordergrund. Es mögen daneben aber auch andere Konzentrationsgedanken für die Auswahl des Lesestoffes und seine Behandlung verwertet werden, z.B. österreichische Erzähler, soziale Dichtung, Frauendichtung etc. Wichtig ist, die Schüler zu selbständiger Einstellung gegenüber den Werken zu befähigen. Wesentlich erscheint auch die Lektüre von Übersetzungen nichtdeutscher Schriftsteller des europäischen Kulturkreises, was ebenfalls eine Neuerung bedeutet. Es wird darauf hingewiesen, daß die Entwicklung der modernen Literatur nicht ohne Zola, Ibsen, die Russen u.a. verstanden werden kann, ebenso wenig wie die Klassiker nicht ohne die Griechen und Shakespeare. ad 2) Der Sprachlehrunterricht soll eine vertiefte Sprachbildung sein und im Gegensatz zu der rein formalistischen "Grammatik" der Unterstufen stehen. Die Themen für die schriftlichen Arbeiten sollen so oft wie möglich von den Schülern selbst vorgeschlagen oder gewählt werden. Auf eine übersichtliche Gedankenführung, auf das Erfassen des Themas und auf einen einfachen Ausdruck ist Wert zu legen. ad 3) Was die Sachliteratur betrifft, so müßte sich ihre Auswahl ganz nach dem Interessenkreise der Klassen und der einzelnen Schüler richten. Ihr Zweck soll sein, ein Gegengewicht zur Dichtung darzustellen. Der Sachliteratur ist von der Gesamtzeit der Deutschstunden (5. – 8. Klasse je vier Stunden wöchentlich) etwa ein Viertel zu widmen.

Von der Erwägung ausgehend, daß dem Deutschunterricht in der Deutschen Mittelschule und in den anderen Mittelschulen (allgemein bildende Oberschule, Reform-Realgymnasium etc.) eine besondere Stellung zugewiesen wurde, fand am 8. und 9. März 1926 im Festsaal der Bundesrealschule in Wien VIII eine Tagung statt, die sich ausschließlich dem Problemkreis des Deutschunterrichtes widmete und sich mit den bereits erwähnten Neuerungen in den Lehrplänen in kritischer Weise auseinandersetzte. Der seelisch gestaltende Einfluß der Muttersprache auf den jungen Menschen wurde betont und Fichtes Ansicht, daß nicht so sehr der Mensch die Sprache schaffe, als die Sprache den Menschen, hervorgehoben.

Schließlich werden im Bundesgesetz vom 2. August 1927 die Richtlinien zur Regelung des Mittelschulwesens bestimmt. Zweck der Mittelschulen sei es, ihren Schülern eine höhere Allgemeinbildung zu vermitteln, die sie zugleich zum Studium an den Hochschulen befähigt. Als Bildungsanstalten sollen sie die geistigen, sittlichen und körperlichen Kräfte der ihnen anvertrauten Jugend entwickeln und die jungen Menschen in sozialem, staatsbürgerlichem, nationalem und sittlich-religiösem Geiste erziehen. Auch die Arten der Mittelschulen werden angeführt. Es sind dies: Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen, für Mädchen auch Frauenoberschulen. Der Lehrplan ist in den ersten drei Klassen der Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen gleich gestaltet, der der Realgymnasien und Realschulen ebenso in der vierten Klasse bis auf den fremdsprachigen Unterricht. An den Realgymnasien und Realschulen wird in der vierten Klasse der realistische Unterricht verstärkt und von der fünften Klasse an eine zweite Fremdsprache gelehrt.

Aufgrund des eben genannten Mittelschulgesetzes wird durch die Verordnung vom 1. Juni 1928 ein Lehrplan der österreichischen Realschule festgesetzt. Die Bestimmungen der einzelnen Erziehungsarbeit, die bereits oben angeführt wurden, werden wie folgt angegeben. Die soziale Erziehung soll die Schüler zur Einfügung in die Gemeinschaft und zum Wirken in der Gemeinschaft überhaupt anleiten. Die staatsbürgerliche Erziehung soll die Schüler zu Gliedern der im Staate verkörperten Rechtsgemeinschaft ausbilden. Die nationale Erziehung soll den einzelnen zum bewußten Gliede der Kulturgemeinschaft seines Volkes ausbilden. Die sittliche Erziehung soll die Schüler dazu anleiten, ihren Willen durch das Bewußtsein der Pflicht und durch die Hingabe an überpersönliche Werte zu bestimmen. Gemäß dem Bildungsziele der Mittelschulen treten zu dieser Ausbildung der sittlichen Kräfte noch die wissenschaftliche und die technisch-künstlerische Erziehung als Ausbildung der geistigen Kräfte sowie die körperliche Erziehung hinzu. Die Erziehung der Jugend zum richtigen und gewandten Gebrauch ihrer deutschen Muttersprache erstreckt sich jedoch über alle Jahrgänge aller Mittelschulen. Der richtige und gewandte Gebrauch der deutschen Sprache ist das erste und sichtbarste Kennzeichen des gebildeten Deutschen und das erste und stärkste Bindemittel des großen deutschen Volkes. Es ist darum eine der wichtigsten Aufgaben der Mittelschule, die ja gebildete Deutsche erziehen will, auf gepflegte, reine und zugleich ungekünstelte Sprache bei ihren Zöglingen unermüdlich einzuwirken, in den höheren Klassen unbedingt auf sie zu dringen. Was nun den Lehrplan der Unterstufe speziell in der deutschen Sprache betrifft, so zeigen sich keine nennenswerten Änderungen jenen von 1921 gegenüber. Nur die Wochenstundenzahlen sind in der ersten Klasse mit sechs, von der zweiten bis zur vierten Klasse mit je vier angegeben. Auch der Oberstufenlehrplan entspricht jenem von 1925, nur wird als Lehrziel noch die Erziehung zur Gewissenhaftig-



keit und inneren Wahrhaftigkeit im Denken, Reden und Schreiben und jene zur Besonnenheit im Urteil über Dinge und Menschen angeführt.

Erneut festgesetzt wird der Lehrplan der österreichischen Realschule durch die Verordnung vom **12. Juni 1935**. Obwohl wir als Demokraten uns sicherlich nicht mit dem Gedankengut des autoritären Österreichs der dreißiger Jahre identifizieren können, so ist doch bemerkenswert, daß die österreichische Schule stets bemüht war, wertvolle Erziehungs- und Unterrichtsarbeit zu leisten. So enthalten die Lehrpläne und Verordnungen jenes im allgemeinen wenig erfreulichen Zeitabschnittes neben vielen deutlich tendenziösen Aspekten auch modern anmutendes Ideengut, das auch heute noch als gültig anerkannt werden kann. Die erwähnte Verordnung enthält unter anderem den Hinweis, daß nun zu den vorher genannten Erziehungsaufgaben noch das Hinführen zu vaterländischem und sozial-volkstreuem Fühlen, Denken und Handeln hinzukommt. Alle Mittelschulen sind achtklassige Lehranstalten mit einer für das ganze Bundesgebiet einheitlichen Organisation. Als besondere Neuerung ist – typisch für den Geist jener Zeit – die Einführung einer vormilitärischen Ausbildung im Rahmen des Turnunterrichtes für Knaben zu bemerken und in der 8. Klasse die Einführung der „Vaterlandskunde“. Die vaterländische Erziehung soll in den Schülern die Liebe zu ihrem Vaterland Österreich wecken und sie zur willigen und pflichtgetreuen Einordnung in die staatliche Gemeinschaft und zur Achtung und Befolgung der Verfassung und der Gesetze führen. Der Grundsatz des Sozial-Volkstreuens besagt, daß jeder Schüler dazu erzogen werden soll, sich über alle Unterschiede der Bildung, des Standes und Berufes hinweg und in bewußter Ablehnung aller Klassengegensätze als Glied der Kulturgemeinschaft seines Volkes zu fühlen und zu betätigen. – Wieder soll die Schulung im sprachlichen Ausdruck den ersten Rang und den breitesten Raum einnehmen, weil sich in der Forderung nach richtigem und gewandtem Gebrauch der deutschen Muttersprache die Erfordernisse des praktischen Lebens mit den ideellen Zielen volkstreuener Erziehung vereinigen. In dem Zusammenhang, in dem der richtige und gewandte Gebrauch der Muttersprache als das sicherste Zeichen des wahrhaft Höhergebildeten und als das stärkste Band der Volksgemeinschaft angesehen wird, gewinnt die Beherrschung der Rechtschreibung ihre Bedeutung. Der Lehrplan in Deutsch entspricht im großen und ganzen jenem aus dem Jahr 1927/28. Es sind jedoch einige Änderungen deutlich erkennbar. So ist z.B. der Hinweis interessant, daß sich die Schule stets ihrer Pflicht bewußt sein muß, ihre Schüler zur Arbeit, namentlich in der **Unterstufe**, erst zu erziehen und anzuleiten, sie sozusagen „das Lernen zu lehren“. In der Unterstufe erscheint auch die Bemerkung wesentlich, daß der Lehrer den Unterricht in der Sprachlehre auf den Kenntnissen der Schüler, die sie aus der Volksschule mitbringen, aufbauen und den Lehrstoff im Laufe der ersten drei Klassen unter Rücksichtnahme auf die Auffassungskraft der Altersstufe erarbeiten und festigen soll. Im Bereich der Sprachpflege soll auch das Verständnis der Schüler für ihre heimische Mundart erweckt und die Achtung vor ihr gepflegt werden. Der Schüler soll ebenso lernen, Leitgedanken klar zu erfassen und sie ohne unnötige Abschweifungen festzuhalten. Neu am Lehrziel in der Unterstufe ist auch der Gedanke, daß der Deutschunterricht die Freude an guten Büchern und die Liebe besonders zum österreichischen Schrifttum wecken soll. Der Deutschunterricht wird der Pflege und der Förderung des vaterländischen Bewußtseins und der vaterländischen Gesinnung in der Auswahl des Lesestoffes und der Wahl der Aufsatzthemen, aber auch durch die ganze Art der Darbietung dienen. In der **Oberstufe** ist auffallend, daß man den Forderungen des praktischen Lebens insofern gerecht werden will, als im Deutschunterricht auch Anleitungen für den Schriftverkehr des wirtschaftlichen und staatsbürgerlichen Lebens gegeben werden sollen. Auch in der Oberstufe steht die Behandlung des österreichischen Schrifttums im Vordergrund, allerdings sei bei der Auswahl der Dichtungen im allgemeinen darauf zu achten, daß manches, was an Büchern und Schriften, besonders der Gegenwartsliteratur, an die Schüler außerhalb der Schule herantritt, für die Behandlung in der Schule nicht geeignet ist. Der Lehrer wird daher die Schüler bei ihrer privaten Lektüre beraten.

Besonders beachtenswert ist im Zusammenhang mit der Herausgabe der neuen Lehrpläne ein Artikel von Dr. Kurt Axmann: „Der Geist der neuen Lehrpläne im Leben der Schule“. Erstmals wird hier die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus betont. Ein Lehrplan sei nämlich mehr als nur eine Anweisung zum Schulhalten und gerade der beste ist nicht etwas, womit die Schule allein fertig werden kann. Familienhaus und Elternschaft müssen an seiner Verwirklichung mitarbeiten, weil er nur ein Weg ist, auf dem Lehrer und Eltern die Jugend zu Lebenstüchtigkeit und 'Seelenglück' führen sollen. Weiters könnten die Eltern der Schule behilflich sein, wenn es darum ginge, die deutsche Muttersprache zu pflegen. Eltern sollten bei ihren Kindern keine Nachlässigkeit beim Sprechen, Schildern und Erzählen dulden. Sie sollten die Jugendlichen zu häufigen Aussprachen ermuntern; sich oft über die

Schule berichten und aus den Lehr- und Lesebüchern und Jugendschriften Wissenswertes vorlesen lassen und dabei auf Klarheit des Ausdruckes und der Sprache ihrer Kinder achten. Kinder sollten vor ihren Eltern keine Geheimnisse haben. An dieser Stelle betont der Verfasser die Wichtigkeit von Tagebuchblättern und Briefen, die den Eltern vertrauensvoll gezeigt werden sollten, damit diese einen Einblick in das Seelenleben ihrer Kinder erhalten könnten. Mundart und Schriftsprache sollten nebeneinander möglichst rein und fehlerfrei gepflegt werden, allerdings sei die sogenannte Umgangssprache, eine Mischung von Mundart und Hochsprache, zu bekämpfen, besonders dort, wo ihr Gebrauch zur Lässigkeit des Sprechens ausartet. Es stellt sich hier freilich die Frage, ob dieser Wunsch nach engster Zusammenarbeit mit der Elternschaft in der damaligen Zeit nicht ein willkommenes Mittel für eine totale Prägung junger Menschen im Sinne des autoritären Regimes gewesen sein mag. Nach Ansicht des bereits oben zitierten Dr. Axmann sollte die harmonische Persönlichkeitsbildung der jungen Menschen in den Vordergrund treten. Es ist daher nicht verwunderlich, daß auch eine Institution wie das **Theater der Jugend**, das 1922 gegründet wurde, in besonderer Weise hervorgehoben wurde. Wie in "Schule und Beruf", dem Nachrichtenblatt des Reichsverbandes der Elternvereinigungen an den Mittelschulen und gleichgestellten Lehranstalten Österreichs, im Dezember 1935 betont wurde, sei dies ein vollkommen uneigennütziges Unternehmen, das mit Förderung und Unterstützung der Schulbehörden zur Ergänzung der Erziehung und des Unterrichtes das Verständnis der Jugend für die ästhetischen Werte der Kunst und Literatur wecken und vertiefen will. Das Theater der Jugend stand unter der künstlerischen Leitung des ehemaligen Burgtheaterdirektors Herrn Hofrat Franz Herterich, seinem Stellvertreter und der administrativen Leitung eines Schulfachmannes. Die Vorstellungen fanden regelmäßig an Mittwoch- und Samstagnachmittagen im Deutschen Volkstheater bzw. in der Volksoper statt und konnten von sämtlichen Schülern, deren Angehörigen und Freunden besucht werden. Der Eintrittspreis war für Schüler und für Erwachsene gleich und betrug 60 g bis 1.50, bei Opern S 2. —. Für je 30 bezahlte Karten gewährte das Theater der Jugend eine Freikarte. Beachtenswert ist der Vorschlag, daß sich jede Elternvereinigung einen kleinen Fonds reservieren sollte, um begabten, ganz armen Schülern ihrer Anstalt einen gelegentlichen Theaterbesuch zu ermöglichen, um sie 'aus ihrem grauen Alltag emporzuheben'.

Im Mai 1936 erschien in dem oben genannten Nachrichtenblatt "Schule und Beruf" ein Artikel "Zur Wertung der schriftlichen Schularbeiten", der ebenfalls unsere Beachtung verdient. Prüfungen in der Schule seien eine sehr wichtige Sache, doch nun wird erstmals betont, daß man sich davor hüten müsse, sie als Geißel für Schüler und als ein Schreckgespenst für sie und ihre Eltern hinzustellen, weil die schriftliche Schularbeit ja nur ein Prüfungsmittel sei, auf das der Lehrer sein Urteil im Zeugnis gründet. Fehler in der schriftlichen Schularbeit, welche vom Schüler bei der mündlichen Prüfung nie gemacht wurden, dürften kaum ins Gewicht fallen. Die unter Prüfungsangst leidenden Schüler werden von Schreckgefühlen befreit bleiben, wenn sie wissen, daß ihnen eine "von einem gütigen Lehrer klug zusammengestellte Schularbeit bevorsteht".

Einen Bruch mit der bisherigen Entwicklung des Schulwesens und des Deutschunterrichtes brachte durch das Eindringen nationalsozialistischen Ideengutes der Erlass vom 29. Jänner 1938 über die Neuordnung des höheren Schulwesens und jener in der Folge vom 21. Juni 1939 über die Überleitung der österreichischen Höheren Schulen in das höhere Schulwesen des Altreiches. Die Mittelschule, nun Höhere Schule genannt, wurde Teil der nationalsozialistischen Erziehungsordnung, der z.B. eine gemeinsame Schulerziehung der Geschlechter widersprach. Parteipolitik, unterstützt von Jugendorganisationen, besaß Vorrang vor der Pädagogik. Das Erziehungssystem des nationalsozialistischen Terrorregimes war in seinem Ursprung ein Werk des politischen Kampfes und seiner Gesetze und nicht ein Werk der pädagogischen Planung. Es wurde die Ansicht vertreten, daß nur aus dem Geist der politischen Zucht eine echte Bildung als die zentrale Aufgabe der kommenden Schule erwachsen könne. Diese Bildung erschöpfe sich allerdings nicht in der Entfaltung der individuellen Kräfte des einzelnen. Als Unterrichtsgrundsatz wird ein maßvoller, gebundener Arbeitsunterricht angesehen, bei dem der Lehrer das Ziel setzt und die Führung fest in der Hand hält. Alles, was die Selbsttätigkeit des Schülers fördert, ihn zu eigenem Denken und Urteilen führt, müsse Arbeitsunterricht sein. Im gesamten Unterricht müsse klares Deutsch in Wort und Schrift ständig gepflegt werden. Das Ziel des Deutschunterrichtes sei darauf zu richten, die Jugend so zu festigen, daß sie sich ihres Deutschtums bewußt, selbstsicher, wehrhaft und tatbereit wird. Der Deutschunterricht muß daher die wesentlichen und wertvollen Anlagen des deutschen Menschen entwickeln, doch nicht der beschauliche, sondern der tätige Mensch ist das Ziel. Als Stärke des deutschen Wesens werden genannt: Wagemut, Gefolgschaftstreue, Todestrotz, Wärme des Gefühles, der Drang ins Unendliche, tiefe Liebe zur Heimat. Zu den Gefahren des deutschen Cha-

rakters gehören: Neigung zur Selbstaufgabe aus Unkenntnis des eigenen Wertes und aus übertriebener Bewunderung des Fremden und der Hang, sich gehen zu lassen. Bei der Verwirklichung des oben genannten Zieles kämen dem Deutschunterricht die Sprache und das Schrifttum als tragende Pfeiler zu Hilfe. Das Schwergewicht verlagert sich vom Sprachwissen auf das Sprachkönnen. Die Spracherziehung gliedert sich in die Sprech- und Stilpflege (Erziehung zum Sprechen und Schreiben) und in die Erziehung zum Sprachdenken (Sprachlehre, Sprachkunde, Stilkunde). Die Erziehung zum Sprechen umfaßt: 1) Sprech- und Hörübungen; 2) Nachgestaltendes Sprechen (Lesen, Vortragen); 3) Selbstgestaltendes Sprechen (mündliche Ausdrucksübungen, freie Redeübungen). Bei der Erziehung zum Schreiben müsse mehr als bisher auf Rechtschreibung, Zeichensetzung und saubere Schrift Wert gelegt werden. Ein gewisser "Drill" sei dabei unerlässlich. Bei den schriftlichen Arbeiten seien nur vier Grundformen des Schulaufsatzes anzuerkennen, denen ohne Ausnahme alle anderen als Mischformen zuzuordnen sind: Erzählung, Sachbericht, Schilderung und Betrachtung. Was schließlich die Sprachkunde betrifft, soll sie mit Hilfe der Wortkunde und Wortgeschichte das Volks- und Kulturbewußtsein fördern. Die Erziehung durch das Schrifttum wird besonders hervorgehoben. Es ist auffällig, daß in der Oberstufe das Lesen von Ganzschriften als Pflicht angesehen wird. Unter Schrifttum versteht der Lehrplan den gesamten Niederschlag deutschen Dichtens und Denkens von den Anfängen bis in die Gegenwart des deutschen Volkes. Das Ziel der Unterweisung soll jedoch nicht der deutsche Mensch sein mit allen seinen Eigenarten, sondern der deutsche Mensch, der sein Volkstum wesentlich verkörpert. Der Lehrer muß daher auf alle jene Stoffe verzichten, die dem deutschen Fühlen widersprechen oder notwendige Kräfte der Selbstbehauptung lähmen. Es ist jene Dichtung auszuwählen, die in der Geistesrichtung des neuen Deutschlands liegt, die sich nicht über Gesinnung ausspricht, sondern in Leben und Schicksal Sinnbilder der nationalsozialistischen Haltung schafft. Eine bevorzugte Stellung ist jenen Werken einzuräumen, in denen sich der Spannungsreichtum des Lebens und der Einsatz heldischer Kräfte am eindrucksvollsten zeigen. Die Kernaufgaben, die jeder Klasse zugewiesen wurden und auf allen Klassenstufen die gleichen waren, seien nun im einzelnen aufgezeigt: 1) Das Volk als Blutgemeinschaft (der Rassen- und Vererbungsgedanken, Familien- und Ahnenkunde, Volkskunde), 2) Das Volk als Schicksals- und Kampfgemeinschaft (Kampf um Raum, Soldatentum, die Frau im Weltkriege, nationalsozialistische Kampfgemeinschaften und Verbände, Führertum, Freundschaft), 3) Das Volk als Arbeitsgemeinschaft (das Leben des Werkmanns und des Bauern, des Kaufmanns, des Forschers und des Künstlers, der deutschen Frau), 4) Das Volk als Gesinnungsgemeinschaft (von germanischer Weltanschauung und germanischem Lebensgefühl, der Volks- und Staatsgedanke in der deutschen Dichtung, völkische Erwecker und politische Denker im geistigen Kampfe, Naturgefühl und Gottsuchertum). In den folgenden Jahren wurde die Schule immer mehr in den Dienst des Militarismus und des Krieges gezogen.

Erst mit dem Erlaß vom 3. September 1945 wurden sämtliche Lehrpläne der nationalsozialistischen Zeit für Volks-, Haupt- und Mittelschulen außer Kraft gesetzt. Für die Haupt- und Mittelschulen greift man auf die Lehrpläne vom Jahr 1928 zurück. Es begann nun eine Zeit des Umschulens, Umlernens, Umstellens. Heinrich Gassner verfolgt in seinem Artikel "Die neue Schule im neuen Österreich", erschienen in "Pädagogische Mitteilungen", 1946, die neuen Wege, die auf dem Gebiet des Schul- und Bildungswesens beschritten werden mußten. Die Aufgabe der Schule im neuen Österreich sollte vor allem darin bestehen, eine österreichische Schule zu sein. Die Jugend mußte im österreichischen Geist erzogen, österreichisches Wesen und österreichische Eigenart mußten in ihr geweckt werden, wobei der Österreicher als aufgeschlossener, gelockerter Mensch gesehen wird und der Witz eines Nestroys mit seinem Hang zu scharfer Selbstkritik, die nicht selten zur Selbstironie wird, als typisch österreichische Erscheinung gilt. Diese Erziehung zu echtem Österreichertum setzt aber auch ein Wissen um die Vergangenheit dieses Volkes und Landes und ein Verstehen der Gegenwart voraus, das zu vermitteln, eine weitere Aufgabe des gesamten Unterrichts auf allen Schulstufen und in allen Schultypen sein sollte. Die Schule, die nicht nur als Lebensgemeinschaft, sondern als Arbeitsgemeinschaft gesehen wird, muß die jungen Menschen vor allem zu aufrechten und überzeugten Demokraten erziehen, zu tauglichen Bürgern eines demokratischen Gemeinwesens. Der Arbeitsunterricht, der gemeinsam mit der Schulgemeinde das wichtigste Mittel einer Erziehung zur Demokratie darstellt, soll die Jugend zu gemeinsamer Arbeit anleiten, er soll sie lehren, aufeinander zu hören und miteinander zu sprechen. Das Ziel einer solchen Erziehung sei letzten Endes die Wiedererweckung der Humanität. Aber um ein solches Ziel zu erreichen, um die Aufgaben der Schule im neuen Österreich zu erfüllen, bedarf es vor allem der Persönlichkeit des Lehrers, der sich seinen Schülern gegenüber stets beispielhaft verhalten sollte.

Aufgrund der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht vom 18. Oktober 1946 werden provisorische Lehrpläne für Mittelschulen veröffentlicht, die im wesentlichen mit den Lehrplänen von 1927/28 übereinstimmen, aber auch Neuerungen bringen. So wird z.B. in Deutsch in der **Unterstufe** die Pflege des richtigen Sprechens betont. Übungen in diesem Zusammenhang sollen sich auf Lautbildung, Tonfall, Wortverbindung, natürlichen und gehobenen Sprechton, Druck, Pausen, Tempo und Vortragsart erstrecken. Fehler wie die volltönende Aussprache der unbetonten Endsilben müßten bekämpft werden. Neu ist auch die Forderung, daß Vergleiche mit der Aussprache in der jeweils in der Klasse gelehrtens modernen Fremdsprache anzustellen sind. Wieder wird darauf verwiesen, daß die Schüler von der ersten Klasse an in den Gebrauch des Wörterbuches einzuführen sind. Es soll zu diesem Zweck bei den schriftlichen Übungen ausgiebig benützt werden; gelegentlich könne sein Gebrauch auch bei Schularbeiten gestattet werden. In der **Oberstufe** ist auffallend, daß der Behandlung der Weltliteratur ein weit größerer Rahmen zugemessen wird. Fordert der Lehrplan von 1927/28 das Lesen von Übersetzungen einiger bedeutender Werke nichtdeutscher Schriftsteller des europäischen Kulturkreises, so verlangt jetzt der Lehrplan neben den Kenntnissen der Hauptwerke des österreichischen Schrifttums auch jene der gesamten Weltliteratur, und zwar in solcher Auswahl, daß die Wechselwirkung des Geisteslebens zwischen In- und Ausland erkennbar wird und bei den Schülern zum Verständnis fremder Eigenart führt. Allerdings wird die Frage erhoben, ob es überhaupt möglich ist, aus Übersetzungen den geistigen Gehalt der Werke fremdsprachiger Literatur kennenzulernen. Interessant erscheint die Bemerkung, daß die Schüler von allem Anfang zu veranlassen seien, über alle gelesenen Bücher, Aufsätze, Gedichte, Dramen usw. tagebuchähnliche Aufzeichnungen zu führen, die auch Stellen in wörtlicher Abschrift enthalten können, die den Leser in besonderer Weise beeindruckt haben. Daraus soll sich eine Gewohnheit entwickeln, die den jungen Menschen ins Lebens hinaus begleitet. Dem Lehrplan der Oberstufe beigefügt ist ein Leseplan, der eine Liste von Werken der österreichischen, deutschen und allgemeinen Weltliteratur enthält, die zur Auswahl für die Einführung in die Literaturkunde dienen sollen. Erwähnenswert ist auch die Tatsache, daß in der Oberstufe eine freie Arbeitsgemeinschaft für Literaturkunde gebildet wurde. Der Unterricht in diesem Fach, der den Zweck verfolgte, die Schüler tiefer in die Ideenwelt eines Schriftstellers, eines Zeitabschnittes eindringen zu lassen und sie in die Formprobleme einer Gattung, in die Kunstanschauungen eines Volkes einzuführen, erschöpfte sich daher nicht im bloßen Lesen und Besprechen des Inhalts einer Dichtung oder eines philosophischen Werkes, sondern regte zu Gedankenverbindungen nach verschiedenen Richtungen hin an. Wechselgespräche aufgrund von Vorträgen, Berichte über Gelesenes und Stellungnahmen zu aufgeworfenen Fragen waren die wesentlichsten Unterrichtsformen dieses Gegenstandes.

Nachdem man fast 10 Jahre nach den Lehrplänen von 1946 unterrichtet hatte, erschienen im Oktober 1955 wieder provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen, die allerdings keine wesentlichen Veränderungen gegenüber den vorher genannten erkennen lassen.

Entscheidende Veränderungen ergaben sich durch das Schulorganisationsgesetz vom 25. Juli 1962. Die Mittelschulen werden nun als allgemeinbildende höhere Schulen bezeichnet. Sie schließen an die 4. Schulstufe der Volksschule an und umfassen neun Schuljahre. Sie "haben die Aufgabe, den Schülern eine umfassende und vertiefte Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zugleich zur Hochschulreife zu führen" (§ 34 des Schulorganisationsgesetzes). In den Bildungs- und Lehraufgaben des Deutschunterrichtes in der **Unterstufe** wird u.a. die Forderung aufgestellt, den Schüler dahingehend zu beeinflussen, daß er befähigt wird, Wertvolles aus dem Film-, Hörfunk- und Fernsehprogramm auszuwählen und zu nutzen. In der **Oberstufe** sind die Bildungs- und Lehraufgaben u.a. darauf ausgerichtet, den jungen Menschen zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit der Literatur der Vergangenheit und der Gegenwart zu erziehen und ihn zu lehren, gegenüber den Massenmedien und ihrer künstlerischen Aussage urteilsfähig zu werden.

Die weitere Entwicklung der Schule und des Deutschunterrichtes hat zwar eine Reihe von Neuerungen, Umstellungen und Ideen gebracht, wie z.B. in der Unterstufe die Einführung der Förderkurse für leistungsschwache Schüler (1971), Änderungen im Hinblick auf die Anzahl und die Dauer von Schularbeiten (1974, 1982), sowie das Erkennen, daß die Schule viele Bildungs- und Erziehungsaufgaben hat, die nur fächerübergreifend zu bewältigen sind (1976), ist aber den meisten Lesern aufgrund persönlichen Erlebens noch in lebendiger Erinnerung, daß in diesem Zusammenhang – mit Rücksicht auf den dieser Arbeit zur Verfügung stehenden Rahmen – auf eine detaillierte Aufzählung der einzelnen Bestimmungen verzichtet wird.

Allerdings kann die vorliegende Arbeit nicht abgeschlossen werden, ohne auf die wohl entscheidendste

und interessanteste Lehrplanreform der letzten Jahre näher einzugehen, nämlich auf jene der **Unterstufe**, die mit der Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984, BGBl. Nr. 88/1985, festgesetzt wurde und den derzeitigen Stand des Deutschunterrichtes widerspiegelt. Keine Reform brachte bisher so viel Lebensnähe in die Schule; auch werden den Entfaltungsmöglichkeiten und der Kreativität der Schüler ein weit größerer Raum zugemessen, als dies bis dahin der Fall war. Schon in den Bildungs- und Lehraufgaben wird das Verständnis, das gerade dem Unterstufenschüler entgegengebracht wird, sichtbar. Die Aufgabe des Deutschunterrichtes besteht darin, die Schüler im Anschluß an die Lernerfahrungen der Volksschule in ihrer Handlungs-, Kommunikations- und Denkfähigkeit durch Lernen mit und über Sprache zu fördern. Die Schüler sollen in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung dadurch gefördert werden, daß sie ihre kreativen Fähigkeiten entfalten, ihren Erfahrungshorizont erweitern und Kenntnisse über Erscheinungsformen und Anwendungsbereiche von Sprache erwerben können; auch sollen sie zum Eintritt ins Berufsleben bzw. zum Besuch weiterführender Schulen sowie zum selbständigen Bildungserwerb befähigt werden. Der Deutschunterricht gliedert sich in vier gleichwertige Lernbereiche: in Sprechen, Schreiben, Lesen und Textbetrachtung und Sprachbetrachtung und Sprachübung. Beim "S p r e c h e n" soll der Schüler sich sowohl in der Rolle des Sprechenden als auch in jener des Hörenden zurechtfinden können. Er soll die Sprache in ihrer Vielfalt in partnergerechter, aber auch in sozial verantwortlicher Weise gebrauchen lernen. Der Schüler soll die verschiedenen Ebenen von Gesprächssituationen erkennen und auf sie einwirken können. Das Sprechen soll auch dazu dienen, sich selbst und die Mitmenschen besser kennen und verstehen zu lernen. Beim Sprechen soll vom Erfahrungsbereich des Schülers ausgegangen werden, z.B. Familie, Wohnung, Schule, Umwelt, Feste. Verschiedene Gesprächsformen sollen erprobt werden: Partner-, Kleingruppen- und Klassengespräche. Einen besonderen Stellenwert bekommt in diesem Zusammenhang auch das Rollenspiel. Der Lernbereich "S c h r e i b e n" gliedert sich in drei Teilbereiche: erstens in das Verfassen von Texten, wobei sowohl das sach- und zweckgebundene Schreiben betont wird als auch der phantasievolle, spielerisch-schöpferische Sprachgebrauch, zweitens in Übungen zur Textgestaltung und drittens in Rechtschreiben. Im letzten Bereich soll dem Schüler ein solches Maß an Sicherheit vermittelt werden, daß er in seinem Alltag mögliche Schreibsituationen bewältigen kann. Die herkömmlichen Aufsatzgattungen treten zugunsten der konkreten Schreibsituation, ihrer Absichten und Funktionen zurück. Der Lernbereich "L e s e n u n d T e x t b e t r a c h t u n g" ist sehr großzügig ausgestaltet. Finden wir nicht nur eine Vielzahl von Textsorten angegeben, wie z.B. Volks- und Kunstmärchen, Sagen, Schwänke, Fabeln, Sketches, Bild- und Wortwitze, Kinder- und Jugendbücher, nichtdichterische Texte erlebnishafter Art, Lexika und Sachbücher, sondern auch den Hinweis auf Lesetechniken und Medienerziehung. In diesen Bereich fallen die Auseinandersetzungen mit Fernsehen, Film, Hörfunk, das Benützen von Bibliotheken und Schulbüchereien, das Lernen über Bücher Informationen einzuholen und sie zu beschaffen, das Besprechen von Kinder- und Jugendzeitschriften, das Umgehenlernen mit Comics etc. Im Lernbereich "S p r a c h b e t r a c h t u n g u n d S p r a c h ü b u n g" ist deutlich eine Loslösung von der umfassenden systematischen Behandlung formaler Grammatik erkennbar und gleichzeitig eine Erweiterung des Aufgabenbereiches in Richtung auf "Sprache im Verwendungszusammenhang", auf die "Bedeutung sprachlicher Zeichen" und auf "Wort-, Satz- und Textgrammatik". Hinzu kommen "Sprachübungen", die dem Zweck der richtigen Verwendung der Standardsprache dienen. In allen vier Lernbereichen ist auffallend, daß dem spielerischen Moment ein großer Stellenwert zukommt, ebenso wie der Gruppen- und Partnerarbeit. Weiters zeigt sich das Bemühen, die aktuellen Bedürfnisse und persönlichen Probleme der Schüler in besonderem Maße zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang ergeben sich noch andere fächerübergreifende Bereiche, die im Deutschunterricht berücksichtigt werden sollten, wie Persönlichkeitsbildung, politische Bildung, Friedenserziehung, Umwelt- und Konsumentenerziehung, Medienerziehung, Berufsorientierung.

Die Entwicklung des Deutschunterrichtes ist allerdings keineswegs abgeschlossen, denn Deutsch als Muttersprache wird weiterhin Trägerin moderner Ideen und Tendenzen sein. So wird der Neugestaltung des Unterstufenlehrplanes eine sich in Ausarbeitung befindliche Neugestaltung der Lehrinhalte für die Oberstufe folgen. Dessenungeachtet gäbe es aber immer noch eine Reihe von Anregungen und Vorschlägen, die zur Diskussion gestellt werden könnten, etwa im Bereich der Rechtschreibreform, die einerseits unsere Sprache für Ausländer leichter erlernbar machten und andererseits unsere Schüler von unnötigem Wissensballast befreien könnten. Nur drei von etlichen Beispielen seien in diesem Zusammenhang genannt: die Abschaffung des scharfen ß, das es auf alten Schreibmaschinen nie gegeben hat, das wohl in der deutschen Schreibschrift, der Kurrentschrift, seine Berechtigung hatte, jedoch in unsere

Schulschrift überhaupt nicht paßt und mit dem nun schon Generationen von Schülern unnötig gequält werden; ebenso wäre eine Reform der Groß- und Kleinschreibung sowie eine Durchforstung der komplizierten Beistrichregeln anzuregen, weil ein Komma nur dort gesetzt werden sollte, wo es den Sinn eines Satzes verständlicher zu machen vermag.

Die Verfasserin dieses Beitrages ist aber davon überzeugt, daß es in der Geschichte des österreichischen Schulwesens noch nie eine Zeit wie die unsere gegeben hat, in der das Wohl der jungen Menschen und das Fortschreiten einer modernen, humanen und lebensnahen Pädagogik so sehr allgemeine Anliegen gewesen sind. Diese Gewißheit läßt uns mit Zuversicht den weiteren Entwicklungen entgegenblicken.

## Übersicht über die Entwicklung der Lehrpläne für das Fach Englisch, 1861 – 1985

Das Fach Englisch, das heute von den meisten Eltern zu den wichtigsten Gegenständen gezählt wird, ist, wenn man sich mit seiner Geschichte und Tradition beschäftigt, einer der jüngsten Gegenstände überhaupt. Vor der Errichtung des Realschultypus, als sich die höhere Bildung auf die traditionellen humanistischen Gymnasien konzentrierte, die vorwiegend die beiden alten klassischen Sprachen Griechisch und Latein lehrten, existierte Englisch als Pflichtgegenstand überhaupt nicht; es gibt daher auch keine Lehrpläne. Nachdem aber in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts Industrie und Wirtschaft nach einer realistisch orientierten Schulbildung riefen und Realschulen hauptsächlich auf Betreiben des Bürgertums geschaffen wurden, kam es im Jahre 1851 auch in Wien zur Errichtung einer Realschule, der sehr bald auch Realschulen in den Landeshauptstädten und in anderen Städten folgten. In diesen wurde 1870 neben Französisch für alle Klassen erstmals auch Englisch, allerdings nur für die Oberklassen, in den Lehrplan aufgenommen.

Der Grund dafür, daß Englisch im vorigen Jahrhundert die längste Zeit eine untergeordnete Stellung einnahm, ist in der innenpolitischen Lage der Österreichisch-Ungarischen Monarchie zu suchen. Innerhalb des etwa 675.000 km<sup>2</sup> großen Reichsgebietes gab es neben dem Deutschen ja noch eine Reihe anderer Sprachen, die nicht nur im jeweiligen Kronland die Unterrichtssprache bilden mußten, sondern die auch in den deutschsprachigen Teilen der Monarchie andere Fremdsprachen, wie das Englische und das Französische verdrängten.

Dies zeigt der Lehrplan von 1861. Er läßt auf die Unterrichtssprache eventuelle andere Landessprachen folgen, „welche im Kronlande der Realschule neben der Unterrichtssprache gangbar sind“<sup>1)</sup>, dann die deutsche Sprache, falls sie nicht unter den obigen schon enthalten war und erst nach diesen konnten andere lebende Sprachen, und zwar an erster Stelle das Italienische, an zweiter das Französische und erst an **dritter** Stelle das Englische gelehrt werden. Die drei letztgenannten Sprachen waren allerdings nur für die Oberstufe und auch dort nur als „freie Gegenstände“ vorgesehen, d.h., die Eltern der Schüler hatten beim Eintritt in die Realschule zu bestimmen, ob ihre Söhne (es waren ja nur die Knaben, die diese Schule besuchen konnten) eine der lebenden Fremdsprachen, und welche, zu erlernen hatten. Erst dann wurde sie für den Schüler „obligat“.

Da Englisch selbst unter den „ausländischen“ Fremdsprachen nur an dritter Stelle im Lehrplan genannt wurde, ist anzunehmen, daß es in der Praxis kaum zu einem Englischunterricht an den Schulen kam. Diese Annahme untermauert die Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände im Lehrplan, wo es keine Trennung zwischen dem Lehrplan der Unterrichtssprache und den Fremdsprachen gibt. Da heißt es lediglich, die Bestimmungen für die deutsche Sprache als Unterrichtssprache seien für andere Sprachen „den Verhältnissen gemäß zu modifizieren“<sup>2)</sup>. Auch die Stundenzahl für die zweite lebende Sprache ist nicht festgelegt, sondern muß „von Fall zu Fall entschieden werden“<sup>3)</sup>.

Die Lehrziele erscheinen in Anbetracht dessen für die Fremdsprachen allzu hoch gesteckt. Mag „geläufiges und reines Sprechen, Sicherheit im schriftlichen Gebrauche der Sprache, ohne Fehler gegen Grammatik, Orthographie und Interpunktion, Kenntnis der gewöhnlichsten Geschäftsaufsätze und Anfänge zur Bildung des Geschmackes durch Lectüre“<sup>4)</sup> für den Unterricht in der Muttersprache ein realistisches Ziel gewesen sein, für den Fremdsprachenunterricht, der ja „den Verhältnissen gemäß modifiziert“ werden sollte, waren diese Formulierungen sicherlich ein unerreichbares und nur fiktives Ziel.

Wie eingangs erwähnt, erfolgte die Einführung der englischen Sprache als obligates Fach vorerst nur in der Oberstufe der Realschule mit dem **Lehrplan 1870**.

In diesem allerersten Lehrplan für die englische Sprache waren im ersten Lernjahr drei Stunden pro Woche und in den folgenden Klassen je zwei Stunden vorgesehen. Das Hauptaugenmerk im Unterricht lag auf der Lautlehre, also auf der Aussprache, auf der Formenlehre und auf der Lektüre von Lesestücken (vorerst von Fabeln und Gedichten, später von literarischen oder historischen Werken). In das erste

1) Allgemeine Bestimmungen und Lehrplan der Realschulen, 1861, S. 4.

2) Allgemeine Bestimmungen, 1861, S. 6.

3) ebendort.

4) ebendort.

Lernjahr fielen, wie es auch heute noch der Fall ist, die ersten unregelmäßigen Zeitwortformen. Wie ein Lehrbuch aus dieser Zeit zeigt, enthielten die Listen der unregelmäßigen Zeitwörter eine Reihe von Verben, die heute als veraltet gelten und kaum mehr oder überhaupt nicht mehr verwendet werden, wie etwa

to abide	I abode	abode	wohnen
to begird	I begirt	begirt	umgürten
to partake	I partook	partaken	theilnehmen
to seethe	I sod	sod, sodden	sieden

Obwohl bereits dieser erste Englischlehrplan von 1870 die Bestimmung enthält, Erklärungen und Erörterungen sollten von Seite des Lehrers englisch vermittelt werden, ist doch anzunehmen, daß dies de facto nur in den seltensten Fällen geschah. Wie wäre es sonst zu erklären, daß die Lehrbücher fast ausschließlich deutsch abgefaßt waren und die "Fragen, die jeder Schüler zu beantworten im Stande seyn sollte" beispielsweise folgendermaßen lauteten:

*"Wie werden folgende Buchstaben in den angegebenen Verhältnissen ausgesprochen? e vor r und i vor r. -ight, -u zwischen zwei Mitlauten. -y in einsylbigen Wörtern. -b vor t, g vor n, k vor n, w vor r. -c vor a, o, u. -c vor e, i, -g vor a, o, u, -g vor e, i.*

*Wie viele Wörter fangen mit einem stummen h an?*

*Was ist der Unterschied zwischen dem fragenden und beziehenden which?*

*Was ist die dritte Person der gegenwärtigen Zeit von Haben?*

*Was ist bei allen Zeitwörtern die beständige Endung des Gerundiums?"*<sup>5)</sup>

Diese Art der Fragestellung zeigt deutlich, daß es im Englischunterricht dieser Zeit darauf ankam, grammatikalische Eigenheiten in allen Details möglichst gut auswendig gelernt zu haben und deutsch erklären zu können. Jeder praktische Kommunikationszusammenhang muß bei dieser Art des Sprachunterrichts in den Hintergrund gedrängt worden sein.

War der Fremdsprachenunterricht auch aus den Lehrplananweisungen für den Deutschunterricht herausgelöst worden, so stand er mit diesem doch noch insofern in Zusammenhang, als Übersetzungen, hauptsächlich vom Deutschen ins Englische, ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts waren. In der sechsten Klasse, also dem zweiten Lernjahr in der Oberstufe, sollte laut Lehrplan ein ganzes deutsches Lustspiel ins Englische übertragen werden.<sup>6)</sup> Auch als Hausarbeiten, deren monatlich zwei vorgesehen waren, dienten großteils Übersetzungen.

Einen recht interessanten Einblick in die Schwierigkeiten des Schulalltags bietet in diesem Zusammenhang eine Bemerkung, die in einer 1877 erschienenen Schrift zu lesen ist, und die zu bedenken gibt,

*"kein Lehrer könne mehr als 40 bis 50 Schüler erfolgreich unterrichten und bei den großen Schülerzahlen seien die Korrekturen in den Sprachfächern eine geradezu unüberwindliche Last"*<sup>7)</sup>.

Auch im neuen **Lehrplan von 1905** findet sich als erstes Lehrziel die richtige Aussprache. Sie sollte, nachdem der Lehrer im Anfangsunterricht die Sprachorgane erklärt, die Mundstellung besprochen und auf ähnliche Laute der Unterrichtssprache hingewiesen hatte, durch folgende Vorgangsweise erreicht werden:

*"Der Lehrer spreche bei geschlossenen Büchern die erste Akzentgruppe des ersten Satzes vor und lasse sie von einzelnen Schülern, dann im Chore wiederholen. Hierauf folgen die übrigen Gruppen, bis der erste Satz zu Ende ist. Nach der Wiederholung und Übersetzung des ersten Satzes wird der zweite in Angriff genommen und so fort, bis das erste Stückchen beendet ist. Dann wird das Buch geöffnet, der Lehrer liest jetzt den Text vor und läßt ihn zuerst von einzelnen Schülern, hierauf im Chore nachlesen. Auch die Übersetzung wird im Zusammenhange wiederholt."*<sup>8)</sup>

Erst nach drei bis vier Monaten konnte das zeitraubende Vorsprechen des Lehrers unterbleiben und durch das Vorlesen allein ersetzt werden. Auch in der sechsten Klasse schien es laut Lehrplan geboten, daß der Lehrer zuerst den Text vorlese und dann von einzelnen Schülern oder im Chore wiederholen lasse. Erst in der siebenten, also der letzten Klasse, "kann man damit beginnen, bessere Schüler vorlesen zu lassen"<sup>9)</sup>, endlich sollte jeder Schüler selbständig lesen. Heute ist der Lehrer freilich bereits viel früher bestrebt, den Schüler dazu zu befähigen, englische Texte eigenständig lesen zu können. Sind die neuen Vokabeln besprochen worden, kann im modernen Sprachunterricht der Schüler schon im ersten Lern-

5) Carl Gaulis Clairmont, Reine Grundlehre der englischen Sprache, Wien 1850, S. 75.

6) Entwurf eines Lehrplans für die siebenklassige Realschule, 1870, S. 12.

7) Johann Walser, Die Entwicklung des Realschulwesens, Wien 1877, S. 27.

8) Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich, Wien 1905, S. 67.

9) ebendort, S. 68.



jahr einen neuen Text alleine lesen.

Schon ab dem zweiten Lernjahr, also der sechsten Klasse, stand die Lektüre im Vordergrund des Unterrichts. Sie sollte einerseits "den Geist bilden" und "das Gemüt veredeln", andererseits die Kenntnis der Geschichte, Geographie und der kulturellen Einrichtungen Englands vermitteln. Durchzunehmen waren neben dem größten englischen Dichter, Shakespeare, sogenannte "altbewährte", im modernen Sprachunterricht freilich wenig brauchbare Werke wie Miltons 'Paradise Lost' (1667) oder Byrons 'Child Harold's Pilgrimage' (1818). Daneben wurden aber auch moderne Romanschriftsteller empfohlen, wie George Eliot, R. L. Stevenson oder Rudyard Kipling.

Die Grammatik umfaßte in der V. Klasse die Formenlehre, in der VI. Klasse die Satzlehre (Syntax) und in der VII. Klasse die Wiederholung und Vertiefung der wichtigsten Bereiche der Syntax. Dabei sollte der Lehrer so oft wie möglich an ähnliche Erscheinungen des Deutschen (auch des Mittelhochdeutschen!) beziehungsweise des Französischen anknüpfen.

Die im Rahmen des Lehrplanes vorgesehenen schriftlichen Arbeiten umfaßten Diktate, sogenannte Stilübungen wie Nacherzählungen und Niederschriften von auswendig Gelerntem, sowie Übersetzungen. Bei allen Formen der schriftlichen Arbeiten betont der Lehrplan, daß sie nur auf dem Prinzip der Nachahmung basieren könnten.

*"Disponieren und Imitieren, Zerlegen und Nachschaffen – das sind ohne Zweifel die Übungen, welche allmählich zum freien schriftlichen Gebrauche der Sprache führen. Freilich dieses letzte Ziel steht schon außerhalb der Arbeit der Schule..."<sup>10)</sup>*

Im traditionellen Englischunterricht – und dafür ist ja der ausführliche Lehrplan von 1905 ein Beispiel – bildeten also Aussprache, Formenlehre und die Abfassung schriftlicher Arbeiten die Schwerpunkte des Unterrichts. Erst an vorletzter Stelle wurden Sprechübungen genannt. Sie sollten dazu dienen, "einige Fertigkeit im mündlichen Gebrauche der Sprache"<sup>11)</sup> zu erlangen. Zu diesem Zwecke sollte sich der Lehrer "soviel als möglich" im Unterricht der fremden Sprache bedienen, indem er etwa Redensarten wie "Setzen Sie sich!", "Wer weiß es?" und "Darf ich zur Tafel?" englisch ausdrückt; auch sollten die Schüler selbst zum Sprechen herangezogen werden, indem z.B. Fragen und Antworten aus den Lese- stücken auf die Schüler verteilt werden sollten. Auch vollständige Gedichte waren auswendig zu lernen. Zweifellos bewegten sich schriftliche und mündliche Übungen ausschließlich auf dem Niveau der Literatursprache. Schon bei der Behandlung der Lektüre war vermerkt worden, daß die im modernen Umgangsenglisch nicht selten vorkommenden "Vulgarismen" als Abweichung angegeben werden sollten und natürlich von der Sprache der Gebildeten auszugehen sei.<sup>12)</sup> In Anbetracht dieses Lehrzieles erscheint es als fortschrittlich, wenn auch Übungen im "Colloquial English" vorgesehen sind, und zwar in Form des Anschauungsunterrichts. Er sollte sich auf die Bereiche Schule, Körper, Kleidung, Familie, Nahrung, Haus und Natur beziehen und sah folgendermaßen aus:

*"Der Lehrer spricht einen kurzen und einfachen Satz, indem er auf den betreffenden Gegenstand deutet, vor und läßt denselben Satz als Antwort auf eine darauf bezügliche Frage zuerst von einem Schüler, dann von der Klasse wiederholen..."<sup>13)</sup>*

1910 wurde Englisch in den achtklassigen Realgymnasien ab der dritten Klasse und in den Realschulen ab der fünften Klasse als Pflichtgegenstand eingeführt. Die Aufgaben, die der Englischunterricht zu erfüllen hatte, blieben etwa gleich. Erstmals wurde die Zahl der Prüfungsarbeiten (Schularbeiten) festgelegt. Sie betrug im ersten Lernjahr sechs, in den weiteren Jahren acht pro Schuljahr.<sup>14)</sup>

Der **L e h r p l a n 1927/28** enthält eine Reihe von interessanten, sehr fortschrittlichen Neuerungen: zwar stellt er noch immer "eine Aussprache und Betonung, die der der Engländer möglichst nahekommt" an die Spitze der Lehrziele der Unterstufe, doch folgt darauf bereits "die Fähigkeit, **gesprochenes** Englisch, das keine zu großen Schwierigkeiten bietet, zu VERSTEHEN"<sup>15)</sup>. Die stärkere Praxisbezogenheit der Lehrziele kommt auch in der Forderung zum Ausdruck, daß der Unterricht der Unterstufe nicht nur auf die Oberstufe vorbereiten solle, sondern auch die Schüler, die nach der vierten Klasse die Schule verließen, dazu bringen müsse, mit gelegentlicher Zuhilfenahme des Wörterbuches einfachere

10) Instruktionen, 1905, S. 73.

11) ebendort, S. 74.

12) Instruktionen, 1905, S. 71.

13) ebendort, S. 76.

14) Normallehrplan der Realschulen, Wien 1909, S. 11.

15) Lehrplan der österreichischen Realschule, Wien 1927/28, S. 28.

englische Texte zu verstehen und das erworbene Sprachwissen mündlich und schriftlich zu verwerten.<sup>16)</sup> Damit hatte der Sprachunterricht der Unterstufe erstmals eine vorwiegend praktische Zielsetzung erhalten.

Auch der Oberstufenlehrplan von 1927/28 weist einige richtungsweisende Neuerungen auf. Als erstes Lehrziel werden die Fähigkeit zum selbständigen, verständnisvollen Lesen auch umfangreicherer und schwierigerer Texte genannt, sowie die Fähigkeit, **einfache Gedankengänge** in richtigem Englisch **mündlich und schriftlich auszudrücken**.

Erstmals wurde vom Schüler der Oberstufe gefordert, den Inhalt von vorgelesenen, vorher noch nicht bekannten Texten wiederzugeben, Berichte über Selbsterlebtes und Gelesenes verfassen zu können, in freier Wechselrede zu bestehen und sich im freien Sprechen vor der Klasse zu üben.<sup>17)</sup> Die stärkere Berücksichtigung der persönlichen Erlebnis- und Gedankenwelt des einzelnen Schülers und die nunmehrige Förderung der individuellen Ausdruckskraft sind unverkennbar ganz neue Tendenzen. Im Bereich der schriftlichen Arbeiten finden diese Ansätze in erstmalig genannten "Versuchen zum freien Aufsatz" ihren Niederschlag. Zwar bleibt die Erziehung zum selbständigen Denken noch unerwähnt, doch ist wohl die Bewältigung eines freien Aufsatzes ohne Loslösung von den bisherigen Methoden des reinen Memorierens und Reproduzierens kaum denkbar.

Die nächste große Lehrplanreform für alle Formen der "Mittelschule" (Gymnasium, Realgymnasium, Oberlyzeum und Frauenoberschule) erfolgte **1934**. Einheitlich für das gesamte Bundesgebiet wurde Englisch an den Gymnasien, den Realschulen und Oberlyzeen ab der 5. Klasse, an den Realgymnasien und der Frauenoberschule ab der 3. Klasse als "verbindlicher Lehrgegenstand" unterrichtet. Weniger als in anderen Gegenständen (wie etwa Turnen, Deutsch oder dem neuen Fach "Vaterlandskunde") fand im Englischunterricht die nunmehr zunehmend autoritäre, militarisierte und vaterländisch orientierte Erziehung ihren Niederschlag. Trotzdem hinterließ die neue Gesinnung unter der Regierung Dollfuß auch hier ihre Spuren. Wie zuvor lautete das Lehrziel für die Oberstufe zwar weiterhin:

*"Durch Lesen erworbene Bekanntschaft mit einigen bedeutenden Werken und Richtungen des englischen (amerikanischen) Schrifttums (und zwar nicht nur des schöngeistigen), insbesondere des 19. und 20. Jahrhunderts, und dadurch gewonnener Einblick in die Eigenart und Lebensgestaltung und in das staatliche, wirtschaftliche, geistige und religiöse Leben der englischsprechenden Völker"*<sup>18)</sup>

doch blieb gegenüber dem alten Lehrplan der Zusatz "mit seinem Anteil an der Gestaltung des neuzeitlich-europäischen Weltbildes und des Lebens der Gegenwart" weg, an dessen Stelle die Formulierung "...Leben der englischsprechenden Völker, im Unterschiede zum eigenen Volkstum"<sup>19)</sup> gesetzt wurde. Und im Rahmen des Kommentares zu den Lehrplanbestimmungen wurde dieses Anliegen, das als Versuch zu sehen ist, im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts auch das eigene Vaterlandsbewußtsein zu fördern, weiter ausgeführt:

*"Wo dies ohne Zwang und Aufdringlichkeit möglich ist, wird auch der Englischunterricht zur Weckung und Pflege der vaterländischen Gesinnung beizutragen haben. So sollen im Anschluß an die Lektüre die Beziehungen zwischen Österreich und den Ländern angelsächsischer Zunge besprochen und staatliche Einrichtungen, Sitten und Gebräuche unserer Heimat denen des Auslandes vergleichend gegenübergestellt werden. Schließlich wird sich auch oft Gelegenheit ergeben, auf die Pflege und die Heiligkeit des vaterländischen Gedankens bei den englischsprechenden Völkern hinzuweisen."*<sup>20)</sup>

Ganz im Sinne der verstärkten vaterländischen Erziehung wurde auch der Lesestoff der 8. Klasse reformiert. Hieß es 1927 noch, "die Stellung des Britischen Reiches und Nordamerikas in der Weltpolitik" und der "Anteil der angelsächsischen Welt an der Entwicklung von Wissenschaft und Lebensgestaltung bis in unsere Zeit"<sup>21)</sup> sollten hervorgehoben werden, so schien eine derart positive Evaluation in den politisch weniger toleranten Dreißigerjahren nicht mehr erwünscht. Die "Eigenart der angelsächsischen Völker" aufzuzeigen und einen "Einblick" in die diversen Bereiche des Lebens im Britischen Reich und den Vereinigten Staaten zu gewähren sollte der vor der Reifeprüfung stehenden Jugend genügen.

16) Lehrplan der österreichischen Realschule, Wien 1927/28, S. 28.

17) ebendort, S. 30.

18) Die Mittelschulverordnung v. 23. März 1934, S. 41.

19) ebendort, S. 41.

20) ebendort, S. 44.

21) Lehrplan der österreichischen Realschule, Wien 1927/28, S. 30.

Obwohl während des Weltkrieges nunmehr eine der Feindsprachen, blieb Englisch doch als Weltsprache anerkannt und der Englischunterricht an den Schulen erfuhr keine Minderung. Allerdings gelang es den nationalsozialistischen Machthabern auch in diesem Fach, ihre Ideologie einzuschleusen; so wurden etwa Organisationen der Jugendausbildung, wie Boy Scouts und Cadetts als vorbildlich hervorgehoben oder dienten Ausschnitte aus Weltkriegsbeschreibungen und Politikerreden als Grundlagen für Übersetzungsübungen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg, festgelegt durch die unter schwierigen Verhältnissen zustandegekommenen **Lehrpläne vom Oktober 1946**, erstreckte sich der Englischunterricht erstmals über die gesamte Unterstufe. In der ersten Klasse mit fünf Wochenstunden gelehrt, in der zweiten und dritten mit vier und in der vierten Klasse mit drei Stunden umfaßte die Gesamtstundenanzahl mit 16 Stunden sogar um eine Stunde mehr als es derzeit der Fall ist. Die Lehrziele von 1946 lassen erkennen, daß die Fähigkeit, gesprochenes Englisch zu verstehen und eigene Gedankengänge vor allem mündlich auszudrücken, immer stärker gegenüber der früher an erster Stelle geforderten "Erwerbung eines festen Vorrates von Wörtern und Wendungen<sup>22)</sup>" in den Vordergrund rückte. Schon in der Unterstufe soll der Schüler zwar einen kleinen, aber für den praktischen Gebrauch stets bereiten Wortschatz erwerben, ihn aber auch in freien Übungen, wie in Zwiegesprächen und dramatischen Szenen aus dem täglichen Leben anwenden lernen. Die Darstellung solcher kleiner Szenen aus dem Alltagsleben, wie z.B. eines Besuches, einer Mahlzeit, eines Einkaufes, einer Begegnung auf der Straße sollten die Sprechfertigkeit der Schüler fördern und das wirkliche Leben stärker in das Klassenzimmer Eingang finden lassen. Hand in Hand mit der Betonung der Praxisorientiertheit des Englischen geht auch die stärkere Berücksichtigung des Amerikanischen. In der vierten Klasse waren sowohl die auffälligsten Eigenheiten der amerikanischen Aussprache und Schreibung als auch die häufigsten Amerikanismen des Wortschatzes durchzunehmen. Dieser Schwerpunkt existiert übrigens auch heute noch in der vierten Klasse.

Der erste Nachkriegslehrplan umreißt erstmals in Form einer genaueren Auflistung die Stoffverteilung für Sach- und Grammatikgebiete. Sie lauteten für die Unterstufe folgendermaßen:

*1. Klasse: Schule, Familie, Haus, Zeit, der menschliche Körper, Kleidung, Nahrung.*

*Die Grundtatsachen der Formen- und Satzlehre, soweit sie zum Verständnis des Lesestoffes und der Sprechübungen unerläßlich sind.*

*2. Klasse: Wetter, Krankheiten, Jahreszeiten, Feste, Spiele und Sport, Stadt und Land, Wald und Gebirge.*

*Unregelmäßige Mehrzahlbildung des Hauptwortes und die Steigerung des Eigenschaftswortes, der Fürwortgebrauch, die unregelmäßigen Zeitwörter, der Gebrauch von to do, Bildung und Stellung des Umstandswortes, die häufigsten Arten der Nebensätze.*

*3. Klasse: Die Großstadt, Straßenleben, Verkehr, Geschäftsleben, Vergnügungsstätten, Gast- und Kaffeehaus, Bildungswesen, Post, Telegraph und Telephon, Reisen, Verkehrsmittel, das Meer. Gebrauch des Artikels, die Leideform, die Zeitenfolgen, der Gebrauch der Zeiten, die Nennform, Wortfamilien, sinnverwandte Wörter.*

*4. Klasse: Berufe, Handel und Industrie, Bergbau, Schifffahrt, Rechtspflege, kirchliches Leben, der Staat (Staatsformen, Verfassung, Parlament, Regierung und Verwaltung, politische Parteien, Wahlen, Krieg und Frieden, zwischenstaatliche Zusammenarbeit).*

*Das Verhältniswort, das Zeitwort und Vorwort, das Bindewort, das Mittelwort, das Gerundium.<sup>23)</sup>*

Die Oberstufe diente neben der Erweiterung des Wortschatzes (mit Benützung von Rundfunk, Film und fremdsprachigen Vorträgen), laufend anspruchsvoller werdenden Sprechübungen und Wiederholung und Ausbau der Grammatik hauptsächlich dem Sachkundeunterricht anhand von Lesestoff:

*5. Klasse: nähere Kenntnis Großbritanniens, des Britischen Weltreiches und der Vereinigten Staaten von Amerika (Landschafts- und Städtebilder mit Berücksichtigung des wirtschaftlichen und geistigen Lebens, Reiseschilderungen, Lebensbilder großer Entdecker, Erfinder und Wohltäter der Menschheit), das englische und amerikanische Erziehungswesen, Sport, Freizeitgestaltung.*

*6. Klasse: Anschauliche Darstellungen (vornehmlich aus dem neueren englischen Schrifttum), die von den bedeutendsten Persönlichkeiten und Ereignissen der englischen Geschichte bis zum Sturz Stuarts handeln (Besiedlungsgeschichte Englands, Gründung und Ausbildung des englischen Nationalstaates, das Zeitalter der Königin Elisabeth und Cromwells, die Restauration). Das Kirchenwesen und die Rechtspflege in Großbritannien und in den Vereinigten Staaten.*

22) Die Mittelschulverordnung v. 23. März 1934, S. 99.

23) Provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen auf Grund der Verordnung Oktober 1946, S. 30 – 33.

7. und 8. Klasse: Anschauliche Darstellungen, die sich mit den bedeutendsten Persönlichkeiten und Ereignissen der englischen Geschichte seit dem Ende des 17. Jahrhunderts beschäftigen (die Entwicklung des Britischen Weltreiches nach der Auseinandersetzung mit Spanien und Holland, die Auseinandersetzung mit Frankreich und dem Deutschen Reiche; die Entstehung und Ausbreitung der Vereinigten Staaten von Amerika, der Unabhängigkeitskrieg (Washington), der Bürgerkrieg (Lincoln), die beiden Weltkriege). Die Verfassung Großbritanniens, des Britischen Weltreiches und der Vereinigten Staaten; das Wahlsystem und die politischen Parteien in beiden Staaten, der Kampf um die Demokratie; die englische und amerikanische Presse, Reden großer politischer Führer. Die Entwicklung des Industriekapitalismus in England und in den Vereinigten Staaten; Gegenströmungen; die soziale Frage; die Stellung des Britischen Weltreiches und der Vereinigten Staaten in der Weltwirtschaft, in der Weltpolitik; der Anteil der Angelsachsen an dem materiellen und geistigen Fortschritt der Menschheit (Technik, Wissenschaft, Kunst). Abhandlungen aus den Werken englischer und amerikanischer Philosophen.<sup>24)</sup>

Eine ausführliche Leseliste, nach Schulstufen gegliedert, sollte Anregungen für Klassenlektüre und zum selbständigen, weiterführenden Lesen geben.

Die Reifeprüfung, bestehend aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil, bestand früher meistens aus Übersetzungen oder exakt vorbereiteten Aufsätzen. Nachdem in der Nazi-Ära unter der Vorgabe, "freiere" Themen stellen zu wollen, weitgehend nazistisches Gedankengut abgehandelt wurde, folgte nach dem Krieg wieder der eng begrenzte, genau vorbereitete Aufsatz. Erst in neuerer Zeit sucht man die Reifeprüfung auf vielfältigere Bereiche auszudehnen, wie etwa die Überprüfung des Hörverständnisses ("listening comprehension") oder der Fähigkeit, sich situationsgerecht auszudrücken ("apt reply").

Nachdem zehn Jahre nach den Lehrplänen von 1946 unterrichtet worden war, veröffentlichte der Bundesminister für Unterricht im neuen, freien Österreich im **O k t o b e r 1955** eine neue Lehrplanverordnung für die Mittelschulen. Es handelt sich bei diesem Gesetzeswerk allerdings lediglich um eine wortidentische Neuauflage der Lehrpläne von 1946, von denen es hieß, sie würden noch immer allen Anforderungen des modernen Unterrichts gerecht, sie seien nur schon seit Jahren an den Schulen vergriffen gewesen.

Die Englischlehrpläne aus der Wiederaufbauphase unmittelbar nach dem Krieg behielten also bis in die sechziger Jahre ihre volle Gültigkeit. Erst **1964, 1967, 1970** und **1974** erfuhren sie durch entsprechende Verordnungen im jeweiligen Bundesgesetzblatt gewisse Veränderungen, deren Endprodukt schließlich jener Lehrplan war, nach dem (mit Ausnahme der ersten Klassen) bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt unterrichtet wurde und noch wird.

Die Bildungs- und Lehraufgabe dieses Lehrplanes stellt vorerst einmal die vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben in den Vordergrund, betont aber auch in besonderem Maße die Erziehung zu einem "Verständnis für die Eigenart des Fremden wie für das menschlich Gemeinsame"<sup>25)</sup>. Und schließlich hat der Fremdsprachenunterricht zur Persönlichkeitsbildung des Schülers beizutragen, indem er "zum bewußten Gebrauch der Sprache, zum erarbeitenden Lernen und zum ordnenden Denken zu erziehen" hat.

Der Lehrstoff der ersten Klasse – inzwischen bereits neuerlich novelliert – wurde 1967 erstmals in allen Einzelheiten festgelegt, ähnlich wie dies für die anderen Klassen bereits 1946 geschehen war. Eigens erwähnt wird die Umsetzung von Lesestücken in szenische Darstellungen, Zwiegespräche und Gruppen-szenen aus dem täglichen Leben, die alle womöglich von den Schülern selbst aus dem gelernten Sprachgut zusammengestellt werden sollten. In der dritten Klasse fand der Fremdenverkehr Berücksichtigung (Erteilen einfacher Auskünfte, vermittelndes Übersetzen), auch wurde das Üben von einsprachigen Worterklärungen, das Definieren und Umschreiben, als Lehrplanforderung aufgenommen.

Als didaktischen Grundsatz hat der Lehrer zu berücksichtigen, daß der mündlichen Übung, also dem lebendigen Gespräch, der Vorrang vor dem Lesen und Schreiben zu geben ist. Durch den Einsatz technischer Hilfsmittel (Tonband) soll auch die Möglichkeit genutzt werden, die Schüler durch Anhören ihrer eigenen Aussprache zur Selbstkritik zu erziehen.

Dabei machte gegen Ende der Sechziger- und zu Beginn der Siebzigerjahre das Sprachlabor als technisches Hilfsmittel vorübergehend Furore. Nachdem es in den USA bereits während des Zweiten Weltkrieges in Intensivkursen zur Schulung der Soldaten eingesetzt worden war, ließen sich viele Sprachlehrer an

24) Provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen auf Grund der Verordnung Oktober 1946, S. 35 – 37.

25) Lehrplan für Allgemeinbildende Höhere Schulen lt. Bundesgesetzblatt 1967.

den österreichischen Gymnasien durch bemerkenswerte Anfangserfolge täuschen und sahen im Labor DAS Medium der Zukunft.

Das Sprachlabor und vor allem die damals ausgearbeiteten, zu wenig gereiften Übungsprogramme konnten die Erfolgserwartungen nicht erfüllen. Viele Übungen waren zu leicht und entsprachen als primäre Nachsprechübungen gerade den Minimalanforderungen an dieses Medium. So kam man Mitte der Siebzigerjahre vom Sprachlabor wieder ab.

Auch die allgemeine Formulierung der Bildungs- und Lehraufgabe der Oberstufe wurde in den beiden letzten Jahrzehnten wesentlich erweitert: der Schüler soll durch den gründlichen Einblick in das staatliche, gesellschaftliche, geistige und wirtschaftliche Leben der fremden Länder "zur Einsicht in die Notwendigkeit der Verständigung und Zusammenarbeit der Völker und damit zu einer fruchtbaren Erweiterung seines Weltbildes gelangen". Auch soll die Fähigkeit zu kritischem Denken gestärkt werden und die Begegnung mit wertvollen Werken der fremdsprachigen Literatur soll der Entfaltung seiner Persönlichkeit dienen. Seit 1970 wird im Lehrplan auch extra darauf hingewiesen, daß bei der Behandlung der historischen Stoffgebiete in der 6. und 7. Klasse die Koordination mit dem Unterricht aus Geschichte und Sozialkunde herzustellen sei.

Abschließend soll noch eine kurze Skizzierung des **neuen Englischlehrplanes** gegeben werden, der im heurigen Schuljahr an der AHS erstmals Anwendung findet. Er bringt klar zum Ausdruck, daß die Ziele und Aufgaben des Englischunterrichts von der Verwendung der **Sprache als Kommunikationsmittel** abgeleitet werden müssen.

Der Schüler soll befähigt werden, soziale Kontakte herstellen und fortführen zu können (jemanden ansprechen, sich vorstellen, grüßen, einladen, telefonieren etc.), Beziehungen zu regeln, Informationen zu erfragen und Stellungnahmen abzugeben. Mehr denn je zuvor setzen diese Lehrziele voraus, daß der Schüler fähig und bereit ist, sich seiner Kreativität zu bedienen und seine Fantasie einzusetzen.

Das Schreiben hat in der 1. Klasse zunächst vorwiegend lernunterstützenden Charakter, der Schüler soll jedoch später kurze schriftliche Äußerungen (Bitten, Aufforderungen, Einladungen) abfassen können sowie auch imstande sein, Briefe persönlichen Inhalts zu verfassen.

Dem Spielerischen und Musischen kommt im Englischunterricht schließlich gesteigerte Bedeutung als Motivationsträger zu. Die Aufforderung an den Lehrer, in der Übungsphase nicht durch zu häufige Korrekturen die natürlichen Sprechsituationen zu stören, dient beispielsweise auch der Bewahrung einer lustbetonten, freudvollen Lernsituation – und eine solche liegt wohl im Interesse aller am Unterricht Beteiligten.

**FOTO MELZER** FOTO  
FILM  
VIDEO

1050 Wien, Reinprechtsdorfer Straße 44, Tel. 55 23 04

# GUTE BÜCHER



Bücher-Zentrum

1120 WIEN, SCHÖNBRUNNERSTR. 261 TEL. 83 31 96

**Die Buchhandlung in Ihrer Nähe!**  
Wir haben Montag bis Freitag  
durchgehend von 9 bis 18 Uhr  
geöffnet, Samstag von 9 bis  
12 Uhr und freuen uns auf  
Ihren Besuch.

FÜR  
WENIG  
GELD

## Die Entwicklung des Faches Französisch an der Realschule und am Realgymnasium, insbesondere am Bundesrealgymnasium Wien XII

*Der folgende Beitrag soll einen Überblick über die Entwicklung und Bedeutung des Faches Französisch in der Realschule im allgemeinen und in der Bundesrealschule im 12. Wiener Gemeindebezirk sowie an dem aus ihr hervorgegangenen Bundesrealgymnasium Wien XII, Singrienergasse im besonderen geben.*

*Analog zur Entwicklung und Geschichte der Anstalt hat das Fach Französisch seit Bestehen der Schule bedeutende Veränderungen hinsichtlich der Stellung im Fächerkanon, Lehrplanziele und methodisch-didaktischen Methoden erfahren. Alle diese Veränderungen wurden ausgelöst und mitbestimmt durch die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Umwälzungen, die sich im Laufe der 75 Jahre seit Bestehen der Schule in Europa und in der Welt ereignet haben. Daher sollen auch diese Veränderungen und der mit ihnen zusammenhängende Bedeutungswandel des Faches Französisch kurz beleuchtet werden. Eine knappe Darstellung der heutigen Bedeutung des Faches Französisch am BRG XII soll diesen Überblick abrunden und beenden.*

### Lehrplanziele für Französisch "erste lebende Fremdsprache" bzw. Französisch "zweite lebende Fremdsprache"

#### in der Realschule und im Realgymnasium

Die Realschule wurde als besondere Schulform mit der kaiserlichen Verordnung vom 2. März 1851 "Organisation des gewerblichen Unterrichts überhaupt und die Errichtung von Realschulen insbesondere"<sup>1)</sup> verwirklicht.

Diese Verordnung sah eine sechsklassige Realschule ohne Matura vor, deren Aufgabe in der Vermittlung einer Vorbildung für die gewerblichen Berufe sowie einer wissenschaftlichen Vorbereitung für die an den technischen Instituten zu gebenden höchsten Fachbildung war. Das Schwergewicht des Unterrichts lag auf den praktischen Fächern Mechanik, Maschinenlehre, Bauzeichnen, Angewandte Arithmetik u.a. Die allgemeinen Bildungsfächer traten in den Hintergrund. Moderne Fremdsprachen waren nicht obligater Unterrichtsgegenstand.

Im Jahre 1864 wurde das vierklassige Realgymnasium als Zwischenform zwischen dem realistischen Zweig (also der Realschule) und dem sprachlich-historischen Zweig (dem Gymnasium) eingerichtet. In dieser Anstalt wurde der mathematische Unterricht erweitert und Zeichnen als obligater Gegenstand eingeführt. Die Schüler konnten sowohl in die Oberrealschule als auch ins Obergymnasium übertreten. Für jene Schüler, die in die Oberrealschule wechseln wollten, wurde die Französische Sprache als Pflichtfach statt des Griechischen eingeführt.

Zu einer wesentlichen Veränderung der Fächerzusammensetzung kam es aufgrund der "Kaiserlichen Entschließung vom 8. August 1868"<sup>2)</sup>, die die österreichische Realschule als siebenklassige Anstalt bestimmte. Die ausschließlich für praktische Ausbildung bestimmten Fächer wie Maschinenlehre, Zoll- und Wechselkunde usw. wurden aus dem Lehrplan ausgeschieden und es wurde eine moderne Fremdsprache (meist Französisch) für alle Klassen mit folgender Wochenstundenverteilung für die sieben Klassen eingeführt:

Lehrgegenstand	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Summe
	K l a s s e							
Französisch	6	5	5	3	3	3	3	28

Eine zweite "Kultursprache" (meist Englisch), wurde als verbindlicher Lehrgegenstand für die Oberklassen in den Lehrplan aufgenommen. Zum Nachweis der Reife zum Besuch der Technischen Hochschule wurde die Maturitätsprüfung eingeführt.

Die Angleichung der Fächer, Lehrziele und Stoffgebiete der Realschule an jene des Gymnasiums hatte für die Schüler in den einzelnen Klassen und Gegenständen eine Anhäufung des Lehrstoffes mit sich gebracht, der man durch die Erstellung eines neuen Lehrplanes abzuhefen bemüht war. Dieser neue "Normallehrplan für Realschulen" wurde mit der Verordnung vom 23. April 1898 veröffentlicht und 1899 durch "Instruktionen für den Unterricht an der Realschule"<sup>3)</sup> ergänzt, die dem Realschullehrer helfen sollten, unter Berücksichtigung der neu gewonnenen Erfahrungen sowie der in dieser Zeit gemachten Fortschritte der wissenschaftlichen Didaktik den Unterricht ertragreich zu gestalten. Dieser Lehrplan von 1898 sah als erste Fremdsprache Französisch vor und setzte als Lehrziel für die **Unterrealschule** fest:

*"Kenntnis der Laut- und Formenlehre und der wichtigsten Regeln der Syntax. Verständnis leichter französischer Texte, einige Geübtheit im mündlichen Ausdrucke innerhalb des von der Schule dargebotenen Sprachschatzes und im Übersetzen aus der Unterrichtssprache ins Französische".*

Als Lehrziel der **Oberrealschule** im Fach Französisch, Erste Fremdsprache, wird angeführt:

*"Kenntnis der Formenlehre und der Syntax; Lektüre von Proben aus hervorragenden Werken der französischen Literatur der letzten drei Jahrhunderte; einige Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der französischen Sprache"<sup>4)</sup>.*

In den Instruktionen<sup>5)</sup> ist zu lesen, was im Verständnis der Lehrplanautoren die Aufgaben des Unterrichts in der französischen Sprache sind:

*"theoretisches Wissen und praktisches Können innerhalb jener Grenzen zu erzielen, welche durch die Verhältnisse der Realschulen gesteckt sind. Für die obere Stufe kommt dazu noch die Einführung in die Kenntnis einiger der wichtigsten literarischen Erscheinungen".*

Diese Aufgabe, die man als die reale oder auch materiale bezeichnen kann, ist im Lehrplane bestimmt formuliert, und es sind die zu erreichenden Ziele genau festgestellt. Neben dieser Aufgabe obliegt aber dem französischen Unterrichte an der lateinlosen Realschule im Hinblick auf das ihr vorschwebende Bildungsideal die Lösung noch einer zweiten, sehr wichtigen Aufgabe formaler Art:

*"er soll nämlich in ungefähr ähnlicher Weise wie der Lateinunterricht am Gymnasium ein Werkzeug der sprachlich-logischen Schulung werden und insbesondere die Vertiefung des Verständnisses der Unterrichtssprache fördern."*

Und weiter unten ist zu lesen:

*"In keinem Falle kann unsere Realschule als eine höhere Bildungsanstalt auf die formal bildende Kraft des französischen Unterrichts Verzicht leisten, wenn sie nicht ihr Bildungsideal fallen lassen und zu einer bloßen Sprachschule herabsinken will".*

Aufgrund der Fortschritte der Wissenschaften und didaktischer Verbesserungen sowie einer veränderten Auffassung über Ziele und Wege des Unterrichts in einzelnen Lehrfächern der Realschule sah man sich bald gezwungen, einen neuen Lehrplan auszuarbeiten, der jedoch in den wesentlichen Punkten auf jenem aus dem Jahre 1898 beruhte. Dieser neue Lehrplan wurde mit der "Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 8. April 1909" als "Normallehrplan für Realschulen"<sup>6)</sup> vorgelegt.

Französisch galt nach diesem neuen Normallehrplan nach wie vor als erste Fremdsprache mit der Wochenstundenverteilung:

Lehrgegenstand	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Summe
	K l a s s e							
Französisch	6	5	4	4	3	3	3	28

Das Lehrziel für die **Unterstufe** wird folgendermaßen umschrieben:

*"Eine der nationalen möglichst nahe kommende Aussprache; Verständnis leichter französischer Texte, auch solcher, die Vorgänge und Verhältnisse des modernen praktischen Lebens behandeln. Auf analytisch-synthetischem Wege zu gewinnende Kenntnis des Sprachbaues in seinen elementarsten Erscheinungsformen. Sicherheit im Gebrauche der praktisch wichtigsten grammatischen Regeln. Einige Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der französischen Sprache im Rahmen des beim Unterrichte behandelten Stoffgebietes mit steter Berücksichtigung der Bedürfnisse des Alltags."*

Als Lehrziel für die **Oberstufe** scheint auf:

*"Bekannschaft mit einigen bedeutenden Werken aus der französischen Literatur der letzten drei*



*Jahrhunderte und dadurch Einführung in das Kultur- und Geistesleben des französischen Volkes. Kenntnis der Formenlehre und Syntax. Gesteigerte Geübtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der französischen Sprache“.*<sup>7)</sup>

Die Unterschiede zwischen den beiden Lehrplänen treten sowohl im Inhalt der Ziele als auch in der Reihenfolge ihrer Aufzählung klar zu Tage: Setzt der Lehrplan von 1898 die Kenntnis der Laut- und Formenlehre sowie der wichtigsten Grammatikregeln an die erste Stelle, so fordert der nachfolgende Lehrplan hier eine „der nationalen möglichst nahe kommende Aussprache“; fordert der ältere Lehrplan ein „Verständnis leichter französischer Texte“, so fügt der folgende Lehrplan die Ergänzung hinzu „auch solcher, die Vorgänge und Verhältnisse des modernen praktischen Lebens behandeln“. „Übersetzen“ scheint im letzten Lehrplan überhaupt nicht mehr als Ziel auf. Es zeigt sich eine allmähliche, aber deutliche Verlagerung der Lehrplanforderungen weg vom theoretischen Wissen und sprachlich-logischer Schulung hin zum praktischen Können und zur Betonung der gesprochenen Sprache: In den Instruktionen von 1899 heißt es:

*“Die Lectüre bildet den Ausgangs- und Mittelpunkt des gesamten Unterrichtes.”*<sup>8)</sup>

Die Bemerkungen zum Normallehrplan 1909 bestimmen dagegen:

*“Die Sprachvermittlung geht im allgemeinen vom Lautbilde aus: .... Das Schriftbild folgt nach.”*<sup>9)</sup>

Der erste Weltkrieg brachte große Umwälzungen auf politischem, wirtschaftlichem und kulturellem Gebiet mit sich, die sich auf die Schule insgesamt, im besonderen aber auch auf den Sprachunterricht auswirkten. Nach dem Zusammenbruch der k.u.k. Monarchie stellte sich in der Bevölkerung eine Fremdenfeindlichkeit ein, die jeder Wiederaufnahme des Fremdsprachenunterrichts entgegenstand.<sup>10)</sup> Erst nach und nach legte sich der Fremdenhaß und das Unterrichtsfach ‘Lebende Fremdsprache’ fand wieder seine interessierten Schüler.

Unmittelbar nach dem ersten Weltkrieg wurde eine Reorganisation des Mittelschulwesens angestrebt und in Versuchsklassen erprobt. Diese Versuche führten zum “Mittelschulgesetz vom 2. August 1927” und brachten mit der “Verordnung vom 1. Juni 1928” vollständig neue Lehrpläne. Danach wurde die Realschule auf acht Jahre verlängert. Als besondere Aufgabe der Realschule wurde die Vermittlung des realistischen Bildungsideals genannt.

*“Die realistische Bildungsidee wurzelt in der Entwicklung des neuzeitlich-europäischen Weltbildes, wie es aus der Erneuerung der Philosophie und Naturwissenschaft seit der Renaissance, insbesondere aber durch das Zusammenwirken der deutschen, englischen und französischen Philosophie und Wissenschaft seit dem 17. Jahrhundert erwachsen ist,”*<sup>11)</sup>

heißt es dazu im allgemeinen Teil des “Lehrplanes der Österreichischen Realschule”. Die Realschule hat besonders den Anteil der Naturwissenschaften und der Mathematik am Zustandekommen des neuzeitlich-europäischen Denkens und Weltbildes und der daraus erfolgenden Lebensgestaltung zu beleuchten. Aber auch dem Fremdsprachenunterricht wird ein vorrangiger Platz unter den Fächern eingeräumt, denn es werden zwei lebende Fremdsprachen unter den an der Realschule zu lehrenden Unterrichtsgegenständen genannt.

Wie der Lehrplan zum Fach “Erste lebende Fremdsprache” zeigt, konnte sowohl Englisch als auch Französisch als erste Fremdsprache unterrichtet werden. An der Bundesrealschule im XII. Wiener Gemeindebezirk war die erste lebende Fremdsprache wie schon vor dem Krieg Französisch. Für das Fach Französisch als erste lebende Fremdsprache galt folgende Wochenstundenverteilung:

Lehrgegenstand	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Summe
	K l a s s e								
Französisch:	—	5	5	5	3	3	3	2	26

Als Lehrziel der Unterstufe sieht der Lehrplan von 1928 vor:<sup>12)</sup>

*“Eine Aussprache und Betonung, die der der Franzosen möglichst nahekommt; Fähigkeit, gesprochenes Französisch, das keine zu großen Schwierigkeiten bietet, zu verstehen; Verständnis leichter französischer Texte, welche Vorgänge und Verhältnisse des Lebens der Gegenwart behandeln. Erwerbung eines Wortschatzes, der sich auf die nächste Umgebung der Schüler (Schule, Haus und Familie, Stadt und Land) und auf die wichtigsten Vorgänge des täglichen Lebens bezieht. Erste Einführung in die Kenntnis von Land und Volk in Frankreich. Kenntnis der Formenlehre und derjenigen Teile der Satzlehre, die für das Sprechen und Lesen un-*

entbehrlich sind.

Einige Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der französischen Sprache im Rahmen des Stoffes, der im Unterricht behandelt wird, unter besonderer Berücksichtigung der Bedürfnisse des täglichen Lebens.

Der Unterricht der Unterstufe soll nicht nur die Grundlage für die weiterführende Beschäftigung mit der französischen Sprache und Literatur in den oberen Klassen schaffen, sondern er soll auch die Schüler, die etwa nach der 4. Klasse die Schule verlassen, in den Stand versetzen, mit gelegentlicher Zuhilfenahme des Wörterbuches einfachere französische Texte zu verstehen und das erworbene Sprachgut mündlich und schriftlich zu verwerten.

Der Unterricht der Unterstufe hat also vorwiegend praktische Ziele, die mehr wissenschaftliche Auffassung und Vertiefung bleibt den Oberklassen vorbehalten."

Als Lehrziel der **Oberstufe** wird angegeben:

*"Fähigkeit zum selbständigen verständnisvollen Lesen auch umfangreicherer und schwierigerer Texte; Fähigkeit, einfache Gedankengänge in richtigem Französisch mündlich und schriftlich auszudrücken. Eine durch möglichst vielseitiges, nicht nur auf die schöngeistige Literatur beschränktes Lesen erworbene Bekanntschaft mit der Eigenart des französischen Landes und Volkes, mit seinem wirtschaftlichen, staatlichen und geistigen Leben und insbesondere seinem Schrifttum in den letzten Jahrhunderten, namentlich im 19. Jahrhundert und in der Gegenwart,, sowie mit seinem Anteil an der Gestaltung des neuzeitlich-europäischen Weltbildes und des Lebens der Gegenwart."*

Im Lehrplan 1928 scheint damit zum ersten Mal Hörverstehen als Lehrplanziel auf: "Fähigkeit, gesprochenes Französisch .... zu verstehen." Insgesamt liegt die Betonung auf der Vermittlung einer dem praktischen Leben entnommenen Sprache. Kenntnisse der Formenlehre und der Syntax werden als selbständige Lehrziele nicht mehr genannt. Sie werden nur in dem Maße gefordert als sie für die praktische Sprachbeherrschung notwendig sind.

Dieser Lehrplan aus dem Jahre 1928 trat mit dem Jahr 1933/34 in der Bundesrealschule im XII. Wiener Gemeindebezirk voll in Kraft und galt bis 1938. Danach wurde er während der Besatzungs- und Kriegszeit vom nationalsozialistischen deutschen Lehrplan abgelöst.

Die nächste Etappe in der Entwicklung der Lehrpläne für die Realschule war die Einführung der "Provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen" aus dem Jahre 1946.

Bei der Erstellung dieser Lehrpläne wurde auf die bereits erprobten Lehrpläne von 1928 zurückgegriffen, die entsprechend den Erfordernissen der Nachkriegszeit verändert wurden. Eine dieser Erneuerungen betrifft den Fremdsprachenunterricht und wird im Erlaß vom 3. September 1945 folgendermaßen formuliert:

*"Als eine allgemeine Forderung der Gegenwart ist schließlich die nach einer Verstärkung und Verbreitung des Unterrichts in modernen Fremdsprachen als selbstverständlich zu bezeichnen."*<sup>13)</sup>

Die für das Schuljahr 1945/46 veröffentlichte Stundentafel sieht für den Unterricht der **ersten Fremdsprache** (Englisch, Französisch, Russisch) folgende Verteilung vor:

Lehrgegenstand	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Summe
	K l a s s e								
Erste lebende Fremdsprache: (Französisch)	5	4	4	4	2	2	2	2	25

Für den Unterricht in der **zweiten modernen Fremdsprache** wird die Wochenstundenverteilung folgendermaßen festgesetzt:

Lehrgegenstand	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Summe
	K l a s s e								
Zweite lebende Fremdsprache: (Englisch, Latein)	—	—	—	—	3	3	2	2	10

Eine Fußnote der Stundentafel für Realschulen bestimmt, daß an Stelle der zweiten lebenden Fremd-

sprache bei gleichbleibender Stundenzahl Latein gelehrt werden kann. Dieser Bestimmung folgend wird an der Bundesrealschule im XII. Wiener Gemeindebezirk Englisch als erste Fremdsprache und Latein anstelle der zweiten modernen Fremdsprache gelehrt. Französisch konnte hier als Freifach angeboten werden. Somit hat Latein, das bis dahin als Teil des humanistischen bzw. sprachlich-geschichtlichen Bildungsweges galt, auch in der Realschule Eingang gefunden und zu einer weiteren Angleichung der verschiedenen Mittelschultypen geführt.

Für Französisch als **erste lebende Fremdsprache auf der Unterstufe** wurde im Realschullehrplan folgendes Ziel angegeben:

*“Eine Aussprache und Tonführung, die der der Franzosen möglichst nahekommt. Erwerbung eines festen Vorrates an Wörtern und idiomatischen Wendungen. Fähigkeit, diesen Wort- und Phrasenschatz mündlich und schriftlich zu verwerten. Fähigkeit, leichte französische Texte beim Hören und Lesen zu verstehen. Kenntnis derjenigen Teile der Formenlehre und der Satzlehre, die für den elementaren Gebrauch der Sprache unentbehrlich sind.*

*Erste Einführung in die Kenntnis des französischen Landes und Volkes. Der Unterricht auf der Unterstufe hat in erster Linie die Erwerbung praktischer Sprachkenntnisse zum Ziel.”*

Für die **Oberstufe** der Realschule sieht dieser Lehrplan folgendes Ziel vor:

*“Fähigkeit, auch umfangreichere und schwierigere französische Texte zu verstehen und einfache Gedankengänge in richtigem Französisch mündlich und schriftlich auszudrücken.*

*Vertiefter Einblick in die Eigenart des französischen Landes und Volkes und der Französischen Union, sowie in das gesellschaftliche, wirtschaftliche, staatliche und geistige Leben und das neuere Schrifttum der französisch sprechenden Welt und deren Anteil an der Gestaltung des modernen Weltbildes.”<sup>14)</sup>*

Das Lehrziel für Französisch als zweite lebende Fremdsprache an Realschulen ist naturgemäß etwas eingeschränkt und lautet wie folgt:

*“Beherrschung der Aussprache, Kenntnis des Wichtigsten aus der Formenlehre und der Satzlehre, sicheres Verständnis nicht allzu schwieriger Texte, einige Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache.*

*Einblick in die Eigenart des französischen Landes und Volkes und der Französischen Union, sowie in ihr gesellschaftliches, wirtschaftliches, staatliches und geistiges Leben.”<sup>15)</sup>*

In diesem Provisorischen Lehrplan finden sich im wesentlichen die Lehrziele aus dem Jahre 1928 wieder. Das Provisorium der Jahre 1945/46 wurde erst 1962 durch neue, rechtsgültige Lehrpläne abgelöst. Die allgemeinbildenden Mittelschulen wurden umbenannt in “Allgemeinbildende höhere Schulen” und das Unterrichtswesen wurde von Grund auf umgestaltet. \*)

Die Bundesrealschule im XII. Wiener Gemeindebezirk wurde 1962 zum Bundesrealgymnasium Wien XII mit naturwissenschaftlicher Orientierung, d.h. mit Latein als zweiter Fremdsprache. Französisch wurde als Freifach angeboten.

Seit 1962 gab es auf dem Gebiet der Lehrplanentwicklung mehrere Phasen der Revision und der Erneuerung, die sowohl auf organisatorische Veränderungen als auch auf den Wandel der pädagogischen und fachdidaktischen Konzepte zurückgehen.

Als im Jahre 1979 der mathematische Zweig des Realgymnasiums am Bundesrealgymnasium Wien XII eingeführt und Französisch als zweite lebende Fremdsprache angeboten wurde, galten folgende Lehrplanziele:

*“Der Unterricht soll die Schüler zu Gewandtheit im richtigen Gebrauch der Fremdsprache führen; dazu gehören eine Sprechweise, die sich die Aussprache des fremdsprachigen Gebildeten zum Vorbild nimmt, Kenntnis der zum korrekten Gebrauch der Sprache erforderlichen Grammatik, ein an-*

\*) Das Schulorganisationsgesetz von 1962 kennt nur noch drei Hauptformen der “AHS”: das Gymnasium, das Realgymnasium und das wirtschaftskundliche Realgymnasium für Mädchen. Diese geschlossene Form der Typen zeigte sich jedoch nur in der Unterstufe. In der Oberstufe setzt zwischen Gymnasium und Realgymnasium eine größere Differenzierung ein: Das Gymnasium spaltet sich in einen humanistischen Zweig, in einen neusprachlichen Zweig und in einen realistischen Zweig. Das Realgymnasium kennt eine mathematische und eine naturwissenschaftliche Oberstufenform.

Die neue realgymnasiale Form tritt an die Stelle der bisherigen Realschule, von der es nicht nur die Unterstufe, sondern in seinem mathematischen Zweig auch die Oberstufe übernimmt.

Die differenzierenden Momente auf der Oberstufe sind:

im naturwissenschaftlichen Realgymnasium der Unterricht in Darstellender Geometrie oder ergänzender Unterricht in Naturgeschichte, Physik und Chemie sowie Latein; im mathematischen Realgymnasium der Unterricht in Darstellender Geometrie und der zweiten lebenden Fremdsprache, meist Französisch.

*gemessener Wort- und Phrasenschatz, das Vermögen, Gehörtes und Gelesenes zu verstehen, sowie die Fähigkeit, nicht zu schwierige Sachverhalte und Gedankengänge mündlich und schriftlich in der Fremdsprache idiomatisch auszudrücken.*

*Anhand kulturkundlicher und literarisch wertvoller Texte ist den Schülern eine angemessene Kenntnis des fremden Landes, seiner Probleme und seiner Bedeutung für Europa und die Welt zu vermitteln und das Verständnis fremder Wesensart zu erschließen.*

*Die Beschäftigung mit der Fremdsprache wie der Vergleich mit der Muttersprache und den anderen an der Schule gelehrt Sprachen sollen zur Verfeinerung des Sprachgefühls und zur Stärkung der Fähigkeit zu kritischem Denken führen, die Beziehungen zwischen Denken und Sprechen bewußt machen und den wohlüberlegten Gebrauch der Muttersprache fördern. Die Begegnung des jungen Menschen mit wertvollen Werken der fremdsprachigen Literatur soll zur Entfaltung der Persönlichkeit beitragen.*"<sup>16)</sup>

Das nach diesem bisher gültigen Lehrplan anzustrebende Ziel ist die Sprache des französisch-sprachigen Gebildeten sowohl im aktiven als auch im passiven Gebrauch. Der zu erarbeitende Wort- und Phrasenschatz wird nicht genauer definiert und bleibt dem verwendeten Lehrbuch sowie der Wahl des Lehrers überlassen. Die einzige Anmerkung dazu fordert die Erarbeitung kulturkundlicher und literarischer Texte, was ein gehobenes Sprachniveau erfordert.

Die im letzten Absatz angeführte Stärkung der Fähigkeit zu kritischem Denken und der Bewußtmachung der Beziehung zwischen Denken und Sprache erinnert an die zu Beginn des Jahrhunderts aufgestellte Forderung nach einer sprach-logischen Schulung und kann wohl nur als ein nebenher sich ergebender Effekt des Sprachunterrichts gewertet werden, da sonst Übersetzen, Grammatik-, Syntax und Sprachbauregeln wieder als selbständige Ziele eingeführt werden müßten und der Vermittlung der praktischen Sprachbeherrschung nicht mehr viel Zeit ließen.

Folgerichtig haben die neuen Lehrpläne, die auf jahrelange Erprobung in Versuchsklassen zurückgehen und ab 1985 mit den ersten Klassen in Kraft treten, auch vollkommen neu formulierte Lehrziele, die sich primär auf die praktische Sprachbeherrschung beziehen:<sup>17)</sup>

*"Die Bildungs- und Lernziele sind in der ersten, zweiten und dritten lebenden Fremdsprache grundsätzlich gleich, Grad und Umfang des Erreichbaren sind jedoch der zur Verfügung stehenden Zeit entsprechend verschieden.*

*1. Beherrschung sprachlicher Grundfertigkeiten:*

*a) Hörverstehen*

*b) Sprechen*

*c) Leseverstehen*

*d) Schriftlicher Ausdruck*

*2. Einsichten in das Funktionieren der Sprache als Mittel der Kommunikation*

*3. Kenntnisse aus ausgewählten Bereichen der Landes- und Kulturkunde Frankreichs und der übrigen französischsprachigen Länder*

*4. Beherrschung grundlegender Lern- und Arbeitstechniken zum Spracherwerb."*

Ausgangspunkt des Lernvorganges ist nicht mehr wie bisher ein Text, der analytisch Satz für Satz zu erarbeiten ist, sondern die kommunikative Gesprächssituation, in der es um die Verständigung zwischen zwei Partnern geht. Das anzustrebende Sprachniveau ist die Standardsprache des Alltags, d.h. die familiäre Umgangssprache, die Sprache der Massenmedien und auch der der Kommunikation dienende schriftliche Sprachstil. Der Lernende soll in die Lage versetzt werden, Kontakt mit französischsprachigen Gesprächspartnern aufzunehmen im Sinne der Erziehung zu europäischer Gesinnung und Welt-offenheit.

#### **Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts<sup>18)</sup>**

Der Fremdsprachenunterricht hat seit dem Mittelalter Philosophen, Grammatiker und Pädagogen interessiert. Man verstand allgemein unter diesem Begriff die Gesamtheit von vernunftgeleiteten Techniken, die den gezielten Erwerb einer Sprache lenken und günstig beeinflussen sollten. Die Kunst des Fremdsprachenunterrichts wurde in enger Verknüpfung mit den drei freien Künsten Grammatik, Dialektik und Rhetorik gesehen.

Zu Beginn unseres Jahrhunderts entstand die neue Wissenschaft von der Sprache und ihren Regeln sowie von ihrem Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Gegebenheiten. Die Lehren dieser theoretischen Wissenschaft, der Linguistik, wurden bald im Fremdsprachenunterricht angewendet. Gleichzeitig entwickelten sich Theorien über die im Sprachunterricht einzusetzenden, praktischen Methoden.

Linguistische und methodologische Erkenntnisse über den Spracherwerb wurden zum Begriff 'Sprachdidaktik' zusammengefaßt und ermöglichten einen Sprachunterricht, der nicht nur ein festgefügttes Wissen über die Sprache und ihre Regeln vermittelte, sondern darüber hinaus ein Repertoire an sprachlichen Verhaltensmustern, das auch das gesellschaftliche Umfeld, in dem der sprachliche Ausdruck eingesetzt werden sollte, mit berücksichtigte.

Das Rückgrat jedes ertragreichen Sprachunterrichts sind die Unterrichtsmethoden. Zwar kann durch sie der Ablauf der Sprachaneignung nicht vollkommen vorausbestimmt werden, doch erlauben sie es, eine konkrete Situation zu schaffen, in der der Lernvorgang vor sich geht.

Die wesentlichen Kriterien, in denen sich die verschiedenen Unterrichtsmethoden unterscheiden, sind die folgenden:

1. *Wie wird der Sinn des gebotenen fremden Sprachzeichens dem Lernenden verständlich gemacht?*
  - Dies kann entweder durch eine vom Lehrer oder Lehrbuch gebotene Übersetzung geschehen oder durch
  - nicht-sprachliche Angaben wie Gestik, Mimik, Umgebung, Bilder.
2. *Wie wird Grammatik unterrichtet?*
  - Der Lehrer gibt die Grammatikregeln und Erklärungen in der Muttersprache, später in der Fremdsprache an und läßt danach die Schüler üben; (deduktive, explizite Methode);
  - Der Lehrer gibt keine Regeln an, läßt aber seine Schüler nach vorgegebenen Beispielen systematische Übungen machen, um grammatische Regelmäßigkeiten einzulernen; (induktive, implizite Methode);
  - Der Lehrer gibt keine Regeln und läßt auch keine systematischen Übungen machen, sondern verwendet Verfahren wie Rollenspiel, Paraphrase und Gesprächsspiele um grammatische Regelmäßigkeiten in der Kommunikationssituation einzuüben (Internalisieren\*) der Regeln ähnlich wie beim Erwerb der Muttersprache).
3. *Wie wird die Zielsprache an den Schüler herangetragen?*
  - Der Lehrer bietet ausgewählte Texte oder Textdokumente, die aus wirklichen Gesprächen zwischen muttersprachlichen Sprechern stammen;
  - Die Zielsprache wird über Berichte, Texte, Dialoge vermittelt, die der Lehrer oder die Schulbuchautoren für den pädagogischen Gebrauch entwickelt haben.
4. *In welcher Reihenfolge wird der Wort- und Phrasenschatz sowie die Grammatik eingeführt? (Progression des Unterrichts)*

*Eine im vorhinein aufgestellte, gut durchdachte Progression ist eine wesentliche Bedingung für einen ertragreichen Unterricht.*

Nach diesen vorangeführten Kriterien sollen nun die in den vergangenen siebzig Jahren verwendeten Methoden untersucht werden:

#### **Die natürliche Methode**

Es sollen dieselben Bedingungen aufgebaut werden, unter welchen man eine Sprache im Umgang mit muttersprachlichen Sprechern lernt. Es gibt keine Übersetzung und keine grammatische Belehrung oder Progression. Der Lernende befindet sich in einem "authentischen linguistischen Bad". Die Zielsprache wird ähnlich gelernt wie die Muttersprache, Gestik, Mimik, Handlungen und Reaktionen der Gesprächspartner ermöglichen das Verständnis des Gehörten und führen zur Reproduktion des Gehörten in einer der Lernsituation vergleichbaren Lage.

Diese Art des Spracherwerbs wurde jahrhundertlang dort angewendet, wo Hauslehrer, Kindermädchen oder auch Diener Kindern, die sie zu beaufsichtigen hatten, ihre Muttersprache beibrachten.

#### **Die Methode: Grammatik – Übersetzung**

Voraussetzung für die Anwendung dieser Methode ist, daß der Lehrer die zu unterrichtende Fremdsprache nicht nur praktisch, sondern auch theoretisch gut beherrscht. Mit dem Aufkommen dieser Methode erschienen die eigentlichen beruflichen Sprachlehrer, die ein feststehendes und anerkanntes, theoretisches und praktisches Wissen unterrichten, das den Erwerb der Fremdsprache erleichtern soll.

Die Arbeitsweise ist die folgende: Der Lehrer bringt und erklärt in der Muttersprache Grammatikregeln der Zielsprache und exemplifiziert sie durch Beispiele der Mutter- und Zielsprache. Er bedient sich dabei einer grammatischen Terminologie, die den Schülern aus dem Unterricht in ihrer Muttersprache bekannt ist. Um das Textverständnis zu sichern, übersetzt der Lehrer meist Wort für Wort in die Mutter-\*) "sich unbewußt zu eigen machen".

sprache. Um die Beherrschung der Regeln zu überprüfen, läßt der Lehrer die Schüler aus der Fremdsprache und in die Fremdsprache übersetzen. Anfangs werden nur isolierte Sätze für diese Übungen verwendet, später Satzgruppen und schließlich ausgewählte Texte. Der Unterricht folgt einer grammatischen Progression, die auf der Zerlegung der durcharbeitenden Texte beruht. Besprochen werden die geschriebenen Formen der Fremdsprache, die auch mündlich wiederzugeben sind. Die Grammatik als die Wissenschaft des geschriebenen Wortes steht so im Mittelpunkt des Unterrichts.

Diese Methode eignet sich aus diesen Gründen besonders für den Unterricht der klassischen "toten" Sprachen, wo es um das Verstehen geschriebener Texte geht. Sie wurde im 19. Jahrhundert jedoch auch im Unterricht lebender Fremdsprachen eingesetzt, da sie es ermöglichte, ein Wissen über die Regeln und Formen der Fremdsprache und eine sprachlich-logische Schulung ganz im Sinne des Lehrplanes von 1898 zu vermitteln.

Soll der Schüler jedoch zur praktischen Sprachfertigkeit hingeführt werden, wird sich diese Methode nicht als zielführend erweisen, da die Kenntnis der Sprachregeln nicht ausreicht, um eine Sprache zu sprechen. Ganz im Gegenteil! Eine bewußte Konzentration des Sprechers auf die zu befolgenden grammatischen Regeln wird seinen Redefluß wahrscheinlich stark behindern!

#### **Die Methode: Lektüre – Übersetzung**

Sie wird gerne mit der vorhergehenden verwechselt, unterscheidet sich jedoch grundlegend von dieser. Die Vorgabe grammatischer Regeln der Fremdsprache wird strikt abgelehnt, da nach Meinung ihrer Autoren die Präsentation dieser Regeln unnütz sei, wenn die Schüler sie doch nur in Bezug auf ihre Muttersprache verstehen können. Das Sprachempfinden und die Praxis muß vor der logischen Betrachtung der Sprache stehen. Die Routine soll zu den Sprachregeln führen. Die Vertrautheit mit der Fremdsprache soll über die eifrige Lektüre von Texten zustande kommen, die dem Lernniveau der Schüler angepaßt sein sollen. Das Verständnis dieser entweder im Original oder in bearbeiteter Form vorzulegenden Texte soll durch eine vom Lehrer oder dem Lehrbuch vorgegebene Übersetzung erzielt werden. Erst nachdem die Schüler den Sinn des Textes verstanden haben, erfolgt die grammatikalische Erklärung. Die Progression wird durch die Auswahl der Texte und nicht nach grammatischen Gesichtspunkten bestimmt. Die Grammatik wird induktiv vermittelt. Mittelpunkt des Unterrichts ist die Lektüre.

Die Autoren des Lehrplanes aus dem Jahre 1898 haben wohl an diese Methode gedacht, als sie in den Instruktionen zu diesem Lehrplan bestimmten:

*"Vom Beginne des Unterrichtes bis zur obersten Stufe hinauf bildet die Lektüre den Mittelpunkt des Lehrbetriebes. Aus ihr soll nicht bloß die Kenntnis der Grammatik auf wesentlich induktivem Wege gewonnen werden, sondern sie hat auch den Stoff für die mündlichen und schriftlichen Übungen zu liefern."*<sup>19)</sup>

Heute scheint die Anwendung dieser Methode dort sinnvoll, wo es sich darum handelt, ein Leseverstehen besonders von Sachtexten in der Zielsprache zu entwickeln. Der Lernende denkt weiterhin in seiner Muttersprache und lernt die Zielsprache als eine Art Code für die Inhalte in der eigenen Sprache, wobei er besonders auf die in der Mutter- und in der Fremdsprache gemeinsam vorkommenden griechisch-lateinischen Wurzeln der Fachtermini achtet. Auch wird beim Studium eines Fachtextes nicht mehr eine Wort-für-Wortübersetzung notwendig sein, sondern es wird eine interpretative Übersetzung genügen.

#### **Die direkte Methode**

Ihre Besonderheit besteht darin, daß der Lehrer von Anfang an im Unterricht die Zielsprache verwendet und prinzipiell niemals die Ausgangssprache zu Hilfe nimmt. Er unterrichtet direkt die Fremdsprache, wobei er durch Gestik, Mimik, Zeichnungen, Bilder, die Klassenumgebung und später die Zielsprache selbst das Gemeinte verständlich macht.

Gewöhnlich beginnt der Unterricht mit der Begrüßung der Schüler durch den Lehrer und mit seiner Vorstellung. Durch Gesten fordert er anschließend die Schüler auf, ebenfalls zu grüßen und ihre Namen zu nennen. Dann lernen die Schüler die Gegenstände und Handlungen, die sie in der Klasse beobachten können, zu bezeichnen, indem der Lehrer vorspricht: "Regardez, c'est une chaise" oder "Je marche" und sich dann mit der Frage "Qu'est-ce que c'est?" oder "Qu'est-ce que je fais?" an die Schüler wendet. Diese erste Etappe der konkreten Wörter geht rein mündlich vor sich (orale Phase) und ist durch die Körpersprache oder durch selbstverständliche Handlungen gekennzeichnet. Es handelt sich jedoch um gestellte, gekünstelte Fragen und Antworten, denn die Selbstverständlichkeiten in der Umgebung benennt ein muttersprachlicher Sprecher nicht. Der Sinn des Frage- und Antwortspieles wird jedoch vom Lernenden gewöhnlich gut verstanden, denn er begreift, daß die Frage "Qu'est-ce que c'est" nicht bedeutet, daß der Lehrer nicht wüßte, was dieser oder jener Gegenstand ist, sondern wissen will, wie er in

der Fremdsprache heißt.

Wenn in der zweiten Etappe komplexere Sachverhalte dargeboten werden, so bedient sich der Lehrer des Bildes oder der Zeichnung oder er führt mit bereits bekannten konkreten Wörtern abstrakte Begriffe ein.

Durch Beispiele wird der Schüler auf die Grammatikregeln aufmerksam gemacht, ohne daß dies erklärt oder explizit formuliert werden. Es handelt sich auch hier um eine Methode der induktiven Grammatik.

Da der Lehrer bei dieser Methode zu allererst den zu behandelnden Text mündlich einführt, liegt die Betonung auf der richtigen Aussprache wie sie die Lehrpläne aus den Jahren 1909 und 1928 verlangen. Die direkte Methode wird vor allem dort Anwendung finden, wo die Schüler keine gemeinsame Ausgangssprache haben oder der Lehrer diese nicht kennt. Diese Methode wurde von den Berlitz-Schulen mit Erfolg verwendet.

Die direkte Methode geht als erste von der gesprochenen Sprache aus und baut auf der Erkenntnis auf, daß aktiver Spracherwerb weniger von der grammatikalischen und lexikalischen Progression als vielmehr von einer ständigen Wiederverwendung des Gelernten abhängt, auf das das neu zu Lernende aufgebaut werden muß nach einem Schneeballsystem, das die innere Dynamik des Lernvorganges versinnbildlicht.

#### **Die audio-orale Methode**

Zwei wichtige didaktische Erfahrungen liegen dieser Methode zugrunde: Einerseits die Erfahrungen von Ethnologen und Linguisten, die indianische Sprachen unterrichten wollten, die schriftlich nicht festgehalten sind, und andererseits die während des zweiten Weltkrieges gemachten Erfahrungen bei der Ausbildung von Rekruten, die binnen kürzester Zeit fähig sein sollten, die Sprache jener Feindesländer zu verstehen und zu sprechen, in denen gekämpft wurde und wo sie eingesetzt werden sollten.

Die Lektionen waren zusammengesetzt aus Dialogen in der gesprochenen Sprache. Die Auswahl der Dialoginhalte erfolgte jedoch nicht nach pädagogischen Gesichtspunkten, sondern nach Nützlichkeitsabwägungen. Sie mußten hundertprozentig auswendig gelernt werden, bevor der grammatikalische Aufbau der Sätze besprochen wurde. Wenn der Schüler einige Repliken gelernt und ihren grammatischen Aufbau verstanden hatte, so mußte er diese Aussagen zerlegen und entsprechend den besprochenen Grammatikregeln die Satzteile zu neuen Sätzen zusammensetzen. Die Dialoge wurden im Sinne einer ständigen Progression ausgebaut. Jede Antwort beinhaltete einen Basissatz, d.h. eine Aussage mit einem bestimmten inneren Muster, das als Beispiel diente. Die Schüler sollten ausgehend von diesem Beispiel durch Substitution (= Ersatz einzelner Satzteile), Transformation (= Umwandlung), oder Generalisierung der gelernten Struktur neue Sätze bilden. Diese Mustersätze wurden je nach Schwierigkeitsgrad manchmal mit und manchmal ohne Übersetzung gegeben und mußten auswendig gelernt werden. Der Schüler erhielt nun keine Erklärungen mehr, sondern sollte sich durch Substitutions-, Transformations- und Generalisierungsübungen die Regeln einprägen. Die Übungen werden Strukturübungen oder auch "pattern drills" bezeichnet. Der Schüler sollte durch diese Übungen die gelernten Strukturen so automatisieren, daß er das Gelernte über das Klassenzimmer hinaus spontan anzuwenden vermochte. Diese Methode ist erfolgreich, wenn der Lernstoff nach einer streng geregelten Progression aufgebaut ist und die Schüler genügend motiviert sind. Dies war bei den Soldaten im Weltkrieg der Fall. Wenn jedoch diese Motivation nicht von vornherein gegeben ist, schwächen die vielen Strukturübungen die Motivation der Schüler, weil sie durch den gleichmäßigen Aufbau zu nachlassendem Interesse und zu Langeweile führen können.

Diese auf mündliche Vermittlung beruhende Methode fand in den Schulen kaum Eingang, jedoch finden sich Strukturübungen zahlreich in den Französisch-Lehrbüchern der sechziger und siebziger Jahre.

#### **Die audio-visuelle Methode**

Dieses Unterrichtsverfahren wurde ungefähr zur selben Zeit wie die audio-orale Methode entwickelt. Es behandelt wie diese vorrangig die gesprochene Sprache in Form von Dialogen, die nach einer vorher genau festgelegten Progression geboten werden. Wie bei der audio-oralen Methode kommt es auch bei der audio-visuellen Methode zu keinem direkten Dialog zwischen Lehrer und Schülern. Damit sind die Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Methoden zu Ende.

Bei der audio-visuellen Methode werden dem Schüler authentische Dialoge in einem sinnvollen Situationszusammenhang vorgegeben, der durch Bildmaterial dargestellt wird. Dabei werden alle Elemente, die die natürliche Gesprächssituation ausmachen, berücksichtigt: Mimik, Gestik, raum-zeitlicher Zusammenhang, Umgebung usw. Auch bei dieser Methode soll die Grammatik induktiv erarbeitet werden,

d.h. der Schüler soll Gesetzmäßigkeiten der Fremdsprachen durch methodisches und systematisches Üben der Formen erkennen, ohne daß der Lehrer Regeln zu erklären braucht. Es handelt sich jedoch nicht um Strukturübungen, sondern um ein Wiederverwenden der einzelnen Elemente des Ausgangsdialogs in anderen Situationen, die mit der ursprünglichen Situation verwandt sind. Die Lernschritte der Auswertung (exploitation) und der Übertragung (transposition) werden von besonderer Bedeutung, da sie es dem Schüler ermöglichen, die soeben gelernten Phrasen sinngemäß in vergleichbaren Situationen einzusetzen und sie sich dadurch sowohl in ihrer Bedeutung als auch in ihrer grammatischen Form einzuprägen.

Die Progression des audio-visuellen Schulbuches baut auf auf statistische Untersuchungen über die Häufigkeit der in der gesprochenen Sprache verwendeten Wörter und Phrasen, d.h. es werden die am häufigsten verwendeten Ausdrücke und Satzkonstruktionen zuerst eingeführt, weil sie am zweckmäßigsten für den Erwerb der Alltagssprache sind.

Am ergiebigsten ist der Unterricht nach dieser Methode dort, wo Schüler in einem fremdsprachigen Milieu aufwachsen, z.B. Gastarbeiter- oder Einwandererkinder in Frankreich. Die Schüler bringen aus ihrer Alltagswelt Bilder und sprachliche Ausdrücke mit, die im Unterricht in einem klärenden Sinnzusammenhang geboten und erarbeitet werden. Aber auch im Ausland wird sehr häufig und erfolgreich nach audio-visuellen Lehrbüchern gearbeitet.<sup>20)</sup>

#### **Die kommunikative oder kognitive Methode**

Hier sind im Gegensatz zu den oben besprochenen Methoden Übersetzungen in die Muttersprache zur Sinnklärung erlaubt und auch grammatische Erklärungen sind möglich und üblich. Die Autoren sind der Meinung, daß Sprachenlernen ein bewußter Vorgang ist und der Schüler in die Lage versetzt werden soll, seine fremdsprachlichen Äußerungen auch bewußt kontrollieren zu können.

Der Lehrer gibt soweit als möglich authentische Dialoge vor, wie sie wirklich zwischen muttersprachlichen Sprechern stattfinden könnten. Diese Dialoge werden begleitet durch Tonträger und Bild, um die Sinnfindung zu erleichtern. Das Lehrbuch ist nicht nach einer grammatischen Progression aufgebaut, sondern nach kommunikativen Interessensschwerpunkten um das Interesse der Schüler wachzuhalten. Solche Interessensschwerpunkte können z.B. sein: sich vorstellen, nach dem Weg fragen, bestellen und zahlen in einem Restaurant usw. Es werden auch die nichtsprachlichen Rahmenbedingungen (räumliche und zeitliche Bestimmungen usw.) welche sprachliche Äußerungen begleiten (Bejahung, Verneinung, Zustimmung, Zweifel usw.) mitberücksichtigt, denn Spracherwerb bedeutet nicht nur das sprachliche Wissen, wie es die alten Methoden zu vermitteln versuchten, sondern auch die kommunikative Kompetenz, d.h. das Wissen um den richtigen Ausdruck in einer ganz bestimmten sozialen Verständigungssituation.

Um eine erfolgreiche Progression nach dieser Methode zu sichern, hat ein aus Pädagogen und Linguisten bestehendes französisches Team im Rahmen des Europarates ein sogenanntes "Schwellenniveau" (niveau seuil) ausgearbeitet, das ein Inventar an Sprechsituationen und Sprechakten zusammenfaßt und ein optimales Einsteigen in die französische Alltags- und Umgangssprache ermöglicht. Dieses "niveau seuil", das an die besonderen Bedürfnisse der Lernenden angepaßt werden kann, wurde auch als Grundlage für die Erstellung des neuen, ab 1985 anlaufenden Lehrplanes im Fach Französisch genommen. Die neueren Lehrbücher wie "A bientôt"<sup>21)</sup> sind nach dem "niveau seuil" ausgerichtet und bieten dem Lehrer im Gegensatz zu den audio-visuellen Methoden den Vorteil, auf die Einsichtsfähigkeit, die die Schüler in der 5. Klasse AHS, wenn sie mit dem Unterricht in der 2. lebenden Fremdsprache beginnen, mitbringen, zurückzugreifen. Er kann zum besseren Verständnis des fremdsprachlichen Ausdrucks grammatische Erklärungen oder Vergleiche mit der Muttersprache bringen oder zum besseren Verständnis der kommunikativen Situation, in der ein sprachlicher Ausdruck passend ist, diese mit einigen muttersprachlichen Begriffen kurz umschreiben. Der Schüler erfaßt auf diese Weise die eigentliche Bedeutung eines fremdsprachlichen Ausdrucks umso rascher und kann diesen umso sicherer in seinen eigenen sprachlichen Produktionen wiederverwenden.

#### **Der Bedeutungswandel des Französischen in der Welt**

Der Einsatz der Fremdsprachen in den Schulen ist wesentlich geprägt von den weltpolitischen Verhältnissen.

Bis zum Jahre 1930 war Französisch unumstritten die erste Kultur- und Bildungssprache in Europa, da Frankreich die erste Macht Kontinentaleuropas war und seine Kultur anderen europäischen Völkern als Vorbild galt. Jede gute Erziehung europäischer adeliger und auch bürgerlicher Kinder umfaßte selbstverständlich die Erlernung der französischen Sprache.



Als die Vereinigten Staaten in den ersten Weltkrieg eintraten und sowohl militärisch als auch wirtschaftlich in Europa einflußreich wurden, begann der Aufschwung des Englischen als Weltwirtschafts- und Handelssprache. So geschah es, daß Englisch in den dreißiger Jahren im Interesse der Bevölkerung nur knapp hinter Französisch lag.

Als in den Jahren 1933, 1934 die Freundschaft mit Italien an Bedeutung gewann, wurde wiederholt der Versuch unternommen, in den österreichischen Schulen Italienisch als erste Fremdsprache einzuführen. Der Lehrplanentwurf aus dem Jahre 1934, der nie in Kraft trat, zeugt davon. Italienisch als erste Fremdsprache war jedoch nur in den an Italien angrenzenden Bundesländern Tirol und Kärnten einigermaßen erfolgreich. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde in den Besatzungszonen die Sprache der Besatzungsmacht als erste Fremdsprache in den Schulen unterrichtet. Seit dieser Zeit ist auch Russisch im Fächerkanon der Mittelschulen als erste oder zweite Fremdsprache enthalten. In Wien bieten einige wenige Schulen Russischunterricht an.

Aufgrund des ungeheuren Aufschwungs der amerikanischen Wirtschaftsmacht nach dem zweiten Weltkrieg und damit des Englischen als Wirtschafts- und Handelssprache feierte diese auch bald ihren Siegeszug als erste Bildungssprache. Heute ist Englisch auf allen Kontinenten die erste in den Schulen gelehrt Fremdsprache.

Was bringt die Erlernung der französischen Sprache und die Vertrautheit mit der französischen Kultur dem AHS-Schüler von heute?

#### **Die Bedeutung des Französischen in der Welt von heute**

Frankreich hat sich nach dem zweiten Weltkrieg zu einer Weltmacht entwickelt, die sich sowohl der östlichen als auch der westlichen Supermacht gegenüber eine gewisse Eigenständigkeit bewahren hat können. Dies gilt insbesondere für den militärischen Bereich, wo Frankreich eine eigene Atomkraft aufbaute, die nicht unmittelbar dem Kommando des Nordatlantischen Bündnisses untersteht, als auch auf wirtschaftlichem Gebiet, wo es möglich war, durch besonders gepflegte Beziehungen zu den ehemaligen Kolonien, ein gutes Verhältnis zu vielen Ländern der Dritten Welt zu entwickeln.

Ein wesentliches Kriterium der Bedeutung Frankreichs in der Welt liegt in der weltweiten Verbreitung der französischen Sprache. In Frankreich selbst sprechen 54 Millionen französisch. In Belgien sprechen 5 Millionen Wallonen diese Sprache, in Luxemburg 400.000 und in der Schweiz 1,6 Millionen.

In Amerika zählt die französischsprachige Bevölkerung ungefähr 12 Millionen Menschen. Die Hälfte davon ist in der kanadischen Provinz Québec beheimatet, die anderen 6 Millionen verteilen sich auf andere kanadische Provinzen und auf die USA (besonders Louisiana, wo schon im 17. Jahrhundert Franzosen im Mississippigebiet siedelten und ihre ungefähr 4 Millionen Nachfahren heute ihre frankophone Sprache und Kultur nach wie vor pflegen).

In Afrika sind es besonders die ehemaligen Kolonien, die nach ihrer Entlassung in die Unabhängigkeit sich nach wie vor des Französischen als internationale Handels- und Verkehrssprache bedienen. Dies gilt für den "Maghreb" (Algerien, Tunesien, Marokko) und auch für Schwarzafrika, wo die Stammes- und Sprachenvielfalt in den einzelnen Ländern eine gemeinsame Verkehrssprache notwendig macht. Als solche bietet sich Französisch an, das viele Einwohner noch aus der Kolonialzeit kennen.

Auch im Fernen Osten, wo Frankreich lange Zeit als Kolonialmacht auftrat (Vietnam, Kambodscha, Laos), wird die Sprache als Handels- und Bildungssprache verwendet.

In 24% der Staaten in der Welt gilt Französisch als Amtssprache. Ungefähr ein Drittel der UNO-Delegierten bedienen sich dieser Sprache als Ausdrucksmittel innerhalb der internationalen Staatengemeinschaft! Ein Großteil der Delegierten in der Europäischen Gemeinschaft sind frankophon!

Frankreich leistet im Bemühen um die Verbreitung der französischen Sprache eine große Kulturarbeit: es bietet in vielen Ländern der Welt dem Lernenden gut ausgerüstete Institute, Sprachstipendien in Frankreich und auch pädagogische und didaktische Unterlagen, um den Unterricht des Französischen als Fremdsprache ertragreich zu gestalten. Viele Organisationen und Institutionen sind in Frankreich damit beschäftigt, durch wissenschaftliche Forschungsarbeit erfolgreiche Methoden der Sprachvermittlung zu finden und Französischlehrer, die im Ausland tätig sind, zu schulen.

In einem modernen Europa der offenen Grenzen wird es notwendig sein, mehr als nur eine Fremdsprache (= das Englische) zu beherrschen, wenn wir die Verständigung zwischen den Völkern dieses Kontinents vorantreiben wollen. Französisch bietet sich nicht nur an, weil über 60 Millionen Europäer diese Sprache als Muttersprache und viele Tausende als Bildungssprache benutzen, sondern auch weil es uns den Zugang zum klassischen Latein, d.h. unserer europäischen Geschichte und den Zugang zu anderen europäischen Sprachen und Völkern romanischen Ursprungs erleichtert.

## Literarnachweis

- 1) Mosser, Dr. Peter; Reitterer Dr. Theodor  
Die Mittelschulen in Österreich, 1. Band, S. 8, Wien, 1929
- 2) ebenda, S. 9 f.
- 3) Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich in: Erlaß des Ministers für Cultus und Unterricht vom 1. März 1899, Z. 5546
- 4) ebenda, S. 4
- 5) ebenda, S. 44 ff
- 6) Normallehrplan der Realschulen  
In: Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 8. April 1909, Z. 14.741, betreffend einen Normallehrplan für Realschulen
- 7) ebenda, S. 7, 8
- 8) Instruktionen für den Unterricht... 1899, S. 50
- 9) Normallehrplan 1909, S. 8, Fußnote
- 10) Karpf, Prof.Dr. Fritz;  
Die neueren Sprachen an der Mittelschule in:  
Zeitschrift für das Realschulwesen, Heft 5, 1920, S. 260 ff
- 11) Lehrplan der österreichischen Realschule,  
auf Grund des Mittelschulgesetzes vom 2. August 1927, BGBl. Nr. 138, Volkserziehung Nr. 46,  
Wien, 1928, S. 6 ff
- 12) ebenda, S. 24 ff
- 13) Erlaß vom 3. September 1945, Z. 4620-IV  
36. Maßnahmen für den Beginn des Unterrichts an Volks-, Haupt- und Mittelschulen im Schuljahr 1945/46
- 14) Provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen  
Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht, Wien, 1955, S. 51 ff
- 15) ebenda, S. 53
- 16) Lehrplan für die AHS,  
Zweite lebende Fremdsprache Französisch
- 17) Arbeitsberichte des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung III/22/F  
Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Zentrum für Schulversuche, S. 10
- 18) Besse, Henri:  
Méthodes et pratiques des manuels de langues,  
in: Essais, collection dirigée par V. Ferenczi, Didier, Crédif, Paris, 1984
- 19) Instruktionen 1899, S. 50
- 20) De Vive Voix, livre du maitre, von M.T. Moget, Paris, Didier, 1972  
De Vive Voix, livre de l'étudiant, von M.Argaud, B.Marin, P.Neuve, Paris, Didier, 1975  
De Vive Voix, guide pédagogique (id)  
Archipel, Français langue étrangère, von J.Courtilion und S. Raillard, Paris, Didier, 1982
- 21) A bientôt 1; hg. v. Manfred Götz, München, Ernst Klett, Stuttgart, 1980  
A bientôt 2; hg. v. Manfred Götz, München, Ernst Klett, Stuttgart, 1980

## Zusätzlich verwendete Literatur

- 1) Siegl, k.k.Prof. Hermann:  
Zur Gestaltung des französischen Sprach-Unterrichtes an der lateinlosen Realschule, Brünn, 1885
- 2) Richter, Dr. Rudolf:  
Der Unterrichtsstoff im Französischen und Englischen nach den neuen Lehrplänen  
in: Zeitschrift für das Realschulwesen, 39. Jahrgang, Heft 3 und 4, 1914
- 3) Gottlieb, Dr. Albert:  
Das Gymnasium, die Realschule und Friedrich Nietzsche  
in: Zeitschrift für das Realschulwesen, 36. Jahrgang, Heft 4, 1911

## Vierzig Jahre Latein am Naturwissenschaftlichen Realgymnasium – eine Bilanz der Lehrziele von gestern und heute

Erst nach dem Zweiten Weltkrieg wurde mit Erlaß vom 25. Juli 1946, Z.23.391-IV/12/Sch. der Lateinunterricht als obligater Gegenstand in der fünften bis achten Klasse der Realschule<sup>1)</sup>, der Vorläuferin des Naturwissenschaftlichen Realgymnasiums, eingeführt. Ein Jahr zuvor war Latein (laut einem hektographierten Erlaß des damaligen Staatsamtes für Volksaufklärung, für Unterricht und Erziehung und für Kulturangelegenheiten vom 3. September 1945, SSR. ZL: II-Päd.H-3893-1945) im mathematisch-naturwissenschaftlichen Zweig für Jungen, der noch nationalsozialistischen Bezeichnung für Realschule, nur für die 7. und 8. Klasse als Pflichtgegenstand vorgesehen gewesen.

In diesem ersten Lehrplan unserer wiedererstandenen Republik hatte die 5. bis 8. Klasse jeweils 4 Stunden Latein pro Woche. Infolge der geringeren Wochenstundenanzahl gegenüber dem Gymnasium und dem Realgymnasium beschränkte sich der Lehrplan in der Erreichung des Lehrzieles auf die Erarbeitung der **wesentlichen** in der Antike verankerten Grundzüge der abendländischen Kultur. Die Betonung lag somit von vornherein auf einer knappen, sich auf das Wesentliche beschränkenden, also exemplarischen Vermittlung des antiken Kulturgutes. Somit wurde gleichsam von der ersten Stunde der neuen österreichischen Realschule an der Lateinunterricht als ancilla disciplinarum naturalium verstanden.

So wurde im Erlaß vom 26. Juli 1949, Z.23.924-IV/12/49, zunächst als Lehrziel vorgesehen, daß der Schüler die Fähigkeit erhalten soll, leichtere lateinische Texte zu verstehen und zu übersetzen. Der Lehrer sollte sich dabei an dieselben methodischen Grundsätze der Vermittlung der lateinischen Sprache wie im Gymnasium und Realgymnasium halten, sich jedoch auf die wichtigsten Punkte der Grammatik und Idiomatik der lateinischen Sprache beschränken. Vor allem wurde mit Nachdruck betont, daß der Schüler bei der Aneignung des Wortschatzes nicht die Wörter als isolierte Bedeutungsträger einer fremden Sprache lernen solle, sondern daß auf die Herstellung von Beziehungen zu dem im Unterricht der lebenden Fremdsprachen Erlernten zu achten sei. Die Verfasser des Lehrplanes betonten, daß das Ziel keineswegs die Beherrschung – auch nicht einmal eine sehr eingeschränkte Beherrschung – der lat. Sprache sei, vielmehr solle im Schüler die Fähigkeit geweckt werden, jene Elemente der lateinischen Sprache und der röm. Kultur zu verstehen, die in den modernen europäischen Sprachen und in der abendländischen Kultur noch immer vorhanden sind. Sicherlich ist der Lehrplan aber nicht dahingehend zu interpretieren, daß bei der Erlernung des lat. Vokabulars vor allem auf das Verstehen etymologischer Affinitäten zu achten sei, denn das hätte den Aufgabenbereich des Lateinunterrichtes in einem gewissen Maß überdehnt. Neben der Spracherlernung sollte – nach den Vorstellungen des Lehrplanes 1949 – der Schüler der Realschule auch mit einigen typischen Schöpfungen der römischen Literatur bekannt gemacht werden und auf den im röm. Schrifttum aufgezeigten Wegen Zugang zur römischen und überhaupt zu antiken Literatur erhalten, um zu einem besseren Verständnis der europäischen und damit auch der österreichischen Kultur zu kommen. Für die fünfte Klasse wurde dem Lehrer ein großer Spielraum in der Wahl seiner Methoden eingeräumt. Der Lehrplan betonte nur, daß der Schüler sich einen entsprechen-

1) In der österreichischen Realschule des 19. Jahrhunderts war Latein als obligater Gegenstand nicht vorgesehen. Das läßt sich aus den allgemeinen Bestimmungen zum Lehrplan der Realschulen vom Jahre 1861 ersehen, wo im § 1 folgendes zu lesen ist:

“Die Realschulen stehen zwischen den Volksschulen und den technischen Instituten. Sie bezwecken außer einer allgemeinen Bildung, welche sie **ohne** Benützung der alten classischen Sprachen zu geben suchen, sowohl einen mittleren Grad von Vorbildung für die gewerblichen Beschäftigungen, als auch die Vorbereitung zu den technischen Lehranstalten”.

Im Entwurf des Lehrplanes für die siebenklassige Realschule, Ausschuß des Vereines “Die Realschule”, Wien 1870, ist Latein als “freier Lehrgegenstand” in den oberen Klassen jener Realschulen vorgesehen, welche mit “Realgymnasium” verbunden sind, wobei laut § 12 des eben zitierten Erlasses der gewählte Freigegegenstand, für den neben der Zustimmung der Eltern oder des Vormundes auch die Zustimmung des Lehrkörpers erforderlich war, für den Schüler zu einem obligaten Gegenstand wurde. Ebenso wurde nach allen darauffolgenden Lehrplänen der Realschule bis einschließlich des Lehrplans der österr. Realschule vom 12. Juni 1935, BGBl. Nr. 285 des Bundesministeriums für Unterricht, des letzten Lehrplans der Ersten Republik, der Gegenstand Latein nur als Freifach an der Realschule unterrichtet.

den Wortschatz aneignen und die Grundbegriffe der Formenlehre und die für das Übersetzen aus dem Lateinischen wichtigen Formen der Syntax beherrschen müsse.

Bereits im ersten Lernjahr, eben in der fünften Klasse, sollte der Schüler leichtere Proben aus dem original-lateinischen Schrifttum kennenlernen. Diese Forderung konnte sich der allgemeinen Ansicht nach nur auf leicht verständliche lat. Sprichwörter oder allgemein bekannte Bibelzitate (ev. auch Studentenlieder) beziehen. Sicherlich hatten die Verfasser des Lehrplanes nicht vor Augen, daß die Schüler anhand von Originaltexten die Grundbegriffe der Sprache erlernen sollten. Schul- und Hausübungen waren keineswegs obligatorisch, sondern lagen im Ermessen des Unterrichtenden. Drei Schularbeiten, Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche, waren in jedem Halbjahr obligat.

#### **6. Klasse**

Im ersten Semester der sechsten Klasse der Realschule wurde der Lehrer angehalten, die Formen- und Satzlehre in rasendem Tempo durchzunehmen bzw. zu wiederholen, um bereits ausgewählte Abschnitte original-lateinischer Prosa mit den Schülern dieser Schulstufe zu lesen. Eine verhältnismäßig umfangreiche Palette an Schriftstellern stand dabei zur Auswahl:

CAESAR, De Bello Gallico.

EUTROP, Breviarium ab urbe condita.

FLORUS, Epitoma de Tito Livio.

LIVIUS, Ab urbe condita.

CICERO, Stellen aus einer Rede.

Im zweiten Semester sollte neben der im ersten Halbjahr begonnenen Lektüre der eben angeführten Schriftsteller eine Auswahl aus dem Fabelbuch des Phädrus sowie aus dem epischen und lyrischen Oeuvre Ovids gelesen werden.

Für einen in der laufenden Schulpraxis stehenden Lehrer stellen die im Lehrplan von 1946 aufgestellten Forderungen ein heute nicht, bzw. kaum zu bewältigendes Unterfangen dar, wenn er die Schüler nicht gänzlich überfordern will. Jeder Lateinlehrer weiß, daß die oben aufgelisteten Schriftsteller sowohl in ihrer Idiomatik als auch der Syntax und besonders in ihrer Wortwahl in einem Höchstmaß verschieden sind, sodaß es auch für einen überdurchschnittlich begabten Schüler schwer ist, in einem Jahr derartig hoch gesteckte Lehrziele zu erreichen. Auch sollte man sich fragen, ob die Wahl jenes Lektürekansons auf das spezifische Bildungsziel der Realschule ausgerichtet war.

Schriftliche Arbeiten waren wie in der 5. Klasse vorgeschrieben.

#### **7. Klasse**

Für das erste Semester der siebenten Klasse war eine reiche Auswahl aus der römischen Briefliteratur (besonders Cicero, Ad Atticum bzw. Ad Familiares und die Briefe des jüngeren Plinius) vorgesehen: dazu kamen noch einige Proben aus den philosophischen Werken Ciceros und Senecas. Für das zweite Semester forderte der Lehrplan als Lektüre eine Auswahl aus der römischen Dichtung, besonders aus den Werken Catulls, der Aeneis, den Bucolica bzw. den Georgica Vergils sowie eine Auswahl aus Horazens reichhaltigem literarischem Oeuvre.

Der Leser des Lehrplanes der 7. Klasse der Realschule könnte fast meinen, daß bei diesen Forderungen die Betonung auf Quantität im Vordergrund steht, die – bewußt oder unbewußt – nur auf Kosten der Qualität erreicht werden konnte. Nirgends findet man einen Hinweis, daß auch auf dieser Schulstufe die Grammatik schwerpunktmäßig wiederholt werden sollte, nirgends findet man eine Bemerkung über Interpretationsschwerpunkte.

Die schriftlichen Arbeiten waren auch im 3. Lehrjahr noch auf das in der 5. Klasse angesetzte Maß beschränkt.

#### **8. Klasse**

Die Forderungen des Lehrplanes für die achte Klasse waren, um es gleich vorwegzunehmen, ebenso überdimensioniert. Für das erste Semester bis Weihnachten war eine Auswahl aus den Schriften des Tacitus vorgesehen, für die restliche Zeit Proben aus christlichen Schriftstellern.

Im zweiten Semester sollte eine Auswahl aus dem spät-, mittel- und neulateinischen Schrifttum gelesen werden, wobei namentlich folgende Autoren angeführt waren:

CELSUS, De Medicina.

PLINIUS d. Ältere, Naturalis Historia.

PETRONIUS, Satyricon.

GAIUS, Institutiones.

CORPUS IURIS.

APULEIUS, Metamorphosen, bekannter unter dem Titel "Der Goldene Esel".  
 AMMIANUS MARCELLINUS, Rerum gestarum libri XVIII – XXXI.  
 BOETHIUS, De Philosophiae Consolatione.  
 IORDANES, De origine actibusque Getarum.  
 GREGOR von TOURS, Historia Francorum.  
 CASSIODOR, Variae.  
 ISIDOR von SEVILLA, Origines, Chronica maiora, De viris illustribus.  
 PAULUS DIACONUS, De significatu verborum.  
 EINHARD, Vita Caroli Magni.  
 OTTO von FREISING, Chronica.  
 ALBERTUS MAGNUS, Compendium theologiae veritatis, De secretis mulierum et virorum.  
 THOMAS von AQUIN, Summa totius theologiae.  
 PETRARCA, De vita solitaria, Africa, Secretum.  
 AENEAS SILVIUS PICCOLOMINI, Historia Friderici III, Epistulae familiares.  
 ERASMUS von ROTTERDAM, Novum instrumentum, Encomium moriae.  
 MELANCHTON, Loci communes rerum theologicarum.  
 ULRICH von HUTTEN, Epistolae obscurorum virorum.  
 KOPERNIKUS, De revolutionibus orbium caelestium libri VI.  
 THOMAS MORUS, Utopia.  
 BACO von VERULAN, De dignitate et augmentis scientiarum.  
 KEPLER, Mysterium Cosmographicum.  
 HARVEY, De motu cordis et sanguinis circulatione.  
 COMENIUS, Ianua linguarum reserata/Didactica magna universale omnes omnia docendi artificium exhibens.  
 GUERICKE, Experimenta nova, ut vocantur, Magdeburgica de vacuo spatio.  
 GROTIUS, De iure belli et pacis.  
 DESCARTES, Meditationes de prima philosophia.  
 SPINOZA, De intellectus emendatione.  
 LEIBNIZ, De principio individui.  
 NEWTON, Naturalis philosophiae principia mathematica.  
 EULER, Nova theoria lucis et colorum.  
 GALVANI, De viribus electricitatis artificialis in motu musculari commentarius.  
 LINNÉE, Systema Naturae.  
 SCHOPENHAUER, Radii scriptores ophtalmologici minores.  
 GAUSZ, Disquisitiones arithmeticae.  
 HYRTL, Observationes myologicae circa musculorum faciei varietates praecipuas.

Die Liste der angeführten Autoren und ihrer bedeutendsten in lateinischer Sprache verfaßten Schriften, aus denen eine Auswahl zu treffen war, verdeutlicht, daß im Lehrplan der 8. Klasse Maximalforderungen enthalten waren, die nur zu einem geringen Teil bewältigt werden konnten, zumal noch das Lesen von Urkunden zur österreichischen Geschichte und von neuen Inschriften aus Österreich gefordert wurde.

Auch in der achten Klasse gab es in jedem Halbjahr drei Schularbeiten. Doch kam hinzu, daß von den sechs Schularbeiten zwei zweistündig sein mußten.

Mit dem Erlaß vom 12. September 1955, Z.81-632-IV/15/55, wurden die Provisorischen Lehrpläne des Jahres 1949 (rückwirkend auf den Erlaß vom 25. Juli 1946), Z.23.391-IV/12 Sch.) novelliert. In diesem Lehrplan wurde vor allem das Lehrziel des Lateinunterrichts am Gymnasium, Realgymnasium und an der Realschule klarer definiert. Wegen der geringeren Wochenstundenzahl gegenüber dem Gymnasium und dem Realgymnasium sollte man sich auf die wesentlichen Punkte des geforderten Lehrzieles beschränken. Demzufolge sollte der Lateinunterricht die Antike in der Form darstellen, wie sie durch die Römer endgültig gestaltet und an das Mittelalter weitergegeben wurde, nämlich als die gemeinsame Grundlage der abendländischen Kultur. Im besonderen sollten im Lateinunterricht die Kräfte, aus denen der römische Staat und die römische Geisteswelt erwachsen sind, aufgezeigt werden. Der Schüler sollte auch auf die Leistungen Roms auf dem Gebiete der Staatsordnung und der Literatur, vor allem aber auf neue Formen in der Literatur (cf. Quintilians Ausspruch: SATURA TOTA NOSTRA EST) aufmerksam gemacht werden. Aufgrund des durch den Literaturunterricht erworbenen Wissens sollte dem

Schüler klar werden, von welcher Staatsideologie das Imperium Romanum getragen wurde und wieweit die römische Denkungsart im Sinne der aristotelischen Entelechie für die abendländische Kultur prägend und fortwirkend blieb.

Daher hatte der Unterricht im Lateinischen laut Lehrplan des Jahres 1955 drei umfassende Lehraufgaben:

- 1) Die Sprecherlernung
- 2) Das Lesen von Schriftwerken
- 3) Die Gewinnung von Einsichten in die römische Geschichte und Kultur und in deren Bedeutung für die abendländische Geistesentwicklung

“Im Mittelpunkt der Unterrichtsarbeit steht die Lektüre der Schriftwerke. Zu ihr hat alle Spracherlernung hinzuführen und aus ihr sind alle Einsichten in Geschichte und Literatur herzuleiten.” Aus dieser Definition ging eindeutig hervor, daß der Lateinunterricht nicht die Aufgabe hatte, die Schüler zu Perfektionisten der lateinischen Sprache oder zu Lateindolmetschern zu machen, sondern daß der Schüler Freude an der Lektüre lateinischer Schriftwerke bekommen und sich durch die Lektüre selbst Einsichten in die antike Geisteswelt verschaffen sollte.

Für eine problemlose Bewältigung der Schriftstellerlektüre wären eine grundlegende und stabile Kenntnis der lateinischen Formen und Syntax sowie ein ausreichender Wortschatz unerlässlich.

Die Spracherlernung war im Lehrplan von 1955 in drei Stufen gegliedert:

- a) Die Aneignung der Elemente der Formen- und Satzlehre
- b) Die systematische Zusammenfassung der Kenntnisse aus der Sprachlehre
- c) Die Sprachkunde im Anschluß an die Schriftstellerlektüre

Im Elementarunterricht sollten Formen- und Satzlehre nicht getrennt, sondern neben- und miteinander erarbeitet werden. Es sollte kein systematischer Grammatikunterricht, sondern nur eine grammatikalische Hilfestellung geboten werden, die den Schüler zum Verständnis eines lateinischen Satzes bzw. einer lateinischen Textstelle führt. Das Sprachgut war an lateinischen Texten zu erarbeiten.

Die zweite Stufe der Spracherlernung bestand in der Vertiefung der Kenntnisse aus der Sprachlehre. Dem Schüler sollte ein Einblick in die Eigenart des lateinischen Satzbaues und seine wesentlichen Unterschiede zum deutschen Satzbau geboten werden.

In der dritten Stufe der Spracherlernung sollte anhand der Schriftstellerlektüre die Kenntnis der Eigenart des lateinischen Sprachbaues und der künstlerischen Ausdrucksmittel der lateinischen Sprache in linguistischer, ästhetischer und kulturkundlicher Richtung vertieft werden.

Die Zielvorstellung der dritten Stufe der Spracherlernung war es, dem Schüler vor Augen zu führen, wie verschieden Gedanken in der lateinischen und der deutschen Sprache formuliert werden, daß die sprachliche Umsetzung von Vorstellungen von Volk zu Volk differiert, daß nur konkrete Begriffe sich von einer Sprache in die andere übertragen lassen und daß Informationen, die in der einen Sprache formuliert sind, oft nicht wörtlich in eine andere Sprache übertragbar sind. Wohl war auch in diesem Lehrplan die Aufgabenstellung für die schriftlichen Arbeiten auf jeder Stufe obligat, doch war nicht expressis verbis formuliert, ob die Übersetzung eine Übertragung oder eine deutsche Nachdichtung sein sollte. Sollte also der Lehrer seine Schüler dazu anhalten – bei voller Erkenntnis der Unmöglichkeit jeder Übersetzung – die Eigenart eines lateinischen Schriftstückes auch in ihrem sprachlichen Ausdruck zu vermitteln? Sollte eine Übersetzung aus dem Lateinischen sich so eng wie möglich an die Originalsprache anschmiegen und den Leser spüren lassen, wie nah und fern zugleich – trotz und wegen der zweitausend Jahre, die zwischen den beiden Kulturepochen liegen – die Welt der alten Römer uns ist? Sollte die alte Übersetzermaxime: “So wörtlich wie möglich und so frei wie notwendig zu übertragen” noch immer gültig sein? Sollte der Lehrer die Schüler ermutigen, Wendungen zu schreiben, die Befremden auslösen und für den, der der lateinischen Sprache unkundig ist, mitunter unverständlich sind, oder sollte der Lehrer nicht die Schüler von der ersten Unterrichtsstunde an ermutigen, typisch lateinische, im Deutschen ungebräuchliche Wendungen durch gängigere, dem deutschen Idiom entsprechende Fügungen zu ersetzen?

Beim Lesen der Schriftwerke sollte der Lehrer drei Hauptpunkte beachten:

- 1) Die geschichtliche Bedeutung des römischen Volkes und des römischen Staates
- 2) Den Einfluß des lateinischen Schrifttums auf die europäische Literatur
- 3) Die Übermittlung des antiken Bildungsguts an das Mittelalter und an die Neuzeit

Um dem Punkt 1) gerecht zu werden, sollte der Lehrer bei der Wahl der Lektüre sein Augenmerk darauf richten, daß in den ausgewählten Textstellen die geschichtliche Bedeutung der Römer als Staatsvolk erkannt wird: der Schüler sollte erfassen, daß sie es waren, die den Begriff der RES PUBLICA geprägt und so etwas wie eine persönliche Verantwortung des einzelnen der Staatsgemeinschaft gegenüber im

Bewußtsein ihrer Bürger geweckt hatten. Ferner sollten die Entwicklung und verschiedene Interpretationen der römischen Staatsideologie im ersten Jahrhundert vor Chr. und in der Kaiserzeit aus den für diese Themenstellung geeigneten Schriftwerken Ciceros, Sallusts, Livius' und Tacitus' einleuchtend erarbeitet werden. Die Lektüre der epischen Werke Ovids und Vergils sollte dem Schüler einen Einblick in die römische Dichtersprache sowie in die Haltung der Römer zum Mythos vermitteln. Durch eine Auswahl aus dem philosophischen Schrifttum Ciceros und Senecas sollte dem Schüler der Begriff der HUMANITAS als Wunschvorstellung der von den Lehren der griechischen Philosophie beeinflussten Römer nahegebracht werden; gleichzeitig sollte aufgezeigt werden, wie schwer sich diese Idee in das von den Zwängen der Tagespolitik beherrschte Leben des Alltags umsetzen ließe.

Die Lektüre von Proben aus den Werken des ausgehenden Altertums, namentlich aus den Schriften frühchristlicher Autoren, wie Tertullian, Ambrosius, Augustinus, Boethius, um nur einige Vertreter dieser Epoche zu erwähnen, sowie das Lesen von Werken des lateinischen Mittelalters und der Renaissance, sollte für den Schüler der Nachweis der Übermittlung antiken Kulturguts an das Abendland sein. Bei der gesamten Lektüre lateinischen Schrifttums sollte immer auf die nachhaltige Wirkung auf das literarische Schaffen des Mittelalters und der Neuzeit Bedacht genommen werden.

Die Betrachtung römischer Bild- und Bauwerke sollte die Schriftstellerlektüre veranschaulichen und illustrieren. Durch die Beschäftigung mit der römischen Architektur sollte der Lateinunterricht einen beachtenswerten Beitrag zur Kunsterziehung liefern.

Der dritte Hauptpunkt verpflichtete den Lehrer, bei der Schriftstellerlektüre vor allem das Bildungsgut hervorzuheben, das die Römer an das Mittelalter und an die Jetztzeit weitergegeben haben. Er sollte im Unterricht Texte lesen, die Marksteine der römischen Geschichte zum Inhalt haben, Texte mit stark kulturgeschichtlicher Ausrichtung sowie Texte, die den römischen Alltag lebensnah vor Augen führen. Ferner sollte der Lehrer anhand der Lektüre das Hinüberwirken der antiken Kulturphänomene auf die Jetztzeit demonstrieren, um den Schüler zu veranlassen, Bezüge zu seiner erlebten Welt herzustellen. Weiters sollte auch die Deutung eines Werkes nach Form und Gehalt vorgenommen werden sowie ein Psychogramm einer bedeutenden Persönlichkeit aufgrund von verschiedenen literarischen Zeugnissen erarbeitet werden. Aber auch andere Gesichtspunkte, wie die unterschiedlichen Wertvorstellungen der Antike und der Neuzeit, die Einstellung des Römers dem Staat, den Mitmenschen, der Frau und den Kindern gegenüber sowie der Wandel der Begriffe AUCTORITAS und VIRTUS und ihre Wirkung in der heutigen Zeit, waren zu erörtern.

Um den dritten Punkt noch abzurunden, sollte der Lehrer dem Schüler vor Augen führen, daß in den gelesenen Schriftwerken auch seine, des Schülers Probleme aufgerollt und behandelt werden (RES TUA AGITUR) und daß auch er mit der behandelten Persönlichkeit (Mutato nomine de te fabula narratur) gemeint sein kann.

Bezüglich der Lehrstoffverteilung war der Lehrplan von 1955 im Wortlaut mehr oder weniger gleich geblieben. Das Ausmaß der Schularbeiten, die nunmehr auf Trimester aufzuteilen waren, blieb für die fünfte bis siebente Klasse unverändert. Die Anzahl der Schularbeiten in der achten Klasse wurde auf vier verringert, wobei alle vier Schularbeiten zweistündig sein mußten. Die Gesamtwochenstundenzahl von 16 Wochenstunden für die Oberstufe der Realschule blieb zwar gleich, nur sah der Lehrplan von 1955 vor, daß in der 5. Klasse 5 Wochenstunden (im Lehrplan von 1949: vier Wochenstunden), in der achten Klasse aber nur noch drei Wochenstunden (im Lehrplan von 1949: vier Wochenstunden) Latein unterrichtet werden sollten.

Durch die große Lehrplanreform des Jahres 1967 wurde nicht nur die ehemalige Realschule mit Latein in das Naturwissenschaftliche Realgymnasium umbenannt, sondern auch der Lehrplan für Latein erfuhr tiefgreifende Veränderungen. Zunächst wurden die didaktischen Richtlinien neu definiert. Grundsätzlich wurde hervorgehoben, daß der Elementarunterricht ebenso wie am Gymnasium eine behutsame und gründliche Einführung in die Formen- und Satzlehre – wenn auch nach anderen methodischen Prinzipien – sein solle. Es gehe weniger um das Bilden als vielmehr um das Erkennen der einzelnen Wort- und Satzformen. Der Schüler solle daher zunächst "endungssicher" gemacht werden. Demzufolge solle eher weniger aus der Muttersprache übersetzt werden. Die funktionale Grammatik, d.h. das selbsttätige Erkennen charakteristischer sprachlicher und grammatischer Erscheinungen aus den gelesenen Textproben und ihre systematische Einordnung in eine Beispielsammlung, solle möglichst früh einsetzen.

Ferner wurde betont, daß der Lehrer auf eine möglichst angemessene Wiedergabe in gutem Deutsch achten solle. Beim Einprägen lateinischer Wörter und Redewendungen solle von vornherein auf die Zusammenstellung von Zusammengehörigem (Bedeutungsfelder, Wortfamilien und Wortbildung), auf

verwandte Bildungen im Deutschen und in der grundständigen Fremdsprache hingewiesen werden. Für die fünfte Klasse (5 Wochenstunden) wurde der Lehrstoff folgendermaßen formuliert:

Formenlehre:

Deklination der Substantiva, Deklination und Komparation der Adjektiva, Bildung und Komparation der Adverbia, wichtigste Pronomina (personalia, possessiva, reflexiva, demonstrativa, einfache relativa, interrogativa, von den Pronomina indefinita: nemo, nihil, nullus, alter und alius) und Numeralia (cardinalia und ordinalia). Konjugation des Verbums einschließlich des Konjunktivs, der Bildungen des Perfektstamms und der Partizipia des Präsens und des Perfekts, esse und Komposita.

Satzlehre:

Einfache Hauptsätze; häufigste indikativische Nebensätze; Begehrrsätze ohne Sonderformen, Finalsätze, Sätze mit cum narrativum, indirekte Ergänzungsfragen, irrealer Konditionalsätze, Konsekutivsätze; einfache Partizipialkonstruktionen; Infinitivkonstruktionen.

Weiters wurde gefordert, daß die Schüler auf dieser Stufe sich zur Vorbereitung auf die Schriftstellerlektüre Wörter und Redewendungen exakt aneignen sollten.

Für das erste Trimester wurde eine, für das zweite und dritte Semester wurden je zwei Schularbeiten festgesetzt.

In der 6. Klasse (4 Wochenstunden) sollten die noch nicht behandelten Pronomina und Numeralia sowie die Verba deponentia, anomala und defectiva durchgenommen und die schwierigeren Kapitel der Satzlehre ergänzt werden.

Etwa ab März sollten bereits ausgewählte Abschnitte aus Caesars Bellum Gallicum oder leichtere Prosatexte aus Cato, Sueton, Cornelius Nepos, Euphrosyne, Inschriften und Textstellen aus dem christlichen Latein (in Auswahl) gelesen werden.

Sechs Schularbeiten, je zwei im Trimester, waren als schriftliche Prüfungen vorgesehen.

In der 7. Klasse (3 Wochenstunden) lag die Betonung auf der Lektüre von Schriftwerken: Eine Auswahl aus Sallust sowie eine sprachlich leichte Rede Ciceros, Briefe Ciceros sowie Proben aus Ovid waren obligater Lehrstoff. Ebenso wie in der sechsten Klasse waren sechs Schularbeiten, je zwei im Trimester, als schriftliche Prüfungen vorgesehen.

Wie in der 7. Klasse so lag auch in der 8. Klasse (4 Wochenstunden) die Betonung auf dem Lesen von Schriftwerken. Eine Auswahl aus den Werken des Vergil, Tibull, Tacitus, aus den Briefen des Jüngeren Plinius (Christen, Ausbruch des Vesuvus) sowie Proben aus christlicher Literatur stellten den Lektürekanon dieser Schulstufe dar.

Für die achte Klasse waren vier Schularbeiten, davon zwei zweistündige, obligat.

Für die im Lehrplan 1967 vorgesehene (aber bis heute ausgesetzte) 9. Klasse war das Lesen von Schriftwerken zum Themenkreis "Römische Philosophie" (aus den philosophischen und politischen Schriften Ciceros sowie aus den Werken Senecas und Augustinus) und zusätzlich eine Auswahl aus Catull, Horaz und Martial vorgeschrieben. In der 9. Klasse sollte es nur noch zwei Schularbeiten, davon eine dreistündige und eine im Ausmaß der Reifeprüfung geben.

Eine weitere Neuerung brachte dieser Lehrplan in bezug auf die Schularbeiten. Während in den vorangegangenen Lehrplänen ausschließlich Übersetzungen aus dem Lateinischen verlangt wurden, wurde in diesem Lehrplan die kategorische Vorschrift: "Schularbeiten sind Übersetzungen aus dem Lateinischen" abgeschwächt zu "sind in der Regel Übersetzungen aus dem Lateinischen ins Deutsche".

Zum erstenmal wurde auch der Umfang der Schularbeiten genauer definiert. Demzufolge habe der Gesamtumfang der Schularbeiten in der 5. Klasse anfangs etwa 40 bis 50 und bei allmählicher Steigerung am Ende der 6. Klasse etwa 60 bis 80 lateinische Wörter zu betragen. Bei den zwei- und dreistündigen Schularbeiten der 8. und 9. Klasse sollte ein Gesamtumfang von 140 bis 180 lateinischen Wörtern erreicht werden.

Mit allem Nachdruck wurde auch betont, daß in jeder Klasse alle Schwierigkeiten, die das Durchschnittsmaß übersteigen, fernzuhalten seien und daß die Schularbeiten so zu erstellen seien, daß sie vom Durchschnitt der Klasse ohne Hast bewältigt werden können. Von der 8. Klasse an sei die Verwendung des Wörterbuches bei Schularbeiten zu gestatten.

Der Lehrplan von 1970 (Bundesgesetzblatt Nr. 275/1970) brachte für das Fach Latein nur geringfügige Änderungen in der Zielsetzung des Lateinunterrichts, wohl aber eine beträchtliche Verringerung der Wochenstunden.

Der Lehrstoff der 5. Klasse blieb gleich. In der 6. Klasse wurde die Anzahl der Schularbeiten von 6 auf je 2 im 1. und 3. Trimester und eine im 2. Trimester reduziert.



In der 7. Klasse wurde der Lehrstoff auf eine sprachlich leichte Rede Ciceros und (oder) eine Auswahl aus Sallust sowie eine Auswahl aus Ovid reduziert. Ebenso wurde die Anzahl der Schularbeiten von 6 auf 5 herabgesetzt.

Lediglich der Lehrstoff der achten Klasse erfuhr eine größere Veränderung. Es wurde die Schriftstellerlektüre auf eine Auswahl aus den Gedichten Catulls, eine Auswahl aus den Briefen des jüngeren Plinius (jedenfalls: Ausbruch des Vesuv; Christenbriefe) sowie auf Proben aus den philosophischen Schriften Ciceros, Senecas und aus der christlichen Literatur eingeschränkt. Die Anzahl der schriftlichen Prüfungen wurde mit drei Schularbeiten, von denen die ersten beiden zweistündig, die dritte dreistündig zu sein hatte, festgesetzt. Um Schularbeiten aus Originaltexten zu "entschärfen", nahm man einen neuen Passus in den Lehrplan auf, der besagte, daß bei Originaltexten entsprechend dem Schwierigkeitsgrad Vokabelangaben und Konstruktionshilfen geboten werden können. Außerdem wurde die Verwendung des Wörterbuches bei den Schularbeiten bereits ab der zweiten Hälfte der 7. Klasse und in der 8. Klasse gestattet.

Abgesehen von der im Bundesgesetzblatt Nr. 614/1974 erlassenen Verordnung, daß bei den Schularbeiten ab der 7. Klasse im Anschluß an die Übersetzung eine Interpretationsfrage gestellt werden könne, die vom Schüler zu beantworten sei, hat der Lehrplan für Latein aus dem Jahre 1970 bis zum heutigen Tag keine Änderung erfahren.

#### Literaturnachweis

- ( 1) Allgemeine Bestimmungen zum Lehrplan der Realschulen, Wien 1861.
- ( 2) Entwurf eines Lehrplanes für die siebenklassige Realschule, Wien 1870.
- ( 3) Erlaß des BMfU vom 26. Juli 1949, Zl. 23.924-IV/12/49 Provisorischer Lehrplan für die Mittelschulen, Erlaß vom 12. September 1955, Zl. 81-632-IV/15/55
- ( 4) Hanslik, Rudolf: Mindestlehrplan für Latein ÖLZ III, 1949.
- ( 5) Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich, Wien 1905.
- ( 6) Jax, Karl: "Österreichs humanistische Sendung", Wien 1946.
- ( 7) Krause, Wilhelm: "Das Allgemeine und die allgemeinbildende Mittelschule", Österreichische Lehrerzeitung 1950.
- ( 8) Krause, Wilhelm: "Grammatik und Realien im altsprachlichen Unterricht der Oberstufe" in "Erziehung und Unterricht", 1950, S. 466 ff.
- ( 9) Lehrplan der österreichischen Realschulen, Verordnung vom 12. Juli 1935, BGBl. Nr. 285
- (10) Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule 1967, Sondernummer zum Verordnungsblatt des BMfU, Jahrgang 1967, Stück 10 a.
- (11) Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule 1970, BGBl. Nr. 275/1970.
- (12) Lehrplan der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schule, BMfUk, Stand 1.1.1977 (Zusammenstellung der Lehrplanbestimmungen, für den interenen Amtsgebrauch bestimmt).
- (13) Mittelschulverordnung vom 23. März 1934, BGBl. I Nr. 198.
- (14) Müller, Silvia: "Die Lehrpläne an Österreichs allgemeinbildenden höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart" Diss. Salzburg, 1970.
- (15) Normallehrplan der Realschule, Wien 1898.
- (16) Normallehrplan der Realschule, Wien 1905.
- (17) Normallehrplan der Realschule, Wien 1909.
- (18) Provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen, BMfU, 18. Oktober 1946, Zl. 28/520-IV/12.
- (19) Rotter, Gustav: "Die alten Sprachen in der Bildungsschule" Wien 1954.



## Der Geschichtsunterricht vom Anfang unserer Schule bis heute

Kurz vor der Eröffnung unserer Schule im Jahre 1910 kam es zu einer wichtigen Veränderung für den Geschichtsunterricht. Deshalb will ich mit dieser Problematik meine Betrachtung einleiten.

Zu Beginn des Jahres 1908 wurde seitens des Ministeriums für Kultus und Unterricht eine Enquete einberufen, die sich mit verschiedenen anstehenden Problemen der Mittelschule auseinanderzusetzen hatte. Die Probleme betrafen die Organisationsform der Gymnasien, die Maturabestimmungen und die Gestaltung einzelner Fächer. Die Grundtendenz richtete sich gegen die bisher übliche Betonung der klassischen Sprache im Gymnasium. Hier wollte man eine wesentliche Stundenkürzung erreichen. Die damit gewonnene Zeit sollte u.a. der Geschichte zugute kommen. Was nun den GU<sup>1)</sup> anlangt, trat man für die völlige Abtrennung des Geographieunterrichts vom GU ein. Bis dahin waren beide Fächer gemeinsam unterrichtet worden. Als Gründe für diese Reform wurden einerseits geringes geographisches Wissen der Maturanten, als auch die Etablierung von Geographie als ein naturwissenschaftliches Fach angegeben.

### Der Lehrplan von 1909<sup>2)</sup>

Als Bildungsziel für die Unterstufe sollte eine erste Einführung in die Kenntnis der Vergangenheit erreicht werden. Dabei sollte ein Grundstock von Jahreszahlen geschaffen werden. Für die Oberstufe sah man das Erkennen der pragmatischen Zusammenhänge in der Geschichte als wesentliches Bestimmungsstück der historischen Bildung an. Die Tendenz zur Zurückdrängung der speziellen Kriegsgeschichte wurde fortgesetzt. Die Einführung des Teilfaches "Bürgerkunde" im zweiten Semester der achten Klasse der Gymnasien sollte besonders der Behandlung der gegenwärtigen Verfassung und Verwaltung sowie der Einführung in das Zusammenwirken der politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Gegebenheiten der Monarchie dienen.

Auf der Unterstufe gab es je zwei Wochenstunden; auf der Oberstufe waren für jede Klasse jeweils drei Stunden für den GU vorgesehen. Weiterhin blieb der Lehrervortrag das hervorragende Unterrichtsmittel des GU. Besonders für die Unterstufe wurde die Erzählung betont. Das biographische und chronologische Moment hatte ebenso seinen Platz in der methodischen Gestaltung des Stoffes wie die Behandlung von Sagen. Sowohl für die Unter- als auch für die Oberstufe hielt man an der "progressiven Vorgangsweise" fest, die bei den Anfängen geschichtlicher Überlieferung ihren Ausgangspunkt nimmt und bis zur Gegenwart fortschreitet.

Mit dem Inkrafttreten des Lehrplans von 1909 kam es zum Durchbrechen einer seit sechzig Jahren geübten Tradition. Seit 1849 galt die Verbindung von Geschichte und Geographie als Unterrichtsprinzip. Der Lehrplan bedachte nun auf der Oberstufe Geographie mit einer Stunde (Geschichte drei). Als kleine Reminiszenz verblieb allerdings die Regelung, daß auf der Oberstufe für beide Fächer nur eine Note zu geben war.

Die Neuregelung der Reifeprüfungsbestimmungen wirkte sich besonders für das Fach Geschichte aus. Der Prüfungsstoff wurde nun wesentlich eingeschränkt. Die Prüfungsanforderungen beschränkten sich auf die Inhalte der Vaterlandskunde aus der achten Klasse und auf die Geschichte der Österreichisch-Ungarischen Monarchie, wobei besonderes Augenmerk auf die Entstehung, den Ausbau und die innere Entwicklung gelegt wurde. Der verfassungs- und verwaltungsgeschichtliche Stoff wurde sogar auf die österreichische Reichshälfte eingeschränkt. Damit war eine wesentliche Entschärfung der Gedächtnisbelastung der Prüflinge, eine weitverbreitete Forderung, durchgeführt worden.

### Der I. Weltkrieg

Alle Unterrichtsfächer wurden im Verlauf des Krieges in den Dienst der nationalen Sache gestellt. Dem Fach Geschichte fiel naturgemäß eine hervorragende Bedeutung in diesem Vorhaben zu. Die Bemühungen, die Kriegsgeschichte möglichst aus dem GU zu verbannen wurden nun in die gegenteilige Richtung umgekehrt. Die Ziele für den GU bestanden nun darin, daß die Schüler für den Waffendienst vorbereitet werden sollten. Dies betraf vor allem die Schüler der Oberstufe, die schon bald zur Verteidigung des Vaterlandes einberufen wurden. Für die Unterstufe oblag dem GU die Weckung des Wunsches die Pflichten gegenüber dem Vaterland voll und ganz zu erfüllen. Den Schülern sollte also möglichst effizient die Liebe zur Heimat beigebracht werden, um schließlich voll Opfermut "zu Heldentaten angespornt zu werden". Der GU stand demnach ganz und gar im patriotischen Licht.

1) GU = Geschichtsunterricht

2) Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht, vom 20. März 1909

Um die Zielvorstellungen zu erreichen, hatten im GU hauptsächlich solche Themen unterrichtet zu werden, die sich mit militärischen Einrichtungen befaßten. Strategische und taktische Überlegungen sollten erläutert werden. Die Anlässe dazu gaben die Veröffentlichungen der Heeresleitung über diverse Kriegseignisse. Man ging sogar soweit, daß Offiziere die Schule besuchten und in "populären Vorträgen" über die k.u.k. Armee sprachen. Man bemühte sich allerdings auch um die Darstellung des Wirkens von Hilfsorganisationen, die sich der Opfer der Kriegseignisse annahmen.

Trotz der eher trist zu bezeichnenden Umwandlung des GU durch die tagespolitischen Ereignisse, kam es zu einem großen Fortschritt in der Unterrichtsmethodik. Infolge der Besprechung von militärischen Themen erfuhr der GU eine gewisse Aktualisierung. Die Behandlung der Gegenwart wurde durch die Kriegseignisse notwendig. Eine Erscheinung, die dem Interesse für den GU durchaus zuträglich war. Man hoffte, daß die Wandlung im GU auch nach dem Kriege anhalten würde.

Eine zweite Veränderung im GU betraf die Gliederung des Unterrichtsstoffes. Durch die starke Hinwendung auf vaterländische und patriotische Themen, wollte man den Kursus der Unterstufe überhaupt der Heimat- und Vaterlandsgeschichte widmen. Nicht wie bisher Persönlichkeiten aus der antiken Geschichte, sondern jene aus der Geschichte Österreich-Ungarns sollten den Schülern der zweiten Klasse vorgestellt werden. Die Behandlung des Altertums wollte man hingegen auf die dritte und vierte Klasse verlegen. Das Schlagwort hieß nun "bodenständiger Unterricht". Man erkannte, daß nach der Beendigung des Krieges "Österreichisches Staatsbewußtsein" aus dem GU hervorgehen sollte.<sup>3)</sup> Zugleich schwang aber bereits die leise Sorge mit, daß die Nationalitäten sich über den Staatsbegriff stellen könnten. Chauvinismus sollte jedenfalls vermieden werden.

#### **Der Geschichtsunterricht von 1919 bis 1928**

Durch die tiefgreifenden politischen Umwandlungen Österreichs nach 1918 zeigte sich nun eine Neuorientierung der dem GU zugeordneten Bildungsziele.

Nun wurde als eine der wichtigsten Aufgaben des GU das Lehren politischen Denkens angesehen. Dies steht zugleich in einer engen Verbindung mit dem Verantwortungsgefühl dem Staat gegenüber.

Politisches Denken wird nun deshalb gefordert, weil nun das Volk in der Republik als Souverän auftritt. Ein mündiges Volk muß mit den Problemen der Demokratie und ihrer Wirkungsweise vertraut sein. Die Grundlage dazu sollte der GU liefern.

Den Ausgangspunkt für die Erziehungsarbeit sollte nicht mehr die Antike darstellen. An ihre Stelle tritt nach dem Grundsatz der Nähe die Beschäftigung mit den Einrichtungen der Gegenwart und der unmittelbaren Umgebung. Man vertrat die Ansicht, daß die erschütternden Erfahrungen des Krieges nur im allernotwendigsten Ausmaß im Unterricht erwähnt werden sollten. Dem gegenüber mußte nun der GU die Darstellung "pazifistischer Helden" zum Mittelpunkt seiner didaktischen Überlegungen machen. Ein weiteres Prinzip sollte die sogenannte "Deutschkunde" darstellen. Darunter verstand man die "organische Verbindung bisher getrennt unterrichteter Fächer wie Deutsch, Geschichte und Religion". Für den GU ergab sich daraus eine stärkere Betonung des völkischen Elements, d.h. auch in der Oberstufe sollten die Themen der Weltgeschichte vom nationalen, völkischen Betrachtungswinkel gesehen werden. Als hervorragendstes Bildungsziel wird die Liebe zur Heimat, zum Volk und zum Vaterland angesehen. Daß diese Überlegungen gewisse Gefahren in sich bargen war vielen klar und es wurde zugleich vor einer Übertreibung durch den GU im Sinne des Chauvinismus gewarnt.

Durch die Hervorhebung des nationalen, vaterländischen Moments, ergab sich auch für die Auswahl der Unterrichtsinhalte ein neues Kriterium. Die Stoffwahl sollte so erfolgen, daß sie von der Umgebung des Kindes ausging.

Als weiterer neuer Ansatz des GU wurde die Forderung aufgestellt, nicht bloß bei der Betrachtung von Einzeltatsachen und Personen zu verharren, sondern "Massenerscheinungen zum Inhalt des GU zu machen". Diese Forderung ist zweifellos das Ergebnis einer marxistischen Geschichtsauffassung, die nun in der republikanischen Ära zum Durchbruch kommt. (Otto Glöckel war Unterrichtsminister zwischen 1919 – 1920 und 2. Geschäftsführender Präsident des SSRfW zwischen 1922 und 1934).

Die Arbeitsweise bestand zum Teil aus der traditionellen Form der "Lehrerzählung und in der Zusammenfassung in Tabellen". Neu hinzugekommen waren die Überlegungen, den GU als "Arbeitsunterricht" zu organisieren. Damit wollte man das rein rezeptive Vorgehen in diesem Fach vermeiden.

3) Verordnungsblatt für den Dienstbereich des k.k. niederöstr. Landesschulrates, Jg. 1916

#### **Der Lehrplan von 1928<sup>4)</sup>**

Nach dem Zusammenbruch der Monarchie und der Ausrufung der Republik Deutsch-Österreich, kam es zur Neufassung der Lehrpläne in Form von Reformlehrplänen. Der gesamte Reformprozeß der Nachkriegszeit kam mit dem Mittelschulgesetz von 1927 zum Abschluß. Der endgültige Lehrplan wurde 1928 erlassen.

Die führende Aufgabe, die die Mittelschule zu erfüllen hatte, war die Erziehung nach sozial, staatsbürgerlich, national und sittlich-religiösen Grundsätzen. Die Vorbereitung zum Hochschulstudium und die Schaffung der Fähigkeit am Kulturleben und seinen verschiedenen Äußerungen teilzunehmen, stellten ebenso das Ziel dar. Speziell auf den GU bezog sich das Moment der staatsbürgerlichen und nationalen Erziehung.

Aus dem nationalen Aspekt folgte, daß die Schüler zu bewußten Gliedern der Kulturgemeinschaft des Volkes ausgebildet werden sollten.

Die Vorführung des Lebens großer Männer und Frauen des österreichischen und deutschen Volkes, sowie das Aufzeigen der kulturellen Leistungen der Österreicher und Deutschen sollte dazu dienen. Verhindern wollte man eine Überheblichkeit gegenüber dem fremden Volkstum. Die humanistische Bildungsidee wurde insofern verankert, als den Schülern das Bild der deutschen Kultur durch das Zurückgehen auf die Antike als ihre wichtige Voraussetzung darzustellen war.

In der ersten Klasse war Geschichte mit einer Stunde bedacht. Das erste Semester sollte der geschichtlichen Vorschulung dienen, ausgehend von der Umwelt sollte hier die Grundlage für den GU gelegt werden. Im zweiten Semester umfaßte der Lehrplan "Bilder" aus der altorientalischen Geschichte. Die zweite Klasse reichte von der Geschichte der Griechen bis zu den Karolingern. Die dritte Klasse umfaßte das Hochmittelalter und endete mit dem Wiener Kongreß. In der vierten Klasse schloß das erste Semester mit der Gegenwart ab. In der zweiten Jahreshälfte wurde Bürgerkunde mit besonderer Betonung auf die österreichische Verfassung unterrichtet.

Die Oberstufe sollte den "ursächlichen Zusammenhang" der geschichtlichen Tatsachen aufzeigen, auf wirtschaftliche Gesichtspunkte eingehen und die Entwicklung des österreichischen und deutschen Volkes aufzeigen. Die Bürgerkunde hatte die Aufgabe in die wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Gegebenheiten einzuführen. Die fünfte Klasse (3 Stunden) führte von der Urgeschichte bis ins 6. Jahrhundert. Die sechste Klasse (3 Stunden) umfaßte das Mittelalter bis hin zum Dreißigjährigen Krieg. Die siebente Klasse (2 Stunden) führte zur Mitte des 19. Jahrhunderts und die achte Klasse (2 Stunden) beendete den GU im ersten Semester, während das zweite Semester der Bürgerkunde zustand.

Für den Vorkursus sah man kein Lehrbuch vor, sondern wollte in "freien Klassengesprächen" und mit Erzählungen die Stunden gestalten. Für die zweite bis vierte Klasse stand der Lehrervortrag wieder im Mittelpunkt der methodischen Überlegungen. Für die Oberstufe gab der Lehrplan keine besonderen Bemerkungen an.

#### **Neuregelung der Matura**

Die Matura bestand nun aus einer Hausarbeit, die der Kandidat eigenständig zu verfassen hatte, einer schriftlichen Klausur aus Deutsch (Latein und Griechisch) und aus einer mündlichen Prüfung. Bei der mündlichen Prüfung wurde die Hausarbeit besprochen und aus einem Pflichtgegenstand geprüft. Die Pflichtgegenstände unterteilte man in eine mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppe und in eine sprachlich-geisteswissenschaftliche Gruppe, zu der Geschichte gehörte. Damit konnte der Schüler eine Hausarbeit mit einem geschichtlichen Thema schreiben oder alternativ aus Geschichte maturieren. Der Stoffumfang ergab sich aus den Lehrinhalten der Oberstufe.

#### **Der Geschichtsunterricht während des Ständestaates (1934 – 1938)**

Die Betonung des nationalen und vaterländischen Moments in der Geschichte erfuhr nun eine Ausweitung in der Entwicklung spezifischen Österreichbewußtseins. Die Schüler hatten sich bewußt als Österreicher zu fühlen.

Eine weitere Aufgabe, zu der der GU einen entscheidenden Beitrag zu leisten hatte, war die Erziehung zur Wehrhaftigkeit und zum Wehrwillen. Dies sollte dadurch erfolgen, daß das Wehrsystem als "Ausdruck der politischen Gestaltung" im GU erfaßt werden sollte. Die vaterländische Erziehung sollte auch zum Abbau der Spannungen zwischen den einzelnen sozialen Klassen beitragen. Den Lehrern wurde ausdrücklich auferlegt, daß die in den vaterländisch und sittlich-religiösen Bildungsgütern enthaltenen Werte so an die Schüler herangebracht werden sollten, daß diese die Werte freudig und bejahend erleben sollten.

4) Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht vom 1. Juli 1928, BGBl. Nr. 137

Die Bürgerkunde wurde bald inhaltsmäßig korrigiert. Die Behandlung der Deutschen Reichsverfassung sollte völlig unterbleiben. Die Besprechung der österreichischen Verfassung sollte auf einen knappen Überblick reduziert werden.

Der GU der ersten Klasse wurde so abgeändert, daß jede Erwähnung Deutschlands zu unterbleiben hatte; die germanischen Sagen verschwanden ebenfalls aus dem Inhalt. Anstelle dieser Partien wurde die Darstellung österreichischer Geschichtsstoffe von St. Severin bis Franz Joseph genommen.

Miteinbezogen in die vaterländische Erziehung wurde die vormilitärische Erziehung, d.h. die Erziehung zur Wehrhaftigkeit und zur Verteidigung des Vaterlandes. Ein völlig neues Element stellt auch die Erziehung zur Erfüllung der Aufgaben des 'Standes' dar.

In der vierten Klasse sollte nun im ersten Semester auf die Zeit des "Neuen Österreichs (Seipel, Dollfuß)"<sup>5)</sup> und im Bürgerkundeunterricht des zweiten Semesters auf die Darstellung des Heereswesens als neue Inhalte eingegangen werden.

Für die Oberstufe beschritt man den gleichen Weg. Besonders in der achten Klasse in Bürgerkunde sollte auf die neue politische Gliederung des Staates verwiesen werden. Die Geschichte der Habsburger erfuhr ebenfalls eine Renaissance im Lehrplan. Besonders die Bemühungen der Dynastie um die Erhaltung der Einheit Deutschlands sollte im Unterricht unterstrichen werden. Der Umfang der Reifeprüfung wurde schließlich um das Fach "Vaterlandskunde" erweitert. Dieses Fach umfaßte die Bereiche Geschichte, Geographie und Bürgerkunde Österreichs. Alle Maturanten hatten daraus **verpflichtend** eine mündliche Prüfung abzulegen.

#### **Politische Hintergründe der Lehrplanänderung**

Einerseits war die Beziehung zwischen Österreich und Deutschland seit 1933 angespannt, da Deutschland schließlich ständig mit der Okkupation Österreichs zu drohen begann. Andererseits sollten alle Schüler zur Einigkeit und zur Bejahung Österreichs erzogen werden. Die politischen Lager waren völlig gespalten, und nicht zuletzt darf nicht vergessen werden, daß die illegalen Nationalsozialisten einen immer heftiger werdenden Untergrundkampf begannen. Das Ziel war der Anschluß an Deutschland, dem die Regierung mit Ablehnung gegenüberstand.

Aus diesen Überlegungen heraus scheint es verständlich, daß man einerseits Deutschland so wenig wie möglich erwähnen wollte, andererseits in der Jugend Einigkeit über die Schule zu erreichen versuchte, um eine geschlossene Abwehrhaltung gegen äußere Bedrohung zu erreichen.

#### **Österreich während des Nationalsozialismus (1938 – 1945)**

Aus der nationalsozialistischen Geschichtsphilosophie lassen sich die von den Didaktikern des Regimes aufgestellten Bildungsziele ableiten. Die Grundüberlegung war die These, daß einige wenige auserlesene Persönlichkeiten die übrigen Mitglieder der Volksgemeinschaft (zum Wohle des Staates) völlig legal ent-rechten konnten. Daraus resultierte eine völlige Gleichschaltung im Staatssystem, die zum Führerkult und zum Einparteienstaat führte. Der Machtbegriff wurde in der Weise weitergeführt, daß er zu Welt-herrschaftsansprüchen führte, die ihrerseits die übertriebene Form des Militarismus mit sich brachten. Die zweite Überlegung betraf die Ausformung des rassistischen Moments zu unrealistischer Höhe.

Aus diesen Thesen heraus formulierte sich das Bildungsziel für den GU. Dieser sollte die "germanisch-deutsche Idee" in seiner Abhängigkeit vom Gefolgschaftsdenken, das schließlich zur Reichsidee führt, den Schülern einsichtig machen. Weiters sollte "ein" deutsches Geschlecht erzogen werden und "eine" deutsche Kulturgemeinschaft.

Als weitere Aufgabe des GU sah man das Aufzeigen "des Zusammenhanges zwischen der deutschen Politik und der der Nachbarländer" an. Das bedeutete, daß der GU das deutsche Volk auf die Gefahren aufmerksam zu machen hatte, die es umgaben und im Verlauf der Geschichte immer umgeben hatten. Man mußte durch die geschichtliche Unterweisung genau erkennen können, wo der Freund und der Feind stünden.

Mit der Machtübernahme im März 1938 wurde der bisherige Lehrplan (1935) außerkraft gesetzt, da die Schule nun den "nationalsozialistischen Menschen" zu formen hatte. Es wurde festgestellt, daß die Darstellung der Geschehnisse, von der in den bisher verwendeten Lehrbüchern vertretenen Meinung, völlig gegensätzlich zu sein hätte. Neue Lehrbücher sollten so rasch als möglich dem Rechnung tragen.<sup>6)</sup>

Als Gegenstand des GU wurde das schicksalhafte Ringen des Deutschen Volkes um innere und äußere Selbstbehauptung angegeben. Die Jugend sollte Ehrfurcht vor der großen deutschen Vergangenheit be-

5) Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht, Jg. 1935, Stück XIII, S. 169

6) Erlaß des Ministeriums für innere und kulturelle Angelegenheiten, Abt. IV: Erziehung, Kultus und Volksbild vom 1. Juli 1938, Zl. 22.599

kommen und daraus die Verpflichtung jedes Einzelnen für das Volksganze ableiten. Eng an diesen Gedankengang schloß sich an, daß die Vergangenheit durch das Bluterbe mit der Gegenwart unmittelbar verbunden sei.

Es kam nun zu einer völligen Ausschaltung der österreichischen Geschichte. Das ganze Spektrum wurde aus deutscher, bzw. was die Frühgeschichte anbelangte, aus germanischer Sicht betrachtet. Die erste Klasse bildete, wie schon vorher in Österreich, einen Vorkursus, der sich mit großen deutschen Persönlichkeiten zu beschäftigen hatte (von Hitler bis Armin d. Cherusker). In der zweiten Klasse stellte die Urgeschichte den Beginn dar, welcher die Grundlage für das Rassenbewußtsein zu schaffen hatte. Der Endpunkt wurde mit den Eroberungszügen der Wikinger gesetzt. Die dritte Klasse umfaßte den Bereich von Konrad I (911 – 918) bis 1648. Die vierte Klasse endete mit der Gründung des Wilhelminischen Kaiserreiches 1871. Die fünfte Klasse führte bis zur Gegenwart. Dabei erfuhr der 1. Weltkrieg eine ausführliche Besprechung, ebenso das „Diktat von Versailles“ und das Versagen der „Weimarer Republik“. Schließlich sollte der Aufbau des Dritten Reiches ausführlich besprochen werden. Damit war die Mittelstufe beendet. Es war also nicht nur eine inhaltliche, sondern auch eine organisatorische Veränderung eingetreten, da ja bisher die erste Einheit des GU von der ersten bis zur vierten Klasse gedauert hatte. Die sechste bis achte Klasse stand im Zeichen der Wiederholung des Stoffes, wobei auf genauere Darstellung Wert gelegt wurde. Auch im Unterrichtsvorgang wurden neue Wege eingeschlagen. Teils war der Unterricht noch durch den Lehrervortrag gekennzeichnet. Die Schüler mußten jedoch den Stoff zu Hause ausführlich vorbereiten. Die Wiederholung der vergangenen Stunden wurde ausdrücklich untersagt! Wollte man dadurch Reflexionen unterbinden? Außerdem sollte auf wichtige tagespolitische Ereignisse eingegangen werden, um der Jugend das Miterleben politischer Geschehnisse zu ermöglichen. Als zusätzliches Lehrmittel wurde besonders auch auf den Rundfunk verwiesen.

#### **Schulbuchanalyse**

Ich möchte an dieser Stelle eine kurze Betrachtung der Darstellung zweier „typisch“ österreichischer Kapitel in Schulbüchern einschieben. Gerade während der NS-Zeit ist die Darstellung auffallend anders als in den Zeiträumen davor und nachher.

a) **Die Darstellung der Türkenkriege** in den Lehrbüchern des 20. Jahrhunderts bietet für die Analyse einen Ansatzpunkt. Der „große Türkenkrieg“ wird in den Schulbüchern allgemein als das „Ruhmesblatt der Österreichischen Geschichte“ dargestellt. Laut Aussagen der meisten Schulbücher habe Österreich in diesem Zusammenhang eine „europäische Politik“ verfolgt, und durchwegs findet sich auch der Hinweis auf den „religiösen Charakter“ dieses Krieges:

*“...Der Kampf gegen die Türken erschien damals nicht bloß als eine Angelegenheit Österreichs, sondern...der Christenheit überhaupt, ähnlich wie die Kreuzzüge...” (1952)<sup>7)</sup>*

Bei der Behandlung dieser Kriege tritt meist ein nationaler sowie europäischer Aspekt in den Vordergrund der Darstellung, das christliche Einheitsbewußtsein wird gewürdigt und oft lassen sich die Schulbuchautoren zu deutlicher Intoleranz gegenüber anderen Kulturen hinreißen: „...die abendländische Kultur war von der türkischen Barbarei gerettet...” (1901)<sup>8)</sup>. Sie sprechen vom:

*“...Unvermögen der Hohen Pforte, sich dem politischen, wirtschaftlichen, sozialen und militärischen Fortschritt Europas anzupassen...” (1973)<sup>9)</sup>*

In diesem Zusammenhang ist es interessant darauf hinzuweisen, daß der Angriff des Entsatzheeres

*“am Tag der göttlichen Vorsehung” (1937)<sup>10)</sup>*

erfolgte.

Über die Zusammensetzung des Entsatzheeres liest man:

*“...zu zwei aus Deutschen, zu einem Drittel aus Polen bestehend...” (1901)<sup>11)</sup>*.

Ein Buch neueren Datums spricht von:

*“.....österr. Truppen, denen der deutschen Reichsfürsten und dem Heer des Polenkönigs Sobieski....” (1952)<sup>12)</sup>*.

Als bedeutende Feldherren werden vorwiegend Sobieski, Karl v. Lothringen und Prinz Eugen genannt.

7) Lehrbuch VII, 1952, S. 41

8) Lehrbuch I, 1901, S. 14

9) Lehrbuch VIII, 1973, S. 9

10) Lehrbuch II, 1937, S. 176

11) Lehrbuch I, 1901, S. 13

12) Lehrbuch VII, 1952, S. 41

In den NS-Schulbüchern zeigt die Darstellung des Türkenkrieges von 1683 ein Musterbeispiel von selektiver Realitätswahrnehmung, die im übrigen von den nationalsozialistischen Didaktikern explizit und nachdrücklich gefordert wurde.

Der Beitrag des Polenkönigs Sobieski zur Verteidigung Wiens gegen Ludwigs "Kettenhund in Konstantinopel" wird in den NS-Lehrbüchern nachdrücklich herabzumindern versucht oder überhaupt ignoriert. In einem 1939 erschienenen Lehrbuch wird Sobieski zwar noch angeführt, wenngleich bereits deutlich eine Hervorhebung des "deutschen Entsatzheeres" erkennbar wird. Die nähere Bezeichnung deutscher Feldherren, sowie Zahlenangaben bezüglich ausschließlich deren Heere, ergeben im Gesamtbild bereits eine spürbare Zurücksetzung des Beitrages Sobieskis und seines Heeres in der Auseinandersetzung mit den Türken.

*"... (es) begann das deutsche Entsatzheer mit seinem Verbündeten, dem Polenkönig Johann Sobieski, den Angriff (12. September), geführt von dem Herzog Karl von Lothringen, den man wohl als den 'Moltke der Türkenschlacht' bezeichnet hat, und dem Markgrafen Ludwig von Baden. Die Kurfürsten von Bayern und Sachsen hatten den Oberbefehl über ihre Truppen persönlich übernommen. Der Brandenburger stellte 8000 Mann unter dem Fürsten Leopold von Dessau."*<sup>13)</sup>

Im NS-Lehrbuch aus dem Jahre 1943 bleibt Sobieski mit seinem Heer völlig unerwähnt. Der "Feldzug, der Ungarn von der Türkenherrschaft befreite", ist in der Darstellung der NS-Schulbuchautoren eine gemeinsame Tat von "Katholiken und Protestanten, Bayern, Schwaben, Franken und Hannoveranern". In diesem Zusammenhang treten ausschließlich folgende Feldherren auf:

*"... Deutsche Reichsfürsten waren die Feldherren: Karl v. Lothringen, der Befreier Wiens, dem damals die Franzosen sein Herzogtum vernichteten; Kurfürst Max Emmanuel v. Bayern, der 'blaue König', wie ihn die Türken nannten; Ludwig von Baden, der 'Türkenlouis', der große Lehrmeister Prinz Eugens."*<sup>14)</sup>

Somit bleibt – im Gegensatz zu anderen untersuchten Schulbüchern des 20. Jahrhunderts – der Polenkönig Sobieski, einschließlich seines bedeutenden Heeres, völlig unerwähnt. Als "Befreier Wiens" wird einzig und allein Herzog Karl von Lothringen genannt.<sup>15)</sup>

b) **Interessant ist, wie sich die NS-Lehrbuchautoren bei einem anderen "Nicht-Deutschen" verhielten. Prinz Eugen** wird zum "echten deutschen Volkshelden" (1939)<sup>16)</sup>. Während man Eugen in den Büchern der Monarchie noch den Leitspruch "Österreich über alles" (1901)<sup>17)</sup> zugeschrieben hatte, findet sich nun der Hinweis "er wollte nicht österreichischer, sondern deutscher Staatsmann sein" (1943)<sup>18)</sup>. Immer wieder wird der Versuch unternommen, Prinz Eugen als Vermittler Österreichs und des Reiches zu charakterisieren.

*"... In Eugens Zeit lebte dieser österreichische Staat voll im deutschen Geistesleben mit, damals entstand die österreichische Barockkultur, die dem Stadtbilde Wiens noch heute ihr Gepräge gibt; auch hier war Prinz Eugen als Bauherr führend."* (1943)<sup>19)</sup>

Die Siege des Prinzen Eugen werden primär aus der Perspektive des Reichsgedankens interpretiert und bewertet:

*"... durch seine glorreichen Siege gewann der Reichsgedanke neue Kraft... Als er starb trauerte ihm ganz Deutschland nach."* (1939)<sup>20)</sup>

In der Darstellung des Prinzen Eugen trat nach Kriegsende wieder die entgegengesetzte Zuordnung des Prinzen ein. "Österreichs größter Feldherr und Staatsmann" wird nun explizit als "in seinem Lebenswerk Österreicher durch und durch" (1945)<sup>21)</sup> bezeichnet. Dreißig Jahre später tritt schließlich eine relativierende Betrachtung der Person des Prinzen hervor. Es heißt nun:

*"... wird er... zu einem sehr bedeutenden Staatsmann Österreichs... Erwarb sich... die größte Autorität in der Habsburgermonarchie. Er diente drei Kaisern."* (1973)<sup>22)</sup>

Er war also weniger "Österreicher" als Diener der "Casa de Austria", der Dynastie der Habsburger.

13) Lehrbuch III, 1939, S. 16

14) Lehrbuch V, 1943, S. 191

15) Lehrbuch IV, 1939, S. 22

16) *ibid.* S. 37

17) Lehrbuch I, 1901, S. 15

18) Lehrbuch V, 1943, S. 19

19) *ibid.*

20) Lehrbuch III, 1939, S. 44

21) Lehrbuch VI, 1945, S. 83

22) Lehrbuch IX, 1974, S. 12



## Die Zweite Republik

Mit dem Wiedererstehen der Republik Österreich wurde der nationalsozialistische Lehrplan sofort außer Kraft gesetzt und an seine Stelle hatten die Lehrpläne des Jahres 1928 zu treten. Der GU sollte nun von „Geschichtslügen jeder Art“ befreit werden. 1946 wurden dann die neuen provisorischen Lehrpläne verlautbart.<sup>23)</sup>

Die Inhalte für erste, zweite und dritte Klasse unterschieden sich kaum von denen des Jahres 1928. In der vierten Klasse wurde der Inhalt auf die Besprechung der großen Völker Europas und Nordamerikas erweitert. Im zweiten Semester wurde Bürgerkunde unterrichtet. Die demokratischen Einrichtungen des öffentlichen Lebens und ihre Bedeutung für den Einzelnen stellten die Unterrichtsinhalte dar.

Die Oberstufenziele richteten sich wieder auf das Erkennen der ursächlichen Zusammenhänge der geschichtlichen Tatsachen und der Abhängigkeit der historischen Geschehnisse von den geographischen und wirtschaftlichen Bedingungen. Österreich sollte in besonderer Weise hervorgehoben werden. Dazu kam noch die Behandlung außereuropäischer Staaten (Indien, China, Nordamerika). Die Verteilung des Stoffes für die fünfte bis siebente Klasse blieb mit der Verteilung von 1928 gleich. In der achten Klasse mußten die Lehrplan-Inhalte, schon vor allem wegen der geringen zeitlichen Distanz, hinausgeschoben werden. Den Abschluß des GU bildete die Besprechung der Organisation der Vereinten Nationen. Daran sollte sich eine Wiederholung des gesamten Stoffes in Form von Längsschnitten anschließen. Die Bürgerkunde hatte sich mit den Einrichtungen des wirtschaftlichen, sozialen und politischen Lebens zu befassen. Die Staatsform der Demokratie sollte in besonderer Weise besprochen werden.

Rund zehn Jahre später kam es zu einer Neuverlautbarung des provisorischen Lehrplanes (1955)<sup>24)</sup>. In der Unterstufe trat keine Abweichung zum alten Lehrplan auf, jedoch kam es auf der Oberstufe zur Vermehrung kulturgeschichtlicher Stoffe (z.B. in der sechsten Klasse). Die bedeutsamste Änderung ergab sich in der achten Klasse. Hier trat an die Stelle des Begriffes „Bürgerkunde“ der Begriff „Staatsbürgerkunde“. Das Prinzip der Betrachtung stellte nun der Aufbau des Volkes nach seinen Berufsständen, seinen wirtschaftlichen und kulturellen Zuständen dar. Es sollte auch auf die Zertrümmerung des demokratischen Systems in der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg eingegangen werden, die als Ursache für die nachfolgende Katastrophe anzusehen sei.

Im Jahre 1960 erfuhr die achte Klasse eine weitere Veränderung.<sup>25)</sup> Hier wurde nun die Behandlung der Zeitgeschichte und der Gegenwartskunde eingeführt. Damit mußte man für die neuen Inhalte entsprechende Unterrichtszeiten zur Verfügung stellen. Bis Weihnachten sollte deshalb der GU bis zur Ersten Republik fortgeschritten sein. Das Jahr 1945 sollte bis Ende Februar abgeschlossen werden und die verbleibende Zeit sollte zur Besprechung von Gegenwartsthemen verwendet werden.

Die Änderung des Schulorganisationsgesetzes vom Juli 1962<sup>26)</sup> bot eine veränderte Zielsetzung. Für die staatsbürgerliche Erziehung von großer Relevanz ist hierbei der § 2, der sogenannte „Zielparagraph“, der die Aufgaben der österreichischen Schule in folgender Weise festlegt:

*„...Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken...“*

Organisatorisch wurde der GU aber nun von dem der Hauptschule entfernt, da von nun an die Schüler der ersten Klasse nicht mehr die einstündige Geschichteinführung haben sollten. Dafür setzte nun der GU in der zweiten Klasse mit drei Wochenstunden ein. Alle weiteren Klassen blieben bei ihrem zweistündigen Ausmaß.

Die nächste bedeutende Entwicklung war die Einführung der Sozialkunde in Kombination mit dem Fach Geschichte. Dieser Zusatz war nicht kritiklos begrüßt worden, weil auf die ohnehin schon bestehende Überlastung des Faches Geschichte hingewiesen wurde.

Im Rahmen der Ausarbeitung der Bundesgesetze und auf Grund einer Enquete über das Lehramtsstudium „Geschichte und Sozialkunde“ im Jahre 1970 kam die Diskussion um die Intensivierung der staatsbürgerlichen Erziehung an Österreichs Schulen wieder in Gang. Die Lehrplanreform ergab die Einführung der (verbindlichen) Arbeitsgemeinschaft „Geschichte und Sozialkunde – Geographie und Wirtschaftskunde“ für die achte Klasse der AHS von 1971/72 an.<sup>27)</sup>

23) Verordnungsblatt des Bundesministeriums für Unterricht, vom 18. Oktober 1946, Zl. 28.520-IV/12

24) Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht vom 12. September 1955, Zl. 81.632-IV/15/55

25) Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht vom 2. September 1960, Zl. 86.908-18a/60

26) Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 (Schulorganisation)

27) Bundesgesetzblatt 275/1970

In der Praxis sieht dies so aus, daß drei Stunden "Geschichte" und eine Stunde "Geographie" pro Woche diese Arbeitsgemeinschaft ergeben. Es wird jedoch nur eine gemeinsame Note von den Lehrkräften gegeben.

Gleichzeitig wurde eine Weiterführung der Sozialkunde als Gegenstand "Politische Bildung" in Form der unverbindlichen Übung eingeführt.<sup>28)</sup> Diese Übung ist seit dem Schuljahr 1970/71 für die achten Klassen der AHS möglich; 1972/73 wurde das Angebot auf die siebente Klasse ausgeweitet und seit 1976 kann sie schon in der sechsten Klasse angeboten werden. Gründe für den neuen Weg, der hier eingeschlagen wurde, gab es mehrere, aber eines muß wohl gesagt werden: in der nach 1945 praktizierten "Staatsbürgerkunde" überwog der formale, auf Institutionenkunde ausgerichtete Unterricht, durchsetzt mit emotionalen Aufrufen einer zur scheinbaren Ausgeglichenheit sich hin bewegendem Gemeinschaftserziehung. Gerade bei einer solchen Vorgangsweise besteht die Gefahr, daß Interesse und Einsichten in Politik vermindert werden und daß die Teilnahmslosigkeit gegenüber der Demokratie und ihre Anliegen wächst.

#### **Politische Bildung als Unterrichtsprinzip**

Im Jahre 1978 unterzeichnete der damalige Unterrichtsminister Dr. Sinowatz den Erlaß "Politische Bildung in den Schulen"<sup>29)</sup>. Mit seinem Inkrafttreten wurde verfügt, daß politische Bildung in Form eines Unterrichtsprinzips zu verwirklichen sei, d.h. in jedem Fall sollte bei passender Gelegenheit politisch erzogen werden. Damit ging jetzt das Teilgebiet "Politische Bildung" weit über den GU hinaus und umfaßte nun alle Gegenstände unseres Schulalltags.

Diese prinzipielle Ausrichtung des Schulalltags bringt mich nun zu einigen grundsätzlichen Bemerkungen. Ein am Leitbegriff der Demokratie ausgerichteter Unterricht "Politische Bildung" muß in Inhalt und Form übereinstimmen. Bloße Belehrung über Demokratie in einer hierarchischen Lernorganisation kann nicht zum Erfolg führen, da sie nicht glaubhaft wirken kann.

#### **Die gegenwärtige Situation**

Sehen wir uns nun die Situation in einer Oberstufenklasse an. Lehrer und Schüler sollen eine Einheit bilden. In der Realität sieht es **noch** anders aus. Der Lehrer steht auf der untersten Stufe einer vielverzweigten Schulhierarchie, auf einer Position, die das Entgegennehmen von Anordnungen beinhaltet. Auf der anderen Seite empfindet sich der Lehrer während des Unterrichts oft als Autorität und wird von den Schülern in dieser Ansicht, sicherlich unbewußt, bestärkt. Für die Schüler ist der Begriff Autorität aber größtenteils ein negativ besetzter (d.h. machtvoll, unnahbar). In der heute noch typischen Unterrichtsform des GU, im Frontalunterricht, gibt es wohl keinen Geschichtslehrer, der nicht schon die enttäuschende Erfahrung gemacht hat, daß die Lernmotivation und das Lernverständnis der Schüler darin bestanden den Lernstoff ohne viel nachzudenken aufzunehmen, weil sie entweder für den Lehrer lernten oder um in die nächsthöhere Klasse aufsteigen zu können. Offiziell existieren in solch einer Klassensituation keine Lehrer/Schüler-Konflikte, sondern diese werden oft als Undiszipliniertheit der Schüler ausgewiesen.

Andererseits bringen aber die meisten Schüler Erwartungen an den Geschichtsunterricht mit. Gängige Klischeevorstellungen, die Schüler seien desinteressiert, unmotiviert, verträumt, sie dächten zuwenig, überhaupt nicht usw. sind nicht richtig. Interesse am Geschichtsunterricht ist vorhanden, wenngleich es an der derzeitigen Unterrichtspraxis, die offensichtlich weitgehend Schülerbedürfnisse negiert, kaum einen Anhaltspunkt findet.

Die Geschichtsbücher bieten eine Fülle von Stoff. Als Lehrer hat man ca. 60 "echte" Unterrichtsstunden um mit den Schülern ca. 55 Kapitel des Lehrbuches in einem Jahr durchzuarbeiten. Da besteht dann gar keine Möglichkeit auf alle Dinge einzugehen, die man gerne gemacht hätte, die auch von den Schülern oft kommen. Derzeit gibt der Lehrplan dem Lehrer zwar die Möglichkeit (Freiheit, Auftrag?) einzuschränken, doch wo schränkt er ein, wo wählt er aus? Dies wirft die Frage auf, vor wem sich der Lehrer zu verantworten hat. Nun wohl spätestens bei der Matura, wenn der Vorsitzende einen Kandidaten in einer Zwischenfrage über ein Gebiet anspricht, das wegen seiner (subjektiven) Unwichtigkeit, oder wegen der immens zeitraubenden Gruppenarbeit bei einem anderen Themengebiet, nicht bearbeitet wurde. Es ist aber hier nicht so sehr der Lehrer, der einen Nachteil hat, sondern der Schüler, der plötzlich unsicher geworden ist.

28) Bundesgesetzblatt 53/1970

29) Erlaß des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst vom 11. April 1978

Geschichtsmaturaprüfungen werden jedenfalls in Zukunft anders werden müssen. Schüler sollen sich ihr Wissen ohne Ballast interessiert und motiviert aneignen. Dann werden sie viel eher in der Lage sein, Fakten zu interpretieren als zu replizieren!

#### **Ausblick auf die Zukunft**

Wollen wir hoffen, daß die zukünftige Lehrplangestaltung uns, Lehrern und Schülern, weniger einengende Stofffülle bieten wird. Heuer ist der neue Lehrplan, vorerst für die zweite Klasse, erschienen, und es zeigen sich bereits Veränderungen. So wird man von der Urgeschichte bis zur Wende der Neuzeit gelangen, dies aber in Überblicksbildern, sodaß für die dritte und vierte Klasse mehr Zeit für zeitlich nähere historische und sozialkundliche Themen bleiben wird. Es wird zu einer Schwerpunktverlagerung von der Vergangenheit zur Gegenwart, von der Kriegsgeschichte zur Sozialgeschichte kommen.

Für die Oberstufe sind in jahrelangen Schulversuchen die neuen Lehrpläne schon ausgiebig erprobt worden. Es wird der GU auch hier nur mehr drei Jahre dauern, wobei die Matura nicht am Ende der achten Klasse abgelegt wird, sondern im verstärkten Ausmaß die vorgezogene Reifeprüfung am Ende der siebenten Klasse gewählt wird. Geschichte kann dann als Wahlpflichtfach gewählt werden und der Lehrer wählt mit den interessierten, weil freiwillig teilnehmenden, Schülern sieben, acht, neun Großthemen. Nun kann der Unterricht in die Tiefe erfolgen und man hat die Möglichkeit, sich einem Thema einen ganzen Monat zu widmen.

Wir wollen hoffen, daß die Zukunft allen Beteiligten einen GU bringt, aus dem alle "menschliches" Zusammenleben lernen können und mit Wissen und Bereicherung entlassen werden.

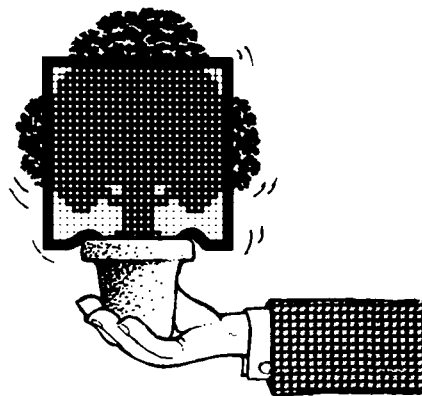
#### **Literaturnachweis:**

- (1) DUBSKI, Rudolf: Die Entwicklung des Geschichtsunterrichtes in den österreichischen Mittelschulen und ihren Vorläufern von 1849 bis 1962. Dissertation, Wien 1980.
- (2) PIETZKER, Frank: Geschichtsbild und Geschichtstheorie im heutigen Geschichtsunterricht. Frankfurt/Main 1979.
- (3) SOMMERBAUER, Ludwig H.: Konzeptanalyse des Geschichtsunterrichts und der Schulhistoriographie in Österreich und Frankreich im 20. Jahrhundert, untersucht am Beispiel der Darstellung des Barockzeitalters in den Lehrbüchern. Dissertation, Wien 1982.
- (4) STROTZKA, Heinz: Zur Praxis des Geschichtsunterrichtes, Wien 1983.
- (5) WINKELBAUER, Astrid: Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung im Geschichte- und Sozialkundeunterricht. Diplomarbeit, Wien 1984.
- (6) "Mehr tun für den Sozialkundeunterricht" – In: Beiträge zur historischen Sozialkunde, Wien Bd. 3/Jg. 1984.

#### **Lehrbücher:**

- I REBHANN, Anton: Lehrbuch der Allgemeinen Geschichte für die oberen Klassen der Realschulen und anderer verwandter Lehranstalten. Dritter Teil: Geschichte der Neuzeit seit dem Westfälischen Frieden. Laibach 1901.
- II NEPOMUCKY, Ernst: A. Zeehes Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen der Mittelschulen. 2. Teil: Vom Ende der Völkerwanderung bis zur Französischen Revolution. Wien 1937.
- III SCHMITTHENER, Paul/FLIEDNER, Friedrich: Führer und Völker. Geschichtsbuch für höhere Schulen. Deutsche Geschichte von 1648 bis 1871. Klasse 4 Bielefeld und Leipzig 1939.
- IV Unseres Volkes Schicksalsweg. Geschichtliche Lesestoffe. II. Band: Vom Ausgang des Dreißigjährigen Krieges bis zur Gegenwart. Breslau 1939.
- V KUMSTELLER, B./HAACKE, U./SCHNEIDER, B., unter Mitarbeit von G. Ottmer: Geschichtsbuch für die deutsche Jugend. Wien 1943.
- VI LECHTHALER, Alois: Geschichte für die Oberstufe, II. Teil: Mittelalter und Neuzeit bis 1790. Innsbruck 1945.
- VII HEILSBERG, Franz/KORGER, Friedrich, unter Mitarbeit von Renate Rieger (Kunstgeschichte): Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe der Mittelschulen. Neuzeit. Von der Mitte des 17. bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts. Wien 1952.
- VIII MORAWIETZ, Wilhelm/NEMECEK, Wilhelm: Zeiten, Völker und Kulturen. Lehrbuch der Geschichte und Sozialkunde für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. Band für die 6. Klasse. Vom Frühmittelalter bis 1700. Wien 1973.
- IX HASENMAYER, Herbert/GÖHRING, Walter, unter wissenschaftlicher Beratung von Adam Wandruszka: Vom Westfälischen Frieden bis zum Ersten Weltkrieg. Ein approbiertes Arbeits- und Lehrbuch für Geschichte und Sozialkunde. Wien 1974.

Wir gratulieren zum Jubiläum!



**Computer**

Honeywell Bull AG Österreich  
Wien · Linz · Salzburg · Innsbruck · Graz · Klagenfurt

## Reflexionen zum Geographieunterricht

*Da der Autor vor allem seine eigenen Gedanken zum gestellten Thema wiedergeben will, verzichtet er bewußt auf die üblichen Zitate von Belegstellen in Fußnoten und hofft damit, der Lesbarkeit gedient zu haben. Lehrplanstellen zurückliegender Jahre werden in der gegenwärtig üblichen Schreibweise angegeben.*

Obwohl die Geographie im Unterricht der Realschulen seit etwa eineinhalb Jahrhunderten als Pflichtfach angesehen wird, hatte sie lange um ihre vollständige Selbständigkeit und um die ihr zukommende Stellung im Rahmen der Stundentafeln zu ringen. Sie war ursprünglich mit dem Fach Geschichte vereint und wurde zunächst nur auf der Unterstufe unterrichtet und vielfach als dienender Mittler von Topographie verstanden. So heißt es z.B. im Lehrplanentwurf von 1870:

*“... ist als Lehrziel festzuhalten, daß der Schüler eine auf Anschauung der Karte gegründete Vorstellung von fremden Ländern für das Studium der Geschichte und für jeden Lebensberuf mitbringt.”*

Die Meinung, der Geographieunterricht habe vor allem jene Ortskenntnisse zu vermitteln, die für andere Fächer von Bedeutung sind, hat sich bei manchen Nichtgeographen lange und außerordentlich zäh behauptet. Auch wurde der Wert des Faches oft danach beurteilt, ob es bei oft unvermutet aktuell gewordenen Problemen und Ereignissen bereits im voraus Kenntnisse zu deren Verständnis geliefert habe. Inzwischen ist wohl die Eigenständigkeit der Geographie unbestritten und allgemein anerkannt, daß das Unterrichtsfach seinen eigenen Bildungsaufgaben nachkommen und den Lehrstoff nach fachinternen Erfordernissen erfüllen muß. Im Zusammenhang mit dieser Erkenntnis wurde der Oberstufenunterricht eingeführt und damit die Gesamtstundenzahl erhöht.

Lehrplan	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Summe
	K l a s s e								
1899	3	2	2	2	0	0	0	—	9
1928	2	2	2	2	2	1	1	0/2 <sup>1)</sup>	13
1935	2	2	2	2	2	2	0	— <sup>2)</sup>	12
NS-Zeit	2	2	2	2	2	2	2	2	16
1946	2	2	2	2	2	2	2	2	16
1955	2	2	2	2	2	2	2	2	16

<sup>1)</sup> 2 Wochenstunden Geographie im 2. Halbjahr

<sup>2)</sup> 3 Stunden Vaterlandskunde mit geograph. Lehrstoffinhalten.

1899 war die Realschule 7-klassig.

Da das Stundenausmaß der Unterstufe im Lehrplan des Jahres 1964 nicht geändert, der Geographie jedoch die Wirtschaftskunde hinzugefügt wurde, hatte dies zwangsläufig eine weitgehende Änderung des Lehrstoffaufbaues zur Folge, die auf Kosten des gesicherten Grundlagenwissens des Faches ging. Für die neunklassige AHS war 1967 ein durchlaufender 2-stündiger Geographieunterricht bis zur 8. Klasse vorgesehen, in der 9. Klasse sollte gemeinsam mit Geschichte eine dreistündige Arbeitsgemeinschaft durchgeführt werden. Nach diesem Lehrplan wurde allerdings nie unterrichtet. Der Lehrplan 1970 brachte bereits eine fühlbare Verschlechterung für unser Fach mit sich: Der durchgehende Unterricht endet bereits mit der 7. Klasse, die dritte Wochenstunde in der 6. Klasse ist dafür kein Ersatz, fällt doch gerade der Unterricht in der obersten Klasse aus, in der die Leistungsfähigkeit am größten ist. Der mit der Geschichte gemeinsam vorgesehenen Arbeitsgemeinschaft wurden nur mehr 2 Wochenstunden zuerkannt, wobei eine ergänzende Zusammenarbeit nur in seltenen Ausnahmefällen erzielt wird. Je nach der von den Schulen erstellten Lehrfächerverteilung kommt eines der beiden Fächer zu kurz, wenn die Arbeitsgemeinschaft von einer nur für das andere Fach geprüften Lehrkraft abgehalten wird, oder aber es wird die Arbeitsgemeinschaft mit je 1 Wochenstunde von den bisherigen Fachprofessoren in der Abschlußklasse betreut. Wer den geforderten Lehrstoff dieser Arbeitsgemeinschaft und die didaktischen Grundsätze dazu —

*“Besonders in der 8. Klasse soll die Behandlung des Lehrstoffes soweit wie möglich Berichte und Referate der Schüler und auch Diskussionen mit einbeziehen. Die Schüler sollen angeleitet werden, wissenschaftliche Werke, Aufsätze, gegebenenfalls Zeitungsberichte und eigene Beobachtungen zu verwenden und zu verwerten. Gegebenenfalls können Fachleute zu Referaten und Diskussionen herangezogen werden.”*—

mit der zur Verfügung stehenden Jahresarbeitsstundenzahl vergleicht, kann nur zum Schluß kommen, daß zwischen Theorie und Praxis eine nicht überbrückbare Kluft besteht. Soll die Geographie aber der ihr innewohnenden Bildungsaufgabe nachkommen, benötigt sie dafür eine angemessene Stundenzahl bis zur Reifeprüfung.

Durch alle Jahre hindurch bedeutete für die Lehrpläne die Fülle des zu bewältigenden Lehrstoffes ein besonderes Problem. Die Forderung “zu sichten und zu lichten” wurde so wie für andere Fächer immer wieder gestellt und nach geeigneten Wegen gesucht, eine Überbürdung der Schüler zu vermeiden. So schrieb z.B. LSI Januschke 1910 zum Normallehrplan:

*“Gleichwohl fordert die Ministerialverordnung Vereinfachung des Lehrstoffes und Entlastung der Schüler. Dieser Anordnung soll entsprochen werden durch Anpassung des Unterrichtes an die Fassungskraft der Schüler, durch Hinweglassung des Unwesentlichen, durch geeignete Stoffverschiebungen und durch eine solche methodische Darbietung des Lehrstoffes, daß die Schüler ihre Kenntnisse möglichst selbständig erarbeiten und verarbeiten; der häuslichen Tätigkeit darf unbedingt nicht zu viel überlassen werden.”*

So ähnlich sich auch alle Forderungen nach Beschränkung des Lehrstoffes sind, so sehr unterscheiden sie sich in den als entbehrlich empfundenen Stoffkapiteln, sofern überhaupt konkrete Angaben gemacht werden. Die zweifellos erforderliche Stoffauswahl darf jedoch keineswegs nach den individuell verschiedenen Interessen und Neigungen der Lehrer erfolgen, auch nicht nach der Resonanz bei den Schülern, ja selbst nicht nach dem Schwierigkeitsgrad, sondern nach der Bildungs- und Lehraufgabe der Geographie und ihrer wissenschaftlichen Zielsetzung. Die Geographie stellt als Wissenschaft von den Erscheinungen der Geosphäre den Raum und seine Geofaktoren in den Mittelpunkt der Betrachtung, die Raumbezogenheit des Faches steht außer Zweifel. Im Lehrplan 1964 beginnt die Festlegung der Bildungs- und Lehraufgabe mit beachtenswerten Sätzen:

*“Der Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde soll den Schülern jenes Maß an geographischen und wirtschaftskundlichen Kenntnissen und Fertigkeiten vermitteln, mit deren Hilfe der junge Mensch in der natürlichen, gesellschaftlichen, kulturellen und wirtschaftlichen Umwelt im späteren Leben sich zurechtfinden kann. Heimat, Vaterland und fremde Erdräume sollen in ihren natur- und kulturräumlichen Verhältnissen erkannt werden. Dies soll ohne stoffliche Vollständigkeit an wenigen, aufschlußreichen Beispielen mit dem steten Hinweis auf ihren Beispielcharakter geschehen.”*

Die Gliederung der Erdoberfläche ist nicht nur das beste Ordnungsprinzip einer raumbezogenen Wissenschaft, sie schafft auch die zweckmäßigsten Arbeitsvoraussetzungen für den Unterricht und ermöglicht es dem Schüler, gewonnene Erkenntnisse sinnvoll einzuordnen, wodurch eine vergleichende Betrachtung erleichtert und schließlich der anzustrebende Gesamtüberblick erreicht wird. Vom Nahen zum Fernen zu schreiten, vom Bekannten zum Unbekannten, mit Hilfe des bereits erarbeiteten Wissens und der gewonnenen Einsichten unterrichtliches Neuland zu erfassen, sind Grundsätze, die seit langem zum Nutzen des Geographieunterrichtes allen Lehrstoffverteilungen zu eigen waren und die nicht aufgegeben werden können, ohne die Unterrichtsarbeit zu erschweren und ihren Ertrag zu beeinträchtigen. Auch die in der Gegenwart zweifellos gegebene beachtliche Reisetätigkeit vieler Familien und die vielen vom Fernsehen ausgestrahlten aus aller Welt stammenden Berichte schaffen keine grundlegend anderen Voraussetzungen, da es ja nicht darum gehen kann, möglichst spektakuläre Eindrücke zu vermitteln, bei denen Nebensächliches vielfach den Kern überwuchert und die sich kaum zu einer sinnvollen Einheit verbinden lassen, sondern ein auf das Wesentliche beschränktes, sachlich einwandfreies, objektives Weltbild von bleibendem Wert erzielt werden soll.

Unser Bestreben, die Schüler zu entlasten, darf nicht an der Tatsache vorübergehen, daß eine methodisch wohlüberlegte Gliederung die Arbeit wesentlich erleichtert, die Voraussetzungen für die so notwendigen vertiefenden Wiederholungen bietet und durch Assoziationen bleibendes Grundwissen gewährleistet. Es entspricht zweifellos den wachsenden Anforderungen, wenn von den Kleinräumen der Heimat, in denen unmittelbares Erkennen möglich ist, zu den größeren Einheiten des Vaterlandes, die bereits ein Generalisieren erfordern, zu Großräumen fortgeschritten wird, in denen das Herausarbeiten

des Charakteristischen und Wesentlichen nicht immer leicht ist. Günstig wirkt es sich für den Schüler aus, wenn geographische Erscheinungen stufenweise zuerst erkannt und beschrieben, dann ursächlich geklärt und schließlich in den Zusammenhängen erfaßt werden. Dabei sollte nicht vergessen werden, daß andere Unterrichtsfächer wertvolle Erkenntnisse vermitteln, die angewendet werden können und müssen. Es wäre daher außerordentlich wünschenswert, wenn die Lehrstoffverteilungen auf die vorhandenen Querverbindungen möglichst weitgehend Rücksicht nähmen. Diesbezügliche Hinweise finden sich vielfach, z.B. in den Bemerkungen zum Lehrplan 1946:

*“Bei der Lehrstoffverteilung wird auf die Wechselbeziehung zwischen der Erdkunde und den übrigen Fächern, vor allem zwischen Erdkunde und Geschichte sowie Erdkunde und Naturgeschichte Bedacht zu nehmen sein.”*

Seit der Einführung des Oberstufenunterrichtes ist der Geographielehrer mit der Tatsache konfrontiert, daß er die Erdoberfläche in “zwei Durchgängen” zu erarbeiten hat, wobei jeder von ihnen unter dem Umfang des Stoffes und unter Zeitmangel leidet, wodurch der Aufbau des Oberstufenlehrganges auf dem Wissensstand der Unterstufe recht schwierig ist. Allzugroße Ähnlichkeiten in der Bewältigung des Lehrstoffes müßten jedenfalls vermieden werden, wozu vor allem unterschiedliche Methoden und umfassendere Betrachtungsweisen beitragen könnten. Die Auflösung einer raumbezogenen Lehrstoffverteilung in Einzelthemen erscheint kaum als geeignete Lösung des Problems. Leider ist es nicht möglich, den Gang von der Heimat durch die Erdteile in 5 oder noch besser in 6 Jahren vorzunehmen, wodurch der Zeitdruck genommen wäre, und danach Geographie und Wirtschaftskunde vom Blickpunkt der gesamten Erde her zu betreiben, was der anzustrebenden Weltanschauung wesentlich dienen könnte.

Schon die Instruktionen für den Unterricht an Realschulen weisen mit den Worten:

*“... wobei stets zu beachten ist, daß der Schüler selbst die Hauptarbeit leistet, frühzeitig zum Denken angeleitet und befähigt wird, Folgerungen zu ziehen.”*

auf eine besonders wichtige Aufgabe des Unterrichtes hin, die Selbsttätigkeit und Urteilsfähigkeit der Schüler anzustreben und möglichst weitgehend zu fördern. Dazu sind verschiedenartige Möglichkeiten gegeben, wobei jedoch nicht darauf vergessen werden darf, daß jede Art der Selbsttätigkeit, wie z.B. Stellungnahmen oder Diskussionen, ausreichendes Wissen um die Materie erfordert, wenn sie ernst zu nehmen und ertragreich sein soll.

Es steht außer Zweifel, daß der Wirtschaft an sich im Rahmen des Geographieunterrichtes entsprechend den Lehrplanforderungen stets Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Mit der Zuordnung der Wirtschaftskunde sollte dem Fach eine besondere Lehr- und Bildungsaufgabe zugewiesen werden, welche die Bedeutung des Gegenstandes zweifelsfrei und allgemein erkennen läßt, wobei auf die Raumbezogenheit nicht vergessen wurde:

*“Dabei soll der Unterricht in Geographie und Wirtschaftskunde stets einerseits von den gegebenen Natur- und Kulturräumen andererseits vom Menschen als Bewohner dieser Räume und als dem gestaltenden Träger des Wirtschaftsgeschehens ausgehen.”*

Andererseits wurden dem Fach Stoffeinheiten zugeordnet, die ihm an sich wesensfremd sind, den organischen Aufbau jeden Lehrganges sprengen und vielfach Lehrer wie Schüler überfordern. Während das geographische Grundwissen nicht ausreichend erarbeitet und durch Wiederholungen gefestigt werden kann, müssen Arbeitsimpulse vermittelt werden, die unzureichend unterbaut und unzulässig vereinfacht sind, dadurch auch nicht zu gesicherten Ergebnissen führen können, die allgemein anerkannt werden. Wie soll z.B. ein noch so ambitionierter Lehrer, wie eine noch so begabte und interessierte Klasse ohne eingehendes Fachwissen aus der Bilanz eines Unternehmens sachlich fundierte Erkenntnisse erarbeiten, noch dazu solche, die zu erarbeiten sich wirklich lohnt. Es erscheint wesentlich sinnvoller, die geographischen Grundlagen des Wirtschaftslebens darzustellen, die Möglichkeiten und Schranken, die uns durch die Naturfaktoren vorgegeben sind, klar erkennen zu lassen und sich mit dem zweckmäßigen Einsatz der beachtlichen menschlichen Leistungsfähigkeit zu befassen, optimale Nutzungsmöglichkeiten zu erreichen. Dazu kommt, daß in einer Zeit, in der erfreulicherweise im Bewußtsein der Menschen der Umweltgedanke immer stärker zu wirken beginnt, doch vor allem auch in der Geographie stärker als rein ökonomische Prinzipien das Umweltbewußtsein bestimmend sein sollte.

Die vom Lehrplan geforderten wirtschaftskundlichen Sachgebiete sind entschieden zu umfangreich. So verlangt z.B. der Lehrplan 1970 für die 7. Klasse:

*“Budget, Steuern, Lastenausgleich; Inflation, Deflation, Kaufkraft des Geldes, Vollbeschäftigung; Bruttonationalprodukt, Nettonationalprodukt, Volkseinkommen. Kostenfaktoren, Rentabilität, Produktivität; Automation. Betrieb und Markt. Grüner Plan. Verstaatlichung, Kommunal-*

*wirtschaft. Betriebsformen, Bilanz, Gewinn- und Verlustrechnung. Notenbank, Börse und andere Märkte. Kreditinstitute, Handelsbilanz, Leistungsbilanz, Kapitalbilanz, Zahlungsbilanz. Interessensvertretungen der Wirtschaft: Unternehmerverbände, Kammern, Gewerkschaften; soziale Sicherheit, Arbeitszeit, Arbeitsmarkt."*

Wer diese hochinteressanten und wertvollen Sachgebiete aufmerksam liest und ihre Probleme überdenkt sowie dabei beachtet, daß in der Klasse auch rein geographische Lehraufgaben verlangt werden, braucht keinen besonderen Hinweis darauf, daß, noch dazu mit weitgehender Selbsttätigkeit der Schüler, der Lehrstoff nicht zu bewältigen ist, es sei denn, er wird auf verpönte und auch sinnlose reine Definition beschränkt.

In den didaktischen Grundsätzen besagt der Lehrplan 1970 u.a.:

*"Geographie ist eine Gegenwartswissenschaft; der Lehrstoff der Geographie und Wirtschaftskunde ist daher bei dem immer schnelleren Wandel der politischen, technischen, kulturellen und gesellschaftlichen Situation ständigen Änderungen unterworfen, die der Unterricht entsprechend zu berücksichtigen hat."*

Der besondere Wert dieser Zielsetzung steht außer Zweifel, doch wird es für den Lehrer eine besonders wichtige Aufgabe sein, sorgfältig zu prüfen, ob aktuelle Erscheinungen tatsächlich einen Wandel der Situation bewirkt haben oder bewirken werden, ob für sie wertvolle Arbeitszeit verwendet werden darf und welcher Lehrstoff dafür beschränkt oder aufgegeben werden kann. Aktualität und Impulse durch die Massenmedien wecken das Interesse und den Ergründungswillen der Schüler, die nach Möglichkeit für die Unterrichtsarbeit genutzt werden sollten, doch darf dies keineswegs zur Aufgabe eines altersadäquaten und wohlüberlegt aufbauenden Lehrganges führen. Jedes Thema müßte wohl auch einen unterrichtlichen oder erzieherischen Ertrag ergeben, eine etwa feuerwerksähnliche Wirkung genügt sicherlich nicht. Das Lehrziel muß, bei aller Bereitschaft, aktuellen Fragen gegenüber aufgeschlossen zu sein, gewahrt bleiben und es dürfte auf keinen Fall auf den Folgesatz des obenstehenden Zitates vergessen werden:

*"Festes Grundlagenwissen ist jedoch erforderlich."*

Jede Gegenwartswissenschaft hat mit dem Problem des "Standpunktes" derer zu kämpfen, die sich mit ihr beschäftigen. Er wirkt sich bereits in der Auswahl der zu behandelnden Fragen, der Intensität ihrer Behandlung, vor allem aber in der Argumentation und in der Zielsetzung aus. Es ist eine Binsenweisheit, daß Anhänger des Kommunismus und solche der Demokratien nach westlichem Vorbild ein Problem verschieden werten und unterschiedliche Schlüsse ziehen, daß Araber, Palästinenser und Israelis andere Standpunkte zu politischen, wirtschaftlichen, kulturellen oder gesellschaftlichen Fragen einnehmen und daß der Problembereich der Entwicklungsländer und der Entwicklungshilfe recht unterschiedlich beleuchtet werden kann. Daher sollte auf die Bemerkungen in den Lehrplänen von 1946 und 1955 hingewiesen werden, in denen es heißt:

*"Im Erdkundeunterricht aller Klassen ist auf eine streng sachliche Darstellung größter Wert zu legen."*

Es gehört sicher auch zu den Aufgaben der Geographie, fallweise auf kontroversielle Anschauungen und Lösungsversuche hinzuweisen, nicht aber zu politisieren oder Träger einer mehr oder minder offenen Propaganda zu sein. Dies darf vor allem auch deshalb nicht geschehen, weil es zu den unumstrittenen Zielen unserer Bildung gehört, Selbständigkeit und Urteilsfähigkeit der Schüler zu erreichen, was nur möglich ist, wenn sachliche, möglichst wertfreie Information zum Kern der schulischen Arbeit gemacht wird.

Der unbestritten wichtigste geographische Arbeitsbehelf ist die Karte, was auch immer wieder in den Lehrplänen zum Ausdruck kommt. So heißt es z.B. im Jahre 1870:

*"...hervorgegangen aus der oftmaligen Anschauung und rationellen Besprechung der Schul- und Wandkarten."*

und im Lehrziel von 1899:

*"...und mit steter Zugrundelegung der Karte."*

Unter den vielen Lehrmitteln, die unseren Schülern zur Verfügung gestellt werden, hat daher der Atlas auch eine ganz besondere Bedeutung, zumal er nicht nur für den Geographieunterricht unerlässlich ist, sondern auch anderen Gegenständen und der Familie als Orientierungshilfe dienen kann. Trotz der gewiß gebotenen Sparsamkeit sollte daher weder der Umfang in kleinlicher Weise beschnitten noch die unbedingt erforderliche Qualität der Kartenherstellung beeinträchtigt werden. Höhere Gestehungskosten sind umso mehr vertretbar, als der Atlas nicht zu jenen Schulbüchern gehört, die als nicht mehr erforder-



derlich zur Seite gelegt oder gar vernichtet werden, sondern auch weiterhin außerhalb des schulischen Bereiches Verwendung findet.

Die Teilung des Atlaswerkes in eine Unterstufen- und eine Oberstufenausgabe ist unzweckmäßig und vermutlich das Ergebnis einer Berechnung, deren Faktoren Schülerzahlen, Umfang und Kaufpreis sind, die jedoch weder pädagogische Überlegungen noch kommerzielle Gegebenheiten, mit denen Verlage nun einmal konfrontiert sind, berücksichtigt. Die sich möglicherweise ergebenden Einsparungen gehen jedenfalls auf Kosten der Verwendbarkeit und des unterrichtlichen Nutzeffektes. Es wäre hingegen erwägenswert, genau zu prüfen, welche thematischen Karten wirklich verwendbar und auch erforderlich sind und welchen Altersstufen sie entsprechen. Es wäre sicher denkbar, eine ganze Reihe von ihnen der Oberstufe vorzubehalten und gesondert vom Atlas in einem Zusatzheft auszugeben, zumal sie mit einem geringeren Kostenaufwand gedruckt werden können als die übrigen Atlasteile. Wenig Wert haben thematische Karten, deren Inhalte rasch veralten; sie geben, besonders wenn sie in höheren Klassen verwendet werden, "historische" Zustände oder Entwicklungen wieder und können bestenfalls als Beispiele dienen, wie ein Thema dargestellt werden kann. Die Schulbuchaktion hat nicht nur in dankenswerter Weise bewirkt, daß jedem Schüler ein Lehr- oder Arbeitsbuch zur Verfügung steht, sondern auch das Angebot verschiedenartiger Lehrbehelfe dadurch initiiert, daß ein ausreichend großer Absatzmarkt zur Verfügung steht, um den sich die Verlage bemühen müssen. Das Streben nach besserer Ausstattung, die bei Lehrern, Schülern und Eltern bei der ersten flüchtigen Durchsicht am stärksten in Erscheinung tritt, sollte aber dabei nicht das wesentlichste Kriterium sein. Unterschiedliche didaktische Auffassungen könnten im Rahmen des vorgegebenen Lehrplanes verschiedenartige Lehrgänge ergeben, die der Methodenfreiheit der Lehrkräfte und deren Lehrvorstellungen ebenso näher kommen sollten, wie sie der differenzierten Leistungsfähigkeit und den unterschiedlichen Interessen von Klassen, die entsprechend der Zusammensetzung und der regionalen Zuordnung der Gemeinschaft auftreten werden, möglichst weitgehend entsprechen könnten. Lehr- und Arbeitsbücher für eine bestimmte Schulstufe sollten sich daher durch Methodik und Schwierigkeitsgrad merklich voneinander unterscheiden. Es sollte vermieden werden, in ein Buch Lehrstoffinhalte aufzunehmen, die in kurzer Zeit überholt sind, denn es kann nicht seine Aufgabe sein, den Lauf des Sekundenzeigers unserer Entwicklung zu verfolgen, zumal dadurch die Bedeutung des Grundsätzlichen und Bestandhabenden beeinträchtigt wird. Sicher darf auch in einem Buch nicht auf Aktualität verzichtet werden, doch muß dies eine sachliche und fachliche Aktualität sein, die sich von der Jagd nach neuesten Nachrichten über in Entwicklung befindliche Prozesse, wie sie durchaus berechtigt von allen Medien betrieben wird, wesentlich unterscheidet. Da die Lehrbuchherstellung aufwendige Investitionen und viel Zeit erfordert, sind die Verlage bestrebt, ein Werk möglichst viele Jahre hindurch unverändert bestehen zu lassen, es veraltet dadurch stärker, als es den Lehrkräften lieb sein kann, in manchen Fällen sogar in einem unzumutbaren Ausmaß. Es wäre daher zweckmäßig, die Approbation von Lehrmitteln nicht für unbeschränkte Zeit auszusprechen, sondern durch Überprüfungen von Zeit zu Zeit sicherzustellen, daß sie nicht nur zum Zeitpunkt der Zulassung, sondern auch weiterhin den Anforderungen entsprechen, die Lehrer und Schüler an sie stellen dürfen und müssen. Schon im Normallehrplan von 1899 wurde die Wichtigkeit des Anschauungsunterrichtes betont und auf die Notwendigkeit einer entsprechenden Sammlung hingewiesen.

*"Es sollte allgemeiner Grundsatz werden, daß jeder Gegenstand, der beim Unterricht erwähnt wird, dem Schüler entweder in natura oder in einem instruktiven Bild gezeigt wird; der geographische Unterricht muß wie der naturgeschichtliche Sachunterricht werden."*

Zugleich aber wurde völlig richtig die Gefahr erkannt, die sich aus der Forderung ergeben könnte.

*"Gewarnt wird vor dem 'Allzuviel', weil die Aufmerksamkeit der Schüler leicht abgelenkt wird; ein gutes Charakterbild genügt zunächst. Dabei empfiehlt es sich, die Schüler zum eingehenden Betrachten anzuhalten, damit sie die während des Unterrichtes entwickelten Begriffe und Anschauungen erkennen und sie damit zum Vergleiche besonders mit Dingen, welche die Umgebung bietet, angeregt werden."*

Die heute erfreulicherweise fast überall gegebene gute Ausstattung der Schulen mit modernen Geräten verschiedenster Art, deren Nützlichkeit und Verwendbarkeit unbestritten ist, und das reiche Angebot von Anschauungsmaterial bester Qualität haben diese Gefahr außerordentlich gesteigert. Zu viele Eindrücke überlagern jeweils die weiter zurückliegenden oder weniger eindrucksvollen und bewirken vielfach, daß nicht die grundsätzlichen Erkenntnisse, sondern die auffallendsten und jüngsten das Bewußtsein beherrschen. Sie bewirken aber auch, daß durch den allzu umfangreichen Einsatz technischer Hilfsmittel die Persönlichkeit des Lehrers in den Hintergrund tritt und damit die so wünschenswerte Be-

ziehung zwischen den Arbeitspartnern im Klassenzimmer weniger intensiv ist, als es allgemein angestrebt wird. Bei manchen Unterrichtsbehelfen tritt zudem an Stelle des bekämpften Frontalunterrichtes des Lehrers der "Frontalunterricht" eines technischen Hilfsmittels, z.B. eines Unterrichtsfilmes oder einer Fernsehsendung. Alle technischen Unterrichtsbehelfe sollten daher wohlüberlegt in einem vertretbaren Ausmaß, in jedem Fall aber in möglichst buntem Wechsel eingesetzt werden, um Eintönigkeit zu vermeiden, sie dürfen lediglich dem Unterricht dienen und ihn nicht ersetzen, wobei unbedingt auf den Lehrgang und auf die Jahresarbeitszeit Bedacht zu nehmen ist.

Erfahrungsgemäß kann ein Zweistundenfach mit 60 Unterrichtsstunden à 50 Minuten im Jahr rechnen, das ergibt etwa 3.000 Jahresarbeitsminuten. Wird daher z.B. auch nur ein Unterrichtsfilm im Monat gezeigt, so kostet das etwa 5 Prozent der zur Verfügung stehenden Arbeitszeit, wobei diese bedauerlicherweise nicht zur Beurteilung der Arbeitsfähigkeit und des Wissensstandes der Klasse oder einzelner Schüler dienen kann, wodurch ein wesentlicher Effekt jeder Unterrichtsarbeit verloren geht. Die Verwendung des Tonfilmes oder des Fernsehens beschneidet die Arbeitsmöglichkeiten des Lehrers weitestgehend und kann daher, sieht man von einer wohlüberlegten Auswahl ab, kaum auf Interesse und Leistungsfähigkeit der Klasse Rücksicht nehmen. Wenn der Lehrplan von 1964 in den didaktischen Grundsätzen für die Unterstufe befindet:

*"Erscheinungen, deren unmittelbare Anschauung die Heimat nicht bietet, werden bei der Behandlung der betreffenden Gebiete durch weitgehende Verwendung von Bildmaterial und aller audiovisuellen Mittel zu verdeutlichen sein."*

darf dies doch keineswegs dazu führen, daß der Lehrgang in eine aufgeblähte Abfolge solcher Demonstrationen aufgelöst und dadurch wirkungslos wird. Eine Überflutung mit optischen und akustischen Eindrücken ist für unsere Zeit leider ohnedies charakteristisch, wobei vielfach originellen Effekten mehr Bedeutung zugemessen wird als einem systematisch aufgebauten, sachlich korrekten und objektiv dargebotenen Inhalt. Die wirkungsvollsten Hilfsmittel zur Unterstützung des Unterrichtes und zur Erzielung der zweifellos erforderlichen Anschaulichkeit sind das Lichtbild, die unterschiedlichen Formen der Skizzen und für dynamische Vorgänge der Stummfilm, der Natur- und Trickaufnahmen sinnvoll vereinigen und sich auf eine möglichst knappe Darbietung wesentlicher Prozesse beschränken sollte.

Schon allein des Zieles wegen, die Beziehung zum Buch so weitgehend wie nur möglich zu vertiefen, müßte mit dessen Illustrationsmaterial immer wieder gearbeitet werden, eine besonders zeitsparende Art der Veranschaulichung.

Güte und Ertrag des Geographieunterrichtes hängen weniger vom Lehrplan und den Lehrmitteln ab, sondern vor allem von der Lehrerpersönlichkeit, soferne Lehrziel, Lehrstoffverteilung und Stundenzahl die Entfaltung des Wissens und Könnens des Lehrers gewährleisten. Daher kommt der Aus- und Weiterbildung, die immer wieder von allen Seiten, jedoch mit durchaus unterschiedlichen Zielsetzungen verlangte Intensivierung zu. Es steht außer Diskussion, daß nur die sichere Beherrschung des Fachwissens die notwendige Voraussetzung gibt, Fertigkeiten, Kenntnisse und Einsichten zu vermitteln sowie eine der Altersstufe angepaßte selbständige Urteilsfähigkeit der Schüler zu erzielen. Die fachliche Ausbildung müßte jedoch auf die Erfordernisse des Berufes Rücksicht nehmen und nicht allein oder doch vorwiegend auf wissenschaftlichen Kriterien beruhen. Neben der wissenschaftlichen Ausbildung ist die pädagogische und die Einführung in die praktische Berufsarbeit mindestens ebenso wichtig.

Die Weiterbildung sollte nicht nur eingetretenen Änderungen Rechnung tragen, sondern auch Anregungen zu neuen Unterrichtsweisen, Erfahrungen über den Einsatz der Unterrichtsmittel und einen Überblick über geographische Probleme des In- und Auslandes geben. Alle diesbezüglichen Einrichtungen sollten den Fachkollegen praxisbezogene Arbeitshilfen bieten.

Die sicher gute Idee der Arbeitsgemeinschaften ist in der Geographie kaum jemals im wahrsten Sinn des Wortes realisiert worden. Dazu gehörte ja die Mitarbeit möglichst vieler Lehrkräfte, die bereit sind, die Ergebnisse ihrer oft recht zeitraubenden Tätigkeit einem breiten Kreis von Fachkollegen in knapper und allgemein verwendbarer Form zur Verfügung zu stellen. Da wir heute nicht unter einem Mangel, sondern unter einer Überfülle von Informationen leiden, deren Aufbereitung dem Einzelnen, abgesehen von sprachlichen Barrieren, beim besten Willen nicht mehr zur Gänze möglich ist, wäre der Nutzen solcher auf Verwendbarkeit und Wahrheitsgehalt geprüfter, nach unterrichtlichen Erfordernissen gesiebter Informationen weit größer als ihn die Präsentation von oft durchaus eindrucksvollen Modellen bringt, zumal diese meist nur verunsichern und fast nie nachahmenswerte Impulse geben.

Für die Güte der Unterrichtsarbeit ist die möglichst weitgehende Freiheit des Lehrers besonders wichtig, weil nur sie seine volle Entfaltung ermöglicht, die Freude an der Kreativität der Unterrichtsarbeit wach-

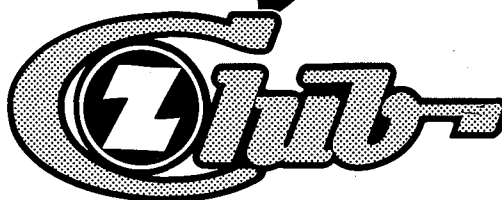
sen und die so wesentliche gute Beziehung zu der Klasse wesentlich leichter aufkommen läßt. Beurteilungsgrundlage der Lehrerarbeit kann sicherlich nicht eine Unterrichtsstunde sein, die einer Theatervorstellung ähnlich ist und beweisen soll, was ein geschickter Lehrer alles in Szene setzen und mit welchen Requisiten er operieren kann, sondern die konsequent aufgebaute und durchgeführte, auf das Interesse und die Leistungsfähigkeit der Klasse orientierte, ständige Alltagsarbeit. So wie im gesamten Schulwesen bleiben der Unterrichts- und Erziehungsertrag die untrüglichen Meßfaktoren für den Wert des Geographieunterrichtes.



**Das geht hoch wie eine Rakete. Wie die große Z-Club-Rakete. In der hat jeder Platz.**

**Und unser Treibstoff: Popkonzerte, Musikveranstaltungen, Filmabende, Vorträge, Tanzkurse, Super Urlaubsangebote und natürlich viel Sport. Ja – und dann geht's ab in die Freizeit. Denn wir machen, was eigentlich schon bekannt ist, mehr aus Deiner Freizeit. Eine große Stütze dabei ist uns und Dir unsere Zeitung: Der Z-Club-Mailer. Abzuholen in jeder Z-Zweigstelle.**

**Damit Du weißt, wo es Rock gibt und wohin Du mit Deinem Racket gehst.**



## Der Mathematikunterricht an Realschulen von der Jahrhundertwende bis heute

### Der Mathematikunterricht bis 1910

Im Jahr 1867 wurde die vollständige siebenklassige Realschule geschaffen, deren Zweck eine allgemeine Bildung mit besonderer Berücksichtigung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer sein sollte. Im Jahr 1879 wurde ein Normallehrplan mit ausführlichen Instruktionen herausgegeben und im Jahr 1899 neu bearbeitet.

Dem letzteren entstammt folgende Studentafel:

Klasse	1	2	3	4	5	6	7
Mathematik	3	3	3	3	5	4	5

In der Mathematik bestand zwischen Gymnasium und Realschule im allgemeinen Lehrziel kein wesentlicher Unterschied. Aus dem Normallehrplan des Jahres 1899 greife ich zwei Klassen, die 1. und die 7. heraus.

#### 1. Klasse:

Das dekadische Zahlensystem. Römische Zahlzeichen. Die vier Grundoperationen mit unbenannten und einnamigen ganzen Zahlen und Dezimalbrüchen.

Erklärung des metrischen Maß- und Gewichtssystems. Vorübungen in einfachen Schlußrechnungen, Teilbarkeit der Zahlen; Zerlegung in Primfaktoren; größtes gemeinsames Maß und kleinstes gemeinsames Vielfaches. Die vier Grundoperationen mit gemeinen Brüchen. Verwandlung derselben in Dezimalbrüche und umgekehrt. Das Rechnen mit mehrnamigen Zahlen.

#### 7. Klasse:

Allgemeine Arithmetik: Elemente der Kombinationslehre, Binomischer Lehrsatz für ganze positive Exponenten. Grundlehren der Wahrscheinlichkeitsrechnung.

Geometrie: Sphärische Trigonometrie: Erörterung der wichtigsten Grundeigenschaften des sphärischen Dreiecks. Fläche desselben. Die notwendigsten Grundformeln zur Behandlung der Hauptfälle der Auflösung rechtwinkliger und schiefwinkliger sphärischer Dreiecke. Anwendung der sphärischen Trigonometrie auf Stereometrie und die einfachsten Aufgaben aus der Astronomie.

Analytische Geometrie: Analytische Behandlung der Geraden, des Kreises und der Kegelschnittslinien in der Ebene mit Zugrundelegung des rechtwinkligen Koordinatensystems und in einzelnen wichtigen Fällen auch der Polarkoordinaten. Eigenschaften der Kegelschnittslinien mit Rücksicht auf Brennpunkte, Tangenten, Normalen und Durchmesser. Quadratur der Ellipse und der Parabel.

Wiederholung des gesamten mathematischen Lehrstoffs der oberen Klassen, vornehmlich durch Lösung von Übungsaufgaben.

Der Lehrplan aus Mathematik sah an schriftlichen Arbeiten vor:

*“In allen Klassen vier Schulaufgaben in jedem Semester; außerdem kleine Übungsaufgaben, die von Stunde zu Stunde zur häuslichen Bearbeitung aufzugeben sind. Wenn die nächste Lehrstunde schon auf den folgenden Tag fällt, haben diese Übungsaufgaben in den Unterklassen stets, in den Oberklassen dann zu entfallen, wenn nicht ein freier Nachmittag dazwischenfällt.”<sup>1)</sup>*

Zu Ende des 19. Jahrhunderts kam es zu einer großen Reformbewegung in der Gestaltung des Mathematikunterrichts. Ein Grund dafür ist in der fortschreitenden Entwicklung von Wirtschaft und Technik zu sehen. Der prominenteste Vertreter einer zwölfköpfigen Reformkommission, die sich mit dieser Aufgabe beschäftigte, war Felix Klein, Universitätsprofessor für Mathematik in Göttingen.

1905, fünf Jahre vor der Gründung unserer Schule in Wien XII, Schönbrunner Straße 189, wurden die Ergebnisse der Arbeit dieser Kommission vorgelegt und unter dem Namen “Meraner Vorschläge” bekannt.

*“Das Lehrziel aus Mathematik im reformierten Unterricht wurde dreifach gegliedert:*

*1. ein wissenschaftlicher Überblick über die Gliederung des Lehrstoffes;*

*2. eine gewisse Fähigkeit der mathematischen Auffassung und ihre Verwertung für die Durchführung von Einzelaufgaben;*

1) Aus “Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich im Anschlusse an einen Normallehrplan”, Wien, Im k.k. Schulbücher-Verlage, 1905, S. 11

### 3. Einsicht in die Bedeutung der Mathematik für die exakte Naturkenntnis und die moderne Kultur überhaupt."

Neben der logischen Durchbildung wurde als Hauptaufgabe des Mathematikunterrichts formuliert:

*"Stärkung des räumlichen Anschauungsvermögens und Erziehung der Gewohnheiten zum funktionalen Denken."*

Der zweite Teil dieser These wirkte sich am stärksten aus, denn er führte zur Einführung der Differential- und Integralrechnung in den Unterricht, und zwar als wichtiges Hilfsmittel zur Kennzeichnung des Verlaufs einer Funktion und deren Änderung.<sup>2)</sup>

Auf den Meraner Vorschlägen beruhten die in den folgenden Jahren neu herausgegebenen mathematischen Lehrpläne im Deutschen Reich und in Österreich. Sie blieben in ihren wesentlichen Zügen bis in die Sechzigerjahre unseres Jahrhunderts erhalten.

#### Der Mathematikunterricht im Gründungsjahr unserer Schule

Der Unterricht an der im Jahr 1910 gegründeten Kaiser-Jubiläums-Realschule in Wien XII, Schönbrunner Straße 189 war in sämtlichen Fächern auf den durch Min.-Erlaß vom 8. April 1909 vorgeschriebenen Normallehrplan für Realschulen mit deutscher Unterrichtssprache aufgebaut.

Darin scheint als Lehrziel für die 7. Klasse u.a. die Bestimmung der Fläche der Ellipse, einzelner Ellipsenteile und des Parabelsegments auf. Hier wie auch bei der Behandlung des Tangentenproblems konnten leichte Differential- und Integralrechnungen gebracht werden. Im Rahmen des Mathematikunterrichts wurde an der siebenklassigen österreichischen Realschule Arithmetik in engster Verbindung mit Geometrie gelehrt. Die der Mathematik zugewiesene wöchentliche Unterrichtszeit und ihre Teilung in Arithmetik und Geometrie ist aus folgender Stundenübersicht zu entnehmen:

Klasse	1	2	3	4	5	6	7
Mathematik	3	3	3	4	4	4	1. Sem. 5 3 2. Sem.
Arithmetik	2	2	2	3	Zu gleichen Teilen		
Geometrie	1	1	1	1			

Hausübungen wurden von Stunde zu Stunde aufgegeben, wobei der Umfang so bemessen war, daß sie auch der schwächere Schüler in mäßiger Zeit bewältigte.

*"Zu fleißiger Bearbeitung der Hausübungen wird überdies der Schüler durch das Bewußtsein angespornt, daß sowohl die Aufgaben der mündlichen Prüfungen als auch jene der Schularbeiten aus dem Kreise der Hausübungen gewählt werden."*<sup>3)</sup>

Dem 1. Jahresbericht der Staatsrealschule Wien XII, Schönbrunner Straße 189 aus dem Schuljahr 1910/11 entnehme ich:

Für die Aufnahmeprüfung aus Mathematik am 16. September 1910 wurde im Rechnen Übung in den vier Grundrechnungsarten mit ganzen Zahlen gefordert. Als Lehrbücher für Mathematik wurden "Arithmetik" (für Realschulen), 1. Teil von Jakob und "Raumlehre" (für Realschulen) von Schiffner verwendet. Erster Mathematikprofessor an dieser Schule war Vinzenz Lühne, Prof. a. d. Staatsrealschule im VI. Bezirk.

Die Geometrische Lehrmittelsammlung umfaßte im Gründungsjahr: 1 Parallelepiped, 1 dreiseitige regelmäßige Pyramide, 1 Würfel, 1 senkrechter Kreiszylinder, 1 Kreiskegel, 1 Kugel, 1 zerlegbarer Würfel, 1 Lineal, 1 Dreieck, 1 Tafelzirkel, 1 Transporteur.

#### Die Reifeprüfung aus Mathematik von 1918 bis 1930

Im Schuljahr 1917/18 fand an unserer Schule die erste Maturitätsprüfung, seit 1903 auch Reifeprüfung genannt, statt, die auf Grund der Mittelschulenquote von 1908 wie auch an allen anderen Mittelschulen nur mündlich abgelegt wurde. Die Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich als Anhang zu den "Instruktionen für den Unterricht", Wien, 1905, geben darüber Auskunft, daß in Mathematik

*"der Examinand in der Planimetrie und Trigonometrie so geübt sein sollte, daß er die Beweise von Lehrsätzen und die Lösungen von Aufgaben, welche in nächster und einfachster Beziehung zu den Hauptsätzen jener Gebiete stehen, nach kurzer Überlegung selbst zu finden vermochte; in den übr-*

2) Aus "Geschichte der Mathematik" von Kaiser-Nöbauer, Verlag Holder-Pichler-Tempsky, Wien, G.F.Freytag, München, 1984, S. 240

3) Aus "Berichte über den mathematischen Unterricht in Österreich", Heft 1, "Der mathematische Unterricht an den Realschulen" von Schulrat Franz Bergmann, k.k. Hof- und Staatsdruckerei, Wien, 1910, S. 46

gen Gebieten der Geometrie mußte er Kenntnis und Verständnis der Hauptsätze und ihrer Beweise dartun. Ferner mußte er einfache Gleichungen des ersten Grades mit einer oder mehreren Unbekannten und des zweiten Grades mit einer Unbekannten leicht zu lösen, mit Logarithmen geläufig zu rechnen verstehen und in den übrigen Gebieten der Arithmetik und Algebra mit den Hauptsätzen und ihrem wissenschaftlichen Zusammenhange bekannt sein.”

Im Jahr 1919 kam es zu einer weitgehenden Erleichterung in der Reifeprüfungsordnung. Es wurden alle jene Schüler von der mündlichen Prüfung befreit, die im Jahreszeugnis der obersten Klasse aus allen Lehrgegenständen mindestens die Note “Genügend” erhalten hatten und deren schriftliche Reifeprüfungsarbeiten keine “geringere” Note aufwiesen.

Mit Erlaß vom 5. Dezember 1919 wurde allerdings Mathematik wieder schriftliches Prüfungsfach.

Seit dem 6. Oktober 1924 bestand die Reifeprüfung aus drei Teilen: einer schriftlichen Hausarbeit, den schriftlichen Klausurarbeiten und der mündlichen Prüfung.

Die schriftliche Prüfung aus Mathematik mit der Dauer von vier Stunden zeigte 1924 bereits jene Gestalt, die bis heute im wesentlichen erhalten ist.

*“Im Jahr 1930 wird den Schülern durch eine neue Reifeprüfungsvorschrift die Ausführung einer Hausarbeit freigestellt. Nach § 15 der Verordnung besteht nun die mündliche Prüfung aus drei Teilprüfungen, deren Gegenstände der Prüfling selbst derart wählt, daß an der Realschule zwei Gegenstände der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe und einer der sprachlich-historischen Gruppe angehören.”*<sup>4)</sup>

Ein Beispiel einer schriftlichen Reifeprüfung aus Mathematik aus dem Jahr 1928.<sup>5)</sup>

1. Fünf Zahlen bilden eine geometrische Reihe. Die Summe der geraden Glieder beträgt 272, die der ungeraden 1092. Wie heißen die Zahlen? (Reelle Zahlen)

2. In welcher Zeit fliegt ein Pilot mit einer Stundengeschwindigkeit von 160 km von Innsbruck nach Budapest?

3. Einem geraden Kegel soll ein zweiter Kegel so eingeschrieben werden, daß seine Spitze im Mittelpunkt der Grundfläche liegt. Welche Höhe muß dieser Kegel haben, damit sein Rauminhalt am größten wird. In welchem Verhältnisse stehen die Volumina der beiden Kegel?

4. In der Parabel  $y^2 = 8x$  wird eine zur Geraden  $2x + 4y + 5 = 0$  senkrecht stehende, durch den Punkt (6,4) gehende Sehne gezogen. Eine zweite Sehne ist zu dieser in Bezug auf die x-Achse symmetrisch. Die Figur, die von den beiden Sehnen und dem zwischen ihren Endpunkten liegenden Parabelbogen begrenzt wird, rotiert um die x-Achse. Berechne das Volumen des Drehkörpers!

#### **Der Mathematikunterricht von 1920 bis in die Sechzigerjahre unseres Jahrhunderts**

Professor Mag. Alfred Nemetz, der eine Bundesrealschule von 1920 bis 1927 besuchte, erzählte mir über seine Erfahrungen als Schüler:

*“Schon beim Eintreten des Lehrers in die Klasse herrschte absolute Ruhe. Störte ein Schüler auch nur geringfügig, hieß es “20 Močnik”. Dies bedeutete 20 Beispiele aus dem “Lehrbuch der Arithmetik und Algebra” von Močnik, Zahradniček, Verlag Hölder-Pichler-Tempsky A.-G., Wien, 1922. Hausübungen wurden von seinem Lehrer im “Durchgehen” kontrolliert, nie verglichen. Ein Schüler mußte zur Tafel und sein Hausübungsheft vorlegen. Hatte jemand seine Hausübung vergessen, mußte er zehnmal die letzte schreiben, vergaß er noch einmal, dann die letzte zwanzigmal. Sätze wurden diktiert und mußten auswendig gekonnt werden. In Arithmetik wurde mit Tinte geschrieben, Tintenfüßer standen auf den Tischen. In Geometrie wurde nur mit Bleistift gearbeitet, um ein Verwischen zu verhindern. Neben dem bereits erwähnten “Lehrbuch der Arithmetik und Algebra” wurde “Fünfstellige logarithmische und trigonometrische Tafeln” von Prof. Dr. Adolf Greve, Verlag Von Velhagen & Klasing, Bielefeld und Leipzig, 1906 und “Lehrbuch der Geometrie” von Močnik, Spielmann, Verlag F. Tempsky, Wien, 1910, verwendet. Drohte einem Schüler am Ende des Jahres ein “Nicht Genügend”, so kam es zu einer Versetzungsprüfung, die von der Konferenz festgelegt wurde. Sie fand während der Unterrichtsstunde statt, war zeitlich unbegrenzt, ein zweiter Mathematikprofessor fungierte als Beisitzer, und der Prüfling hatte je ein Beispiel aus Arithmetik und Geometrie zu bearbeiten.”* Soweit Prof. Nemetz.

4) Aus “Beiträge zu pädagogischen Psychologie”, Heft 275 – 283, “Vergleichende Studie über die Reife- und Abschlußprüfungen an den allgemeinbildenden höheren Schulen der Länder Österreich, Bundesrepublik Deutschland, Schweiz und England” von Günther Bauer, Pädagogischer Verlag Eugen Ketterl, Wien, Ohne Jahresangabe, S. 26

5) Gestellt an der Bundesrealschule Wien XIII, Aastgasse 3

Eine bedeutende Änderung der Lehrpläne in unserem Jahrhundert fand durch die Aufnahme pädagogischer Grundsätze vom Jahr 1920, die von der damaligen Schulreformabteilung des österreichischen Unterrichtsamtes unter dem Staatssekretär Otto Glöckel ausgearbeitet wurden, statt. Von den vier Grundsätzen – Bodenständigkeit des Unterrichts, Rücksicht auf die Eigenart der Schüler, Gesamtunterricht und Wechselbeziehung der Lehrfächer, Arbeitsgrundsatz – führt ein direkter Weg zu den didaktischen Grundsätzen in den gegenwärtig gültigen Lehrplänen.

Im Hauptschullehrplan und Mittelschullehrplan vom 1. Juni 1928 auf Grund der Bundesgesetze vom 2. August 1927 sind die Lehrziele und Lehraufgaben des 1. Klassenzuges der Hauptschule aus Rechnen und jene der Unterstufe der Mittelschule aus Mathematik annähernd wortident formuliert.

*“Der mathematische Unterricht soll ein Arbeitsunterricht sein in dem Sinne, daß der Schüler möglichst durch eigene Arbeit die nötige Kenntnis der Maßbeziehungen und Raumgebilde erwirbt und durch fleißige Übung zugleich befähigt wird, die erworbenen Kenntnisse zur Lösung von mathematischen Aufgaben aus den verschiedenen Unterrichts- und Lebensgebieten zu verwerten. Dem Lehrer wird dabei vorwiegend eine zielgebende und leitende Rolle zufallen.”*<sup>6)</sup>

Dieser Reformplan fand aber in der Neugestaltung des österreichischen Schulwesens in den Jahren 1927 und 1928 nur teilweise Verwirklichung. Die österreichischen Mittelschulen und damit auch die Realschulen gliederten sich in eine vierklassige Unterstufe und eine vierklassige Oberstufe. Die neue Realschule war somit achtklassig. Die der Mathematik zugewiesene wöchentliche Unterrichtszeit ab dem Schuljahr 1928/29 und ab dem Schuljahr 1935/36 ist aus folgender Stundenübersicht zu entnehmen<sup>7)</sup>

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	
Mathematik (mit geom. Zeichnen)	4	4	4	5	4	4	3	3	ab 1928/29
Mathematik (mit geom. Zeichnen)	4	4	5	5	4	4	3	3	ab 1935/36

Im Lehrplan der österreichischen Realschule, festgesetzt durch die Verordnung vom 12. Juni 1935, wird als Lehrziel in der 7. Klasse zusätzlich die Anwendung der Infinitesimalrechnung auf die Behandlung einfachster irrationaler Funktionen angegeben.

#### **Der Mathematikunterricht von den Sechzigerjahren unseres Jahrhunderts bis heute**

Der u.a. auf Grund der Meraner Vorschläge eingeführte Lehrplan blieb in seinen wesentlichen Zügen bis in die Sechzigerjahre unseres Jahrhunderts erhalten. In dieser Zeit setzte eine neue große Reformwelle im Mathematikunterricht ein, die schließlich zur Einführung der “Mengenlehre” in die Lehrpläne führte.

Georg Cantor (1845 – 1918) hatte 1872 zusammen mit Eduard Heine eine Axiomatik der reellen Zahlen und davon ausgehend seine Mengenlehre entwickelt.

In “Die Allgemeinbildende Höhere Schule”, Nr. 9/1974, S. 170, meint Univ.-Ass. H.Ch. Reichel vom Mathematischen Institut der Universität Wien dazu:

*“Wie der mathematische Formelapparat überhaupt, wurden die Begriffe der Mengenlehre aus dem Bedürfnis heraus entwickelt, die Definition der Mathematik (also die sogenannten mathematischen Inhalte) möglichst einfach, knapp und logisch einwandfrei zu formulieren.”*

*“So ist es z.B. schon Cantor selbst gelungen, mit den einfachsten mengentheoretischen Begriffen die jahrhundertealte Diskussion um das Problem des Unendlichen in der Mathematik sinnvoll zu bewältigen. (Unendliche Kardinal- und Ordinalzahlen).”*

*Ganze Teilgebiete der Mathematik wie die Topologie, die Funktionalanalyse oder die sogenannte “moderne” Algebra wären ohne die Begriffe der Mengenlehre wahrscheinlich gar nicht entstanden. Andererseits wären auch selbst so anwendungsorientierte Dinge wie die mathematische Statistik oder etwa die Quantenmechanik ohne den Rahmen der (naiven) Mengenlehre kaum mehr denkbar.”*

Im Schulorganisationsgesetz vom 25. Juli 1962 wurde festgelegt, daß die allgemeinbildenden höheren Schulen 9 Schulstufen umfassen, wobei eine vierjährige Unterstufe und eine fünfjährige Oberstufe zu unterscheiden ist.

Das Realgymnasium wurde als Form des naturwissenschaftlichen und des mathematischen geführt. Diese beiden Schulformen sind am BRG XII, Singrienergasse 19–21 von heute vertreten.

Den Sondernummern zum Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Bundesministerium für Unter-

6) Aus “Besondere Unterrichtslehre der Mathematik” von E. Dintzl, I. und II. Teil, Wien, 1951

7) Aus den Lehrplänen der österreichischen Realschule des Jahres 1928 und 1935



richt aus dem Jahr 1967 (III. So.Nr. vom 1. 10. 67) und 1970 (II. So.Nr. vom 16. 11. 1970) entnehme ich folgende Stundentafeln:

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Mathematik	4	4	4	4	4	3	3	3	4	ab 1967
Mathematik	4	4	4	4	5	4	4	4	-	ab 1970

Die 13. Schulstufe an den allgemeinbildenden höheren Schulen kommt aber nie zum Tragen, da sie im weiteren Verlauf wiederholt sistiert wird und im Jahr 1982 auf Grund der 7. Novelle zum Schulorganisationsgesetz die allgemeinbildende höhere Schule endgültig auf acht Jahre verkürzt wird.

Die bis zum Schuljahr 1984/85 gültigen Lehrpläne für die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen und den 1. Klassenzug der Hauptschule stammen aus dem Jahr 1974, für die Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen aus dem Jahr 1978.

Aus diesen Lehrplänen greife ich zwei Klassen, die 1. und die 8. Klasse heraus:

#### 1. Klasse: (auszugsweise)

Weiterbildung der Raumanschauung mit Hilfe von Quader und Würfel:...

Wiederholung und Vertiefung der in der Grundschule gewonnenen Grundbegriffe der Mengenlehre unter Verwendung von Diagrammen und in Verbindung mit der Einführung der entsprechenden Symbole:...

Einführung in Grundbegriffe der Geometrie mit Hilfe des Mengenbegriffs und unter gründlicher Schulung im Gebrauch der Zeichengeräte:...

Die Menge der natürlichen Zahlen ( $\mathbb{N}$ ), die Menge der natürlichen Zahlen und der Zahl 0 ( $\mathbb{N}_0$ ):...

Die Relationsbegriffe...unter Verwendung entsprechender Symbole; in Verbindung damit auch Bestimmen der Lösungsmenge einfacher Ungleichungen und Gleichungen...

Bruchrechnen: die Bruchfamilien Ganze-Halbe-Viertel-Achtel und Ganze-Zehntel-Hundertstel.

Dezimalzahlen: Einführung; die vier Grundrechnungsarten; Mittelwerte; Runden von Zahlen.

Metrische Maße: ...

Funktion als Zuordnung: ...

Der Kreis: ...

Rechnen mit Zeitmaßen.

Ständige Pflege des mündlichen Rechnens und des Schätzens.

Anwendung des Lehrstoffs auf lebenspraktische Aufgaben.

Schriftliche Arbeiten: Schul- und Hausübungen; sechs Schularbeiten

#### 8. Klasse:

Stammfunktionen, Bestimmtes Integral. Hauptsatz der Differential- und Integralrechnung. Flächeninhalt und Rauminhalt.

Die Ableitung der Funktionen  $f$  mit  $f(x) = \ln x$  und  $f(x) = e^x$ ; die Differentialgleichung  $y' = k \cdot y$ .

Wahrscheinlichkeitsrechnung und Statistik: Wahrscheinlichkeitsverteilung; Erwartungswert und Varianz; Mittelwert und Streuung. Exemplarische Behandlung der axiomatischen Methode.

Zusammenfassende Wiederholung und Vertiefung des Lehrstoffs der Oberstufe.

Schriftliche Arbeiten: Hausübungen. Drei Schularbeiten, die ersten beiden zweistündig, die dritte dreistündig.

Die bis heute gültigen Stundentafeln entnehme ich den oben genannten Lehrplänen:

Klasse	1	2	3	4	5	6	7	8
Mathematik	5	4	4	4	5	4	4	4

Das Schulunterrichtsgesetz vom 6. Februar 1974 bewirkte auch für den Mathematikunterricht grundlegende Richtlinien.

Zum Besuch einer allgemeinbildenden höheren Schule ist die positive Ablegung einer Aufnahmeprüfung nicht mehr Voraussetzung. Zuzufolge der 4. Schulorganisationsnovelle, BGBl. Nr. 234/1971 entfiel diese Prüfung bereits ab dem Schuljahr 1971/72.

Die Beurteilung der Leistungen der Schüler in Mathematik erfolgt durch ständige Beobachtung ihrer Mitarbeit im Unterricht sowie durch in die Unterrichtsarbeit eingeordnete mündliche und schriftliche Leistungsfeststellungen.

Auf Grund der Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 über die Leistungsbeurteilung in Pflichtschulen sowie mittleren und höheren Schulen besteht eine mündliche Prüfung und eine Schularbeit aus mindestens zwei von einander unabhängigen Aufgaben. Fachliche

Aspekte für die Beurteilung einer Mathematikschularbeit sind gedankliche Richtigkeit, sachliche bzw. rechnerische Richtigkeit und Genauigkeit.

Die Wiederholungsprüfung aus Mathematik besteht aus einer schriftlichen und mündlichen Teilprüfung.

#### Die Reifeprüfung aus Mathematik heute

Auf Grund des oben erwähnten Schulunterrichtsgesetzes besteht die Reifeprüfung aus einer Klausurprüfung und einer mündlichen Prüfung.

Nach der Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst über die Reifeprüfung in den allgemeinbildenden höheren Schulen, BGBl. Nr. 105/1975 in der Fassung BGBl. Nr. 443/1975, 192/1976 und 565/1977 ist am naturwissenschaftlichen und mathematischen Realgymnasium von allen Schülern eine schriftliche Klausurprüfung in Mathematik abzufassen.

Sie hat vier Beispiele zu umfassen; die Arbeitszeit hat vier Stunden zu betragen. Bei der Behandlung der Beispiele soll der Prüfungskandidat den Nachweis erbringen, daß er befähigt ist, Aufgaben mittleren Schwierigkeitsgrades inhaltlich zu erfassen und zu lösen. Die Benützung einer mathematischen Formelsammlung, eines mathematischen Tabellenwerkes, des Rechenstabes und eines elektronischen, nicht programmierbaren Rechners ist gestattet. Ein elektronischer Rechner darf jedoch nur verwendet werden, wenn er im Unterricht der letzten beiden Klassen von allen Schülern der betreffenden Klasse verwendet wurde und Geräte annähernd gleicher Leistungsfähigkeit allen Prüfungskandidaten zur Verfügung stehen.

Dies ist an unserer Schule der Fall, da laut Lehrplan von der 3. Klasse aufwärts die Verwendung des Taschenrechners vorgesehen ist.<sup>8)</sup>

Dem Prüfungskandidaten, der in Mathematik mündlich maturiert, sind drei verschiedenartige und voneinander unabhängige Aufgaben schriftlich vorzulegen, wobei eine Streuung über den Lehrstoff der Oberstufe anzustreben ist. Davon hat der Kandidat zwei der vorgelegten Aufgaben zu wählen.

Ein Beispiel einer schriftlichen Reifeprüfung aus Mathematik aus dem Jahr 1984, gestellt am BRG XII, Singrienerg. 19 – 21:

- 1.a) Zeige: für alle Punkte der Hyperbel  $H: x^2 - y^2 = 2$  ist das Produkt  $P$  ihrer Abstände von den Asymptoten gleich 1!
- b) Wähle aus der Schar der zur Hyperbel  $H$  konfokalen Ellipsen jene aus, die die Hyperbel in den Punkten mit den Abszissen  $x = \pm 2\sqrt{2}$  schneiden!
- c) Weise durch Rechnung nach, daß sich die beiden Kurven orthogonal schneiden!
- 2.a) Löse graphisch die Gleichung  $f(x) = 0$  in  $\mathbb{R}$  mit  $f(x) = \ln(x^2) + 3x - 6$ .
- b) Löse sie mit Hilfe des Newtonschen Näherungsverfahrens auf eine Genauigkeit von 3 Dezimalstellen (Tabelle)!
- c) Ermittle mit Hilfe der Formel von Simpson durch Zerlegung in 4 Teilintervalle die Länge des Bogens der Kurve  $f(x)$  von  $x = 1$  bis  $x = 2$  auf eine Genauigkeit von 3 Dezimalstellen (Tabelle)!
3. Die Parabel  $y^2 = 9x$  rotiere um die  $x$ -Achse.
  - a) Das Volumen des Paraboloids ist bis  $x = 16$  cm zu berechnen. In den Körper wird von der flachen Seite ein Loch von 18 cm  $\varnothing$  gebohrt. Vor dem Bohren soll die Spitze des Paraboloids so weit abgeschnitten werden, daß die Fläche des abgeschnittenen Paraboloids den Durchmesser  $\varnothing$  des Loches hat.
  - b) Wie groß ist das abzuschneidende Paraboloid?
  - c) Wo befindet sich sein Schwerpunkt?
  - d) Wie groß ist der Paraboloidenstumpf?
  - e) Wie groß ist der ausgebohrte Paraboloidenstumpf?
  - f) Wie schwer ist er, wenn das Material Gußeisen mit der Dichte  $\rho = 7,2 \text{ g/cm}^3$  ist?
4. Eine österreichische Wäschefabrik läßt in Portugal auf Grund der dort niederen Lohnkosten Hemden fertigen. Im Zuge von Qualitätskontrollen werden auch die Kragenweiten laufend überprüft. Eine Stichprobe von 20 Hemden mit Kragenweite 39 ergab folgendes Meßergebnis (in cm) nach einer Lieferung:  
39,2 39 39 38,8 39,1 39 38,9 39 38,6 39  
39 39 39,3 38,8 39 38,9 39,1 39,2 39 39,1  
Es wird angenommen, daß die Kragenweiten annähernd normal verteilt sind, wobei der Mittelwert und die Standardabweichung mit den Werten der Stichprobe übereinstimmen.

8) BGBl. Nr. 15/1977.

Bei wieviel Prozent der Ware müssen Änderungen vorgenommen werden, wenn eine Toleranz von  $\pm 2 \text{ mm}$  um den Mittelwert für reguläre Ware zugelassen ist?

#### Eine Vorschau auf die Zukunft

1983 kommt es zu einer Neubearbeitung der Lehrpläne der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. Am 21. Mai 1983 sandte das Bundesministerium für Unterricht und Kunst den Entwurf einer Verordnung über diese Lehrpläne zur Begutachtung aus, die ab dem Schuljahr 1985/86 in Kraft treten sollen.

Diese Reformbewegung von heute ist bedingt durch soziale Veränderungen und durch den Wunsch nach großer Gegenwartsbezogenheit. Die Hauptstoffgebiete in Mathematik in den neuen Lehrplanentwürfen sind gleich geblieben, nämlich Arithmetik, elementare Algebra und Geometrie.

Es treten aber kleinere Verschiebungen und einige neue Schwerpunktsetzungen auf. Die neuen Lehrpläne sind viel ausführlicher formuliert, insbesondere wird die Schüleraktivität gefördert. Es wird darauf Bedacht genommen, daß durch die Verwendung von Taschenrechnern und Computern manche Fertigkeiten an Bedeutung verlieren, andere wie das Kopfrechnen und Abschätzen von Rechenergebnissen an Bedeutung gewinnen.

Herr Dozent Dr. H. Bürger stellt u.a. folgende Betrachtungen zu den Entwürfen der Lehrpläne für Mathematik an:<sup>9)</sup>

*“In der Arithmetik werden endliche Dezimalzahlen schon in der 1. Klasse als Sonderfälle der Bruchzahlen (positive rationale Zahlen) angesehen und beispielsweise 0,1 und  $\frac{1}{10}$  als verschiedene Darstellungsformen derselben Zahl betrachtet. Rechenoperationen werden in einfachen Fällen schon in der 1. Klasse in beiden Darstellungsformen aufgrund anschaulicher Vorstellungen durchgeführt. Die Rechenverfahren in Dezimalschreibweise bleiben in der 1. Klasse auf Zahlen mit wenigen Dezimalstellen beschränkt, sie werden in der 2. Klasse erweitert und gefestigt. Rechenverfahren für Brüche werden erst in der 2. Klasse allgemein behandelt, sollen jedoch auf einfache Brüche eingeschränkt werden.”*

*“In der elementaren Algebra sollen die Schüler Variable ab der 1. Klasse zum Beschreiben von Rechenvorgängen, Rechenregeln, geometrischen und außermathematischen Sachverhalten vielfältig verwenden. Sie sollen frühzeitig das Aufstellen von Formeln lernen. Ebenso sollen sie ab der 1. Klasse einfache Gleichungen, zunächst nur durch Umkehren der in den Gleichungen auftretenden Rechenoperationen, lösen. Das Umformen von Termen erfolgt wie bisher ab der 3. Klasse.”*

*“In allen Klassen sollen Aufgaben zur Statistik behandelt werden. Ebenso soll in jeder Klasse zumindest einmal ein projektorientierter Unterricht durchgeführt werden. Dies zeigt, daß in den neuen Lehrplänen den Anwendungen der Mathematik besondere Bedeutung zugemessen wird. Die sogenannte “Mengenlehre” tritt in den Hintergrund, Mengendarstellungen sollen ein zweckmäßig einzusetzendes Beschreibungsmittel sein.”*

Bis zum Schuljahr 1984/85 wurde das “Lehrbuch der Mathematik”, die Bände 1 – 4 für die Unterstufe von Laub-Hruby und die Bände 1 – 4 für die Oberstufe von Laub-Kraft-Körperth-Schweiger-Vohla, Verlag Holder-Pichler-Tempsky, Wien, verwendet. Von einigen für das Schuljahr 1985/86 zur Approbation eingereichten Mathematikbüchern sei das Lehrbuch der Mathematik für die 1. Klasse der allgemeinbildenden höheren Schulen und der Hauptschulen von Laub-Hruby-Reichel-Litschauer-Groß, Verlag Holder-Pichler-Tempsky, Wien, angeführt.

#### Zusammenfassung

Es kann abschließend festgehalten werden, daß der Mathematikunterricht von der Jahrhundertwende bis heute einige sehr bedeutende Reformen erfahren hat. Die Meraner Vorschläge um 1900 brachten insbesondere die Einführung der Differential- und Integralrechnung, die Sechzigerjahre die der “Mengenlehre” in den Unterricht der allgemeinbildenden höheren Schule. Die siebenklassige Realschule der Gründerzeit wurde 1928 durch die achtklassige Realschule ersetzt und blieb mit einigen Veränderungen, die Wochenstundenzahl betreffend, bis heute erhalten.

Soziale Entwicklungen in der Zeit vor dem 1. Weltkrieg über Otto Glöckel bis zum heute geltenden Schulunterrichtsgesetz prägten die didaktischen Grundsätze der Lehrpläne und damit den Unterrichtsstil, eine Entwicklung, die stets im Fluß ist, wie die neuesten Reformen der Unterstufenlehrpläne zeigen.

9) “Erziehung und Unterricht”, 7/84, S. 490, Österreichischer Bundesverlag Wien, Jugend und Volk Wien – München.

#### Literaturnachweis:

- ( 1 ) G. Bauer: Vergleichende Studie über die Reife- und Abschlußprüfungen an den allgemeinbildenden höheren Schulen der Länder Österreich, Bundesrepublik Deutschland, Schweiz und England, in Beiträge zur pädagogischen Psychologie, Heft 275 – 283, Eugen Ketterl, Wien.
- ( 2 ) Benedikt-Dobrozemsky-Klaus-Leitner-Wimmer: Die AHS-Reifeprüfung, Ö.B.V., Wien, 1981.
- ( 3 ) F. Bergmann: Der mathematische Unterricht an den Realschulen, k.k. Hof- und Staatsdruckerei, Wien, 1910.
- ( 4 ) H. Bürger: Betrachtungen zu den Entwürfen der Lehrpläne für Mathematik, in "Erziehung und Unterricht", Heft 7, Ö.B.V., Wien, Jugend und Volk Wien, München, 1984.
- ( 5 ) E. Dintzl: Besondere Unterrichtslehre der Mathematik, I. und II. Teil, Wien, 1951.
- ( 6 ) Kaiser-Nöbauer: Geschichte der Mathematik, Hölder-Pichler-Tempsky, Wien, 1984.
- ( 7 ) F. Neugebauer: Schulunterrichtsgesetz, Verlag des Österreichischen Gewerkschaftsbundes, 1980.
- ( 8 ) J. Ellinger: Jahresbericht der k.k. Staatsrealschule im XII. Wr. Gemeindebezirk, XII. Schönbrunnerstr. 189 für das Schuljahr 1910/11.
- ( 9 ) Ch. Reichel: Mengenlehre-didaktisches Wundermittel oder gefährliche Modeerscheinung?, in "Die Allgemeinbildende höhere Schule", Nr. 9, Wien, 1974.
- (10) H. Schnell: Die Entwicklung der Lehrpläne für die Hauptschule und die Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule von 1928 bis 1981, in "Erziehung und Unterricht", Ö.B.V., Jugend und Volk, Wien, München, 1982.
- (11) Instruktionen für den Unterricht an Realschulen in Österreich im Anschlusse an einen Normallehrplan. Im k.k. Schulbücher-Verlage, Wien, 1905.
- (12) Jahresbericht der Bundesrealschule Wien XIII, Astgasse 3, Wien, 1927/28.
- (13) Lehrplan der österreichischen Realschule, auf Grund des Mittelschulgesetzes vom 2. August 1927, BGBl. Nr. 244 festgesetzt durch Verordnung vom 1. Juni 1928, BGBl. Nr. 138, Volkserziehung Nr. 46, Ö.B.V., Wien und Leipzig, 1928.
- (14) Lehrplan der österreichischen Realschule, festgesetzt durch die Verordnung vom 12. Juni 1935, BGBl. Nr. 285, Bdg. Bl. des BMfU Nr. 30 aus 1935, Ö.B.V., Wien und Leipzig, 1935.
- (15) Lehrplan für Hauptschulen bzw. allgemeinbildende höhere Schulen, BGBl. Nr. 62/1974 und Nr. 63/1974.
- (16) Lehrplan Mathematik Oberstufe, BGBl. Jahrgang 1978 vom 28. Feber 1978, 31. Stück; 114. Verordnung.
- (17) Sondernummer zum Verordnungsblatt für den Dienstbereich des BMfUuK, Jahrgang 1962, Wien, am 1. Oktober 1962, Stück 10a.
- (18) III. Sondernummer zum Verordnungsblatt für den Dienstbereich des BMfUuK, Jahrgang 1967, Wien, am 1. Oktober 1967, Stück 10a.
- (19) II. Sondernummer zum Verordnungsblatt für den Dienstbereich des BMfUuK, Jahrgang 1970, Wien, am 16. November 1970, Stück 11a.
- (20) Weisungen zur Führung des Schulamtes an den Gymnasien in Österreich als Anhang zu den "Instruktionen für den Unterricht", Wien, 1905.

## **Aufgaben und Entwicklung der Fächer DARSTELLENDGEOMETRIE und GEOMETRISCHES ZEICHNEN**

### **Bedeutung und Aufgabe:**

Die darstellende Geometrie als Lehre von den gesetzmäßigen Abbildungen des Raumes auf eine Ebene hat sich aus den Bedürfnissen des Technikers entwickelt und stellt heute eine grundlegende Hilfswissenschaft der Technik dar. Ihre Arbeitsweise ist vorwiegend zeichnerisch: Zeichnungen sind somit das wichtigste Verständigungsmittel vieler Techniker. Jedes technische Objekt, ob ein ausgedehntes Bauwerk, eine Maschine oder auch nur ein untergeordnetes Detail, wird vor der Ausführung in Form von Plänen und Werkzeichnungen zu Papier gebracht. Solche Zeichnungen müssen Aussehen, Lage und Abmessungen klar ersichtlich angeben, um die Verwirklichung auf der Baustelle oder in der Werkstatt in eindeutiger Weise zu ermöglichen. Der Konstrukteur stützt sich dabei wesentlich auf seine entsprechend ausgebildete Raumanschauung, und der Bau- oder Werkstättenleiter kann mit Hilfe der vorliegenden Pläne die Verwirklichung in Angriff nehmen.

Zeichnungen erweisen sich somit als wichtiges Verständigungsmittel der Techniker; sieht man die Zeichnung als eine Sprache des Ingenieurs an, so kann man die darstellende Geometrie als die zugehörige Grammatik bezeichnen, deren Kenntnis und Beherrschung für alle Beteiligten unbedingt notwendig ist. Die darstellende Geometrie wird heute in der AHS (allgemeinbildende höhere Schule) als eigenes Fach am mathematischen und am naturwissenschaftlichen Realgymnasium in der siebenten Klasse in drei Wochenstunden und in der achten Klasse in zwei Wochenstunden unterrichtet. In einfacherer Form werden auch geometrische Grundbegriffe und Abbildungsverfahren im Fach Geometrisches Zeichnen behandelt.

Durch die Lehrpläne sind die Bildungs- und Lernziele der einzelnen Gegenstände im Schulbereich festgelegt. Im Fach Geometrisches Zeichnen soll sich der Schüler Fertigkeiten im Gebrauch technischer Zeichengeräte und im Anfertigen sauberer und genauer Bleistift- und Tuschezeichnungen aneignen. Weiters ist seine Raumanschauung durch Vertrautmachen mit einfachen Projektionsverfahren auszubilden. Für das Fach Darstellende Geometrie sind die Bildungs- und Lernziele weitreichender: der Unterricht zielt auf Ausbildung und gründliche Schulung der Raumvorstellung hin. Dadurch soll der Schüler die Fähigkeit erlangen, Vorgänge und Objekte in der Ebene und im Raum zu erfassen, zu analysieren und so darzustellen, daß nach diesen Zeichnungen eine Herstellung der räumlichen Situation oder der Objekte möglich ist. Auf diese Weise soll es dem Schüler auch möglich werden, abstrakte Gedankengänge nach zweckmäßigen Abbildungsverfahren zu realisieren und die Zeichnung als anschauliches und exaktes Kommunikationsmittel neben der Sprache verwenden zu können. Dabei sind logisches Denken und einwandfreier und präziser sprachlicher Ausdruck durch Beschreiben der räumlichen Situation und Erklären des Konstruktionsweges zu fördern. Zeichnerisches Darstellen unter Beachtung der gesetzmäßigen Abbildungsvorschrift soll den Schüler zu Genauigkeit, Sauberkeit, Ausdauer und kritischer Betrachtung seiner Arbeiten erziehen. Weiters soll der Schüler angeregt werden, durch Herstellung von Querverbindungen zu anderen Gebieten der Naturwissenschaften wie Mathematik und Physik, aber auch zur bildenden Kunst, über das engere Fachgebiet hinausreichende Einsichten und Kenntnisse zu gewinnen.

In der Zeit von Schulversuchen, Lehrplandiskussionen und Versuchen zur Umorganisation des Schulwesens wäre noch die Frage zu klären, ob der Unterricht des Faches Darstellende Geometrie im derzeitigen Schulbereich an der AHS wichtig und bedeutend ist. Für technische Schultypen (HTL) sind die Gründe einsichtig, aber für ein eigenes Unterrichtsfach an einer allgemeinbildenden Schule vielleicht nicht so klar ersichtlich. In einer Zeit, in der die Technik, und der Umgang jedes Menschen mit der Technik eine immer beherrschendere Rolle spielen, wie es heute der Fall ist (Informatikunterricht ab 1985, Computer in Beruf und Freizeit), kann auch die Darstellende Geometrie für eine moderne Allgemeinbildung wertvolle Beiträge liefern. Die Beschäftigung mit der Geometrie kann, so wie viele andere Komponenten des Schullebens, zur Persönlichkeitsbildung eines jungen Menschen beitragen. Stellen sich in der heutigen hektischen Zeit viele Begleitumstände gegen eine ruhige geistige und charakterliche Entwicklung des Jugendlichen, fördert die Darstellende Geometrie wichtige und wünschenswerte Eigen-

schaften wie Ordnung, genaue Arbeitsweise, Konzentration und Ausdauer. Dazu kommt noch eine Schulung des analytischen und technisch-konstruktiven Denkens, der Raumanschauung und die Verfeinerung von mathematischen Sachinhalten. Die einwandfreie sprachliche Erklärung geometrischer Zusammenhänge und Konstruktionen ist weiters ein Training für den sprachlichen Ausdruck. Die handwerklichen, praktischen und künstlerischen Teile des Unterrichts sind ebenfalls Aspekte, die Beachtung verdienen sollten.

**Lehrplanentwicklung** (für Realschulen und deren Nachfolgetypen):

Die Entwicklung der Schulfächer Darstellende Geometrie und Geometrisches Zeichnen zeigt allerdings, daß von Seiten der Schulorganisation immer weniger Wert auf die Aufgaben und Ziele der Geometrie gelegt wird. Die Zahl der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit ist seit langer Zeit rückläufig, wie ein Überblick über die Lehrplanentwicklung unter Berücksichtigung der Stundenzahlen zeigen wird.

Ab dem Revolutionsjahr 1848 kam in Österreich das Bildungswesen in Bewegung. Im Jahre 1849 wurden im Rahmen der großen Reform der Universitäten und Gymnasien die Form einer sechsklassigen Realschule (3 Klassen Unterrealschule, 3 Klassen Oberrealschule) begründet, als eine Schultype zwischen den Volksschulen und den technischen Lehranstalten. Sie bezweckte außer einer allgemeinen Bildung vor allem einen mittleren Grad der Vorbildung für gewerbliche Beschäftigungen und eine Vorbereitung für die technischen Lehranstalten.

Ab dem Jahr 1868 siebenklassig geführt (vierte Klasse in der Unterrealschule) und mit Maturaabschluß, sollten die Realschulen ihre Lehrziele den Voraussetzungen der technischen Hochschule anpassen. Die Durchführung der ausgegebenen Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsgegenstände wurden nicht durch nähere Hinweise erleichtert, jeder Lehrer mußte sein Verfahren der Unterrichtsführung nach eigenem Ermessen einrichten. Eine Hilfe und Richtschnur konnten ihm die "Instructionen für den Unterricht" bieten, ohne aber seiner Selbständigkeit den wünschenswerten Spielraum zu nehmen.

Ab dem Beginn der Realschule war das Fach Geometrisches Zeichnen im Fächerkanon vertreten. In der dreiklassigen Unterrealschule war dieses Fach im ersten Jahr mit zehn (in späteren Jahren mit sechs) Wochenstunden und in den beiden nächsten Jahren mit je drei Wochenstunden vertreten. Allerdings enthielt der Lehrplan neben den "Übungen mit dem Zirkel und Reißzeuge" den gesamten Geometrieunterricht der Mathematik und viele Elemente des Faches Freihandzeichnen.

Nach Einführung der vierten Klasse des Unterrealgymnasiums und eines eigenen Faches Freihandzeichnen beschränkte sich der Unterricht aus Geometrischem Zeichnen auf die 2., 3. und 4. Klasse mit je drei Wochenstunden, enthielt aber noch immer wesentliche Teilgebiete der Elementargeometrie neben seiner Hauptaufgabe, der Aneignung der Fertigkeit im Linearzeichnen, der Darstellung einfacher Gegenstände durch Projektionen und anschauungsmäßiges Zeichnen technischer Objekte in Normal- und Schrägrissen.

Ab der Lehrplanänderung im Jahr 1909 stehen dem Fach noch insgesamt sieben Wochenstunden (2/2/3) zur Verfügung. Durch eine weitere Lehrplanreform im Jahr 1928 wird das Fach in den Mathematikunterricht eingegliedert: in der zweiten und dritten Klasse ist alle vierzehn Tage eine Doppelstunde, in der vierten Klasse jede Woche eine Doppelstunde Geometrisches Zeichnen zu halten.

Nach der Angliederung in den Kriegsjahren des zweiten Weltkriegs an das deutsche Schulsystem, bestätigen die "Provisorischen Lehrpläne 1946" diese Einteilung und erst 1955 wird Geometrisches Zeichnen wieder ein eigenes Fach mit festgelegtem Lehrplan und Lehrziel, allerdings sind nur mehr je zwei Wochenstunden in der dritten und vierten Klasse vorgesehen. Diese Stundeneinteilung ist seither gleich geblieben, und auch die Lehrpläne gelten weiterhin fast wortident.

Die Art der Zeichengeräte zur Anfertigung der Tuschezeichnungen hat sich natürlich im Laufe der Zeit wesentlich geändert und verbessert. Früher waren das Reißbrett mit der Reißschiene und das Reißzeug die verwendeten Arbeitsbehelfe. Die Reißfeder, händisch für unterschiedliche Linienstärken zu verstellen, wurde zur Zeichnung gerader und krummer Linien verwendet. Heute haben Kunststoffplatte mit zugehöriger Schiene (mit Stopptaste) und die Tuschezeichner in verschiedenen Strichstärken, die doch eine wesentliche Verbesserung der Arbeitsbedingungen mit sich bringen, die alten Geräte ersetzt.

Die "Elemente der darstellenden Geometrie", wie die Fortsetzung des Faches Geometrisches Zeichnen in der dreiklassigen Oberrealschule hieß, wurde ab 1872 als Fach Darstellende Geometrie ein eigenes Unterrichts- und Maturafach. In je drei Wochenstunden pro Klasse war folgender Lehrstoff durchzunehmen:

im ersten Jahr: Grundaufgaben der darstellenden Geometrie über Punkte, Geraden und Ebenen im Grund- und Aufrißverfahren unter Benutzung des Seitenrisses; Körperkonstruktionen

samt Schatten; ebene Schnitte von Prismen und Pyramiden;  
im zweiten Jahr: Darstellung des Kreises in Normalrissen; Schrägriß des Kreises; Darstellung von Drehzylinder und Drehkegel, auch im Schrägriß; ebene Schnitte dieser Flächen, und einfache Durchdringungen von Zylinder- und Kegelflächen; Darstellung der Kugel; verschiedene Schattenkonstruktionen für Parallel- und Zentralbeleuchtung;  
im dritten Jahr: Darstellung von Drehflächen mit ebenen Schnitten; Grundbegriffe der Perspektive (Zentralprojektion).

Schon damals beschränkte sich die Darstellende Geometrie nicht nur auf die Abbildung von Objekten, sondern wurde auch zur Schulung des logischen Denkens verwendet.

Im Jahr 1928 wurde die Realschule auf acht Klassen erweitert. Die Darstellende Geometrie erhielt insgesamt zehn Wochenstunden (3/3/2/2) zugesprochen. Der Lehrstoff wurde um einige Gebiete wie die normale Axonometrie und die kotierte Projektion erweitert. Nach dem Unterricht in Geometrischem Zeichnen in der Unterstufe und in Darstellender Geometrie in der Oberstufe war es nun möglich geworden, den Schülern in ausreichender Weise ein fundiertes Wissen in der Geometrie für Studien an technischen Hochschulen oder für technisch orientierte Berufe mitzugeben.

In der Kriegszeit wurde nach den Richtlinien des deutschen Schulwesens unterrichtet. Nach dem zweiten Weltkrieg brachte der Lehrplan 1946 eine erste Kürzung auf acht Wochenstunden (2/2/2/2). Die entscheidende Einschränkung erfolgte 1962 durch das neue Schulorganisationsgesetz mit seinen Lehrplanänderungen bis 1967: die Realschule und die Gymnasien wurden durch mehrere Nachfolgetypen ersetzt. Schultypen, in denen Darstellende Geometrie weiterhin unterrichtet wurde, waren das Realistische Gymnasium, das Naturwissenschaftliche Gymnasium und das Mathematische Realgymnasium (am ehesten als Nachfolgetyp der Realschule zu bezeichnen). Die Darstellende Geometrie blieb zwar Reifeprüfungsfach für die schriftliche und mündliche Matura, wurde aber auf insgesamt fünf Wochenstunden, drei in der siebenten und zwei in der achten Klasse, gekürzt. Die notwendigen Stoffreduzierungen betrafen die kotierte Projektion, die Besprechung der Drehflächen und die für die Anschauung und Raumvorstellung wichtigen Schattenkonstruktionen. Aber auch der Umfang vieler anderer Stoffgebiete mußte verkleinert werden. Dieses geringe Stundenausmaß für ein Maturafach mit reichhaltigem Lehrstoff blieb bis heute ungeändert.

Trotzdem wird es auch weiterhin unsere Aufgabe als Lehrer für Darstellende Geometrie sein, den Schüler für technische Objekte und Dinge zu interessieren, die Raumvorstellung zu fördern, um logische Zusammenhänge und Konstruktionswege zu erfassen und somit in diesem Teilgebiet der Naturwissenschaften gute Voraussetzungen für weitere Studien oder Berufsinteressen zu schaffen.

# TANZSCHULE RAPF

*Die Schule für das bessere Tanzen*

Gesellschaftstanz – Steptanz

Tanzleistungsabzeichen – Tanzsport

Rock'n'Roll-Abzeichen – Balleröffnungen

Unterricht für Kinder, Jugendliche, Ehepaare und Senioren

**1130 Wien, Hietzinger Hauptstraße 6 (bei der Kennedy-Brücke)**

Telefon 82 66 96

Lieber Herr Schuldirektor!

Ich habe eine große Bitte an Sie,  
daß die Silvi und der Peter  
auch immer ein gutes, warmes  
Iglo Mittagessen krieger!



kommt gleich nach  
Muttis Küche.

„Meine Mutti sagt, ein ordentliches warmes Mittagessen ist für uns Kinder sehr wichtig. Mit dem Iglo Mittagstisch ist das ganz leicht. Sie sagt, die Iglo weiß genau, was wir Kinder brauchen. Und ich weiß, daß es mir immer schmeckt. Fast so gut wie bei meiner Mutti zuhause. Wenn Sie es in Ihrer Schule auch machen, freuen wir uns alle. Danke.“

ESKIMO-IGLO GES.M.B.H., Tel. 022 49/35 35 DW 290



## Die Lehrplanentwicklung im Fach Biologie und Umweltkunde

### Der Lehrplan von 1849 bis 1898

Im Organisationsentwurf für die Realschulen in Österreich aus dem Jahre 1849 wurde festgelegt, daß Naturgeschichte und Naturlehre in der Unter-Realschule gemeinsam unterrichtet werden und erst in der Ober-Realschule als selbständige Gegenstände zu führen sind. Das "Praktische Jahr", mit dem die Ausbildung in der Unter-Realschule abgeschlossen wurde, sollte zur Erreichung des vorgegebenen Lehrzieles vor allem in den naturwissenschaftlichen Fächern stark vom Rat und der Mitwirkung ausgezeichneter Praktiker des entsprechenden Schulbezirkes geprägt sein.

Der Lehrstoff des Faches Naturgeschichte und Naturlehre umfaßte in der vierjährigen Unter-Realschule in der 1. Klasse Zoologie und Botanik, in der 2. Klasse Mineralogie, wobei für die Auswahl des Stoffes die Wichtigkeit, welche die einzelnen Gegenstände für Gewerbe, Künste und Handel hatten, maßgebend war. Die 3. Klasse beschäftigte sich ausschließlich mit der Naturlehre: Optik, Akustik, Magnetismus, Elektrizität, Himmelskunde und physische Geographie. Ausdrücklich wird hervorgehoben, daß der naturhistorische Unterricht in den unteren Klassen

*"auf Anschauung und Beschreibung sich stützend, weder eine eigentliche Vollständigkeit zu erzielen noch eine wirkliche Systematik zu geben hat".*

In der 1. Klasse der Ober-Realschule wurde eine Einleitung in die Naturgeschichte als Wissenschaft mit einer systematischen Anordnung gebracht. Im Rahmen der Zoologie wurde auf den inneren Bau der Tiere und ihre geographische Verbreitung verwiesen. In der Botanik hat man die vaterländische Flora besonders beachtet (Bau der Pflanze, botanisches System, geographische Verbreitung). Die 2. Klasse der Ober-Realschule behandelte die Kapitel Mineralogie, Geognosie und Paläontologie.

Den relativ kurz gefaßten Lehrziel-Angaben im ersten Organisationsentwurf folgte 1879 mit einem neuen Lehrplan eine sehr ausführliche und die Unterrichtsarbeit konkret betreffende Veröffentlichung der "Instructionen für den Unterricht an den Realschulen". Zitate aus dieser Arbeitsanleitung erscheinen vor allem deshalb besonders erwähnenswert, weil wesentliche Grundprinzipien angeführt werden, die selbstverständlich auch heute noch Gültigkeit haben. In vielen Diskussionen unserer Tage werden Teilbereiche der Unterrichtsmethodik als neu behandelt, die bereits vor mehr als 100 Jahren aktuell waren. Schon im einleitenden Kapitel der erläuternden Instruktionen zum neuen Lehrplan wird auf wesentliche Ziele des Faches Naturgeschichte hingewiesen:

*"Soll der naturhistorische Unterricht jene glücklichen Erfolge erzielen, welche man bei seiner Einführung in die Mittelschulen mit Recht erwartete, so kann dies nur dadurch geschehen, dass der jugendliche Geist mit den Thatsachen selbst in directe Beziehung gesetzt, daß die Selbstthätigkeit der Schüler zur Beobachtung der Natur angeregt wird, dass sie hierin geübt und allmählich befähigt werden, den Zusammenhang der Thatsachen zu erfassen und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen."*

Weiters wird darauf hingewiesen, daß zwar

*"in mancher Beziehung die Ansichten bezüglich der Methodik des naturhistorischen Unterrichtes auseinandergehen mögen",*

es aber doch als allgemein anerkannt gelten kann,

*"dass der Unterricht von den Naturkörpern selbst ausgehen müsse".*

Ausdrücklich wird betont, daß es **nicht** Aufgabe der Schule sein kann, Fachgelehrte heranzubilden oder eine große Summe von Kenntnissen den Schülern in kürzest möglicher Zeit beizubringen, sondern den Beobachtungssinn der Jugend zu schärfen, die Liebe zur Natur zu wecken, durch selbsttätige Beschäftigung mit Naturkörpern das Gemüt anzuregen und das Verständnis der Natur anzubahnen. In maßvollem Umfang sollte jener Lehrstoff vermittelt werden, den

*"kein Mann von allgemeiner Bildung mehr entbehren kann" und der "vollkommen ausreichend ist, um die sichere Grundlage eines weiteren Fachstudiums zu bilden".*

Aus den Lehrbüchern der Naturgeschichte sollten vorwiegend jene Organismen ausgewählt werden,

*"welche leichter und in mehrfacher Anzahl herbeigeschafft werden können".*

Der Lehrer möge den Schülern

*"gruppenweise den betreffenden Naturkörper zur Anschauung bringen".*

Durch planmäßige Fragen des Lehrers wird der Schüler veranlaßt, Beobachtungen in eigene Worte zu

kleiden, wobei dort unterstützend eingegriffen werden sollte, wo die Benennung fremder Teile Schwierigkeiten bereiten könnte. Beobachtetes kann durch selbsttätiges Zeichnen zusätzlich gefestigt werden. Es wird nicht auf den Hinweis vergessen,

*“dass diese Methode, welche die Schüler zu selbstthätigem Beobachten, Vergleichen und Beschreiben der Naturkörper anleitet, nicht ohne einige Schwierigkeiten, namentlich in starken Classen, durchzuführen ist”.*

Als verwerflich wird jener Vorgang hingestellt,

*“bei welchem der Lehrer in Form eines Vortrages die Objecte beschreibt und während des Unterrichtes in der Classe circulieren lässt, indem hiebei die Schüler nicht selten ohne Gewinnung eigener Anschauungen das Mitgetheilte hinnehmen und lernen...”*

Auch in oberen Classen sollte von Beobachtungen ausgegangen werden, allerdings habe eine strengere wissenschaftliche Behandlung der Naturgeschichte beim Unterricht Platz zu greifen. Einfache Bestimmungsübungen und Exkursionen auch in größeren Städten werden tunlichst empfohlen.

Die in den Instruktionen des Jahres 1879 dargelegten Gesichtspunkte möchten den nicht selten erhobenen Vorwurf beheben, daß die Schüler durch den naturgeschichtlichen Unterricht

*“überbürdet werden und ihr Gedächtnis mit einer Menge von Namen und Daten belasten, welche für die allgemeine Bildung keinen besonderen Wert haben”.*

Bei Berücksichtigung der vorgegebenen Anweisungen hat der Unterricht im Fach Naturgeschichte

*“einen reichen Beitrag zur Bildung geliefert, eine dauernde Anregung geboten und bei vielen Schülern eine Lernlust erweckt, welche sie in die Lehrsäle der Hochschulen mitnehmen werden”.*

Das Lehrziel des Faches Naturgeschichte in der siebenklassigen Realschule war die Kenntniss einer systematischen Übersicht der Tier- und Pflanzengruppen mit den wichtigsten Tatsachen aus ihrer Anatomie, Physiologie und Morphologie, weiters die Kenntniss der wichtigeren Mineralien, sowie der wichtigsten Tatsachen aus dem Gebiete der Geologie.

Der Lehrstoff der 1. Klasse umfaßte die Wirbeltiere (vorwiegend Säugetiere und Vögel, daneben ausgewählte Formen der übrigen Classen) und die Wirbellosen (vorwiegend Gliedertiere und wichtige Weich- und Strahlthiere). In der 2. Klasse wurde Mineralogie und Botanik (Samenpflanzen und einige Sporenpflanzen) unterrichtet.

Lehrstoff der 5. Klasse: menschlicher Körper, Wirbeltiere und wirbellose Tiere ohne systematische Details.

6. Klasse: Gruppen des Pflanzenreiches mit Rücksichtnahme auf den anatomisch-morphologischen Bau und die Lebensverrichtungen der Pflanze, keine systematischen Details.

7. Klasse: Mineralogie (Kristallographie, wichtige Mineralien) und Geologie (Gebirgsgesteine, Gebirgsbau, geologische Weltalter, vorweltliche Tier- und Pflanzenformen).

#### **Lehrplanreform 1898**

Gravierende Veränderungen, nicht nur für das Fach Naturgeschichte, erbrachte die Lehrplanreform des Jahres 1898. **Die humanistische Seite der Realschulbildung hatte nicht die erwarteten Erfolge ergeben.** Außerdem meinte man,

*“dass die Klagen über Überbürdung der Schüler durch den in einzelnen Classen und Gegenständen aufgehäuften Lehrstoff nicht unberechtigt seien”.*

Da für die bereits diskutierte Erweiterung der Realschule auf acht Jahre die legislativen Voraussetzungen fehlten, hat man den Normallehrplan einer gründlichen Revision unterzogen.

Das bereits behandelte Lehrziel für die gesamte Realschule wurde wortident als Lehrziel der Oberrealschule übernommen. Neu definiert wurde allerdings das Lehrziel für die Unterrealschule:

*“Eine auf die Beobachtung leicht erkennbarer Merkmale gegründete und durch den Vergleich verwandter Objecte vertiefte Bekanntschaft mit den wichtigsten Formen des Thier-, Pflanzen- und Mineralreiches, nebst der hierauf gegründeten Fähigkeit, die bedeutungsvollsten systematischen Gruppen zu erfassen.”*

Lehrstoff der 1. Klasse: Tierreich (Säugetiere und Vögel) und Pflanzenreich (charakteristische Samenpflanzen).

2. Klasse: Tierreich (restliche Wirbeltiere und Wirbellose) und Pflanzenreich (Samenpflanzen, Sporenpflanzen).

In der 5. Klasse wurde ausschließlich Botanik unterrichtet (Gruppen des Pflanzenreiches, Lebensverrichtungen der Pflanze) und in der 6. Klasse Zoologie (Bemerkenswertes über den Bau des Menschen, die Verrichtungen seiner Organe, daneben Wirbeltiere und wichtige Gruppen der Wirbellosen).

Systematische Details sollten nicht behandelt werden. Der Lehrstoff der 7. Klasse wurde unverändert aus dem alten Lehrplan übernommen.

Die Lehrplanreform des Jahres 1898 brachte für Naturgeschichte eine Reduktion der Stunden von 14 auf 11 und eine Einschränkung des Lehrstoffes.

Im Anschluß an diese Reform des Lehrplanes wurden auch die Instruktionen für die Unterrichtsarbeit des Lehrers neu verfaßt und wesentlich erweitert. Praktische Hinweise, vor allem der Materialbeschaffung dienlich, ergänzen die allgemeinen Unterrichtsprinzipien. Der Motivation des Schülers wird abermals breiter Raum gewidmet:

*“Wenn irgend ein Lehrfach durch glückliche Behandlung zur Freude, durch verfehlte zur Qual der Schüler werden kann, so ist es die Naturgeschichte”.*

Geradezu brandaktuell werden die Erläuterungen, wenn es um die Mitarbeit der Schüler im Unterricht geht:

*“Als Kern eines glücklich geleiteten Unterrichtes aus der Naturgeschichte ist die Gewinnung eigener Anschauungen durch die Selbstthätigkeit der Schüler zu betrachten; geht der Unterricht in ein Docieren über, dann bleibt der eigentliche Zweck des naturgeschichtlichen Unterrichtes unerreicht. Der Lehrer wird daher auf der Unterstufe durchaus, auf der Oberstufe, wo irgend erreichbar, die Schüler dazu verhalten, das zu Erlernende aus den Objecten, Modellen und Bildern selbst herauszufinden. Seine Aufgabe wird es dabei sein, die Wege zu diesem Ziele zu ebnen, durch geschickte Fragestellung weiterzuhelfen, keineswegs aber das Endergebnis der Beobachtung vorweg mitzuteilen.”*

Mit dieser Unterrichtsmethodik werde das Vertrauen zur eigenen Kraft und zum Lehrer erzielt, da ja nur durch das vereinte Wirken von Schülern und Lehrern das Endziel zu erreichen ist. Auch der Sammelleidenschaft der Schüler möge man entgegenkommen.

#### **Lehrplanreform 1909**

Um mancherlei Fortschritte der Wissenschaften sowie didaktische Verbesserungen seit dem Jahre 1898 im Lehrplan zu verwirklichen, erschien eine Überprüfung und Ergänzung des ganzen Normallehrplanes für die Realschulen wünschenswert. In einer Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 8. April 1909 wurde dieser neue Lehrplan veröffentlicht. In den einleitenden Kapiteln wird bereits herausgestrichen, daß der Erfolg der Reform wesentlich vom Zusammenwirken der Lehrer abhängen werde, um das im Lehrplan mehrfach angedeutete Ineinandergreifen der Fächer nutzbar zu gestalten. Besprechungen und “beständige Fühlung zwischen den Lehrern verwandter Fächer” werden dafür als unerläßlich angesehen.

Lehrziel für das Fach Naturgeschichte in der Unterstufe:

Kenntnis typischer Vertreter der Hauptgruppen des Tier- und Pflanzenreiches auf Grund unmittelbarer Beobachtung, klarer beschreibender Darlegung der leicht zu erfassenden morphologischen Verhältnisse und unter Berücksichtigung solcher biologischer Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise, die sich ungezwungen erklären lassen. Anbahnung des Verständnisses der systematischen Gruppierung. Eine auf Beobachtungen leicht erkennbarer Merkmale gegründete Bekanntschaft mit den wichtigsten Mineralien und einigen Felsarten.

Lehrziel für die Oberstufe:

Kenntnis der wichtigsten Tatsachen des äußeren und inneren Baues sowie der Lebenserscheinungen der Pflanzen und Tiere und des Zusammenhanges zwischen Körperbau und Lebensweise. Grundzüge des natürlichen Pflanzen- und Tiersystems. Somatologie und die wichtigsten Grundsätze der Physiologie und Hygiene. Bekanntschaft mit den morphologischen, physikalischen und chemischen Eigenschaften solcher Minerale, die für den Haushalt des Menschen oder als wesentliche Bestandteile der bekanntesten Felsarten von besonderer Bedeutung sind. Kenntnis der wesentlichen Tatsachen aus dem Gebiete der Geologie.

Bleibt der Lehrstoff der 1. Klasse im Vergleich zu 1898 im wesentlichen unverändert, so kommt in der 2. Klasse eine übersichtliche Einteilung des Tier- und Pflanzenreiches hinzu. In der 5. Klasse sollte auf die Auswahl nützlicher und schädlicher Pflanzen viel Wert gelegt werden. Eine deutliche Erweiterung erfährt der Lehrstoff der 7. Klasse: Die kosmische Stellung und der Aufbau der Erde, die Beziehungen der Geologie zum praktischen Leben und die Naturdenkmäler der Heimat werden neu eingefügt.

In den Bemerkungen, die dem Lehrplan unmittelbar angeschlossen sind und die jene nach wie vor gültigen Instruktionen aus dem Jahre 1899 ergänzen sollen, wird deutlich darauf hingewiesen, daß der naturgeschichtliche Unterricht nicht bloß Kenntnisse zu vermitteln und die Beobachtungsgabe zu schärfen

hat, sondern auch die sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu fördern und das Denk- und Urteilsvermögen zu entwickeln hat.

Beachtenswert erscheint auch, daß der bislang eher verschmähten Besprechung der Systematik große didaktische Bedeutung und ein großer Bildungswert zugebilligt wird. Erstmals wird hier betont, daß das Verständnis für die systematische Gruppierung schon in der Unterstufe angebahnt werden sollte. Der Lehrstoff müsse auf jenes Maß eingeschränkt werden,

*„das eine gründliche Durcharbeitung in der Schule ohne bedenkliches Hasten und ohne Überlastung des Gedächtnisses der Schüler ermöglicht“.*

#### **Lehrplanreform 1928**

Durch eine Verordnung vom 1. Juni 1928 wurde auf Grund des Mittelschulgesetzes vom 2. August 1927 der Lehrplan der nun achtjährigen Realschule neu festgesetzt. Für das Fach Naturgeschichte brachte dieser Lehrplan eine Erhöhung der wöchentlichen Stundenzahl von 11 auf 14. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, daß in den Unterstufenklassen mit Naturgeschichte auch Chemie unterrichtet wurde.

Das Lehrfach für die Unterstufe (Naturgeschichte und Chemie) wurde teilweise kaum verändert vom Lehrplan 1909 übernommen. Neu aufgenommen wurden: Einsicht in die Beziehungen der Pflanzen und Tiere zur belebten und unbelebten Umwelt, wichtige Kulturpflanzen und Nutztiere, Weckung des Sinnes für Naturbetrachtung und Naturbeobachtung, für das Erfassen der Zusammenhänge in der Natur und für die Ziele des Naturschutzes. Bekanntschaft mit den häufigsten Mineralien und Felsarten, Verständnis chemischer Vorgänge und ihrer Gesetzmäßigkeit, Kenntnis einer kleinen Auswahl von Grundstoffen und Verbindungen.

Als Lehrziele für die Oberstufe werden u. a. angeführt: Kenntnis des äußeren und inneren Baues und der wichtigsten Lebensvorgänge von Pflanze, Tier und Mensch; Zusammenhang zwischen Körperbau und Lebensweise, zwischen Lebewesen und Umwelt. Grundzüge der Gesundheitslehre der Menschen. Übersicht über das natürliche Pflanzen- und Tiersystem. Kenntnis einiger gesteinsbildender und einiger technisch wertvoller Minerale mit ihren Eigenschaften. Kenntnis der wichtigsten Felsarten, Aufbau der Erdkruste, Erdgeschichte.

Aus dem Lehrplan des Jahres 1928 ist als besondere Tatsache hervorzuheben, daß erstmals die Anliegen des Umweltschutzes in den Lehrzielen verankert werden. Auch die Beziehungen der Pflanzen und Tiere untereinander und zur belebten und unbelebten Umwelt werden erstmalig besonders herausgestrichen. Damit haben Ökologie und Umweltschutz auch offiziell Eingang in die Lehrpläne gefunden.

#### **Lehrplanreform 1935**

Über eine Verordnung vom 12. Juni 1935 wurde ein neuer Lehrplan veröffentlicht. Im Vorwort des Herausgebers werden als die wichtigsten Formen des Zusammenarbeitens und Ineinandergreifens der Fächer besonders empfohlen: die gleichzeitige Behandlung desselben Gegenstandes in den Unterrichtsstunden verschiedener Fächer (etwa Querverbindungen zwischen Naturgeschichte und Turnen bei der Behandlung der Gesundheitslehre), die Anknüpfung der Unterrichtsarbeit eines Faches an die eines anderen usw. Gewarnt wird auch vor der Gefahr der Stoffüberladung, gegen die die Lehrer unablässig ankämpfen müßten.

*„Zur Vermeidung der Überanstrengung der Schüler muß auch daran festgehalten werden, daß an keinem Vormittage mehr als fünf verbindliche Lehrstunden gegeben werden dürfen.“*

Allgemeines Lehrziel für Naturgeschichte:

Erziehung zur Naturbeobachtung und Naturbetrachtung, zum Erfassen der Zusammenhänge und der Planmäßigkeit in der Natur und zur Verantwortlichkeit des Menschen gegenüber allem Leben, zur Liebe und Ehrfurcht gegenüber dem Naturganzen als Schöpfung Gottes.

Die speziellen Lehrziele für die Unter- und Oberstufe, sowie der Lehrstoff der 1. bis zur 6. Klasse wurden – von einigen Umschichtungen abgesehen – aus dem Lehrplan von 1928 übernommen. In der 7. Klasse wurden bei der Besprechung des Menschen die Wechselbeziehungen zwischen Leib und Seele ergänzt. Die zusätzliche Wochenstunde in der 8. Klasse ermöglichte eine großzügige Übersicht über die gesamten Naturwissenschaften, wobei auf die Einheitlichkeit des Naturganzen besonders bedacht zu nehmen war.

#### **Der Lehrplan in den Jahren 1938 bis 1945**

Im Jahre 1938 wurde das österreichische Schulwesen dem deutschen angegliedert. An Stelle der bis dahin gültigen Verordnungsblätter traten jene Bestimmungen in Kraft, welche in „Erziehung und Unterricht“ (Berlin 1938) veröffentlicht wurden. Die Erziehungsformen hatten die Formung des nationalsozialistischen Menschen zum Ziel. Zu den Fächern mit besonderer Betonung des Nationalsozialismus

zählte auch Biologie: Die Bedeutung der Erbanlagen wurde sehr stark herausgestrichen und für nationalsozialistisches Gedankengut mißbraucht:

*“Ohne lebenskundliche Einsichten und Kenntnisse läßt sich der grundlegende Gedanke der Rasse in seiner ganzen Tiefe und allen seinen Folgerungen gar nicht verstehen. Der Biologieunterricht wird dann richtig erteilt, wenn er sich innerlich zu einer im Rassengedanken begründeten Kunde vom Menschen erweitert. Er vor allem ist dazu geeignet, allen bloß intellektualistischen Vorstellungen vom Menschen den Boden zu entziehen.”*

Der Bedeutung des Faches Biologie angemessen wurde die Anzahl der Wochenstunden auf 16 erhöht (jeweils zwei Stunden pro Jahrgang).

#### **Lehrplanreform 1946**

Auf Grund der Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht vom 18. Oktober 1946 wurden die “Provisorischen Lehrpläne für die Mittelschulen” veröffentlicht. Bei der Beschreibung des Lehrzieles für Naturgeschichte wurde auf die Formulierungen der Jahre 1928 und 1935 zurückgegriffen.

Als zusätzlicher Lehrstoff für die 3. und 4. Klasse wurde die Pflege von Zimmerpflanzen, von Aquarien und Terrarien eingebaut. Eine einfache Berufskunde von Berufen der Urproduktion (etwa Landwirtschaft, Viehzucht, Forstwirtschaft und Bergbau) ergänzte die Besprechung des Menschen (Organe, gesunde Lebensführung, Körperpflege, Erste Hilfe, Unfallverhütung), der Mineralogie und Geologie in der 4. Klasse. Der äußerst umfangreiche Lehrstoff der 8. Klasse umfaßte u.a. auch Gesellschaftslehre und das naturwissenschaftliche Weltbild der Gegenwart. Auf wichtige Querverbindungen zur Chemie und Geographie wird verwiesen.

#### **Lehrplan 1955**

Mit einem Verordnungsblatt vom 15. Oktober 1955 wurden die “Provisorischen Lehrpläne für Mittelschulen” neu herausgegeben.

Das Lehrziel für das Fach Naturgeschichte in der Unterstufe wurde unverändert aus dem Lehrplan 1946 übernommen. Neu hinzugefügt wurde lediglich die Kenntnis einfachster Erscheinungen der unbelebten Natur. Für das Lehrziel der Oberstufe und den Lehrstoff aller acht Klassen wurden größtenteils die Formulierungen aus dem alten Lehrplan abgeschrieben. Wie 1946 wird auch hier das Ziel des Naturgeschichteunterrichtes in den erläuternden Bemerkungen klar herausgestrichen, nämlich den Schülern einen abgerundeten Überblick über das naturwissenschaftliche Weltbild der Gegenwart zu bieten. In diesem Sinne hat die Naturgeschichte auf der Oberstufe den Charakter eines Zentralfaches.

#### **Neuer Unterstufen-Lehrplan 1964**

Erstmals erfolgt für jeden Gegenstand eine Aufgliederung des Lehrplanes nach Bildungs- und Lehraufgabe, Lehrstoff und didaktischen Grundsätzen.

**Bildungs- und Lehraufgabe des Faches Naturgeschichte:**

Kenntnis charakteristischer Vertreter der Hauptgruppen des Tier- und Pflanzenreiches, wobei Zusammenhänge zwischen Körperbau, Lebensweise und Umwelt besonders zu berücksichtigen sind. Das Verständnis für die verwandtschaftlichen Zusammenhänge im Tier- und Pflanzenreich soll geweckt werden; Einblick in den Aufbau und in die Lebensvorgänge des menschlichen Körpers, sowie in eine gesunde Lebensführung; Weckung der Ehrfurcht vor der Natur und der Liebe zu ihr, die sich praktisch im Natur- und Landschaftsschutz zeigen.

In den didaktischen Grundsätzen wird u.a. darauf hingewiesen, daß durch Vergleiche des Baues und der Leistung einzelner Organe des menschlichen und tierischen Körpers die Voraussetzungen für einen zusammenfassenden Somatologieunterricht in der 4. Klasse geschaffen werden sollen, wobei jedoch auf die Sonderstellung des Menschen besonders hinzuweisen ist. Auch Probleme der Hygiene und einer gesunden Lebensführung sind zu behandeln. Erstmals wird in einem Lehrplan auch die sexuelle Aufklärung eigens erwähnt, die

*“in einer der geistigen und sittlichen Reife der Schüler entsprechenden Weise sachlich und mit Takt”*

behandelt werden soll. Bei der Erstellung der Lehrstoffverteilung ist darauf zu achten,

*“daß jeder Naturkörper womöglich dann behandelt wird, wenn er den Schülern am leichtesten vorgeführt oder von ihnen im Freien beobachtet werden kann”.*

Lehrausgänge sind planmäßig in den Unterricht einzubauen, gründlich vorzubereiten und reichlich auszuwerten.

### Lehrplan 1967

Die Bildungs- und Lehraufgabe der Naturgeschichte in der Oberstufe umfaßt u.a. ein Verständnis der Formenwelt und der Vorgänge in der belebten und unbelebten Natur. Der Schüler soll mit Bau und Funktion des menschlichen Körpers, den Grundzügen der Gesundheitslehre und der Sexualhygiene vertraut werden. Die Sonderstellung des Menschen und seine Verantwortlichkeit gegenüber allem Lebendigen soll erkannt werden. Die Schüler sollen in das biologische Arbeiten, Beobachten und Experimentieren eingeführt werden und mit Fragen des Natur- und Landschaftsschutzes vertraut werden. Die Erziehung zu Achtung vor dem Leben und zu Liebe zur Natur soll den gesamten Unterricht durchdringen. In den didaktischen Grundsätzen wird darauf hingewiesen, daß jede Gelegenheit wahrgenommen werden soll, zu aktuellen naturwissenschaftlichen Fragen Stellung zu nehmen.

Für die damals geplante 9. Klasse waren folgende Kapitel vorgesehen: Biochemie der Zelle, Molekulargenetik, Bodenbiologie, Ökologie, Tierpsychologie, Verhaltensforschung und die Behandlung aktueller naturwissenschaftlicher Themen.

### Lehrplan 1976

Der neue Lehrplan bringt unserem Fach einen neuen Namen. "Biologie und Umweltkunde" verlangt, die Lehrinhalte neu zu überdenken. Damit ist die Forderung verbunden, den Unterricht von der 1. Klasse an unter Gesichtspunkten der Umweltfrage aufzubauen. Biologische und ökologische Einsichten, die in der 1. und 2. Klasse im Zuge der exemplarischen Behandlung von Tieren und Pflanzen gewonnen werden, sollen in der 3. und 4. Klasse aufgrund der altersgemäßen Fähigkeit der Schüler, stärker zu abstrahieren, als Lehrstoff im Vordergrund stehen.

In der Oberstufe sollen die aus dem Unterricht gewonnenen Einsichten und Kenntnisse zu einem biologischen Weltbild ausgebaut werden. Ziel ist der verantwortungsbewußte junge Mensch, der aus Einsicht in die biologischen Zusammenhänge in seinem späteren Wirkungsbereich Entscheidungen so zu treffen vermag, daß das Überleben der Menschheit und die Erhaltung der Natur gewährleistet ist.

Als didaktischer Grundsatz gilt selbstverständlich nach wie vor, daß durch überlegte Stoffauswahl der Überlastung mit bloßem Gedächtniswissen vorzubeugen ist und daß allgemeinbiologische Inhalte umfangreichen systematischen Betrachtungen vorzuziehen sind. Von besonderer Bedeutung ist die Erziehung zu exaktem Beobachten und sprachlich richtigem Beschreiben der Sachverhalte.

### Neuer Lehrplan 1985

Am 15. März 1985 wurden in einer Sondernummer zum Verordnungsblatt die neuen Lehrpläne für die allgemeinbildenden höheren Schulen veröffentlicht. Diese Verordnung tritt hinsichtlich der 1. Klasse mit 1. September 1985 und für die jeweils nächstfolgende Klasse mit dem 1. September des jeweils nächstfolgenden Kalenderjahres in Kraft.

In den allgemeinen Bestimmungen zu diesem neuen Lehrplan wird u.a. sehr ausführlich auf verschiedene Unterrichtsprinzipien hingewiesen, also auf Bildungs- und Erziehungsaufgaben, die nicht allein einem Unterrichtsgegenstand zugeordnet werden können:

Gesundheitserziehung mit dem Schwerpunkt in Biologie und Leibesübungen,

Sexualerziehung mit dem Schwerpunkt in Biologie und Religion,

Umwelterziehung mit dem Schwerpunkt in Biologie, Physik und Chemie.

Hierbei ist eine wirksame Koordination der Unterrichtsgegenstände unter Ausnutzung ihrer Querverbindungen besonders erforderlich.

Die Bildungs- und Lehraufgabe des Faches Biologie und Umweltkunde: Mit den Schülern der 1. und 2. Klasse sollen Kenntnisse über charakteristische Vertreter der Hauptgruppen des Tier- und Pflanzenreiches, insbesondere der Heimat, erarbeitet werden. Dabei sind Zusammenhänge zwischen Umwelt, Lebensweise, Verhalten und Körperbau zu berücksichtigen. Das Verständnis für die verwandtschaftlichen Zusammenhänge im Tier- und Pflanzenreich ist zu wecken. Die Schüler sollen die Ganzheitsstruktur des menschlichen Organismus als Voraussetzung für die Bejahung einer gesunden Lebensführung erfassen und Verantwortung für ihre Umwelt entwickeln. Während in der 1. und 2. Klasse die exemplarische Behandlung von Pflanzen und Tieren im Vordergrund steht, sollen in der 3. und 4. Klasse ökologische Überblicke als Lehrstoff überwiegen. **Die Erziehung zum verantwortungsbewußten Verhalten wird zur zentralen Aufgabe eines auf den Menschen und die Umwelt bezogenen Unterrichts.** Biologie und Umweltkunde hat einen wesentlichen Beitrag für eine "Umwelterziehung" zu leisten, die über eine reine Wissensvermittlung hinausgeht und die Schüler in die Lage versetzen soll, verantwortungsbewußt und wirksam am Erkennen und Lösen von Umweltproblemen teilzuhaben, Umweltschutzmaßnahmen als überlebensnotwendig und daher vorrangig zu erkennen und diese im Bewußtsein der Bevölkerung zu

fördern.

Am neuen Lehrplan ist insbesondere beachtenswert, daß er nicht mehr lerninhaltorientiert, sondern vielmehr lernzielorientiert ist. Die Gewichtung und Auswahl der Lerninhalte im Hinblick auf die Erarbeitung der Lernziele stehen dem Lehrer frei. Damit hat man versucht, dem Vorwurf der Überlastung der Schüler durch übergroße Stofffülle zu begegnen.

**Stundentafeln:** Naturgeschichte bzw. Biologie und Umweltkunde in der Realschule bzw. im Realgymnasium (Oberstufenformen mit DG).

Klassen	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Gesamt	Anmerkungen
1849	3	3	3	—	4	2	—		15	1)
1879	3	3	—	—	3	2	3		14	
1887	3	3	—	—	3	2	3		14	
1898	2	2	—	—	2	2	3		11	2)
1905	2	2	—	—	2	2	3		11	2)
1909	2	2	—	—	2	2(3)	3		11 (12)	2) 3)
1928	3	2	—	2	2	2	2	2 (0)	14	4) 5)
1935	2	3	—	—	2	2	2	2	13	6)
1938	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
1946	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
1955	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
1964	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
1967	3	2	2	2	3	2	2	2	18	
1976	3	2	2	2	2	3	—	2	16	
1985	3	2	2	2	2	3	—	2	16	

Anmerkungen:

- 1) Vollständige Unter-Realschule mit 4 Klassen (Naturgeschichte und Naturlehre).
- 2) Die Mineralogie wird im Chemieunterricht der 4. Klasse behandelt.
- 3) 6. Klasse, 1. Semester: 2 Wochenstunden,  
2. Semester: 3 Wochenstunden.
- 4) Die beiden Stunden in der 4. Klasse umfassen Chemie und Mineralogie.
- 5) 8. Klasse, 1. Semester: 2 Wochenstunden Naturgeschichte, kein Geographieunterricht,  
2. Semester: 2 Wochenstunden Geographie, kein Naturgeschichteunterricht.
- 6) Laut Stundentafel werden in der 4. Klasse 3 Wochenstunden der Chemie zugerechnet; der entsprechende Lehrstoff (Chemie und Mineralogie) steht allerdings wieder bei der Naturgeschichte.

#### Literarnachweis:

- (1) Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Oesterreich. Im k.k. Schulbücher-Verlage. Wien 1875 (unveränderter Abdruck des Textes vom Jahre 1849).
- (2) Instructionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich im Anschlusse an einen Normallehrplan. Im k.k. Schulbücher-Verlage. Wien, 1879.
- (3) Instructionen über den Unterricht an den Realschulen in Österreich im Anschlusse an einen Normallehrplan. Im k.k. Schulbücher-Verlage. Wien, 1887.
- (4) Verordnungsblatt für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht. Jahrgang 1898. Stück IX. Nr. 14. Verordnung des Ministers für Cultus und Unterricht vom 23. April 1898, Z. 10331, an sämtliche k.k. Landesschulbehörden, betreffend einen neuen Normallehrplan für Realschulen.
- (5) Instructionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich im Anschlusse an einen Normallehrplan. Im k.k. Schulbücher-Verlage. Wien, 1899.
- (6) Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich im Anschlusse an einen Normallehrplan. Im k.k. Schulbücher-Verlage. Wien, 1905.
- (7) Verordnungsblatt für den Dienstbereich des k.k. Ministeriums für Kultus und Unterricht. Jahrgang 1909. Stück VIII. Nr. 11. Verordnung des Ministers für Kultus und Unterricht vom 8. April 1909, Z. 14741, betreffend einen Normallehrplan für Realschulen.
- (8) Der Normallehrplan für die realistischen Fächer der österreichischen Realschule vom Jahre 1909. Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. Sonderabdruck. 8. Heft. Leipzig und Berlin, 1910.
- (9) Bundesgesetz vom 2. August 1927, betreffend die Regelung des Mittelschulwesens (Mittelschulgesetz). BGBl. Nr. 244, ausgegeben am 8. August 1927, "Volkserziehung" Nr. 55.
- (10) Lehrplan der österreichischen Realschule, auf Grund des Mittelschulgesetzes vom 2. August 1927, BGBl. Nr. 244 festgesetzt durch Verordnung vom 1. Juni 1928, BGBl. Nr. 138, Volkserziehung Nr. 46. Ö.B.V., Wien und Leipzig, 1928.
- (11) Die Mittelschulverordnung vom 23. März 1934, BGBl. I Nr. 198, und ihre Durchführungsvorschriften. 6. Heft. Lehrplan der österreichischen Realschule. Festgesetzt durch die Verordnung vom 12. Juni 1935, Vdg. Bl. des BMfU Nr. 30 aus 1935. Ö.B.V., Wien und Leipzig, 1935.
- (12) Provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen. Veröffentlicht auf Grund der Verordnung des BMfU vom 18. Oktober 1946, Zl. 28.520-IV/12. Ö.B.V., Wien, 1946.
- (13) Provisorische Lehrpläne für die Mittelschulen. Sonderdruck aus dem Verordnungsblatt für den Dienstbereich des BMfU vom 15. Oktober 1955, Stück 10a. Ö.B.V., Wien, 1955.
- (14) I. Sondernummer zum Verordnungsblatt für den Dienstbereich des BMfU. Jahrgang 1964, Stück 7a, Wien, am 30. Juli 1964. Nr. 83.
- (15) Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Jahrgang 1967, 70. Stück, ausgegeben am 24. August 1967. Nr. 295.
- (16) MÜLLER Silvia: Die Lehrpläne an Österreichs allgemeinbildenden höheren Schulen von 1848 bis zur Gegenwart. Dissertation an der Philosophischen Fakultät der Universität Salzburg. Salzburg 1970.
- (17) WEIGL Isolde: Die geschichtliche Entwicklung der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen. Diplomarbeit an der Hochschule für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften Linz/Donau, 1974.
- (18) Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Jahrgang 1976, Nr. 577.
- (19) BUCHEGGER Agnes: Umweltorientierter Biologieunterricht. schulheft 1 nr '77. Lehrpläne in Diskussion.
- (20) II. Sondernummer zum Verordnungsblatt für die Dienstbereiche der Bundesministerien für Unterricht, Kunst und Sport und Wissenschaft und Forschung. Jahrgang 1985, 3 b. Stück, Wien, am 15. März 1985, Nr. 36. Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen.
- (21) Fortbildungsveranstaltung zum neuen Lehrplan für Biologie und Umweltkunde am 11. 4. 1985 im Theresianum.



## Der Unterrichtsgegenstand Chemie

Seine Entwicklung in der Realschule und in den aus ihr entstandenen Formen der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS).

### 1. Einleitung

Das Bundes-Realgymnasium BRG XII in 1120 Wien, Singrienergasse 19–21, geht mit seinen beiden Formen (mathematisches RG und naturwissenschaftliches RG mit Darstellender Geometrie) auf die k.u.k. Staatsrealschule im XII. Wiener Gemeindebezirk zurück. Diese wurde 1910 von dem Meidlinger "Verein zur Gründung einer Kaiser-Jubiläums-Realschule im 12. Wiener Gemeindebezirk Meidling" ins Leben gerufen und in der Schönbrunnerstraße 189 errichtet (1).

Somit beginnt die Entwicklung des Unterrichtsgegenstandes Chemie – aus einer relativ "jungen" Wissenschaft hervorgehend – mit seiner Einführung in der Realschule. An Hand eines zeitlichen Ablaufes wird die Entwicklung dieses neuen Lehrfaches – Chemie – an der Realschule und seiner späteren Nachfolgeformen dargestellt.

### 2. Chronologie der historischen Entwicklung

- 1849** Kundmachung des von EXNER und BONITZ verfaßten "Entwurf d. Organisation d. Gymnasien u. Realschulen in Österreich" (2). In diesem Entwurf wurde vorgeschlagen, die Chemie gemeinsam mit Naturgeschichte und Naturlehre in der Unterrealschule (3a) zu unterrichten. In der 2. Klasse der Oberrealschule sollte hingegen Chemie sowohl in dem Fach Naturgeschichte, als auch im Fach Naturlehre unterrichtet werden (3b).
- 1851** Einführung der Chemie als eigenen Unterrichtsgegenstand. Im § 19 des Lehrplanes (4) wurde festgelegt, daß "bei der steten Veränderung, welche diese Wissenschaft erfährt, es nicht möglich ist, ein für alle Mal zu bestimmen, wie die einzelnen dem chemischen Unterricht zum Ziel gesetzten Doctrinen aufeinander folgen sollen. Es muß daher dem Lehrer überlassen werden, seinen Unterricht dem jeweiligen Stand der Wissenschaft und dem vorgesteckten Ziele entsprechend einzurichten, und der Fassungskraft seiner Schüler möglichst nahe zu bringen."
- 1868** wurden alle Realschulen als 7-klassige Anstalten eingerichtet.
- 1869** Einführung freiwillig abzuhaltender Maturitätsprüfungen (5) mit besonderer Berücksichtigung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen, als Vorbereitung für die höheren technischen Studien (6).
- 1872** Möglichkeit zur Dispension im Fach Chemie bei der Maturitätsprüfung (7).
- 1879** Durch Erstellung eines Normallehrplanes wird die Chemie mit je 3 Stunden in der 4., 5. und 6. Klasse bedacht. Dies entsprach zwar einer Verbesserung gegenüber einem Entwurf des Unterrichtsministeriums (von 1870), deckte sich jedoch nicht ganz mit den Forderungen der Lehrerschaft (8). Unter anderem wurde festgestellt: "Zu den Disziplinen, welche in dem ministeriellen Lehrplan in nicht unerheblicher, ja man könnte sagen bedenklicher Weise verkürzt erscheinen, gehören die Chemie (...)" (9, p 6); durch die Reduktion des Chemieunterrichtes "scheint man an maßgebender Stelle den Wert chemischer Kenntnisse für die allgemeine Bildung zu unterschätzen" (9, p 27).
- 1898** Nach dem mit neuen Instruktionen herausgegebenen Normallehrplan (10) erfolgt eine Koppelung von Chemie und Naturgeschichte in der 4. Klasse sowie eine Reduktion der Chemiestunden auf 2 Wochenstunden in der 6. Klasse.
- 1908** wird die Chemie als Reifeprüfungsfach abgeschafft (11).
- 1909** erfolgen im Normallehrplan (12) besondere Hinweise auf Schülerübungen im chemischen Laboratorium in Wechselwirkung mit dem obligaten Klassenunterricht. JANUSCHKE (13, p 269) sah den neuen Lehrplan als einen großen Fortschritt an, denn in "Mathematik, Naturgeschichte und Chemie wurde mit der reinen Synthese und der Systematik gebrochen und in allen Lehrfächern eine naturgemäße analytisch-synthetische Methode vorgeschrieben". Und weiters: "Sie wird vor allem dazu beitragen, das Arbeitsprinzip in der Schule zur Anwendung gelangen zu lassen".
- 1924** Einführung einer Hausarbeit in Chemie bei der Reifeprüfung durch Erlaß (14).
- 1928** Nach dem Lehrplan für Mittelschulen (15) wird in der 4. Klasse (Unterstufe) im Fach Naturgeschichte (2 Wochenstunden) auch Chemie und Mineralogie unterrichtet. In der Oberstufe erfolgt eine Verlegung der Chemiestunden in die 7. und 8. Klasse.

- 1930** wird die Durchführung einer Hausarbeit in Chemie freigestellt (16).
- 1935** wird im Lehrplan (17) die Einführung eines Überblickes über das Gesamtgebiet der Chemie hinsichtlich ihrer Bedeutung u.a. für die moderne Kriegsführung und den Luftschutz gefordert.
- 1946** werden durch den Provisorischen Lehrplan (18) Rückgriffe auf frühere Lehrpläne vorgenommen. In der 3. und 4. Klasse wird das Fach Naturlehre, in dem Chemie und Physik unterrichtet werden, eingeführt. In der Oberstufe erfolgt eine Erweiterung der Chemie auf die 6., 7. und 8. Klasse mit je zwei Wochenstunden.
- 1948** entfällt endgültig die Vorlage einer Hausarbeit in Chemie (19).
- 1955** erfolgen durch den Provisorischen Lehrplan (20) keine wesentlichen Änderungen, sondern nur eine Angleichung an den Stand der Wissenschaft.
- 1962** wird im Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (21) eine Neuorganisation der Mittelschulen als Allgemeinbildende Höhere Schulen beschlossen; damit fällt die Realschule. An ihre Stelle treten das mathematische bzw. das naturwissenschaftliche Realgymnasium.
- 1964** nach Erlassung neuer Lehrpläne (22) wird im Realgymnasium in der 4. Klasse Chemie (2 Stunden) unterrichtet.
- 1967** erfolgt eine neuerliche Lehrplanänderung (23); für das Fach Chemie wird der neueste Stand der Wissenschaften verlangt – Einführung der Biochemie. In der 9. Klasse sollen zusammenfassende Wiederholungen in der Chemie durchgeführt und Querverbindungen zu anderen Naturwissenschaften hergestellt werden. (Änderungen der Stundentafeln sind im Anhang angeführt.)
- 1970** entfällt die 9. Klasse (24); im Lehrplan (25) wird die Biochemie der lebenden Zelle berücksichtigt.
- 1982** wird durch die 7. Schul-Organisations-Gesetz-Novelle (26) das 13. Schuljahr (9. Klasse) mit Inkrafttreten am 1. 1. 1985 sistiert.
- Seit 1983** werden Lehrplanreformen diskutiert (27). So soll das Unterrichtsprinzip "Umwelterziehung" in der AHS-Unterstufe nicht nur für die "Biologie und Umweltkunde" gelten, sondern auch den Fächern Physik und Chemie zugrunde gelegt werden. HAGENAUER<sup>1)</sup> (27) begrüßt die vorgesehene Betonung des Schülerexperimentes, weist jedoch auf die zu knappe Stundenanzahl hin. Nach BECKER (28) soll bei diesen Reformen ein Teil des Chemie-Unterrichtes in die Physik in die 3. Klasse vorgezogen und die Chemie selbst in einen "theoretischen" Teil (in der 3. Klasse) und in einen "praktischen" Teil (in der 4. Klasse) aufgeteilt werden. Wieweit konkrete Vorstellungen zur Reform des Chemie-Unterrichtes in der Oberstufe vorliegen ist noch nicht bekannt, doch befürchtet OBENDORF<sup>2)</sup> (29) Bestrebungen zur stundenmäßigen Kürzung der Chemie-Ausbildung an AHS; dies würde zu einem nicht ausreichenden Grundwissen in Chemie führen. Diese Befürchtungen werden von OBENDORF namens der Gesellschaft Österreichischer Chemiker wiedergegeben: "Die GÖCH ist sehr daran interessiert, daß die österreichische Jugend mit einem ausreichenden Grundwissen in Chemie die Schulen verläßt. Gerade im Zeitalter vermehrten Umweltschutzes gewinnen Kenntnisse aus Chemie an Bedeutung, wird doch das gesamte biologische Geschehen von chemischen Vorgängen bestimmt..." OBENDORF fordert sodann in einem dringenden Appell, daß: "bei der Erstellung neuer Lehrpläne dem Unterrichtsfach Chemie und Angewandte Chemie, besonders im Hinblick auf den Umweltschutz, vermehrte Bedeutung eingeräumt werde" (29).

### **3. Entwicklung des Lehrstoffes**

#### **3.1. Chronologie**

Die ständige Entwicklung des Gegenstandes Chemie soll schwerpunktmäßig in ihrem zeitlichen Ablauf dargestellt werden.

- 1851** umfaßt der Lehrstoff die "Kenntniß der wichtigsten Lehren der Chemie, auf Versuch gegründet und mit steter Anwendung auf die verschiedenen Gewerbszweige", sowie "specielle technische Chemie" (4).
- 1879** wird neben der chemischen Synthese und Analyse, auch die Vorführung der wichtigsten physikalisch-chemischen Erscheinungen gefordert (8). Besonders wird auf die Bedeutung der organischen Chemie hingewiesen: "Um von vorne herein irrigen Deutungen zu begegnen, ist auseinanderzusetzen, dass die organische Chemie weiter nichts als die Lehre von den Kohlenstoffverbindungen ist, dass die organischen Verbindungen nach denselben

1) 1985 Leiterin der GÖCH-Arbeitsgruppe "Chemische Ausbildung"

2) 1985 Leiter der Zweigstelle O.Ö., GÖCH; Leiter der Forschung CHEMIE-LINZ

Gesetzen (durch dieselben) Kräfte zu Stande kommen wie die anorganischen Körper, und dass es zur Erklärung ihres Entstehens, (...) durchaus nicht nöthig ist, eine besondere Kraft (Lebenskraft) zur Voraussetzung zu nehmen" (8).

**1898** werden die Strukturformeln in der organischen Chemie behandelt und Gesetzmäßigkeiten von Elementeigenschaften in der anorganischen Chemie aufgezeigt (10).

**1909** erfolgt eine Ergänzung durch Behandlung physikalisch-chemischer Grundbegriffe, wie z.B. Chemisches Gleichgewicht, Reaktionsgeschwindigkeit, Atomtheorie und Valenzlehre, des bisher geltenden Lehrstoffes (12).

**1928** wird der Lehrstoff weiter ergänzt; so wird in der 7. Klasse der Atombau und die Radioaktivität und in der 8. Klasse die Isomerien behandelt (15).

**1935** kommt die Behandlung des periodischen Systems der Elemente in der 6. Klasse sowie in der 7. Klasse ein "Überblick über das Gesamtgebiet der Chemie hinsichtlich ihrer Bedeutung für Landwirtschaft und Industrie, Medizin und Volksgesundheit, moderne Kriegsführung und Luftschutz" (17) hinzu.

**1946** wird der Lehrstoff durch Beispiele der künstlichen Herstellung organischer Naturstoffe und ihrer Bedeutung für Arzneimittelindustrie und Medizin erweitert (18).

**1964** finden die Kunststoffe, wichtige Nahrungsmittel sowie moderne Arbeitsmethoden der analytischen Chemie Aufnahme in den Lehrplan (22).

**1967** ergänzen die Wellenmechanik zur Behandlung der Bindungsarten und die Biochemie das Lehrstoffangebot (23), das

**1970** eine nochmalige Erweiterung durch die Aufnahme der Biochemie der lebenden Zelle erfährt (25).

### **3.2. Allgemeine Entwicklung**

Wie aus der chronologischen Entwicklung des Lehrstoffes (und auch der Lehrpläne!) ersichtlich ist, wurden im Unterrichtsgegenstand Chemie – entsprechend der stürmischen Entwicklung der Wissenschaft Chemie – jeweils die neuesten Erkenntnisse, wenn auch mit einer zeitlichen Verzögerung, in die Lehrpläne aufgenommen. Somit spiegelt sich im Lehrstoff auch die Geschichte und Entwicklung dieser Wissenschaft wider. Die enge Beziehung der Chemie zu den anderen naturwissenschaftlichen Disziplinen, wie Physik und Biologie, aber auch Mineralogie, wurde schon immer in den Lehrplänen berücksichtigt. Dies führte – vor allem in der Unterstufe – zu einer Koppelung dieser Fächer (siehe Lit. 8, 10, 12, 15, 17, 18, 20). So wird in den didaktischen Grundsätzen des Lehrplanes von 1967 (23) das Aufzeigen der Querbeziehungen der Chemie zu den anderen Fächern, vor allem Biologie, Physik und Geographie, aber auch Mathematik und Philosophie, hervorgehoben.

Eine Betonung der Bedeutung der Chemie als eines "Knotenpunkts für die Naturwissenschaften", an dem sich die anderen Disziplinen treffen, erfolgte auch auf der 7. Internationalen Konferenz über Chemische Ausbildung in Montpellier (Frankreich; 21. bis 26. Aug. 1983). Dies faßte der Nobelpreisträger PRIGOGINE im folgenden Satz zusammen: "Die Chemie besitzt eine Schlüsselstellung zum Verständnis aller anderen Wissenschaften: nur über das Denkmodell "Ordnung – Unordnung" ist ein Durchblick durch die Vorgänge in der Welt möglich!" (Zit. in (30)).

Neben dieser zentralen Stellung der Chemie im naturwissenschaftlichen Unterricht, sollte jedoch die Eigenständigkeit der Chemie im Bewußtsein der Schüler verankert werden (30); ebenso sollte dieses Fach als ein eigener Unterrichtsgegenstand erhalten bleiben. Eine Forderung, die auch schon 1870 von den Lehrern aufgestellt wurde, weil die Chemie als ein eigenes Unterrichtsfach in der Unterrealschule gestrichen und mit der Physik "fusioniert" werden sollte (9).

Da sich die Naturwissenschaften, insbesondere die Chemie, und ihre Anwendungen ständig verändern und sich weiterentwickeln, muß der Lehrstoff "up to date" sein (vgl. 35 c).

### **4. Entwicklung der Instruktionen und Lehrziele**

Die didaktischen Grundsätze und Lehrziele für den Unterrichtsgegenstand Chemie, ergeben sich zwangsläufig aus der Wissenschaft Chemie als einer auf Experimenten beruhende Erfahrungswissenschaft, unter Berücksichtigung der praktischen (experimentellen) und theoretischen Behandlung der Lehrinhalte.

Schon seit der Einführung der Chemie als Lehrgegenstand wurde der Praxisbezug besonders hervorgehoben. 1906 forderte JANUSCHKE, "daß die Chemie die chemischen Erscheinungen in der Natur, im Bereich des täglichen Lebens und in der Industrie induktiv behandeln solle und die Probleme aus der Natur und dem täglichen Leben genommen werden sollten" (31). An dieser Forderung hat sich bis heute nichts geändert. Das Prinzip der Lebensnähe im chemischen Unterricht ist auch derzeit nach wie vor

aufrecht (23; vergl. mit 10, 15, 18, 20 und 22).

Wesentlich geändert haben sich jedoch die Auffassungen im Hinblick auf die Ausbildungsziele. Wurde 1851 eine "spezielle Auseinandersetzung mit der Anwendung der Chemie auf die verschiedenen Gewerbszweige" als Lehrziel in der Ober-Realschule angestrebt (4), so wird für den heutigen Chemie-Unterricht das Wecken des chemischen Verständnisses für das tägliche Leben gefordert. Der anfängliche Vorrang des Chemie-Unterrichtes zur Ausbildung künftiger Chemiker und Ingenieure – "Ausbildung in Chemie" – verlor im Laufe der Zeit an Bedeutung; damit verbunden erfuhren die Bildungsziele einen Wandel. Die "Ausbildung in Chemie" führte über eine "Ausbildung durch die Chemie" zum heutigen Bildungsziel einer "Ausbildung unter Mitwirkung der Chemie" (30).

Das Zusammenwirken der Chemie mit anderen Naturwissenschaften und ihre Bedeutung zur Gewinnung eines Gesamtbildes wurde in die Lehrpläne von 1928 (15) bzw. von 1935 (17) erstmalig aufgenommen. Daraus entwickelte sich die Aufgabe, die Stellung der Chemie im naturwissenschaftlichen Weltbild aufzuzeigen (23). Dies sollte, nach der Lehrplanänderung im Jahre 1967, vor allem in der 9. Klasse (13. Schulstufe) erfolgen. Nach der Sistierung der 13. Schulstufe (24, 26) kann dieses geforderte Ziel jedoch nur sehr unvollkommen erreicht werden; schon allein aus zeitlichen Gründen läßt sich solch ein großes Maß an notwendigen Grundkenntnissen für einen Gesamtüberblick derzeit nicht vermitteln (vgl. hierzu im Anhang die Studentafeln).

#### **4.1. Der experimentelle Unterricht**

Als eine experimentelle Naturwissenschaft hat die Chemie die Aufgabe, so weit wie nur möglich das Experiment an den Beginn ihrer Betrachtungen zu stellen und somit "die Fähigkeiten zur geordneten Beobachtung, klarem Urteil und sicherem Schließen" (vgl. die Lehrpläne (15, 17, 18, 20)) zu schulen und in die wissenschaftlichen Auffassungs- und Arbeitsweisen einzuführen.

Die Forderung, daß der Versuch der Ausgangspunkt aller Betrachtungen sein soll, hat sich seit dem Jahre 1851 nicht geändert. Ergänzt wird sie durch die Hinweise, daß die Versuche einfach, verständlich und überschaubar sein, sowie mit möglichst einfachen Mitteln durchgeführt werden sollten. So heißt es 1879 in den Instructionen (8): "Unter den verschiedenen Demonstrationen ist diejenige welche die instructivste ist und das, was der Versuch lehren soll, am klarsten zum Verständnisse bringt". Ähnlich lauten auch die Instruktionen (34) zum Lehrplan des Jahres 1898 (10): "Für den Schüler sind nur solche Versuche verständlich, deren Einzelheiten er auseinanderhalten und zu überschauen vermag...". Ferner wird in (34) festgestellt: "Die Vorführung von Experimenten (...) muß mit der theoretischen Behandlung derart verknüpft werden, daß die gesamte Lehre durch die Experimente ihre genetische Entwicklung finde".

Das Experiment im Unterricht ist aber nicht nur wichtig als eine vom Lehrer durchgeführte Demonstration (u.a. zur Auflockerung der "Kreidechemie", der nur theoretisch behandelten stofflichen Eigenschaften und ihrer Veränderungen), sondern auch als eine vom Schüler selbst durchgeführte, praktische Tätigkeit. Diese nachdrückliche Betonung der Schülerexperimente wird u.a. von LIEBHART (32) verlangt, da auf diese sehr anschauliche Weise ein besseres Verständnis für die Probleme der Chemie geschaffen werde. (Vergl. (35 c) u. (36 b)).

#### **4.2. Das Schülerexperiment – Schülerübungen**

Nach SACHSSE (zit. in 33) ist das "Handeln auch ein Weg zur Erkenntnis, und die Praxis, Experimentieren und Basteln von Schülern wird im Unterricht noch zu sehr vernachlässigt. Die Schulung der Hand (...) ist eine maßgebende Methode, um dem Überhang an Theorie und Verwissenschaftlichung zu begegnen". Die Ansichten über die Wichtigkeit des Schülerexperimentes waren jedoch nicht immer unumstritten.

1851 wurde im § 30 (Lit. 4) auf die Möglichkeit hingewiesen, den interessierten Schülern Gelegenheit zu praktischen Übungen zu geben. Auch im Lehrplanentwurf der Lehrer aus dem Jahre 1870 (9) sind solche praktischen Übungen vorgesehen, die "zur Befestigung der Kenntnisse über die Reaktionen dienen sollen". Dagegen wurde in den Instruktionen zu den Normallehrplänen von 1879 (8) und 1899 (34) die Ansicht vertreten, daß es "zur Erzielung nachhaltiger Erfolge keineswegs nötig sei, denselben bis zur praktischen Bethätigung der Schüler fortzuführen" sowie: "es ist (...) bei den vorgeschrittenen Schülern des letzten Jahrganges zu erwarten, nur bei diesen wird das Chemisieren nicht zur nutzlosen, wo nicht gefährlichen Spielerei ausarten".

Hingegen vertrat im Jahre 1906 JANUSCHKE (31) wieder die Ansicht, daß die "Forderung nach praktischen Schülerübungen daher für die Ausgestaltung des Realschul-Unterrichtes wesentlich" sei. Im weiteren führt JANUSCHKE (31) aus: "Die selbsttätige Erarbeitung der Begriffe aus den Erscheinungen

gehört zu den wesentlichen Forderungen unseres Unterrichtes. Ihr genügen die vom Lehrer unter Heranziehung der Schüler ausgeführten Versuche nicht vollständig; es sind praktische Schülerübungen durchaus notwendig und zwar besonders in den unteren Klassen, wo es sich um die ersten deutlichen Anschauungen und Begriffsbildungen handelt.“ Schon im Jahre 1909 wurde diese Ansicht in den Lehrplan (12) aufgenommen, 2 Kurse von praktischen Übungen im chemischen Laboratorium wurden angeboten. Dabei griff man auf die Ministerialverordnung vom 19. Juli 1894, Z. 1352 (Ministerial-Verordnungsblatt Nr. 36, zitiert in (12)) zurück.

Für diese praktischen Übungen wurde festgelegt: “Schülerversuche im Anschluß und in steter Wechselbeziehung zum vorausgegangenen obligatorischen Klassenunterricht zur selbsttätigen Durcharbeitung und Vertiefung des dort gewonnenen Wissensstoffes” sowie “die Teilnahme der Schüler an den praktischen Übungen ist tunlichst zu fördern” (12).

Ab dem Jahre 1928 bis 1976 wurde dem selbständigen Experimentieren der Schüler kein besonderes Augenmerk geschenkt. Die theoretische Behandlung der Stoffe – “Kreidechemie” – wurde wieder in den Vordergrund gerückt<sup>1)</sup>; damit drohte der Praxisbezug verloren zu gehen. Dieser Gefahr sieht man sich auch heute gegenüber, obwohl im Lehrplan von 1967 (23) wieder unverbindliche Übungen in Chemie, und zwar für die 6., 7. und 8. Klasse mit je 2 Wochenstunden, angeboten werden. In den neuen Lehrplänen für die AHS sollen die Schülerexperimente wieder stärker berücksichtigt werden (27, 28).

Dieser sehr zu begrüßenden Verankerung von Schülerübungen stehen leider einerseits die in Diskussion stehenden Reduktionen der Chemiestunden selbst (29) und andererseits, wie LIEBHART (32) ausführt, die geringen Mittel zur Beschaffung von Geräten und Chemikalien sowie die hohen Kosten bei der Einrichtung entsprechender Räumlichkeiten (Laboratorien bzw. Chemiesäle) unter Berücksichtigung von Sicherheitsaspekten entgegen.

### 5. Chemie als Reifeprüfungsfach (37)

Im § 55 des “Entwurf der Organisation (...)” von 1849 (3) wird eine Maturitätsprüfung abgelehnt, doch sollte eine Schlußprüfung eingeführt werden: “welche sich von den bloßen Semestralprüfungen unterscheidet”. Am Ende des Schuljahres 1868/69 wurde die Möglichkeit zur freiwilligen Abhaltung von Maturitätsprüfungen an den Realschulen geschaffen (5). Die gemäß § 17 (7) im Jahre 1872 erlassene “Vorschrift für die Abhaltung der Maturitätsprüfung an Realschulen” sieht bereits das Fach Chemie als einen mündlichen Prüfungsgegenstand vor.

Wegen der damaligen Fülle von mündlichen Prüfungsfächern und der damit verbundenen großen Belastung der Schüler war das Unterrichtsministerium bald gezwungen, Erleichterungen zu schaffen. So konnte noch (38) eine Dispension von den Fächern Chemie und Naturgeschichte erteilt werden, wenn die Mindestleistung in den letzten vier Semestern nicht unter “genügend” lag. Weitere Erleichterungen folgten nach der Mittelschulenquete von 1908 – Chemie als Maturafach wurde gestrichen (11).

Eine Anhebung des Niveaus der Reifeprüfung sollte im Jahre 1924 die “Neue Vorschrift für die Abhaltung der Reifeprüfung an (...) den Realschulen” (14) bewirken. Darin wurde im § 16, neben Klausurarbeiten und mündlichen Prüfungen, zusätzlich eine schriftliche Hausarbeit eingeführt. Diese hatte den Zweck, zu zeigen: “inwieweit der Schüler imstande ist, einen größeren, aber begrenzten Kreis von Tatsachen oder Gedanken mit Benützung einer bescheidenen Zahl von literarischen oder sonstigen Hilfsmitteln zu behandeln und übersichtlich und klar darzustellen”. Die freie Wahl des Themas der Hausarbeit<sup>2)</sup> erfolgte bereits im 2. Semester der vorletzten Klasse; die Hausarbeit war in allen Unterrichtsfächern möglich. Die mündlichen Prüfungen waren sodann in jenem Gegenstand, in dem eine Hausarbeit vorgelegt wurde, und einem zweiten Fach (aus der entgegengesetzten Fächergruppe) abzulegen.

1) Vergl. (35 b) u. (36 a)

2) Hausarbeitsthemen (HA) und dazugehörige Prüfungsfragen (PF) im Schuljahr 1929/30 (39a) aus Chemie

HA: “Das Glas”

- PF: 1. Wie stellt man gefärbtes Glas her?  
2. Zuckerfabrikation

HA: “Methoden zur Bestimmung der Molekulargewichte”

- PF: 1. Welche Methoden zur Bestimmung des Molekulargewichtes haben die Erscheinung des osmotischen Druckes zur Grundlage? Wann versagen diese Methoden?  
2. Welche sind die wichtigsten organischen Sprengstoffe? Wie kommt die Sprengwirkung zustande?

HA: Die Salpetersäure

- PF: 1. Welche Stickstoffverbindungen kommen als Düngemittel in Betracht? Wie kann man diese fabrikmäßig gewinnen?  
2. Azofarbstoffe

im Schuljahr 1930/31 (39 b) aus Chemie

HA: “Die Galvanotechnik” – dazu anstelle von 2 Prüfungsfragen ein Kolloquium über die HA

1930 wurde durch eine neue Reifeprüfungsvorschrift (16) die Ausführung einer Hausarbeit den Schülern freigestellt. Durch einen Ministerialerlaß (19) aus dem Jahre 1948 entfiel endgültig die Möglichkeit zur Vorlage einer Hausarbeit. Gegenwärtig ist somit die Chemie nur ein mündliches Wahlprüfungsfach aus der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächergruppe.

#### **5.1. Die Reifeprüfung – Zweck und Ziel**

Die Reifeprüfung stellt in Österreich einerseits den Abschluß der Schulausbildung an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) bzw. Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) dar, und andererseits ist sie eine Berechtigungs-Feststellung zum Besuch einer Hochschule – Immatrikulationsvoraussetzung (37). Als Kriterien der Hochschulreife werden für das Fach Chemie, eine naturwissenschaftliche Disziplin, die Vertrautheit mit den naturwissenschaftlichen Denkmethoden gefordert. Nach DERMOTA (40, S 47) umfaßt die naturwissenschaftliche Denkweise folgendes: "Die charakteristischen Arbeitsmethoden der naturwissenschaftlichen Denkweise sind die Beobachtung, die Beschreibung und die Klassifizierung der wahrgenommenen Dinge sowie die experimentelle Feststellung von Gesetzmäßigkeiten, nach denen sich die Wirkung der Dinge richtet."

Die Ansprüche DERMOTAs an die naturwissenschaftliche Denkweise als Kriterium der Hochschulreife können im Unterrichtsfach Chemie weitgehend erfüllt werden, ausgenommen der "experimentellen Feststellung von Gesetzmäßigkeiten". Dazu wären, als Ergänzung des Experimentalunterrichtes durch den Lehrer, zusätzlich obligatorische Experimente durch die Schüler (Schülerübungen) erforderlich.

#### **6. Gegenwärtige Problematik und Aspekte für die Zukunft des Chemieunterrichtes**

In der heutigen Zeit steht unsere Gesellschaft den Naturwissenschaften, und insbesondere der Chemie, mit einem großen Mißtrauen gegenüber. Dies führt bei einem Teil der Bevölkerung sogar zur Ablehnung der Technik. Die sehr großen, positiv zu sehenden Fortschritte, die unsere Zivilisation durch die stürmische Entwicklung der Naturwissenschaften und damit der industriellen Technik erfahren hat, werden derzeit von ihren negativen – weil spürbaren – Begleiterscheinungen stark überdeckt. Einen wesentlichen Anteil an diesem Fortschritt hatte in den letzten Jahrzehnten die Wissenschaft Chemie und die chemische Industrie durch die Entwicklung und Produktion von Medikamenten, Farbstoffen, Kunststoffen, Schädlingsbekämpfungsmitteln und einer Reihe anderer Produkte. Doch gerade die Chemie – Wissenschaft und Industrie trugen auch dazu bei, daß die Gesellschaft sich der schädlichen Nebenwirkungen vieler chemischer Produkte, vor allem bei übermäßigem und unsachgemäßem Gebrauch, allmählich bewußt wurde. Damit geriet vor allem die Chemie ins Kreuzfeuer der Kritik.

Diese Kritik an der Chemie kommt besonders in den Medien, den Informationsträgern für die Bevölkerung, zum Ausdruck. Themen in der Tagespresse wie z.B. "Saurer Regen", "Tägliches Gift" oder "Vergiftetes Trinkwasser" und Bücher<sup>1)</sup> mit Titeln wie z.B. "Zeitbombe Chemie", "Die biologische Zeitbombe", "Zeitbombe Kosmetik", "Pillen ohne Gift", "Wohngifte", "Schmutzige Wasser", "und vor uns sterben die Wälder" oder "Seveso ist überall" vermindern, bei oft sachlichem Informationsgehalt, die Wissenschaftsgläubigkeit; sie können jedoch bei nicht genügend vorgebildeten oder unkritischen Lesern zu deren Verunsicherung oder gar zu Ängsten führen.

Den sehr kritischen Betrachtungsweisen der Chemie und ihrer Auswirkungen auf die Umwelt stehen verhältnismäßig wenige positive Stellungnahmen in den Medien gegenüber – eine Bestätigung für "bad news is good news"? Neben einer Informationsreihe durch Inserate in verschiedenen Zeitungen unter den Titeln "Chemie ist wenn..." und "Chemie hat Zukunft" warb auch eine von H. Andics gestaltete und von H. Mark kommentierte Fernsehserie<sup>2)</sup> unter dem Titel "Alles Leben ist Chemie" für ein besseres Verständnis dieser Wissenschaft.

Das in der Öffentlichkeit meist negativ besetzte Bild von der Chemie bewirkt somit ein großes Unbehagen in dem Unterrichtsgegenstand Chemie. Die zuvor als Buchtitel angeführten, aber auch andere, die Umwelt betreffenden Themen bewegen vor allem die interessierten Schüler sehr. Auf Grund der sehr komplexen Zusammenhänge einerseits und aus Zeitmangel andererseits können diese Themen im Unterricht nur angeschnitten, jedoch nicht ausreichend und die Schüler befriedigend diskutiert werden. Die anfängliche Begeisterung für das "Wunder Chemie" verkehrt sich daher mitunter ins Gegenteil; dies kann dann zu einer starken Abneigung diesem Fach gegenüber führen.

Diese Problematik des Chemieunterrichtes ist den Fachleuten sehr wohl bewußt. Es wird deshalb international nach Wegen gesucht, dieses Fach entsprechend den modernen Erfordernissen "als Vorbereitung auf das Leben in unserer technisch bestimmten Zivilisation" (33) den Schülern nahe zu bringen.

1) Diese Bücher sind in den letzten Jahren erschienen.

2) Zehnteilige Fernsehserie des ORF; Beginn der Ausstrahlung in FS 2 am 23. 3. 1978

Nach HUBER (36 a) könnte eine grundlegende Verbesserung der Situation erreichbar sein, wenn "für einen zeitgemäßen Chemieunterricht auch eine angemessene Zeit bereitgestellt wird". Diese Ansicht vertritt auch SACHSSE (33) mit seiner Forderung nach mehr Unterrichtszeit für die naturwissenschaftlich-technische Allgemeinbildung, denn "wir bekommen heute die Quittung für ihre Vernachlässigung." Die enorme Bedeutung der naturwissenschaftlichen Bildung hob FRAZER (35 c) anlässlich eines Vortrages über "Die Zukunft des naturwissenschaftlichen Unterrichtes" hervor und betonte, daß "die Naturwissenschaft heute ein Teil unserer Kultur sei, ebenso wie Sprache und Literatur (...) es bestehe jedoch die Gefahr, daß wir zwei Gesellschaften schaffen: Leute, die etwas von Naturwissenschaft verstehen und die erkennen können, auf welche Weise Wissenschaft und Technik ihr Leben beeinflussen (manchmal, aber nicht immer zum Guten) und die anderen, die das nicht vernünftig einschätzen können, sich manipuliert vorkommen, was sie ablehnen, und die vielleicht sogar Angst haben." Da im Unterricht das Urteilsvermögen herangebildet werden soll, plädiert FRAZER (35 c) für einen Chemieunterricht, der sich an Problemlösungen orientiert: "Die verschiedenen Methoden, Probleme zu erkennen, zu definieren und zu lösen, können später im Leben auf andere Probleme übertragen werden".

Schon wesentlich früher (1960) beschloß die Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) sich mit den Methoden und Problemen des Chemieunterrichtes auseinanderzusetzen. Nach der Zielsetzung des Leiters dieses Projektes zur Förderung des Chemieunterrichtes LIBERTI (41 b) "sollte Chemie aus dem Geist moderner Wissenschaft heraus gelehrt werden, im Lichte dessen, was man heute weiß, und nicht nur im Sinne traditioneller Theorien." Es sollte den Schülern bewußt gemacht werden, welche Bedeutung die Chemie für unsere Zivilisation hat. Dieses Ziel kann auf verschiedenen Wegen erreicht werden.

In dieser Studie der OECD über "Chemieunterricht heute" führt GROEN<sup>1)</sup> (41 a) im wesentlichen drei Wege an:

1. Die experimentelle Einführung der Chemie durch praktische Übungen – diese Methode kommt dem Charakter der Chemie als experimentelle Wissenschaft sehr entgegen.
2. Den Zugang zur Chemie über den Bindungsbegriff – denn "so betrieben ist Chemie ein kraftvoller Prozeß zur Entdeckung und Aufklärung von Naturerscheinungen. Ihre Kraft rührt aus der Verbindung von Ideen (...) und Versuchen." Es wird dazu ein selbständiges Arbeiten der Schüler im Laboratorium gefordert.

3. Das Chemical Education Material Study Project (CHEM-Study): Bei diesem wird vom Experiment (Schüler!) ausgehend zur theoretischen Diskussion und Erarbeitung der Grundlagen geführt.

Alle diese Methoden erfordern jedoch mehr Unterrichtszeit und eine bessere Ausstattung mit Geräten sowie mehr Räumlichkeiten, als derzeit im allgemeinen zur Verfügung stehen. (Vergl. (32) u. (35 b))

Ein solcher nach den Vorschlägen der OECD und von FRAZER umgestalteter Chemieunterricht könnte nach Ansicht HUBERS<sup>2)</sup> (36 a) "die rationale Einordnung der Chemie mit ihren derzeit weniger anrühenden Nachbarfächern Biologie und Physik in unser Weltbild erleichtern, die Bedeutung der Chemie für die Sicherung unseres Lebensstandards verständlich machen und schließlich auch zum Abbau von Wissenschaftsfeindlichkeit beitragen." Bei einer Projizierung der Bildungsplanung in die Zukunft sollte es klar werden, daß "heute grundlegende naturwissenschaftliche Kenntnisse nicht mehr nur zur Allgemeinbildung gehören, sondern Voraussetzung sind für die gemeinschaftliche Bewältigung der anstehenden Zukunftsaufgaben in unserer technisierten Welt knapper werdender Ressourcen."

Diesen Vorstellungen entsprechend könnte die Schule die Schüler besser auf die Aufgaben im Beruf und in der Gesellschaft vorbereiten – "non scholae, sed vitae discimus".

1) 1972 Inspecteur f. d. Unterricht an Gymnasien u. Mittelschulen in Oosterschouwen, Niederlande

2) 1980 Vorsitzender d. GDCh-Fachgruppe "Chemieunterricht", Dortmund, BRD

## 7. Anhang – Stundentafeln

Eine tabellarische Aufstellung und eine graphische Darstellung sollen die Entwicklung des Faches Chemie veranschaulichen. In der tabellarischen Aufstellung werden die Gesamtstundenzahl, die Summe der Chemiestunden, ihr prozentueller Anteil an der Gesamtstundenzahl – in Klammer bei Koppelung mit anderen Fächern – und deren Verteilung auf die Klassen (ab der 3. Klasse) angeführt.

Jahr	Gesamtstunden	Chemie	%-Anteil ohne (mit Koppelung)	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	Schulform
1851	201	12	5,97%	6	2	2	2				Real schul en
1879	219	9	4,11%	–	3	3	3	–			
1898	214	5 (8)	2,34% (3,74)	–	3 <sup>x</sup>	3	2	–			
1909	213	5 (8)	2,35% (3,66)	–	3 <sup>x</sup>	3	2	–			
1928	246	5 (7)	2,03% (3,29)	–	2 <sup>x</sup>	–	–	3	2		
1935	241	4 (7)	1,66% (2,90)	–	3 <sup>x</sup>	–	2	2	–		
1946	255	6 (12)	2,35% (4,71)	3 <sup>y</sup>	3 <sup>y</sup>	–	2	2	2		
1955	257	6 (12)	2,34% (4,67)	3 <sup>y</sup>	3 <sup>y</sup>	–	2	2	2		a) b)
1964	293	9,66	3,30%	–	2	–	2	2	2	5/3	
– 67		8	2,73%	–	2	–	2	2	2	–	a + b) a + b)
1970	264	8	3,03%	–	2	–	2	2	2		
1985	264	8	3,03%	–	2	–	2	2	2		a + b)

### Anmerkungen:

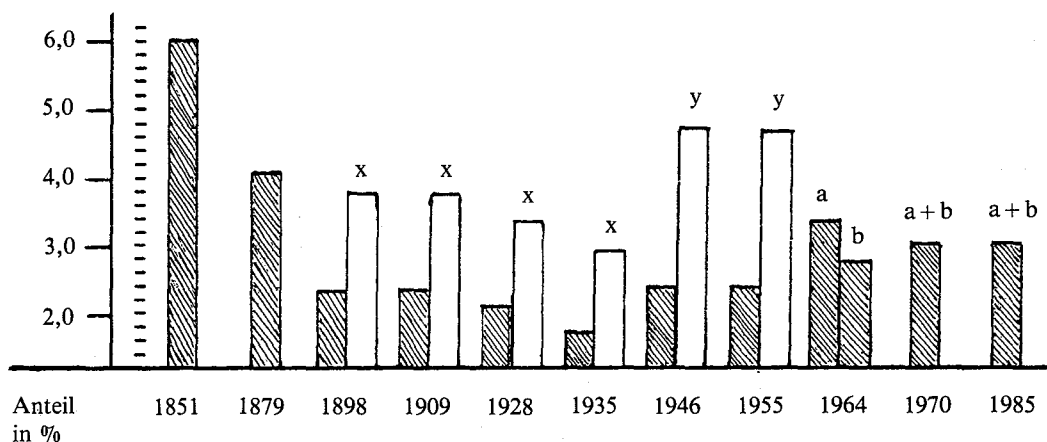
x Chemie und Naturgeschichte gekoppelt

y Chemie und Physik gekoppelt (Naturlehre)

a) naturwissenschaftliches Realgymnasium m. Darstellender Geometrie

b) mathematisches Realgymnasium

### Graphische Darstellung des prozentuellen Anteils der Chemiestunden





## Literaturangabe:

- (1) Krucsay, S., "Zur Geschichte des BRG 12" (in Bundes-Realgymnasium Wien XII, 1951 – 1979. Festschrift).
- (2) Weigel, I., "Die geschichtliche Entwicklung der Lehrpläne der AHS" Diplomarbeit, Linz, 1974.
- (3) Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich (Ministerium d. Cultus u. Unterrichtes), unveränderter Abdruck d. Textes v. Jahre 1849; a) § 15, 21, 26; b) § 41, 45, 46.
- (4) Allgemeine Bestimmungen und Lehrplan d. Realschulen, 1851.
- (5) Ministerial-Erlaß vom 27. Mai 1869, Zl. 11387, Vdg.-Bl. 1869/Nr. 46.
- (6) Realschulgesetz 1869, § 1, (in Entwurf eines Lehrplanes f. d. 7-klassige Realschule, 1870).
- (7) Ministerial-Verordnung vom 9. Mai 1872, Vdg.-Bl. 1872/Nr. 39.
- (8) Instructionen f. d. Unterricht an den Realschulen – Normallehrplan, Wien, 1879.
- (9) Entwurf eines Lehrplanes f. d. 7-klassige Realschule, 1870, (Ausschuß d. Vereines "Die Realschule", Dir. Döll, 1870).
- (10) Normallehrplan für 1898; M.-V. v. 23. Apr. 1898, Z. 10331, Vdg.-Bl. 1898/Nr. 14.
- (11) Ministerial-Verordnung vom 29. Feb. 1908, Zl. 10051, Vdg.-Bl. 1908/Nr. 19.
- (12) Normallehrplan f. Realschulen, 1909, M.-V. 8. Apr. 1909, Z. 14741. Vdg.-Bl. 1909/Nr. 11.
- (13) Januschke, H., "Der Normallehrplan für die realistischen Fächer der österreichischen Realschule vom Jahre 1909" (in Heft 8, 21. Jg., der "Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen", Leipzig).
- (14) Ministerial-Erlaß vom 6. Okt. 1924, Z. 22011, VE 1924/Nr. 74.
- (15) Lehrplan für Mittelschulen 1928, BGBl. 1928, Stück 42, Nr. 138.
- (16) Ministerial-Erlaß vom 8. Mai 1930, Zl. 10896, Vdg.-Bl. 1930/Nr. 57.
- (17) Lehrplan d. österr. Realschule 1935, BGBl. 1935/Nr. 285.
- (18) Provisorische Lehrpläne f. d. Mittelschulen, BMfU vom 18. Okt. 1946, Zl. 28.520-IV/12.
- (19) Ministerial-Erlaß vom 26. Jan. 1948, Zl. 2208-IV/13, Vdg.-Bl. 1948/Nr. 12.
- (20) Provisorische Lehrpläne f. d. Mittelschulen, BMfU vom 15. Okt. 1955, Stück 10a.
- (21) BGBl. vom 25. Juli 1962, 1962/242.
- (22) Verordnung d. BMfU vom 22. Juli 1964, BGBl. 1964/163.
- (23) Verordnung d. BMfU vom 6. Juli 1967, BGBl. 1967/295.
- (24) Verordnung d. BMfU vom 10. Feb. 1970, BGBl. 1970/53, Abschn. 7.
- (25) Verordnung d. BMfU vom 4. Sept. 1970, BGBl. 1970/275.
- (26) Bundesgesetz: 7. Schulorganisationsgesetz-Novelle vom 30. Juni 1982, BGBl. 1982/365.
- (27) Hagenauer, R., "Chemieunterricht an österreichischen Schulen", Österr. Chemie Z. 86 (3), 53 (1985).
- (28) Becker, R., Stellungnahme zum Lehrplanentwurf Chemie/Unterstufe des Jahres 1983/84.
- (29) Obendorf, W., "Chemieunterricht an österreichischen Schulen", Österr. Chemie Z., 86 (3), 53 (1985).
- (30) Zadrazil, M., "Chemische Ausbildung" – Bericht, Österr. Chemie Z., 84 (10), 303 (1983).
- (31) Januschke, H., "Über einige wesentliche Punkte im Realschulunterricht" – Vortrag vom 20. Okt. 1906 – Sonderabdruck aus "Österreichische Mittelschule", XXI. Jahrgang, 1. Heft.
- (32) Liebhart, W., "Im Schulversuch der AHS-Oberstufe: Chemie-Unterricht", Österr. Chemie Z., 84 (10), 301 (1983).
- (33) Sachsse, H., Referat in Fulda, BRD, Tagung März 1982; zit. in "Naturwissenschaftlicher Unterricht im technischen Zeitalter", Chem. unserer Zeit 16 (2), (A 18) (1982).
- (34) Instruktionen f. d. Unterricht an den Realschulen in Österreich im Anschluß an den Normallehrplan (6. unveränderte Auflage, Wien, 1905).
- (35) a) "Sorgenkind Chemieunterricht" – Referate d. Hauptversammlung d. Gesellschaft Deutscher Chemiker in Hamburg, Sept. 81, in Chem. unserer Zeit 15 (5), (A 60) (1981).  
b) Keller, G., und Stork, H., Stellungnahme in Leserbriefen – zitiert in "Sündenbock Chemieunterricht", Chem. unserer Zeit 17 (4), (A 42) (1983).  
c) Frazer, M.J., Vortrag bei Jahresversammlung d. "British Association for the Advancement of Science" an der University of East Anglia in Norwich, UK, Sept. 1984; zitiert in "Die Zukunft des naturwissenschaftlichen Unterrichts", Chem. unserer Zeit 19 (2), (A 16) (1985).
- (36) a) Huber, F., Leitartikel "Non vitae, sed scholae discimus", Nachr. Chem. Tech. Lab. 28 (8), 569 (1980).  
b) Roesky, W., Leitartikel "Chemieunterricht – ein Mauerblümchen?", Nachr. Chem. Tech. Lab. 31 (9), 697 (1983).
- (37) Bauer, G., "Vergleichende Studie über die Reife- u. Abschlußprüfungen an den Allgemeinbildenden Höheren Schulen der Länder Österreich, Bundesrepublik Deutschland, Schweiz und England" in Beiträge zur pädagogischen Psychologie der Schriftenreihe "Schule und Beruf", Verlag Eugen Ketterl, Wien; Heft 275/283.
- (38) Ministerial-Erlaß vom 18. Juni 1878, Zl. 9645, Vdg.-Bl. 1878/19.
- (39) Bundes-Realschule XII, Schönbrunnerstraße 189.  
a) Reifeprüfungskatalog 1929/30  
b) Reifeprüfungskatalog 1930/31
- (40) Dermota, W., "Der Begriff der Hochschulreife", Dissertation, Wien, 1962.
- (41) "Chemieunterricht heute" – Beiträge der OECD, Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main 1972, 1. Auflage.  
a) Groen, J., "Die Einführung in die Chemie", p 1-9,  
b) Liberti, A., Einleitung, p IX-X.

## Schlußwort

Ganz besonders danke ich meinem Mann für Anregungen, ihm und meinen Kindern für ihr großes Verständnis, ohne das diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

# GUTE BÜCHER



## Bücher-Zentrum

1120 WIEN, SCHÖNBRUNNERSTR. 261 TEL. 83 31 96

**Die Buchhandlung in Ihrer Nähe!**

Wir haben Montag bis Freitag  
durchgehend von 9 bis 18 Uhr  
geöffnet, Samstag von 9 bis  
12 Uhr und freuen uns auf  
Ihren Besuch.

# FÜR WENIG GELD

## Die Entwicklung des Physikunterrichtes an mathematischen und naturwissenschaftlichen Realgymnasien

Mit der Ernennung des Ministers für Kultus und Unterricht Leo Graf Thun-Hohenstein am 28. 7. 1849 begann das große Reformwerk der Universitäten und Gymnasien.

Bereits am 16. September erschien als Ergebnis der Neuordnung der Mittelschulen der "Entwurf der Organisation der Gymnasien und der Realschulen in Österreich", in dem es seinen Verfassern Franz Exner und Hermann Bonitz gelungen war, mit der Einrichtung von achtklassigen Gymnasien und von sechsklassigen Realschulen (ab 1868 siebenklassig) durch das Zusammenwirken von humanistischen und realistischen Fächern ein harmonisches Ganzes höherer Allgemeinbildung zu schaffen.

Die Ablegung der 1850 eingerichteten Maturitätsprüfung an den Gymnasien war Voraussetzung für die Zulassung zur Universität. Die spezielle Vorbildung für Hochschulen technischer Richtung gaben die Realschulen (Matura ab 1869). Damit traten sie aber in Wettbewerb mit den bereits länger bestehenden Gymnasien. Das bewirkte letztlich die Schaffung einer dritten Type allgemeinbildender Mittelschule, des Realgymnasiums (1908).

Die Realschulen, die aus dem Bedürfnis der Ausbildung für gehobene Stellungen in Ökonomie, Manufaktur und Bergbau seit dem Beginn des 18. Jahrhunderts entstanden waren, setzten sich ursprünglich aus einer Anzahl von Lehrgängen mathematischer, mechanischer, naturwissenschaftlicher und kaufmännischer Richtung zusammen. So trat im Lehrplan (1861) unter anderem neben Mathematik und Physik das Fach Maschinenlehre auf. Es gründete sich auf die in Physik gebrachte Lehre der Statik und Dynamik, angewendet auf Bewegungsübertragung durch Wasserräder, Pumpen, Gebläse, Dampfmaschinen, Hammerwerke u.s.f.

Welche Bildungsaufgabe hat nun das Fach Physik im Fächerkanon am Realgymnasium zu erfüllen? Erziehung und Bildung kann nur verwirklicht werden durch die Arbeit an wertvollen Kulturgütern. Sie ist in geeigneter Auswahl und sinnvollem Zusammenhang an den Schüler heranzutragen (1927). Was nun wertvolle Kulturgüter sind, ist doch dem Wandel der Zeit unterworfen; insbesondere mußten aus Gründen der Lehrstoffanhäufung der Lehrplan wiederholt kritisch bearbeitet werden, Schwerpunkte anders gesetzt werden. Erste grundsätzliche Erklärungen (1861, 1879, 1898) blieben aber weitgehend bis in unsere Zeit hinein bestehen (1963, 1977). So heißt es hinsichtlich der Unterstufe:

Kenntnis der wichtigsten Naturgesetze, soweit sie durch Anschauung aus Grunderscheinungen (Versuchen) ermittelbar sind. Erkennen von Zusammenhängen in der Natur, Möglichkeit der Auswertung der Naturkräfte im praktischen Leben (technische Anwendungen).

Hinsichtlich der Oberstufe:

Kenntnis der wichtigsten Naturerscheinungen und Naturgesetze, auf Versuch begründet und durch strengen Beweis gesichert, soweit dazu die Mittel der Elementarmathematik genügen.

Somit ist der Lehrplan der Physik grundsätzlich an jenen der Mathematik gekoppelt. Da auch dort immer wieder Lehrplanänderungen vorgenommen wurden, mußte sich dies hier ebenfalls auswirken. Einigermassen sicher ist die Behandlung der Vektorrechnung in der 5. Klasse, der Winkelfunktionen in der 6. Klasse und der Differentialrechnung in der 7. Klasse. Damit lassen sich Kräfte, Bewegungsarten, harmonische Schwingungen und Wellen und die Wechselstromphysik zeitmäßig einordnen.

Auch die Stundentafel zeigt diese Änderungen:

	Klasse	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Jahr	Wochen- stunden- zahl								
1898	}								
1899		0	0	3	2	0	4	4	—
1909									
1927		0	0	3	2	0	2	3	3
1934		0	0	3	2	0	0	3	4
1946		0	2	3	3	3	2	2	2
1967		0	2	2	2	2	3	2	2
1976		0	2	2	2	3	2	2	3

Die letzte Verteilung der Wochenstunden scheint nun eine vernünftige Lösung zu sein. Kein zu früher Beginn, aber doch zu einem Zeitpunkt beginnend (zweite Klasse), wo die Kinder äußerst wißbegierig sind und dem Gegenstand offen gegenüberstehen. Keine Überbürdung, aufsteigend jeweils zwei Wochenstunden, in der vierten Klasse kommt noch Chemie mit zwei Wochenstunden dazu.

In der Oberstufe beginnt, dem Schultyp Rechnung tragend, ein breiter Einstieg (drei Wochenstunden) – es muß die Basis gelegt werden; Thema – klassische Mechanik und Wärmelehre. In der sechsten Klasse begegnen wir der Rotationsbewegung, der Gravitation, den harmonischen Schwingungen und Wellen. Die siebente Klasse betrachtet die geometrische Optik, die Wellenoptik einschließlich der Polarisierung des Lichtes. Nach der Relativitätstheorie folgen Elektrostatik und der Gleichstromkreis.

Die achte Klasse muß die Wechselstromphysik, die Strahlungslehre und elektromagnetische Schwingungen behandeln; das zweite Halbjahr steht ganz im Zeichen moderner Ergebnisse, wie Quantenphysik, Atommodell, Elementarteilchen, Kosmos und soll den Anschluß an neueste Forschungen bringen.

Der Zeitwandel und die geradezu stürmische Entwicklung der Physik in diesem Jahrhundert muß sich im Lehrplan wiederfinden, soll unsere Schule ihrer Aufgabe im gestellten Rahmen nachkommen. Das soll nur an einigen Beispielen aufgezeigt werden.

In der Unterstufe wird schon 1898 von Molekularkräften gesprochen, ebenso von elektrischer Induktion, Telefon, Mikrofon, Leuchtröhren, Elektromotor und Umformer; später von Telegrafie (1927) und Rundfunk (1935). Das Atom und atomare Teilchen (Elektronen als Ursache des elektrischen Stromes) finden relativ spät Eingang in den Lehrplan (1964). Im gleichen Jahr lesen wir von Energie und Energieumwandlungen. Hier sollen die wichtigsten Energiearten (einschließlich Atomenergie) in zusammenfassender Schau vorgestellt werden. Hervorragenden Platz nehmen Verbrennungsmaschinen ein, die Dampfmaschine (die bedeutendste Maschine des 19. Jahrhunderts) wird zurückgestellt. Ein deutlicher Wandel der übertechnisierten Weltvorstellung ist auch darin zu erkennen, daß Energie als Helfer auftreten, aber auch verheerende Folgen (Straßenverkehr, Atombombe) haben kann.

In der Oberstufe treten selbstverständlich Ergebnisse neuerer Forschungen stark in Erscheinung:

- 1909   Dynamoelektrische Maschine (Generator), Röntgenstrahlen, Radioaktivität
- 1927   Elektromagnetische Schwingungen und Wellen, Schwingkreis, Atombau
- 1935   Kinetische Deutung von Gasdruck und Temperatur (Boltzmann), Wechselstromtechnik, Fotoeffekt
- 1967   Quantentheorie (Planck), Beschleuniger
- 1970   Halbleiterphysik, Kernreaktor, Strahlenschutz
- 1977   Klarer Auftrag für die Entwicklung des physikalischen Weltbildes ausgehend von Kopernikus, Kepler, Galilei, über Planck, Einstein und Heisenberg.

Diese wenigen Beispiele sollen den enormen Wissenszuwachs aufzeigen, den die Physik in diesem Jahrhundert erfahren hat, insbesondere die Abkehr vom mechanistischen Weltbild, wo das Naturgeschehen streng determiniert ist; das Geschehen im atomaren Bereich kann nicht so verstanden werden, sondern folgt statistischen Gesetzen. Damit bekommen Begriffe wie freier Wille, Religion, göttliches Wirken eine neue Dimension. Der Erfüllung der eingangs gestellten Bildungsaufgabe kommen wir damit recht nahe.

#### Literaturnachweis:

- (1) Allgemeine Bestimmungen des Lehrplanes der Realschulen (1861)
- (2) Normallehrplan – Realschule (1898, 1909)
- (3) Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich (1905)
- (4) Lehrplan der österreichischen Realschulen aufgrund des Mittelschulgesetzes vom 2. August 1927 (BGBl. 224)
- (5) Mittelschulverordnung – 1934 (BGBl. 198)
- (6) Lehrplan der österreichischen Realschulen – 1935 (BGBl. 285)
- (7) Verordnungsblatt des BMfU 36/1946
- (8) Schulgesetze (BGBl. 242/1962, 163/1964, 146/1966)
- (9) Neuer Lehrplan mit Übergangsbestimmungen (BGBl. 295/1967, 53/1970, 275/1970, 607/1976).

## Die Entwicklung des Philosophieunterrichtes an Realschulen und Realgymnasien

In der siebenklassigen Realschule der Jahrhundertwende war die philosophische Propädeutik, wie der Gegenstand damals an den Gymnasien genannt wurde, nicht vertreten<sup>1)</sup>. Erst 1927, im Zuge der Erweiterung der Realschule auf 8 Klassen, wurde auch "Philosophie" zu einem verbindlichen Pflichtgegenstand<sup>2)</sup>. Dieser war jedoch auf die 8. Klasse mit 3 Wochenstunden beschränkt. Im allgemeinen Teil des Lehrplanes von 1928<sup>3)</sup> wird die Bedeutung der Naturwissenschaften und der Mathematik am Zustandekommen des neuzeitlichen Denkens und der sich daraus ergebenden Lebensgestaltung betont; daneben werden aber auch die Werte, insbesondere die Bedeutung der Gemeinschaft hervorgehoben. Nahezu modern klingt die allgemeine Zielsetzung für die Oberstufe, die darauf hinweist, daß es wichtig ist, die Methode wissenschaftlichen Arbeitens zu lehren, und daß es niemals möglich ist, einen Stoff vollständig zu behandeln.

Als Lehrziel des philosophischen Einführungsunterrichtes gilt, den Blick des Schülers auf das Ganze der Natur und des Geistigen zu lenken. Für das erste Halbjahr der 8. Klasse beinhaltet der Lehrplan die Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der allgemeinen Psychologie und der Charakterkunde. Weiters sind ausgewählte Kapitel der Entwicklungspsychologie und aus der angewandten Psychologie vorgesehen.

Das zweite Halbjahr sollte der Logik, der Wissenschaftstheorie und der Einführung in die Hauptfragen der Philosophie vorbehalten bleiben. In der eigentlichen Philosophie ist es dem Lehrer überlassen, eine entsprechende Auswahl der wichtigsten philosophischen Richtungen zu treffen. Eine rein historisch gehaltene Behandlung wird jedoch abgelehnt, ein Wesenszug des philosophischen Einführungsunterrichtes, der auch heute noch gilt. Ebenso negiert man eine einseitige Bevorzugung einer bestimmten philosophischen Richtung. Der positive Gehalt in den verschiedenen Systemen und Meinungen sollte hingegen hervorgehoben werden. Dem Schüler sollten auch die Schwierigkeiten des philosophischen Fragens nahegebracht werden.

Bezüglich der Methode wird schon damals die Erarbeitung der philosophischen Probleme von seiten der Schüler bzw. in der Psychologie die Selbstbeobachtung empfohlen<sup>4)</sup>.

Die nächste Lehrplanänderung erschien 1935<sup>5)</sup>. Wieder wird betont, daß die Realschule ihr Schwergewicht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächern hat. Empfohlen wird hier bereits die Zusammenarbeit der einzelnen Fächer, indem gerade ein Fach wie Philosophie die Probleme der Einzelwissenschaften aufgreift. Im speziellen Teil des Lehrplanes wird das Lehrziel des Faches selbst angegeben, und zwar, daß der Schüler die vielfältigen Zusammenhänge des Naturgeschehens und des Geisteslebens erkennen kann. Auffallend ist, daß die Weltauffassungen nicht mehr gleichberechtigt als Lehrinhalte aufscheinen, sondern die idealistische Richtung in den Vordergrund zu treten hat. (Man merkt den politischen Einfluß des Ständestaates). Nach wie vor standen aber dem Philosophielehrer in der Realschule nur 3 Wochenstunden in der 8. Klasse zur Verfügung. In der Psychologie ist die Eigenart und Mannigfaltigkeit des Seelischen zu behandeln. Somit steht die allgemeine Psychologie im Mittelpunkt der Betrachtungen. Aus der Persönlichkeits-, der Entwicklungs- und Kulturpsychologie sowie der angewandten Psychologie sind nur ausgewählte Kapitel vorgesehen. In der Logik bilden Begriff, Urteil und Schluß wesentliche Lehrinhalte; in der Wissenschaftslehre steht die Methodik des wissenschaftlichen Forschens im Vordergrund. Ein letzter Abschnitt des Lehrstoffes ist wieder den Grundproblemen der Philosophie gewidmet, d.h. der Erkenntnis-, der Wirklichkeitsphilosophie- und der Wertlehre. Als vertiefender Abschluß werden Leseproben zur Erarbeitung weltanschaulicher Fragen empfohlen. Eine Geschichte der Philosophie lehnte man wieder ab. Dieser Lehrplan galt bis zum Ende der 1. Republik.

1) Instructionen für den Unterricht an Realschulen in Österreich (1. März 1899)

2) Bundesgesetz 1927 (Bundesgesetzblatt Nr. 244)

3) Lehrplan der österreichischen Realschule 1928 (BGBl. Nr. 138)

4) O. Tumlriz: "Der philosophische Einführungsunterricht an den höheren Schulen Österreichs"; Philosophie und Schule 3, 1931/23 Seite 24 – 31

5) Lehrplan der österreichischen Realschule 1935 (BGBl./285)

Nach dem zweiten Weltkrieg wurde mit der Wiedereinführung des Philosophieunterrichtes in der Realschule die Stundenzahl an die der Gymnasien angeglichen, also in der 7. Klasse 2 Wochenstunden und in der 8. Klasse ebenfalls 2 Wochenstunden. Lehrziel des provisorischen Lehrplans von 1946 für die Mittelschulen<sup>6)</sup> ist es, den Schüler an die erkenntnistheoretischen und metaphysischen Grundlagen der einzelnen Schulfächer heranzuführen.

Die wissenschaftliche Arbeit als Mittel der Vernunft zur Auffindung der Wahrheit wird hervorgehoben, andererseits ist aber auch vermerkt, daß das Gebot des sittlichen Bewußtseins höher zu stellen ist. Der letztgenannte Aspekt ist wohl durch die grauenhaften Ereignisse des 2. Weltkrieges besonders betont worden. Im Lehrplan der 7. Klasse steht die allgemeine Psychologie d.h. Wahrnehmung, Vorstellung, Denken, Gefühl, Trieb und Wollen, im Vordergrund, wobei man im Gegensatz zu den früheren Lehrplänen bei der Behandlung dieses Stoffes mehr ins Detail gehen konnte. Eigenartigerweise fehlte im Heimatland der Psychoanalyse die Tiefenpsychologie im Lehrplan noch gänzlich. Neu ist jedoch die Einbeziehung sozialpsychologischer Erkenntnisse. Auch Typen- und Ausdrucksforschung sowie die Entwicklungsstufen des Seelischen sind vorgesehen. Bemerkenswert ist, daß die logischen Denkformen (Begriff, Urteil, Schluß und Denkgesetze) bereits in der Psychologie im Anschluß an das Denken behandelt werden müssen.

Im Stoff der 8. Klasse nehmen die Wissenschaftslehre (vor allem Beobachtung, Experiment, Induktion, Deduktion, Hypothese, Theorie und Axiom) und die Einführung in die philosophischen Probleme der einzelnen Schulfächer eine zentrale Stellung ein.

Die philosophischen Probleme der Mathematik beinhalten das ideale Sein, die Gültigkeit mathematischer Sätze in der Erfahrungswelt, die Unendlichkeit und anderes.

Als philosophische Probleme der Naturwissenschaft kommen Materie, Raum, Zeit, Ordnung, Kausalität, Finalität, das Lebendige, der Mensch als Naturwesen und anderes zur Sprache. Im Anschluß an die Psychologie ergeben sich philosophische Fragen nach dem Wesen der Seele, der Unsterblichkeit, dem Sein und der Erscheinung.

Einen viel breiteren Raum als in den früheren Lehrplänen nimmt 1946 die Ethik ein.

Zum Abschluß folgte als Querverbindung zum Literaturunterricht und den künstlerischen Schulfächern die Ästhetik.

In den erläuternden Bemerkungen wird festgestellt, daß der Unterricht weder eine Geschichte der Philosophie noch eine vollständige systematische Darstellung der philosophischen Problemlehre anstrebe. Die Ziele des Philosophieunterrichtes werden folgendermaßen dargelegt: "Die philosophische Anthropologie, das ist die Lehre vom Menschen und seiner Bestimmung; praktisch die Humanität". Die Gefahr der Oberflächlichkeit im Denken muß durch die Erziehung zur Sachlichkeit, Genauigkeit, Klarheit und Wissenschaftlichkeit verhindert werden.

In der Didaktik verfügt der Lehrer über eine große Freiheit und Gestaltungsmöglichkeit. Die Reihenfolge im Lehrplan stellt keine starre Bindung dar; auch unterschiedliche Akzente können gesetzt werden (z.B. Betonung der Ganzheitspsychologie). Verschiedene Lehrmethoden (Vortrag, Diskussion, fragenderklärende Methode, Stillbeschäftigung) werden dem Sachgebiet bzw. den Bedürfnissen der Schüler entsprechend empfohlen. In der Logik tritt man für den Arbeitsunterricht ein, um so den Stoff an Beispielen besser erarbeiten zu können. In der eigentlichen Philosophie sollte nicht eine oder die Philosophie gelehrt werden, sondern das Philosophieren. Die Stoffübersicht im Lehrplan ermöglicht eine Auswahl der Probleme. Eine Zusammenarbeit mit den Einzelwissenschaften wird angeregt.

1955 erfolgte eine Änderung des Provisorischen Lehrplans<sup>7)</sup>.

Die Logik verliert ihren Platz im Lehrplan der 7. Klasse und wird in den Stoff der 8. Klasse aufgenommen. Die Tiefenpsychologie wird in der 7. Klasse neu eingeführt, in der 8. Klasse kommen Sprach- und Geschichtsphilosophie hinzu.

1962 wurden neue Schulgesetze formuliert, die ein naturwissenschaftliches bzw. mathematisches Realgymnasium an Stelle der alten Realschule vorsehen<sup>8)</sup>.

1967 wurde die Stundentafel neu erstellt<sup>9)</sup>. Der 8. Klasse sollten zwei, der neu geplanten 9. Klasse drei Wochenstunden "Philosophischer Einführungsunterricht" zur Verfügung stehen. In der 9. Klasse sollte die neu eingeführte Erziehungslehre zusammen mit der Entwicklungspsychologie unterrichtet werden.

6) Provisorischer Lehrplan für die Mittelschulen, 18. Okt. 1946

7) Änderung des provisorischen Lehrplans für Mittelschulen 1955, Seite 117 – 121

8) Schulgesetze 1962 (BGBl./242)

9) 1967 Neuer Lehrplan (BGBl./295)

Ebenfalls sollten die philosophischen Hauptprobleme Stoffgebiete der 9. Klasse sein. Die anderen Kapitel der Psychologie sollten der 8. Klasse vorbehalten bleiben.

1970 erschienen infolge der Sistierung des 9. Schuljahres Übergangsbestimmungen<sup>10)</sup>. 1976<sup>11)</sup> wurde dieser Plan auch für die weiteren Jahre bis heute bestimmend. Die geänderte Stundentafel ergab für die 7. Klasse drei Wochenstunden, für die 8. Klasse zwei. Der Lehrstoff der 7. Klasse umfaßt die gesamte Psychologie einschließlich der Erziehungslehre. In der Einführung in den Gegenstand soll die besondere Eigenart des Psychischen deutlich gemacht werden. Die Aufgaben, die Methoden und die Anwendung der Psychologie sind zu besprechen. Die allgemeine Psychologie hat die psychischen Funktionen – Wahrnehmungen, Vorstellung und Denken zum Inhalt. Einen breiten Raum in der Stoffbehandlung nimmt das “Lernen” ein; wobei dem Schüler Lernhilfen angeboten werden. Die psychischen Kräfte – Triebe, Gefühle und Willensentscheidungen schließen die allgemeine Psychologie ab und leiten zur Tiefenpsychologie über, die ihrerseits Traum, Hypnose, seelische Störungen und anderes beinhaltet. Im Kapitel “Sozialpsychologie” steht der Mensch in seiner Wechselwirkung mit den anderen Menschen im Mittelpunkt. Besondere Berücksichtigung erfahren zudem die Gruppe und die massenpsychologischen Erscheinungen. Der letzte Abschnitt der 7. Klasse ist der Entwicklungspsychologie und der Erziehungslehre gewidmet. Den jungen Menschen soll damit eine Grundlage gegeben werden, später den Aufgaben als Eltern oder als Erzieher, bzw. auch als Partner in der Familie gerecht zu werden<sup>12)</sup>.

In den didaktischen Grundsätzen wird betont, daß die Erziehungslehre vorwiegend praktische Hinweise geben soll, daß aber keineswegs fertige Antworten für alle Situationen vorhanden sein können. Voraussetzung für die richtige Handlungsweise im Erziehungsprozeß stellt selbstverständlich die Entwicklungspsychologie dar. Die Besprechung der Entwicklungspsychologie beginnt mit der Formung der Persönlichkeit durch Anlagen und Umwelt sowie den Aufgaben der Erziehungslehre.

Die einzelnen Altersstufen (1. Säugling und Kleinkind, 2. Schulkind vor und während der Reifezeit, 3. der Jugendliche und der Erwachsene, 4. der alternde Mensch) werden behandelt.

Bei jedem Kapitel sind entsprechende Hinweise auf die Erziehungsprobleme bzw. Schwierigkeiten vorgesehen. Die Bedeutung der Familie für die Entfaltung psychischer Eigenschaften wird hervorgehoben<sup>13)</sup>. Da es für künftige Mütter und Väter wichtig ist, auch mit den Krisen in der Entwicklung der Kinder vertraut zu sein, wird auf das “Trotzalter” und die Pubertät besonders eingegangen. Die Bedeutung des Spiels kann mit audio-visuellen Medien sehr ansprechend erläutert werden. Als weitere Schwerpunkte gelten Berufsberatung, Bildungsmöglichkeiten und Partnerwahl. Den Abschluß bilden die Lebensprobleme des alternden Menschen. Dem Schüler sollen damit Hilfen zur Bewältigung möglichst vieler Lebensprobleme geboten werden.

In der 8. Klasse werden die Grundfragen der Philosophie, das heißt die Fragen nach der Wahrheit, nach Wesen der Wirklichkeit und nach den Werten diskutiert. Nach der Einleitung, die sich mit dem Ursprung und dem Gegenstand des philosophischen Fragens beschäftigt, wird der Einstieg in die philosophischen Hauptprobleme vorgenommen.

Die Frage nach der Wahrheit umfaßt das Erkenntnisproblem (Empirismus, Rationalismus, Kritizismus). Anschließend folgt die Logik, wobei neben den Inhalten der traditionellen Logik auch die Junktoren und Quantoren der mathematischen Logik aufscheinen.

Die Frage nach der Wirklichkeit umfaßt die Probleme Materie, Raum, Zeit, Kausalität und das Lebendige.

Das Kapitel Mensch und Gemeinschaft hat Fragen des Rechts und des Zieles der Menschheit zum Inhalt.

In der Wertlehre werden vor allem die Freiheit und das Gute besprochen. Der Lehrplan schließt mit den Fragen nach dem letzten Grund und Sinn der Welt (Mensch und Gott). Nach Möglichkeit sollen auch die Hauptrichtungen der Gegenwartsphilosophie erwähnt werden (z.B. Existenzphilosophie).

Ziel des Philosophieunterrichtes ist eine Schulung des eigenständigen kritischen Denkens. In den didaktischen Grundsätzen wird angeführt, daß der Schüler zu Genauigkeit, Sachlichkeit und Wissenschaftlichkeit zu erziehen ist. Empfohlen wird auch von Texten klassisch gewordener Philosophen auszugehen, wie sie ohnedies in manchen Philosophielehrbüchern enthalten sind.

10) Übergangsbestimmungen 1970 (BGBl./275)

11) Endgültiger Lehrplan 1976 (BGBl./607)

12) Vgl. Timp 1972 “Zur Einführung der Erziehungslehre” in Beiträge zur Lehrerfortbildung, Band 2, Seite 54 – 57

13) Vgl. Schöndorfer 1972: “Inhalte der Erziehungslehre im Philosophischen Einführungsunterricht”. In Beiträgen zur Lehrerfortbildung 2, Seite 58 – 69

Genauso wichtig wie eine wissenschaftliche, kritische Haltung sind jedoch auch das verantwortliche Werten und die Humanität.

“als pädagogischer Regulativ kann sie nur gelten, wenn sie auch den Andersdenkenden, die andere Rasse oder Nation, den Behinderten und Armen, aber auch den Ungeborenen und alle Generationen umfaßt”<sup>14)</sup>.

14) Heitger: “Werttheorie und Erziehung”. In Beiträge zur Lehrerfortbildung Bd. 24 Philosophische Aspekte im Unterricht der allgemeinbildenden höheren Schule. 1984.



**SONETT® METALLMÖBELFABRIK**



**KARL FOSTEL KG.**

1180 WIEN, THERESIENG. 9  
TEL. 43 47 29 SERIE

Seit über 10 Jahren Lieferant von  
Schulmöbel für alle allgemein bildenden  
höheren Schulen in Wien

---



## **GESANG – MUSIK – MUSIKERZIEHUNG**

### **Ein Unterrichtsgegenstand im Wandel der Zeit**

Wenn es 1985 um eine Rückschau in Sachen Musik geht, liegt nichts näher, als an J.S. Bach zu denken. Er war Schulmeister und Kantor und hatte in der Thomaskirche zu Leipzig mit seinen ihm anvertrauten Knaben für die Gestaltung der Gottesdienste zu sorgen. Um seine Aufträge zu erfüllen, mußte er sich an einen festgelegten Plan halten. Es ist daher durchaus berechtigt, daß man bei historischen Betrachtungen zunächst Lehrpläne als Quellen benutzt, um daraus Unterrichtsinhalte und die Art ihrer Vermittlung zu rekonstruieren.

*Lehrpläne sind... nicht nur Ausdruck der pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Vorstellungen und Entwicklungen, sie stehen ebenso im engsten Zusammenhang mit den Prozessen in unserem wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben.<sup>2)</sup>*

Denkt man allein an die unterschiedlichen Staatsformen unseres Jahrhunderts, kann man bereits errahnen, welche Vielfalt an Formen die schulische Auseinandersetzung mit Musik haben mußte: Monarchie (für Thron und Altar) – Republik – Austrofaschismus – Nazizeit (für Führer, Volk und Vaterland) – Zweite Republik.

Die "richtige" Unterrichtsgestaltung ist weitgehend vom jeweiligen Unterrichtsinhalt abhängig, unterliegt aber auch zu bestimmten Zeitabschnitten den methodischen Tendenzen und Modeströmungen, sowie den sich wandelnden Schwerpunktsetzungen des gesamten Schulwesens. So wird die Lern- und Drillschule von der Arbeitsschule abgelöst, die von den entwicklungsbedingten Anlagen des Kindes ausgeht und Wissen und Fertigkeiten möglichst selbsttätig erarbeitet. Ihr folgt die Erlebnisschule (das Musische, das Irrationale ist Trumpf; Erleben und nicht Nachdenken – eine willkommene Grundhaltung für totalitäre Staatsformen) und schließlich wird der Vorrang der Erziehung für jede Unterrichtsarbeit betont und anerkannt.

"Wir erziehen zur Musik, um durch die Musik erziehen zu können", lautete eine fachdidaktische Weisheit Ende der Fünfzigerjahre.

Um diese Zeit bricht eine wahre Flut von Erziehungsaufgaben und -zielen über den Lehrer herein. Im Laufe einer sich immer rascher entwickelnden Umwelt werden der Schule immer mehr Erziehungskompetenzen überantwortet: Verkehrserziehung, Spargerziehung, alkoholfreie Jugenderziehung, Leseerziehung, staatsbürgerliche Erziehung, Erziehung zur richtigen Konsumhaltung, Friedenserziehung, Erziehung zum sinnvollen Freizeitverhalten, zum kritischen Mediengebrauch, zum Umweltschutz usw.

Vielleicht ist da die Gegenstandsbezeichnung **Musikerziehung** zu aufdringlich und undurchsichtig, um beachtet zu werden.

Es heißt ja schließlich auch Biologie und nicht Biologieerziehung und Latein und nicht Lateinerziehung. Aufgrund der Gegenstandsbezeichnung Gesang (in der Volksschule hieß der Gegenstand damals Singen) war sein eigentlicher Inhalt rasch abgegrenzt und erschöpft. Was sollte man denn auch anderes tun als Singen: schön, rein, deutlich und vor allem nach Noten. Letzteres, das bis zur Fertigkeit des Blattsingens führen sollte, war ein Unterrichtsbereich, der über lange Zeitabschnitte hinweg heftige Methodenstreitigkeiten auslöste.

Die ersten Ansätze zum Gegenstand Musik zeigten sich im folgenden Lehrplansatz: (1928)

*Bei passender Gelegenheit ist einzelnes aus dem Leben und Schaffen der großen Tondichter zu erzählen.*

Um den Unterschied deutlich zu machen, seien die entsprechenden Stellen aus dem gegenwärtigen Lehrplan zitiert:

*Auf Leben und Werk einzelner Komponisten ist im Zusammenhang mit anderen Teilbereichen der Musikerziehung hinzuweisen... Anbahnen des Verständnisses für die gesellschaftliche Funktion der Musik im Wandel der Zeiten durch Hinweise auf musikhistorische Tatsachen, die die soziale Stellung des Komponisten und des Musikers sowie die Funktion der Musik in verschiedenen Gesell-*

1) auch: Professor an der Pädagogischen Akademie in Wien 10, Ettenreichgasse und Lehrbeauftragter an der Hochschule f. Musik und darstellende Kunst in Wien 4, unter Mitarbeit von: Prof. Mag. Walter Kral.

2) Fred Sinowatz, Vorwort zu den Lehrplänen der allgemeinbildenden höheren Schulen, 4. Band ÖBV, Wien 1984

*schaftsordnungen erläutern... Anhand von instruktiven Hörbeispielen sind im Verlauf einer übersichtlichen und kurzgefaßten Darstellung der Entwicklung der europäischen Musik ihre bedeutendsten Meister in ihrer historischen und sozialen Stellung... darzubieten.*

Neben dem Lehrplan gibt es jedoch weitere entscheidende Faktoren, die die Unterrichtswirklichkeit beeinflussen und die jeweils in verschiedenen Zeitabschnitten unterschiedlich sind:

Qualität und Intensität der Lehrerbildung, Organisation einer permanenten Lehrerfortbildung, schulorganisatorische Voraussetzungen im Hinblick auf die Ausstattung der Unterrichtsräume und Ausrüstung mit Unterrichts- und Lehrmitteln. Dazu ein kleiner Ausschnitt aus dem Lehrplanentwurf der Oberstufe, Lehrplanfeld Musik und Technik:

**Technik im Bereich von Aufnahme und Wiedergabe:** *An einigen Klangbeispielen sollen die verschiedenen Aufnahme- und Wiedergabeverfahren von Musik behandelt werden. Mit Hilfe einer Analyse der Klangwirkung auf den Zuhörer soll auf die einzelnen Faktoren klangtechnischer Verfahren eingegangen werden...*

**Verfahren moderner Aufnahmetechnik:** *Wahl des Abstandes der Schallquelle vom Mikrofon; Erprobung der Wirkung bei der Wiedergabe; elektroakustische Verarbeitung des aufgenommenen Schalls auf dem Weg vom Mikrofon zur Tonbandaufzeichnung; die "Vergrößerung" des Klanges durch die Verwendung verschiedener Klangmanipulatoren (Hall, Echokammer usw.); das Verfahren des Playback mit und ohne Veränderung der Bandgeschwindigkeit...*

Wenn die Anschaffung der hier nötigen Geräte zum finanziellen Problem wird, hilft der modernste Lehrplan nicht darüber hinweg. Daher kommt es auch sehr auf das Interesse und die Bereitschaft der vorgesetzten Behörden und Instanzen an, für die Möglichkeit einer optimalen Verwirklichung des Lehrplanes zu sorgen.

Wie sehr die Schulbehörde und Schulaufsicht Akzente in die Unterrichtsarbeit zu setzen vermag, soll ein Beispiel aus dem Jahr 1915 erläutern<sup>3)</sup>:

*An alle Bezirksschulräte.*

*Während des Kriegszustandes ist von vielen Seiten die betrübende Wahrnehmung gemacht worden, daß gerade die deutsch-österreichischen Soldaten im Vergleiche zu anderen liederarm genannt werden müssen. Es sind nur wenige Lieder, die sie anstimmen können und selbst bei diesen versagt die Kenntnis des Textes schon bei der zweiten und dritten Strophe. Daher singt überhaupt nur ein kleines Häuflein unter den marschierenden Truppen und auch dieses verstummt bald oder hilft sich weiter durch Anschlagen von Gassenhauern, die zur Stimmung, in welcher die Soldaten marschieren, durchaus nicht passen. ...*

*Der Bezirksschulrat wird daher angewiesen, der Abstellung dieses Übelstandes volle Aufmerksamkeit zuzuwenden, für den ganzen Bezirk, wie dies rücksichtlich des Aneignens von Kirchenliedern vielfach schon geschieht, unter Mitwirkung der sangeskundigen Lehrer des Bezirkes einen sorgsam ausgewählten Schatz von Volks- insbesondere Marsch- und Soldatenliedern festzustellen und dahin zu wirken, daß von diesen Liedern alle Strophen, und zwar jede nach ihrer charakteristischen Art gesungen und fest eingeprägt werden, damit sie zu einem nach Text und Melodie durchaus sicheren und allzeit gegenwärtigen Besitze des Gedächtnisses werden und für das ganze Leben erhalten bleiben.*

Freilich sind die Motivationen für die Verstärkung der musikpädagogischen Arbeit in der Schule heute anderer Art.

Dennoch. Nur wenn alle mit der Unterrichtsarbeit direkt oder indirekt befaßten Stellen und Institutionen ihr Bestes geben, kann das Wirklichkeit werden, was wir allen Schülern wünschen: Jeder sollte sich von einer Musikerziehungsstunde auf die nächste freuen.

3) Zit. nach: Seebauer, Renate; Erneuerungsversuche der Musikerziehung der österreichischen Pflichtschule der Zehn- bis Vierzehnjährigen. In: Studien zur Musikwissenschaft, Hrsg.: Othmar Wesely, S 223, Tutzing 1984.

## **Musikunterricht für 15- bis 18-jährige: Entwurf eines Lehrplanes für die Oberstufe<sup>1)</sup>**

### **A. ZIEL**

### **B. UNTERRICHTSAUFGABEN**

### **C. DIDAKTISCHE HINWEISE**

#### **A. ZIEL**

Ziel des Musikunterrichtes für 15- bis 18-jährige ist es, die musikrelevanten Vorerfahrungen und Erfahrungen der Schüler zu bestätigen bzw. zu relativieren sowie zur Aufklärung und zum gegenseitigen Zuerkennnisnehmen dieser (Vor-)Erfahrungen beizutragen, neue musikalische Erfahrungen zu bieten, anzuregen und zu reflektieren, den 'vitalen' und kognitiven Umgang mit möglichst vielerlei Art von Musik, im besonderen die Fähigkeit zu musikalischer Wahrnehmung, systematisch zu fördern sowie zur Erkenntnis musikalischer und kultureller Zusammenhänge zu verhelfen.

#### **B. UNTERRICHTSAUFGABEN (Überblick)**

##### **5. Klasse**

Allgemeine Aufgaben (ineinandergreifend)

1. Praktizieren, Üben und Erlernen diverser musikalischer Verhaltens- und Handlungsweisen
2. Kennenlernen, Differenzieren und schöpferisches Interpretieren der Vielfalt gegenwärtig relevanter Musik
3. Erfahren von Musik als Sinn-, Lebens- und Weltphänomen

Spezielle Aufgaben (ineinandergreifend)

4. Musikalische Darbietungs- und Wiedergabetechnologie
5. Hörtraining im Dienst der genannten Unterrichtsaufgaben
6. Sachdienlicher Umgang mit musikalischer Terminologie und Zeichensetzung, soweit dieser die Auseinandersetzung mit Musik erleichtert bzw. ermöglicht

##### **6. Klasse**

1.2.3. Fortsetzung und Vertiefung

4. Ergänzungen; Wege zum Verständnis musikalischer Werktechnologie

5.6. Fortsetzung

##### **7. Klasse**

1.2.3.5.6. wie oben

4. Musik und menschliche Kultur; Aktualität und Historizität von Musik

##### **8. Klasse**

1. wie oben

2. bis 6. Fortsetzung; Beiträge zur Systematik von Musik

#### **B. UNTERRICHTSAUFGABEN**

##### **5. Klasse**

Allgemeine Aufgaben (ineinandergreifend)

1. Praktizieren, Üben und Erlernen diverser musikalischer Verhaltens- und Handlungsweisen (Hören unter verschiedenen Aspekten; Reagieren und Umsetzen in Sprache, Bewegung, Bilder – bzw. umgekehrt; sozialer Umgang mit Schall- und Musikgeräten; Singen; Sprechen)
2. Kennenlernen, Differenzieren und schöpferisches Interpretieren der Vielfalt gegenwärtig relevanter Musik (nach Herkunft und Funktion; nach Besetzung, Arrangement und Interpretation; nach der Entstehungsweise)
3. Erfahren von Musik als Sinn-, Lebens- und Weltphänomen (individuelle und überindividuelle Bedeutung; subjektive und objektive Kategorien; außermusikalische und innermusikalische Entsprechungen; Situations- und Textgebundenheit; biographische Bezüge)

Spezielle Aufgaben (ineinandergreifend)

4. Musikalische Darbietungs- und Wiedergabetechnologie (live-Musik und Medienmusik; Aufnahme- und Wiedergabeverfahren; Spielweisen von Musikinstrumenten aller Art; Singweisen)
5. Hörtraining im Dienst der genannten Unterrichtsaufgaben (dynamische und agogische Folgen; Klangfarben; Manipulation von Schallereignissen; harmonische Wendungen und Modelle; rhythmische Modelle; interpretatorische Unterschiede; Stimmzahl; Melodieverläufe u.a.)
6. Sachdienlicher Umgang mit musikalischer Terminologie und Zeichensetzung, soweit dieser die Auseinandersetzung mit Musik erleichtert bzw. ermöglicht

1) Die Autoren des Lehrplanentwurfes für Musikerziehung auf der Oberstufe sind die Professoren Mag. Ivo Zopf und Mag. Alfred Litschauer.

## **6. Klasse**

### **1.2.3. Fortsetzung und Vertiefung**

4. Ergänzungen (Ausdrucksqualitäten der menschlichen Stimme);  
Wege zum Verständnis musikalischer Werktechnologie  
(Einblicke in Material und Verfahrensweisen musikalischer Komposition – Textbezug, Dramaturgie, Satzweise, Instrumentation, rhythmische Gestaltung, harmonisches Material, Formgebung, Niederschrift u.a. – anhand entsprechender Beispiele)

### **5.6. Fortsetzung**

## **7. Klasse**

### **1.2.3.5.6. wie oben**

4. Musik und menschliche Kultur; Aktualität und Historizität von Musik  
(in Verbindung mit musikalischer Werktechnologie: Musik zwischen Heteronomie und Autonomie; Musik als Klangzeichen der Zeit; Stile und Stilwandel; Musik als Komponistenwerk; Musik und ihre Adressaten)

## **8. Klasse**

### **1. wie oben**

### **2. bis 6. Fortsetzung;**

Beiträge zur Systematik von Musik

(Chronologie der europäischen und Weltmusik; Systematik von Klangerzeugung, Klängen und Tonsystemen; Ursprünge und Wandlungen der Musik)

## **C. DIDAKTISCHE HINWEISE**

### **5. und 6. Klasse**

- a) Vollständigkeit ist in keinem Inhaltsbereich anzustreben.
- b) Bei der Bewältigung der Unterrichtsaufgaben haben auf diesen Stufen insbesondere Vorrang:  
der Erlebnisbezug der Schüler zur Musik;  
die gegebenen sowie die zu entwickelnden Interessen der Schüler;  
Abwechslungsreichtum und stilistische Pluralität;  
komplette Musikstücke bzw. vollständige Teile daraus sowie zusammenhängende Klangereignisse.  
In einigen Bereichen (z.B. der Wiedergabetechnologie) ist jedoch im Interesse fortschreitender Erlebnis- und Erkenntnisfähigkeit der Schüler sowohl der Weg von gebundenen, zusammenhängenden musikalischen Ereignissen aus als auch der Weg von abgeleiteten Details aus zu gehen.
- c) Sofern es sich aus dem erfolgten Unterricht ergibt bzw. den Zugang der Schüler zur Musik erleichtert, können Teile von Unterrichtsaufgaben in sinnvoller Weise auch auf anderen als den vorgesehenen Stufen bearbeitet werden.
- d) Durch das Erarbeiten und Darbieten von erhellenden Zusammenfassungen und Überblicken soll eine kognitive Spurensicherung des Musikunterrichtes geleistet werden.
- e) Als wichtigstes Ergebnis des gesamten Musikunterrichtes ist die Offenheit des Schülers für seine immer weitere Auseinandersetzung mit Musik und seine Fähigkeit zu differenziertem Musikerleben und Musikverstehen anzustreben.

### **7. und 8. Klasse**

- a) Geschlossenheit ist für größere inhaltliche Einheiten soweit geboten, als sie sich durch den erfolgten Musikunterricht erreichen und erfassen läßt.
- b) Bei der Bewältigung der Unterrichtsaufgaben ist – unter weiterer Beachtung der für die 5. und 6. Klasse genannten Präferenzen – das Musikverständnis der Schüler auch durch vermehrte analytische und abstrahierende Auseinandersetzung mit Musik zu fördern.
- c) wie oben
- d) wie oben
- e) wie oben (!)

## **Ziele der österreichischen Kunsterziehung**

### **Vorbemerkung**

Die Entwicklung der österreichischen Kunsterziehung vom Zeichenunterricht über die Kunsterziehung zur bildnerischen Erziehung ist verbunden mit der ökonomischen Bedingtheit und ihrer jeweiligen gesellschaftlichen Situation. Neue Produktionsweisen stellten entsprechende Anforderungen an das Erziehungs- und Ausbildungssystem: Der Zeichenunterricht hatte die Funktion der Produzentenerziehung, die Kunsterziehung jene der Konsumentenerziehung mit dem Ziel der Geschmacksbildung und der Kreativität und schließlich die bildnerische Erziehung intendiert heute die Operationalisierung von Lernzielen.

### **Von den Anfängen bis zur Jahrhundertwende**

Erste Bemühungen zur Einführung des Zeichenunterrichts sind im Jahre 1772 unter Maria Theresia nachweisbar. Eine wirklich bedeutende Rolle bekommt er allerdings erst unter Josef II., wo sich die Einführung des Zeichenunterrichts in den "Normalschulen" auf die Entwicklung der merkantilen Wirtschaftspolitik und des Manufakturwesens in Österreich zurückführen läßt. Er sollte "zur Anleitung der Handwerker, zur Verfertigung regelmäßiger Pläne und Risse" bestimmt sein. "Der Zeichenunterricht wird ganz auf Zweckbestimmung eingestellt... Durch eigene Erlässe wird nochmals darauf aufmerksam gemacht, daß das Abzeichnen geometrischer Figuren und Ornamente sowie das Entwerfen von Plänen für die Schüler der vierten Klasse zweckdienlicher sei als das Copieren von Köpfen, Thierbildern und Landschaften."

Reaktionen der Privilegierten auf den bürgerlichen Aufschwung, hervorgerufen durch die Theresianischen und Josephinischen Reformen, Unruhen in den Agrargebieten und die Wirtschaftskrise 1788/89 lösten die Gegenrevolution mit ihrer reaktionären Politik aus. Die Aufsicht über die Schule wurde 1804 der Kirche übertragen, statt Fachlehrer Klassenlehrer eingesetzt, denen die notwendige Ausbildung fehlte, so daß der Zeichenunterricht an Bedeutung verlor und sich auf Kopieren von Vorlageblättern beschränkte.

Nach der Machtergreifung des Bürgertums 1848 und den damit geschaffenen gesellschaftlichen Voraussetzungen für die industrielle Revolution kam es im Bereich des Schulwesens zu erneuten Reformen, die dem Zeichenunterricht wieder eine wachsende Bedeutung ermöglichten. Der Aufschwung in Industrie und Gewerbe setzte veränderte Anforderungen an die Arbeitskraft voraus. So wurde das Zeichnen an Gymnasien teilweise obligates Unterrichtsfach (1850), an Realschulen Pflichtfach (ab 1851). Bis dahin beschränkte sich der Zeichenunterricht auf das "rein mechanische Abzeichnen von Vorlagen, Kopieren und Zeichnen von geometrischen Körpern und Einführung in die mathematische Perspektive, wobei vor allem auf die Sauberkeit in der Ausführung und Genauigkeit Wert gelegt wurde. Es sollte jedoch nicht, wie man annimmt, die Handfertigkeit geschult werden, sondern man glaubte auf diesem Wege durch Einsicht in die Verhältnisse der Gegenstände zur Geschmacksbildung zu gelangen." Das Netzzeichnen – das Verbinden von vorgegebenen Punkten und Nachfahren von Linien – war grundlegender Bestandteil des Zeichenunterrichts.

Im Zuge der wachsenden Bedeutung des Kunsthandwerks für die industrielle Produktion von Gebrauchsgütern stellte sich die Betonung des "Kunstgewerblichen" in Verbindung mit historischen Vorbildern mehr und mehr in den Vordergrund. Erst die sich immer höher entwickelnde Kunstindustrie, welche ihren Ausdruck in den ersten Weltausstellungen zu Paris und London fand und die 1853 zur Gründung des Kensington Museums in London und 1863 zur Schaffung des Kunstgewerbemuseums in Wien führte, machte den Ruf nach guten Zeichnern immer allgemeiner.

1864 wurde in Österreich das "Museum für Kunst und Industrie" von Rudolf von Eitelberger gegründet, das den Zweck hatte, "jene Hilfsmittel, welche Kunst und Wissenschaft den Kunstgewerben bieten, zu sammeln und zur Förderung der kunstgewerblichen Tätigkeit und zur Hebung des Geschmacks nutzbar zu machen." Der Erkenntnis, ästhetisch erziehend wirken zu müssen, schlossen sich verschiedene Firmen an (Lobmeyr/Glas, Giani/Seide; Haas/Teppiche), woraus sich erste bedeutendere Erfolge für die österreichische Industrie und das Gewerbe auf der Wiener Weltausstellung 1873 zeigten. Im Zusammenhang damit versteht sich die volle Anerkennung des Zeichnens als Unterrichtsgegenstand (1870). Die erste große Reform wurde 1873 eingeleitet: "Das Zeichnen ist ein den Formen- und Schönheitssinn förderndes allgemeines Bildungsmittel, welches als Unterrichtsgegenstand an den Mittelschulen nach

didaktischen Gesetzen zu behandeln und zu lehren ist. Demgemäß hat der Zeichenunterricht den Zweck, neben technischer Fertigkeit die Vorstellungskraft, das Gedächtnis sowie das Fassungs- und Darstellungsvermögen der Schüler in dem Gebiet der Form möglichst auszubilden."

Das Lehrziel, das also Verständnis der Formenwelt und Bildung des Schönheitssinnes anstrebte, jede nur in mechanischer Nachbildung bestehende Zeichenübung streng vermeiden, Selbständigkeit im freien Auffassen und Darstellen räumlicher und körperlicher Objekte fördern sollte, blieb jedoch im Ansatz stecken, da in der Praxis weiterhin ein Schematismus gelehrt wurde, der die Schüler zu gedankenlosem Nachzeichnen erzog.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts kommt es im Bereich der Kunsterziehung zu einer Reihe von Reformvorschlägen, die ihren Höhepunkt in der Kunsterzieherbewegung erfahren. Ausschlaggebend waren neue Methoden des Zeichenunterrichts von Louis Prang, Liberty Tadd und Alfred Lichtwark. Vor allem Prangs "Lehrgang für die künstlerische Erziehung", der 1898 erschien, hatte großen Einfluß auf Österreich. Er stützte sich auf Erkenntnisse der Psychologie und sah in der Verbindung von geistiger und handwerklicher Tätigkeit, neben Naturzeichnen, konstruktivem Zeichnen und Komposition mit Bildbetrachtung, die Grundlage für die künstlerische Erziehung. Mit Beispielen aus dem Kunstgewerbe und der Hochkunst sollte die Entwicklung des ästhetischen Urteils gefördert werden, wobei Fragen der Formgebung eine wichtige Rolle spielen: "Die Form eines Gegenstandes muß seinem Gebrauch angepaßt sein. Das Material hat dem Zweck des Gegenstandes zu entsprechen. Der konstruktive Aufbau und das Material sollen ehrlich hervortreten."

Alfred Lichtwark, der in Wien bei Eitelberger studiert und das "Museum für Kunst und Gewerbe" 1874 in Hamburg gegründet hatte, erkannte die Bedeutung der Verbindung von Industrie und Kunst. Er propagierte eine Erziehung zur Kunst, die als Geschmacksbildung zur Konsumfähigkeit führen sollte. Die Kunst wurde damit als ein didaktisches Medium der Konsumentenerziehung entdeckt. Lichtwark wurde so zum Begründer des "Kunstunterrichts", dem Langbehn's "Kunsterziehung als Erziehung zur Kunst" gegenüberstand. 1890 hatte Julius Langbehn's Werk "Rembrandt als Erzieher" Ideen vertreten, die mit einer "Blut- und Bodenromantik" einen aggressiven deutschen Imperialismus vertraten. Langbehn nahm Einfluß auf die Reformpädagogik und auf die Kunsterzieherbewegung und verbreitete mystisch-irrationalistische Auffassungen in der Lehrerschaft. Eine ausgeprägt antiintellektuelle Haltung und eine gefühlsmäßige Überbewertung der kindlichen Mentalität und deren bildnerische Äußerungen sah eine "unverdorbene" Jugend, die von den Schäden der Zivilisation ferngehalten und zu "höheren" Werten geführt werden sollte. Werte wie Natur, Volksgemeinschaft, Blut und Boden, Treue zu Führer und Vaterland konnten später vom Faschismus einvernommen werden.

#### **Die Entwicklung der Kunsterziehung von 1900 bis 1945**

Neben diesen Einflüssen aus dem Ausland nutzten in Österreich Alois Kunzfeld und vor allem Franz Cizek die Erkenntnisse der Kinder- und Jugendpsychologie und begründeten eine breite Bewegung in Österreich, die die "freie" Kinderzeichnung als Ausdrucksmittel der gestaltenden Kräfte der kindlichen Psyche förderten. Cizek's neue Richtung "Zeichnen vom Kinde aus" fand beim 3. internationalen Kunsterziehungskongreß 1908 allgemeine Anerkennung. Sie wirkt bis heute. Durch ein breites Angebot von verschiedenen Techniken sollten die natürlichen Anlagen des "formschöpferischen Triebes" gefördert werden. Cizek's Leitgedanke: "Werden, wachsen und sich vollenden lassen" steht in deutlichem Gegensatz zu rationaler Erkenntnis und intellektueller Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit. Die Anhänger schlossen sich im "Verein zur Förderung der Jugendkunst" zusammen und veranstalteten laufend Ausstellungen.

Im Jahre 1911 wurden neue Lehrpläne erlassen, aber erst nach heftigen Auseinandersetzungen der Schulverwaltung mit der "Vereinigung für Jugendkunst" wird "freies" Zeichnen in die Instruktionen zu den neuen Lehrplänen 1912 aufgenommen. Sie betonten Selbsttätigkeit und freies Gestalten aus der Vorstellung, daneben sollte das Kunstverständnis geweckt, die Bildung des Farben- und Schönheitssinnes gefördert und Einblick in die wichtigsten Stilarten unter steter Berücksichtigung der Heimatkunst zur Geschmacksbildung gewährt werden.

Erstmals fand die Kunstbetrachtung in die Lehrpläne Eingang und wird wesentlich vom Gedanken des Kunstgenußes bestimmt, "weil das neue Schöne, das ein echter Künstler in gottbegnadeter Stimmung aus seinem Innern heraus geschaffen, den Schatz unserer Seele vermehrt und bereichert."

In der ersten Republik kam es 1920 zur Neugliederung des gesamten Schulsystems mit der Intention einer Erweiterung der Allgemeinbildung und einer Intensivierung der Berufsausbildung. Der bedeutendste Reformator war Otto Glöckel, der für eine Gesamtschule eintrat und ein breites Volksbildungswesen

begründete. In der Kunsterziehung verbreiterte sich das Interesse an den Theorien Kunzfelds und Cizeks. Hinzu kamen Theorien der Kunstwissenschaft und der Hinweis auf die Bedeutung der Farbe: "Farbsehen, Farberinnern, Farbfühlen und Farberleben" werden neue Bereiche des Unterrichts.

Die Reformen und Schulversuche der Nachkriegszeit (Ära Glöckel) wurden 1927 durch die "Richtlinien für die gesetzliche Regelung des österreichischen Mittelschulwesens und die Ausgestaltung der Bürgerschulen" beendet. An Stelle der Vereinheitlichung der Schulen bis zum fünfzehnten Lebensjahr behielt man die achtklassige Mittelschule und davon unabhängig die vierklassige Hauptschule. Der Kampf um den Ausbildungssektor war zugunsten der kapitalistischen Interessen und ihrer bürgerlichen Parteien entschieden. Die Mittelschulen sollten denen vorbehalten bleiben, die später einmal für die Lenkung und Planung der Gesellschaft zu sorgen hatten. Dementsprechend finden wir in den Lehrplänen für Kunsterziehung Schwerpunkte auf die Erziehung zur Selbständigkeit und auf erfinderisches Denken gelegt.

Im Lehrplan 1927 heißt es: "Der Zeichenunterricht hat die Aufgabe, den Schüler anzuleiten, äußere Eindrücke, innere Erlebnisse und bewußt angestellte Beobachtungen mit einfachen Mitteln wiederzugeben. Die zeichnerische Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit des Schülers ist durch Anregung und planmäßige Schulung zur Entfaltung zu bringen und zur möglichsten Selbständigkeit zu entwickeln. Eine besondere Aufgabe des Zeichenunterrichts und der damit verbundenen Kunstbetrachtung ist es, die Empfänglichkeit für das Schöne in Kunst und Natur zu wecken und dadurch auch geschmacksbildend zu wirken."

Im Gymnasium und Realgymnasium bleibt der Unterricht auf die Unterstufe beschränkt, lediglich in Realschulen wird er auch in der Oberstufe weitergeführt, hier erweiternd mit dem Ziel: "... sich des Zeichnens als eines Mittels der Darstellung und Verständigung für technische und wissenschaftliche Zwecke zu bedienen...."

Die neuen Machthaber des Ständestaates hatten andere Erziehungsziele und so verlangt der neue Lehrplan 1935 für den Zeichenunterricht "... die Bildung eines guten Geschmacks und Weckung eines verständigen Sinnes für das Schöne, insbesondere für die Schönheit der Heimat und ihr künstlerisches Kulturgut..."

Nach der Machtergreifung durch die Nationalsozialisten 1938 galten die Erziehungsziele des "Dritten Reiches" selbstverständlich auch in der "Ostmark". Dabei bilden nationalsozialistisch-romantisierende Elemente und völkische Tendenzen, wie wir sie schon bei Langbehn kennengelernt haben, aber auch Rassenlehre, Blut- und Boden-Romantik und Wehrhaftigkeit einen festen Bestandteil der faschistischen Pädagogik.

#### **Kunsterziehung ab 1945**

Nach 1945 kommt es sowohl in Österreich als auch im Ausland zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit kunstpädagogischen Theorien. Dabei knüpft man einerseits an der "musischen Bildung", der "Kinderkunst" und den Gestaltungslehren, andererseits an ein neues Kunstverständnis an.

Im Jahre 1951 war es nur Gründung der INSEA (International Society for Education through Art) gekommen, die seither als internationales Forum des Gedankenaustausches auf dem Gebiet der Kunstpädagogik fungiert.

Die UNESCO, die Welterziehungsorganisation, versucht die Kunsterziehung im Sinne der Friedenserhaltung zu sehen. Am INSEA-Kongreß 1963 in Montreal äußert Herbert Read die These: "Education through art is education for peace".

Die Gestaltungslehren in Anlehnung an die Ideen des Bauhauses (Cizek, Itten) aber auch die von Reinhard Pfennig und Gunther Otto gewinnen Einfluß auf die Kunsterziehung Österreichs. Bei Pfennig und Otto ist die Kunst der Gegenwart Ausgangspunkt und Mittelpunkt des Unterrichtes. Pfennigs Schweregewicht liegt auf der Gestaltungstheorie, Ottos auf "Kunst als Prozeß im Unterricht". Ein Modell zum "bildnerischen Handeln" entwirft Hans Ronge aus dem Recklinhauser Kreis, der vom "Materialprozeß", "in dem aus der Konfrontation von Geist und Materie in elementarer Form der Gestaltende seine bildnerischen Vorstellungen entwickelt" ausgeht.

Es sei noch auf die Richtungen "Visuelle Kommunikation" und die "ästhetische Erziehung" verwiesen. Beide Konzeptionen versuchen die Kunsterziehung aus ihrer gesellschaftlichen Determiniertheit heraus neu zu definieren und in ihrer politischen Perspektive durch die Erweiterung in bezug auf gesellschaftlich relevante Inhalte die zentrale Aufgabe des Unterrichts zu sehen.

In Österreich bestimmen zwei Richtungen die Kunsterziehung bis zur jüngsten Vergangenheit, wenn nicht sogar Gegenwart. Die musische Bildung wurde durch Ludwig Praehauser und Wilhelm Pierzl, die

“Kunsterziehung vom Kind aus” durch Richard Rothe, Ludwig Hoffmann und Manfred Rieß vertreten.

Für Praehauser ist die Pflege des Ausdrucks die bedeutendste Aufgabe der Schule überhaupt, und sie kann nicht besser geleistet werden “als wenn sie dabei sich leiten läßt vom Geiste der besten Vorbilder des Ausdrucks, eben der Kunstwerke.” Durch eine Ganzheitsbildung, einem Zusammenwirken von Bildnerischem, Musikalischem, Sprachlichem und Bewegungsausdruck soll die Persönlichkeitsentwicklung und Menschenbildung stattfinden.

Ebenfalls Erziehung durch Kunst fordert Wilhelm Pierzl in seinem Buch “Kunsterziehung als wesentliches Mittel der Menschenbildung” (1957). Kunsterziehung ist Erziehung zum ganzheitlichen Kunsterlebnis, sie soll dem Schüler zur Katharsis verhelfen, zur Selbstversenkung, zur Selbstfindung und Selbstverwirklichung. Im Zeichenunterricht soll dem Schüler die Möglichkeit geboten werden, sich “gänzlich von seiner Umwelt abzuwenden und sich mit seiner Innenwelt zu befassen”.

1956 kommt es zur Gründung des “Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher” und zur Herausgabe eines eigenen Fachblattes “Bildnerische Erziehung”. Kinderzeichnung und Entwicklungspsychologie des bildnerischen Gestaltens werden als Grundlage des Faches anerkannt und in einer Reihe von Artikeln behandelt.

Erst gegen Ende der sechziger Jahre erhielt die Kunsterziehung vor allem aus Deutschland neuere Inhalte. Die durch die technokratische Schulreform bedingten Stundenkürzungen und das mangelnde Selbstverständnis der meisten Kunsterzieher in seiner subjektiv-künstlerischen Begrenztheit hatten das Fach an den Rand seiner Existenzberechtigung gedrängt. Durch ein gemeinsames Selbstverständnis mußte man die Wichtigkeit von BE demonstrieren.

Vor allem Ernst Bauernfeind bemühte sich in einer Reihe von Aufsätzen und Referaten, seine “musischen” Kollegen über den neuesten Stand der Fachdiskussion zu informieren. Er folgte dabei dem bundesdeutschen Trend (Pfennig, Otto), der in seiner “Wissenschaftgläubigkeit” gesellschaftskritische Fragen über Erziehungsziele und -inhalte in ihrer ideologisch-politischen Funktion ausklammert.

Ein Großteil der österreichischen Kunsterzieher steht diesen Vorstellungen eher skeptisch, ja sogar ablehnend gegenüber, weil dadurch das Ende des “Musischen” droht. Andererseits ist das Fach gezwungen, den allgemeinen Anforderungen an Schule und Unterricht in der kapitalistischen Gesellschaft nach rationeller und kostensparender Ausbildung zu entsprechen und sich auf Kosten des “Musischen” der technokratischen Unterrichtsplanung und -durchführung unterzuordnen.

Während die Vertreter der musischen Bildung ihre Kritik an der Wirklichkeit mit dem Rückzug aus derselben beantworteten (subjektiv-irrationalistisch), versuchen die Anhänger des “bildnerischen Denkens” die Schüler für die Wirklichkeit im Sinne einer Anpassung funktionabel zu machen.

Durch das Institut für Bildnerische Erziehung an der Akademie der bildenden Künste in Wien kam es zu neuen Ansätzen in der österreichischen Kunstpädagogik: davon ausgehend, daß Sinn und Zweck von Erziehung nur darin bestehen kann, den Schüler zu befähigen die Wirklichkeit in ihrer historischen und begrifflichen Kausalität zu erkennen, zu analysieren und zu verändern, sollte die Kunsterziehung ein praktisches Mittel der Emanzipation sein und ihr diffuses Selbstverständnis durch ein kritisches ersetzen.



## Werkerziehung für Knaben – Wandlungen und heutige Vorstellungen

“Die Hand ist das äußere Gehirn des Menschen”

Immanuel Kant

Ein erster Blick auf die Entwicklung der Werkerziehung konfrontiert uns zunächst mit einer Fülle verschiedener Begriffe, die im Namen selbst ein spezifisches Konzept vermuten lassen:

Werkunterricht  
Werkerziehung  
Handarbeitsunterricht  
Handfertigungsunterricht  
Arbeitsschule  
Technisches Werken  
Knabenhandarbeit

Im Kapitel A. Geschichtliche Perspektiven gliedert B. Wessels<sup>1)</sup> die Fachentwicklung nach Frühe Konzeption (Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel), Industrieschulen, gefolgt von Reformbewegungen und der musischen Bewegung und polytechnischen Bildung als Erscheinungen der Nachkriegszeit. Wessels schreibt:

*“Am Anfang didaktischer Vorentwürfe werkpädagogischer Gedanken standen die Begriffe ‘Handwerk’ und ‘Anschauung’. Hinter diesem Begriffspaar aber verbirgt sich eine Problematik, die bis in die Gegenwart hinein das Fach in einer selten gleichgewichtigen Spannung hält: Wie ist manuelles Training bzw. berufsorientierte Grundausbildung sinnvoll zu verbinden mit ‘Bildung’ in unserem engeren Verständnis, d.h. mit geistigen Erkenntnissen und seelischem Wachstum?”<sup>2)</sup>*

Aus den frühen Konzeptionen sei jene von Pestalozzi herausgegriffen, da sie von der Überzeugung ausgeht, daß Unterricht von der Anschauung auszugehen habe. Pestalozzis Konzept der Handarbeit ist geprägt von der Vorstellung, daß alle Anlagen und Fähigkeiten der Menschenbildung untergeordnet werden sollen. Nicht die Vorbereitung auf künftige Berufe stand im Vordergrund, sondern die Auffassung, daß Handarbeit als zentrales Bildungsmittel Bestandteil der Schule sein muß, der persönlichen und geistigen Entwicklung des Kindes dienend. In all den Jahren seiner pädagogischen Tätigkeit wurde Pestalozzi nicht müde, eine Lösung dafür zu finden, daß Handarbeit als ein allgemeinbildendes Fach im Unterricht aufgenommen würde. Eine direkte Auswirkung auf den Handarbeitsunterricht erfolgte durch Pädagogen, die von den Ideen Pestalozzi's begeistert waren. In vielen, nach seinem Vorbild errichteten Armenenerziehungs-, Waisen-, Taubstummen- und Blindenanstalten wurde Handarbeit wesentliches Element der Beschäftigung und Erziehung, und ist seither in diesen Anstalten als ständige Einrichtung auf dem Tagesplan.

*“Die gezielte Einführung naturwissenschaftlicher Erkenntnisse in Produktionstechniken und die stärkere Verwendung arbeitsteiliger Produktionsverfahren führt in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zur Entstehung von Industriebetrieben. Die tradierten Formen der Ausbildung reichen nicht aus, um mit den neuen Problemen fertig zu werden. Der Schule werden Aufgaben zugewiesen, die früher in der Familie oder in einem anderen geschlossenen Lebensverband gelöst wurden. (vgl. Einführung verschiedener Unterrichtsprinzipien in die heutige Schule, die gesellschaftliche Defizite ausgleichen sollen). So kommt es zur Ausbildung von Industrieschulen.”<sup>3)</sup>*

*“Die in diesen Schulen hergestellten Produkte wurden verkauft und dienten so der Finanzierung der Schule selbst oder dem Ersatz für den Verdienstausschlag, den die Familien der Armenkinder hatten, wenn diese, statt zu arbeiten oder zu betteln, die Schule besuchten.”<sup>4)</sup>*

Der Begriff Industrie (von lat. industria: Fleiß) wie ihn die Industrieschule verstand, hatte mit jenem Begriff von Industrie nichts gemein, der das Jahrhundert einer der größten gesellschaftlichen Umgestaltungen prägte. Den Industripädagogen fehlte es an Kenntnis der neuen technischen und ökonomischen Grundlagen der Produktionsvorgänge.

Neuhumanisten wie u.a. Humboldt zogen aus den Unzulänglichkeiten der Industrieschule vor allem für die höhere Bildung die klare Konsequenz, daß Arbeits- und Bildungswelt weder vereint werden könnten noch dürften.<sup>5)</sup>

Auf Humboldt geht die Kluft zwischen neuhumanistischer Bildungsidee und der modernen Berufs- und Arbeitswelt zurück, deren Auswirkungen bis heute spürbar sind. Die s.g. Welt der Arbeit findet auch heute – zumeist gefiltert von Lärm, Geruch und physischer Anstrengung – in der Schule in Form von z.B. Materialpaketen statt. „Information für Schülerinnen und Schüler“ nennt sich ein Arbeitsheft, das über die Welt der Arbeit in den Bereichen Glas und Keramik, Holz und Metall berichtet.<sup>6)</sup>

Werkunterricht wurde in der Folge nicht nur vom theoretischen Ansatz her zurückgedrängt, auch die Schulwirklichkeit war einem zielführenden Unterricht entgegengesetzt. Überfüllte Klassen – mit 70, 100 und mehr Kindern, viele davon ohne Lehrer – verhinderten einen sinnvollen Werkunterricht.

Die fortschreitende Entwicklung der Produktivkräfte, der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und der Produktionstechniken führte – speziell in Deutschland – zu einem Niedergang des Handwerks. Wieder sollte die Schule einspringen und Abhilfe schaffen. Die Produkte des deutschen Gewerbes schneiden auf den Weltausstellungen 1873 in Wien und 1876 in Philadelphia äußerst schlecht ab. Der Handfertigkeitsunterricht – der schon in der Volksschule erteilt werden soll – wird zentrales werkpädagogisches Anliegen. In den nordischen Ländern verbreitete sich der „Slöyd“, eine von Finnland ausgehende Form des Handfertigkeitsunterrichts, der sich an die volkstümliche Form des nordischen Kunsthandwerks anlehnte. 1909 wird an 4000 Schulen in Schweden Slöyd unterrichtet. 1881 wird in Deutschland das Zentralkomitee für Handfertigkeit und Hausfleiß gegründet.

Ein interessanter Gedanke taucht um diese Zeit auf, dem Werkunterricht auch wissenschaftliche Legitimation zu geben.

A. Pabst, Direktor des „Seminars für erziehliche Knabenhandarbeit“ spricht die Vermutung aus, daß *„durch Handfertigkeit direkt – auf physiologischem Wege – die Entwicklung des Gehirns funktionell gefördert würde.“*<sup>7)</sup>

Er stützt sich auf Forschungsergebnisse der neueren Physiologie über den Zusammenhang zwischen der Rechtshändigkeit und der Entwicklung des Sprach- und Willenszentrums in der linken Hirnhälfte.

Ein heutiges Postulat an die Werkerziehung spricht von der Untrennbarkeit und der Verflechtung der zwei Bereiche menschlichen Denkens und Handelns: handwerklich-technisches Arbeiten und gestalterische Forschung und Tätigkeit.<sup>8)</sup>

Neuere Handlungstheorien, die praktische Tätigkeit und die Entwicklung des Denkens in engen Zusammenhang bringen, empfehlen dies auch als didaktisches Grundprinzip für den Werkunterricht.

In der Folge entstanden überall Institute für Knabenhandarbeit, die sich den neuen Ideen gegenüber offen zeigten. In England wurde noch vor der Jahrhundertwende die „National Assoziation of Manual Training Teachers“ gegründet.

1902 schließlich wird von H. Scherer der Begriff Werkunterricht eingeführt, weil hier bereits durch den Namen ausgedrückt wird, daß

*„dieser Unterricht sich des Werkzeugs und der werkzeugschaffenden und mit dem Werkzeug wirkenden Hand, das ‘Werkzeug der Werkzeuge’ wie sie Aristoteles nennt, bedient, mit ihnen ‘wirkt’, das ‘Wirken’ aber ist nichts mechanisches, sondern technisch, geistig-körperlich.“*<sup>9)</sup>

Nach Scherers Konzept soll der Werkunterricht

*„in systematischen Lehrgängen jene Handfertigkeiten erzielen, die notwendig sind für den ‘Arbeitsunterricht’ in den übrigen Schulfächern.“*

1912 erkannte die deutsche Lehrerversammlung in Berlin die werktätige Arbeit als Unterrichtsmittel an. Der Fragenkomplex der Arbeitsschule war ein Jahr zuvor auf dem 1. Kongreß für Jugendkunde und Jugendbildung in Dresden geklärt worden. Führender Pädagoge des Arbeitsschulgedankens war G. Kerschensteiner, der von der Voraussetzung ausging, daß manuelle Betätigung stets Vorbereitung auf den künftigen Beruf sein sollte. Diese Auffassung steht in Gegensatz zu der oben erwähnten Pestalozzis.

Kerschensteiners Verdienste um die Einbeziehung des Freihandzeichnens als unbestrittenes Fach in den Fächerkanon der Schule und der Vorbereitung der Einführung der Handarbeit dürfen nicht unerwähnt bleiben. Methodisch gesehen stand in beiden Fächern das bloße Nachvollziehen und Üben im Mittelpunkt der unterrichtlichen Bemühungen.

Kerschensteiners zu eng gefaßte Vorstellung der kindlichen und jugendlichen Werktätigkeit und die ausschließliche Orientierung an den Fertigkeitstechniken des Handwerks drängten den Werkunterricht in eine allzu dienende Funktion. Er enthielt im wesentlichen nichts als einerseits ein Training von „Fertigkeiten“ für außerfachliche Zwecke und andererseits die Ausführung von Auftragsarbeiten für eben diese außerfachlichen Zwecke.<sup>10)</sup>

Die wohl schlimmste Indienstnahme des Faches für außerfachliche Zwecke und parteipolitische Verein-

nahmung beginnt mit der Machtübernahme der Nationalsozialisten. Aus der Werkerziehung wird eine „Wehrerziehung“.

*„Für jeden Schüler bietet das Werken die Möglichkeit einer größeren Anteilnahme und eines besseren Verständnisses für die Leistungen unseres Volkes als Ganzes in der Kriegsgeschichte, unserer Wehrmacht im besonderen im Weltkrieg 1939/41 und die Leistungen unserer Sportflieger, Rennfahrer und Wassersportler.“<sup>11)</sup>*

1938 wurde der Religionsunterricht zum Freifach erklärt, dafür erhielten die Schüler der Oberstufe den obligaten Gegenstand „Flugmodellbau“.<sup>12)</sup>

Vor dieser Zeit kam es erstmals in den 20er Jahren im Umfeld der Theorien des Bauhauses zu einer eigentlichen Reform der Handarbeit. Bis dahin orientierte sich der Unterricht ausschließlich am traditionsgebundenen Handwerk. Einem hohen Anteil an praktischer Arbeit stand ein geringer Anteil theoretischer Reflexion gegenüber. Im Lehrplan der österreichischen Realschule auf Grund des Mittelschulgesetzes vom 2. August 1927 wird formuliert:

*„Die technisch-künstlerische Erziehung hat die Schüler im Gebrauch der allgemeinsten Mittel des Ausdrucks und der Verständigung, der Darstellung und der Gestaltung auszubilden: Sprache, Schrift, Zeichnen, Musik und Handarbeit.*

*Der Unterricht wird hier in seinen Zielsetzungen klar unterscheiden müssen zwischen dem Ausmaß, das jedem Schüler erreichbar ist, und solchen Aufgaben, die nur dem hierfür in besonderer Weise Begabten gestellt werden können. Der Lehrplan sieht auf der Unterstufe verbindlichen Unterricht in allen den genannten Darstellungsformen vor, um jedem Schüler die Möglichkeit zu geben, seine Anlagen auf ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und je nach Befähigung und Neigung auf der Oberstufe weiter zu entfalten.“*

Die Bauhauslehre hat den Werkunterricht nachhaltig beeinflusst. Architektur und Design wurden neben der Kunst und dem Kunsthandwerk neue Inhaltsbereiche. Man erstrebte in der praktischen Arbeit eine Symbiose zwischen Handwerk und Gestaltung. Die Kreativität des Schülers und nicht seine Fertigkeiten sollten vor allem gefördert werden. Zum Fundament des Bauhauses – und gerade für den Werkunterricht besonders interessant – wird J. Ittens sg. Vorkurs.

*„Der Vorkurs umfaßt sowohl eine allgemeine Gestaltungslehre als auch eine Material- und Texturlehre. Rohe Hölzer und Hobelspäne, Stahlwolle, Drähte, Schnüre, poliertes Holz und Schafwolle, Glas und Stanniolpapiere, Gitter und Geflechte aller Art werden haptisch erfaßt und kombiniert. Formkompositionen werden durchgeführt.“<sup>13)</sup>*

*„Insbesondere im ‘Materialstudium’ entstand ein neues werkdidaktisches Prinzip. Es ließ die Begriffe von ‘Handwerk’ und ‘Lehre’ hinter sich: Nicht bestimmte ‘Fertigkeiten’ im Umgang mit bestimmten Materialien wurden ‘gelehrt’, sondern jedwedes – zufällig irgendwo gefundene – Stück Materie wurde ‘studiert’, d.h. untersucht auf seine strukturellen Eigenarten hin, mit verwandten Strukturen in chromatische ‘Tastskalen’ gesetzt oder frei mit anderen kontrastierenden ‘Texturen’ zu spannungsreichen Collagen kombiniert.“<sup>14)</sup>*

Als Nachfolger Ittens übernahm J. Albers den Vorkurs und rückte noch mehr das pädagogisch wichtige Entdecken und Erfinden in den Vordergrund:

*„Die Erfindung, auch die Wiedererfindung, ist das Wesen aller schöpferischen Arbeit. Fachlicher Unterricht hemmt die Erfindung.“<sup>15)</sup>*

In der heutigen Unterrichtspraxis, in der nicht vorgegebene Lösungen für eine Werkaufgabe angeboten werden, steht der Erfindungsprozeß als wichtiges Element in einer Ablaufphase:

#### DIE WERKAUFGABE

Bei der Lösung von Werkaufgaben kann folgendes Verfahren hilfreich sein. Es zeigt die möglichen Ablaufphasen:

- 1 Motivation
- 2 Klären der Problemstellung
- 3 Sammlung von Informationen
- 4 Erfindungsprozeß (Nacherfindungsprozeß)
- 5 Entwurf
- 6 Arbeitsplanung
- 7 Herstellung
- 8 Beurteilung und Kontrolle (Evaluation)
- 9 Auswertung

Im Sommer 1933 wurde unter dem Druck der Gestapo das Bauhaus aufgelöst. Der Einfluß des Bauhauses auf den Werkunterricht kommt erst nach dem Krieg zum Tragen. Die weitere Entwicklung des Faches wurde weiter oben bereits beschrieben.

#### **Die Entwicklung der Werkerziehung nach dem Zweiten Weltkrieg:**

Nach der Katastrophe des Zweiten Weltkrieges wurde auf dem Kunstpädagogischen Kongreß 1949 in Fulda jene Weichenstellung für eine neue Linie in der Werkerziehung – die musische Bewegung – vorgenommen, deren Gleise noch heute in der Schulwirklichkeit mancherorts befahren werden. Punkt 3 einer Entschließung auf dem Kongreß lautete: „Musisch gerichtete Werkstätigkeit gehört zu den elementaren Mitteln aller Kunsterziehung“. Werkerziehung wurde aufgesogen und dem Fach Kunsterziehung einverleibt. Die musische Bewegung stellte das formende und freie Werkschaffen in den Mittelpunkt und drängte so die tradierten stark mechanischen Verfahren, die noch auf die Zeit der Handfertigkeitslehre zurückgehen etwas in den Hintergrund. Das Emotionale spielte im Musischen eine große Rolle, ebenso wie das Antirationale und das Antitechnische.

*„Hier begegneten sich unerfüllte Ideale der Jugendbewegung mit dem Lebensgefühl der Kriegsgeneration nach Stalingrad, Auschwitz und Hiroshima.“<sup>16)</sup>*

Der Einfluß, den die musische Bewegung in Österreich hatte, findet seinen Niederschlag u.a. in der Errichtung von Musisch-pädagogischen Gymnasien. Auf dem Gebiet des Werkens zeigt er sich direkt in den Lehrplänen der Hauptschule von 1962, wenn auch nur in einer vagen und nicht präzise definierten Form.

Ebenfalls 1962 wurde der Lehrplan eines Realgymnasiums, Oberstufenform mit Darstellender Geometrie, Unterstufe mit verstärktem Mathematik- sowie Handarbeitsunterricht eingeführt.

Der wirtschaftliche Aufschwung bringt es aber mit sich, daß von Seiten der Industrie und Wirtschaft, aber auch von Pädagogen, die eine klare Abgrenzung des Werkunterrichts von der Kunsterziehung anstreben, die Forderung nach einer technischen Grundbildung für Schüler aller Schularten ausgeht. Gestützt werden diese Forderungen durch Artikel in den Fachzeitschriften und vor allem durch den seit Beginn der fünfziger Jahre einsetzenden Polytechnisierungsprozeß in sozialistischen Ländern. 1959 bezeichnete Gunter Otto den Schüler im Werkunterricht als „Forscher“. <sup>17)</sup> Auf dem Werkpädagogischen Kongreß 1966 in Heidelberg wird die Technik als Bezugsfeld und Aufschließungsbereich des Werkunterrichts gesehen.

Im Lehrplan für Handarbeit und Werkerziehung für Knaben (Unterstufe) vom 24. 8. 1967 wird in der Bildungs- und Lehraufgabe formuliert:

*„Im Unterricht sollen durch selbständige Gestaltung von Werkstücken schöpferische und handwerklich-technische Fähigkeiten des Schülers geweckt und gepflegt werden.“*

Neben dem körperhaft-plastischen Gestalten und dem räumlichen Gestalten sollen technisch-funktionelle Werkaufgaben zum Erreichen des oben genannten Bildungsziels gestellt werden.

Der letzte Werkpädagogische Kongreß findet 1972 in Hannover statt. Sein Thema lautet „Technik – Arbeitslehre – Polytechnische Bildung“. Die Veränderungen der Lehrinhalte des Werkunterrichts sind in ganz Europa zu beobachten. Die Begriffe 'Polytechnischer Unterricht' und 'Arbeitslehre' waren dazu geeignet, der Werkerziehung, die inhaltlich unscharf definiert in ihrem schulischen Umfeld aber lange Zeit mühsam und nur am Rande ihre Stellung behauptete, unter dem Spezifikum 'Moderne Technik' neuen Auftrieb zu geben. So ist es verständlich, daß sich im Bereich der höheren Allgemeinbildung in Österreich gerade die Werkerziehung mit dem neuen Lehrplan von 1979 eng an die bundesdeutschen Entwürfe angeschlossen hat. Schon 1971 wurde von einer Siebenerkommission eine Revision des Lehrplanes von 1962 für Werkerziehung und Bildnerische Erziehung an den Pflichtschulen durchgeführt und ein neuer Lehrplanentwurf vorgelegt, der die Grundschule und die Hauptschule umfaßt.

In der Bildungs- und Lehraufgabe wird formuliert:

*„Durch praktische und theoretische Auseinandersetzung in den Bereichen Bauen – Wohnen – Umweltgestaltung, Maschinentechnik sowie Produktgestaltung sollen: Einsichten in die Werkstoffgegebenheiten, Technologien, in Zusammenhänge von Funktionen – Werkstoff – Form und in die Problemzusammenhänge von Mensch – Maschine – Produktion – Wirtschaft – Umwelt durch Einblicke in die Arbeitswelt gewonnen werden.“*

Und weiter unten:

*„Die Werkerziehung soll dadurch den Schüler befähigen, sich mit Problemen der Umweltgestaltung und denen einer weitgehend technisierten Welt auseinanderzusetzen und versuchen, einen Beitrag zu ihrer Humanisierung zu leisten.“*

In diesen Formulierungen ist der Wunsch unüberhörbar, Schule und Arbeitswelt noch mehr als bisher zu verbinden. Die Interessen, die auf die Verstärkung der Erziehung zur Bewußtseinsbildung in Richtung Arbeitswelt auch von außen an die Schule herangetragen werden, sind zahlreich. Das Problem dabei ist, daß die gesamte Unterrichtssituation der AHS zu dieser Neuerung nicht in entsprechender Beziehung steht. Denn Polytechnik oder Arbeitslehre, wie die Werkerziehung sie in ihrem neuen Lehrplan im Ansatz aufgenommen hat, kann schlecht auf ein einzelnes, zeitmäßig schwach dotiertes Fach eingeschränkt werden, ohne daß der Erfolg von vornherein in Frage gestellt wird, denn "die Werkerziehung ist faktisch noch immer ein Nebenfach."<sup>18)</sup> Eine echte Antinomie stellt die Tatsache dar, daß Mädchen, bis auf wenige Ausnahmen, im allgemeinen von der Werkerziehung ausgeschlossen sind. Wenn Werkerziehung das (nicht nur technische) Denken fördern, bei der Ausbildung von kritischen Einstellungen vermitteln und auch für ein grundlegendes Wissen im Bereich der technischen Bildung ihren Beitrag leisten soll, muß von Seiten der Verantwortlichen im Bildungsbereich eine Änderung herbeigeführt werden. In keinem anderen Fach der AHS gibt es diese rigorose "Geschlechtertrennung". Die Orientierung des Mädchenwerks an den textilen Materialien befestigt somit traditionelle Vorstellungen von weiblicher Arbeitstätigkeit.<sup>19)</sup>

Der Rückblick auf die Geschichte der Werkerziehung hat gezeigt, daß diese in gewisser Hinsicht ihren Wandel aus den Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt ableitete. Waren darüberhinaus noch einzelne "pädagogische" Persönlichkeiten richtungsbestimmend und deren Programme und Zielsetzungen über einen längeren Zeitraum relevant, hat der rapide Wert- und Einstellungswandel unserer Zeit dazu geführt, daß Überlegungen – vor allem zum technischen Werken – von der Gegenwart überrollt werden.

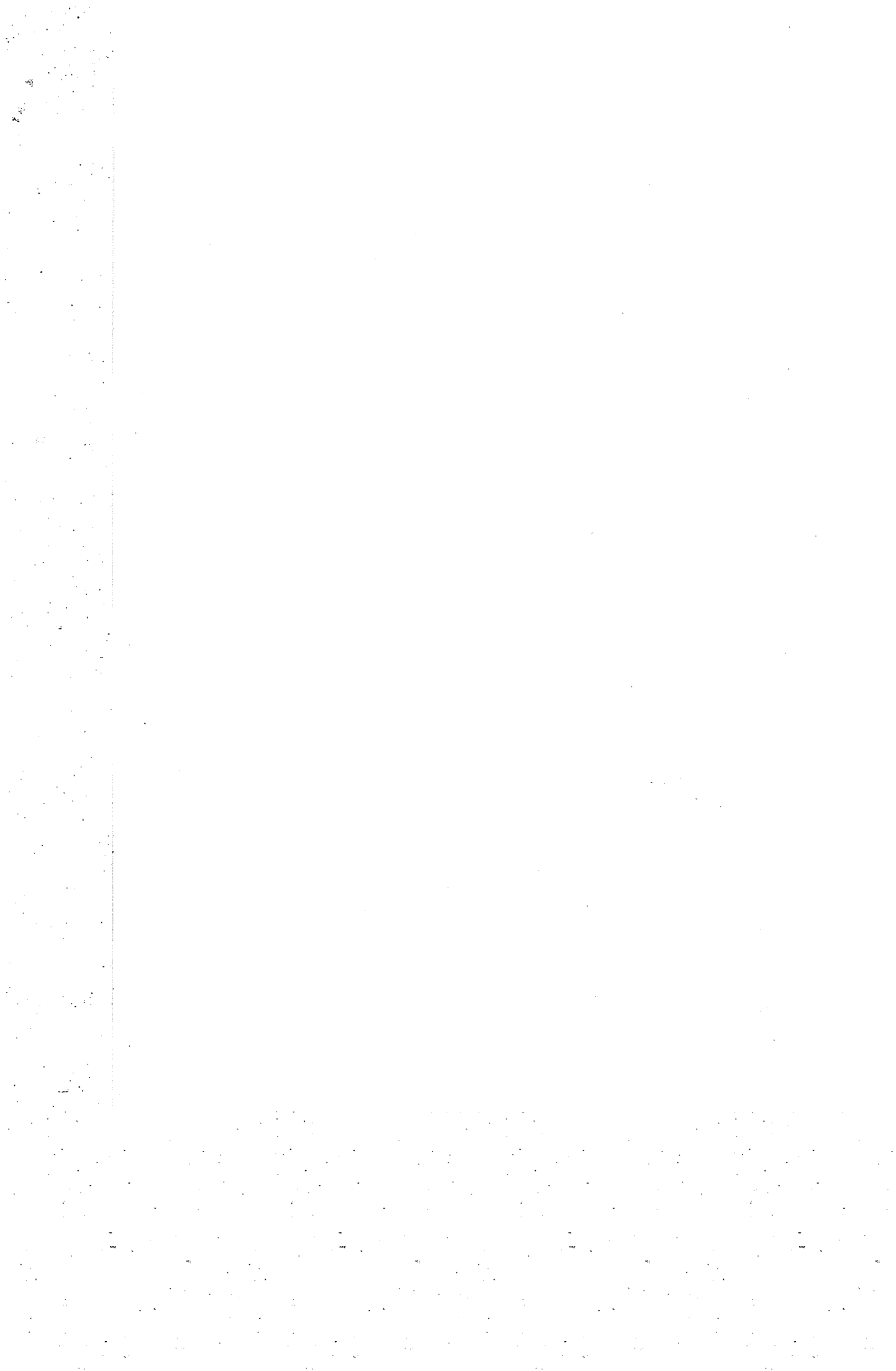
Nicht nur die geänderte Einstellung zur Bedeutung der Technik (Alternativtechnik, sanfte Technologien) auch der massive Einbruch der Automation und Elektronik in die Berufswelt provoziert die Frage, welche Bedeutung z.B. die Auseinandersetzung mit mechanischen Sachverhalten angesichts des Endes unseres mechanischen und des Beginns des elektronischen Zeitalters hat?<sup>20)</sup>

Alle bisherigen Ziele und Inhalte des Werkunterrichts, die aus der Berufs- und Arbeitswelt abgeleitet wurden, werden zu überprüfen sein. Wenn Freizeitinteressen zu fundamentalen Lebensinteressen werden, muß auch die Schule auf diese Entwicklung reagieren und sich die Frage stellen, wie weit sie den Schüler befähigt, später in seinem Leben selbstständig über den Zuwachs an freier Zeit zu verfügen. Welche Rolle soll hier die Werkerziehung spielen?

Eine am neuen Umweltverständnis orientierte Werkerziehung wird den heranwachsenden jungen Menschen dazu befähigen – mit den ihr eigenen Mitteln und Methoden – vom Denken in einfachen Ursache-Wirkungskategorien wegzukommen zu jenem, das auf den Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Biosphäre, der Kenntnis von Phänomenen und Gesetzen vernetzter Systeme und den Grundlagen der Kybernetik beruht.

#### Literaturangabe

- 1) Bodo Wessels, Die Werkerziehung, Verlag J. Klinkhardt, 1969, S. 11 ff.
- 2) ebd.: S. 12
- 3) Berger/Zankl, Technisches Werken, Styria Verlag, Don Bosco Verlag, Erziehung zum technischen Denken 1. – 6. Schuljahr, 1974, S. 128
- 4) Wessels, S. 16
- 5) ebd.: S. 18
- 6) Die Welt der Arbeit, Berufsinformation f.d. 6. Schulstufe, Verleger: Bundesministerium f. soziale Verwaltung, Wien
- 7) Wessels, S. 20
- 8) Vom Lernen zum Lehren, Werkunterricht u. Werklehrerausbildung an der Kunstgewerbeschule Zürich/Schule für Gestaltung, 1983, S. 5
- 9) H. Scherer, Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung, Berlin 1902, S. 45
- 10) Wessels, S. 22
- 11) K. Ramm, Werken, Berlin 1941, S. 6
- 12) S. Krucsay, Zur Geschichte des BRG 12, in: Festschrift des BRG 12, 1979
- 13) Berger/Zankl, S. 135
- 14) Wessels, S. 30
- 15) ebd.: S. 31
- 15a) nach M. Gautier: Von der Kopf- u. Handarbeitsschule zum Werkunterricht, Heft 5 Baseler Beiträge zu Bildungsfragen, S. 23, 1981
- 16) Wessels, S. 33
- 17) H. Süss, Werkunterricht: Wandlungen und heutige Vorstellungen, in: siehe 8), S. 10
- 18) Mende, J.: Werkerziehung als Schulfach, in: Hochschuldidaktisches Rahmenkonzept Werkerziehung, Institut f. Werkerz. d. Akademie d. Bildenden Künste, S. 12
- 19) Mende, J., ebd., S. 22
- 20) Eberhard, P.: Fragen zum Werken und zur Werklehrerausbildung von morgen, in: Katalog siehe 8), S. 14



## Von der Handarbeit zur Werkerziehung

Der nachfolgende Beitrag zeichnet in groben Umrissen die historische Entwicklung des Handarbeitsunterrichtes für Mädchen und der mit ihm verbundenen pädagogischen Zielvorstellungen bis zur heutigen "Werkerziehung für Mädchen" nach.

### Die historischen Ursprünge

Die Ursprünge des Handarbeitsunterrichts im heutigen Sinn lassen sich bis ins frühe Mittelalter zurückverfolgen. Bereits im achten Jahrhundert wurden die Mädchen aus dem Stand des Adels und der wohlhabenden städtischen Gesellschaftsschichten in den vom Orden der Benediktiner gegründeten und geleiteten Klosterschulen in "feiner Handarbeit" unterrichtet. Für die Frauen der gehobenen Schichten war die Handarbeit eine beliebte Beschäftigung, um ihre Mußestunden zu füllen, durchaus im Einklang mit dem mittelalterlich-christlichen Ideal der gottergebenen Demut.

Eine wesentliche Änderung der Situation trat erst ein Jahrtausend später ein. War der Handarbeitsunterricht während der Epoche des Handels- und Manufakturkapitals noch fast ausschließlich für die Mädchen der bürgerlichen Schichten bestimmt, so erforderte die aufkommende industrielle Massenproduktion die Einbeziehung der proletarischen, von Verarmung bedrohten Schichten in das allgemeine Schulsystem. Mit der Gründung der "Industrieschulen" im 18. Jahrhundert wurde der Handarbeitsunterricht zum ersten Mal in den Dienst der gesellschaftlichen Produktion gestellt. Es sollten in ihm vor allem die im industriellen Arbeitsprozeß notwendigen Fertigkeiten vermittelt werden. Oft wurden die Schüler sogar angehalten, gegen ein "Taschengeld" Industriegüter für den Verkauf herzustellen (Produktionsschulen), also als billige Arbeitskräfte benutzt. Die Wissensvermittlung trat immer mehr zurück; im Vordergrund stand das rationell und einheitlich gefertigte Industrieprodukt. Unterrichten durfte, wer die Technik beherrschte; das pädagogische Moment verschwand.

Dieser ökonomisch bedingte Mißbrauch des Faches wurde gleichzeitig mit der Kinderarbeit zurückgedrängt. Nur auf einem Gebiet behielt die Handarbeit noch ihre Gültigkeit: bei der Ausbesserung der Kleider und der Wäsche des Haushalts. So ging die Industrieschule direkt in den Handarbeitsunterricht für Mädchen über. Wurden in den Industrieschulen noch Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet, so wurde jetzt die geschlechtsspezifische Teilung vorgenommen. Sehr bald war die Textilarbeit als wertvolles Unterrichtsfach angesehen und schon im Laufe des 19. Jahrhunderts in die Mittelschulen aufgenommen. Der Unterricht beschränkte sich auf jene Arbeiten, die für das häusliche Leben als unentbehrlich galten.

### REFORMBEWEGUNGEN

#### 1. Arbeitsschulbewegung

Ein wesentlicher Impuls für die Textilarbeit ging von der "Arbeitsschulbewegung" aus. Um ein Gegengewicht zur neuhumanistischen Bewegung des 19. Jahrhunderts, die Kopf- und Handarbeit streng voneinander zu trennen versuchte, zu schaffen, forderten Vertreter der Arbeitsschulbewegung die Einführung des Werkunterrichts als obligatorisches Fach. Sie hielten die gegenständliche Darstellung als ein vorzügliches Mittel der geistigen Bildung.

Zwei einander gegenüberstehende Konzeptionen bildeten sich heraus:

Zum einen eine **bürgerlich-reformerische** Arbeitsschule, deren bedeutendste Vertreter G. Kerschensteiner und H. Gaudig waren. Nach ihren Vorstellungen sollte die Schule eine Synthese zwischen manueller und geistiger Arbeit bilden, mit deren Hilfe die Kulturgüter und Bildungsinhalte erarbeitet werden konnten. Das handwerkliche Tun wurde als Ausgangspunkt von produktiver geistiger Arbeit angesehen.

Zum anderen eine – vor allem von Blonskij und Makarenko vertretene – **sozialistisch-revolutionäre** Arbeitsschule. Nach diesem Ansatz sollte nicht das Handwerk, sondern die **I n d u s t r i e** als die Grundlage der Kultur angesehen werden. Das Bildungsziel des Werkunterrichts sollte nicht in der Vervollkommenheit der Persönlichkeit, sondern in der Ausbildung als brauchbare Arbeiter bestehen.

#### 2. Kunsterziehungsbewegung

Einen wichtigen Beitrag, den Handarbeitsunterricht aus seiner Verengung und Isolierung als "technisches Fach" zu befreien, lieferte die anfangs des 19. Jahrhunderts aufkommende Kunsterziehungsbewegung.

Angespornt durch die Reformbewegung Englands, die das Nützliche wieder mit dem Schönen zu verbinden suchte – die Kunst sollte in den Alltag wieder einziehen – konzipierte die Kunsterziehungsbewegung eine Werkerziehung, in der das musisch-gestaltende Element stark in den Vordergrund gerückt wurde. Das Kunstgefühl und der gute Geschmack sollten wieder im ganzen Volk Einzug halten. Bildungsziel waren nicht mehr zweckgebundene Arbeiten, sondern Weckung der Gestaltungskräfte, die die jungen Mädchen zur selbständigen, schöpferischen Lebenshaltung befähigen sollten. Die bloße Herstellung büßte ihre Vorrangigkeit zugunsten der künstlerischen Darstellung ein. Statt brauchbarer Gegenstände für den Bedarf des Kindes wurden "Kunstgegenstände" geschaffen. Praktiziert wurde dieses zweckfreie "Textile Gestalten" zuerst im Weimarer Bauhaus in den 20er Jahren. Es wurde damit zu einem Teilbereich der Kunsterziehung. So nahm das Fach eine zwiespältige Stellung zwischen der Kunst- und Werkerziehung einerseits und dem traditionellen Handarbeitsunterricht andererseits ein. Den Forderungen der Kunsterziehungsbewegung gemäß, sollte das Fach der "reinen Menschenbildung" dienen, losgelöst von den belastenden Sachanforderungen und rationalen Beanspruchungen des Alltagslebens.

Doch die Wirklichkeit entsprach dieser Zielsetzung nicht. Dem Werkerziehungsunterricht gelang es nicht, die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten entsprechend einzusetzen und nur herzustellen, was die Massenfertigung nicht zu leisten vermochte. Im Gegenteil, das "Handarbeiten" wurde immer mehr ein Wettstreit mit der Maschine, und so wurde selbst die primär gestalterische Arbeit des Stickens zur Schablonenarbeit.

Da der Handarbeitsunterricht auch großteils von nicht ausgebildeten Lehrerinnen gehalten wurde, zu meist waren es Lehrergattinnen, konnte diesem Verfall nicht entgegengewirkt werden. Die Forderungen der Kunsterziehungsbewegung, den Unterricht als Gegenmittel für eine "Epoche der Maschinenarbeit" einzusetzen, die Phantasie zu wecken, eine Ausbildung der Fähigkeit des richtigen Sehens, des Formensinnes und des Schönheitssinnes, konnten nicht eingelöst werden.

So war der Handarbeitsunterricht anfangs des 20. Jahrhunderts so ziemlich das Minderwertigste, was unsere Schulen aufzuweisen hatten. Die pädagogisch-didaktische Ausbildung wurde mit einem anderen Maß gemessen als in den anderen Lehrfächern.

### **3. Freie Waldorfschulen**

Die "Freien Waldorfschulen" stellen eine pädagogische Strömung dar, die ihre Grundlage in der Anthroposophie hat, in der das handwerkliche Tun einen bedeutenden Platz einnimmt. Nach ihrem Gründer werden sie auch "Rudolf-Steiner-Schulen" genannt. Seit 1921 sind sie bis heute gut besuchte Privatschulen, deren zentraler Schwerpunkt des Unterrichtes im Musischen und im Handwerklich-Praktischen liegt.

Im Folgenden ein kurzer Auszug aus ihrem Programm:

"Neben der Erlernung des Handwerklichen soll das Gefühl und das Verständnis für Form und Farbe geweckt und entwickelt werden, sodaß dasjenige, was als Gebrauchs- oder Schmuckgegenstand für das Leben bestimmt ist, von der Seele des Schülers aus eine künstlerische Gestaltung gewinnen kann".

### **DIE ENTWICKLUNG DER WERKERZIEHUNG FÜR MÄDCHEN AB 1945**

Standen vor 1945 vor allem die "heimbildenden" Kräfte der Mädchen im Mittelpunkt der Mädchenhandarbeit, so versuchte der 1945 erstellte Lehrplan neben seiner hauswirtschaftlichen Orientierung auch die musischen Aspekte der Handarbeit zu betonen. Ausschlaggebend war die "Musische Bewegung", die auch in Österreich zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit kunstpädagogischen Theorien führte. Im Zuge dieser Bewegung wurde die Forderung nach Entfaltung der schöpferischen Kräfte aufgestellt. Nicht nur der bildenden Kunst, sondern auch der Musik, der Sprache und Dichtung, dem Sport, der Gymnastik und dem Tanz sowie der spielerisch orientierten Werkstätigkeit wurden heilsame, harmonisierende Kräfte zugesprochen.

Ein weiteres Anliegen der musischen Bewegung war die offene Kampfansage gegen Technik und Industrie. Die Werkerziehung sollte als Gegengewicht zur "Verwissenschaftlichung" und "Technisierung" eingesetzt werden.

Zugleich mit der musischen Bewegung setzte in Mitteleuropa ausgehende Entwicklung ein, die sich besonders im Werkunterricht niederschlug, die "Politechnisierung." Diese Bildungskonzeption stützte sich auf die marxistische Forderung nach dem "total entwickelten Individuum." Den Schülern sollte die Einsicht in die Grundlagen aller Produktionsprozesse, der Technologie und Ökonomie vermittelt werden. Sie sollten zur Achtung der Arbeit, zur kollektiven Arbeit, zur Hilfsbereitschaft, zur Gewissenhaftigkeit, Ausdauer und Sparsamkeit im Umgang mit textilen Geweben



erzogen werden. Westdeutsche Fachdidaktiker entwarfen ein ähnlich scheinendes Grundkonzept, die „Arbeitslehre“.

Die Arbeitslehre versteht sich als projektorientierter Unterricht in den Sachfeldern Elektronik, Mechanische Technologie, Textilien, Betriebspraktikum, Werkstoffprüfung und Automation. Was den Textildbereich betrifft, so sollte sachkundiges Wissen vermittelt werden, damit Schülerinnen als Verbraucherinnen sinnvoll und individuell das textile Angebot beurteilen können. Die Veränderungen, die daraufhin in den deutschen Lehrplänen erfolgten, bedeuteten eine Umorientierung im Sinn einer naturwissenschaftlich-technologischen Ausrichtung unter Berücksichtigung von funktionalen, sozialen und berufsorientierten Aspekten. Ansatzweise wurden Teile der Arbeitslehre in den österreichischen Lehrplänen für Knabenwerken aufgenommen. Die Lehrpläne der Mädchenhandarbeit blieben weiterhin in den traditionellen Vorstellungen weiblicher Arbeitstätigkeit verhaftet.

#### **Infragestellung des Faches in der BRD durch die Bildungsreform**

Bis Ende der Sechziger Jahre war sowohl in Österreich als auch in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz der hauswirtschaftlich orientierte „Handarbeitsunterricht für Mädchen“ praktiziert worden. Der Deutsche Bildungsrat stand den Inhalten und Zielen des Faches äußerst kritisch gegenüber, was auch in Österreich nicht ohne Konsequenzen blieb. Seine Kritik läßt sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

- \* Eine Weiterführung von Mädchenbildung, orientiert am Leitbild der Hausfrau, sei fragwürdig in einer Zeit wachsender Frauenemanzipation.
- \* Praktisches Tun als individuelles ästhetisches Gestalten sei ohne Bezug zur modernen Arbeitswelt.
- \* Praktisches Tun mit dem Ziel der Herstellung von Gegenständen ohne Auseinandersetzung mit der Angebotsbreite der Konsumwelt sei realitätsfern.
- \* Das Fach genüge in seiner Struktur nicht den Anforderungen an Wissenschaftlichkeit, wie sie in dieser Zeit gestellt werden müsse.

Auch der an der Kunsterziehung orientierte Unterricht drohte zu verschwinden, da das „Textile Werken“, dessen wichtigste Methode das freie Experiment ist, leicht an die bildnerische Erziehung abgehoben werden konnte.

Damit sah sich das Fach in seiner Existenz bedroht, und als Antwort setzte anfangs der 70er Jahre eine Gegenbewegung der Fachvertreter in der Bundesrepublik Deutschland ein. Zahlreiche Neuansätze wurden entwickelt, deren wichtigste im Folgenden kurz skizziert werden:

#### **Sozialwissenschaftlich orientierter Ansatz**

Im Vordergrund dieser Theorie steht, im besonderen Fall des Textilunterrichts, die Bedeutung des Handwerks als kulturelle Erziehung. Das Wichtigste sei die Forderung, alle mit Textilien in Verbindung stehenden gesellschaftlichen Prozesse und Erscheinungen im Textilunterricht zu besprechen. Die Fachdidaktik soll von der Kultur, von verschiedenen Kleidungsgehnheiten und Wohnweisen ausgehen. Den Schülern soll beispielsweise der Zusammenhang zwischen den allgemein gesellschaftlichen Bedingungen und den Kleidungsformen aufgezeigt werden.

#### **Wissenschaftstheoretisch orientierter Ansatz**

Hier steht Wissenschaftsbezug an erster Stelle, und alles Praktische gilt nur als Veranschaulichung, als Üben für die hauptsächlich kognitiv verstandene Textilgestaltung. Ästhetische Phänomene spielen nur untergeordnet als „Phänomene der menschlichen Beurteilung“ eine Rolle.

#### **Situationsorientierte Ansätze**

Hier wird die Legitimation des Textilunterrichts aus der von der Schule geforderten Aufgabe, Hilfe zur Bewältigung von Lebenssituationen zu leisten, abgeleitet.

Diese Konzepte erstreben eine Verschiebung manueller Tätigkeit zugunsten theoretischer Reflexion. Der Textilunterricht wird dabei zwischen Kunst und Arbeitslehre eingeordnet.

Für den Bereich „Freizeiterziehung“ wird eine Zusammenarbeit mit der Kunsterziehung vorgeschlagen, weil hier der Schwerpunkt auf Ästhetik und Design liegen müsse, um nicht in eine „unreflektierte Bastellei“ abzurutschen (Beyer/Kafka). Auch für die Konsumentenerziehung sei es notwendig, die ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten von Textilien und Kleidung zu kennen, weil die individuelle Konsumentenentscheidung von ästhetischen Gesichtspunkten wesentlich mitbestimmt werde. Ein weiteres Ziel ist die Ausbildung eines Solidaritätsverhaltens im Hinblick auf eine verbraucherfreundliche Umweltgestaltung. Hier ist eine Ablehnung der „Wegwerfgesellschaft“ (z.B. Einmalkleidung aus Zellulose) ebenso gemeint, wie Kenntnisse der Umweltschädigung durch unsachgemäß verwendete Waschmittel bei der Textilreinigung. Nicht zuletzt wird die Forderung aufgestellt, ästhetische Bedürfnisse erkennen, sensibi-

lisieren und befriedigen zu lernen. Veraltete Verfahrenstechniken sollen nicht weiterhin Ausgangsbasis für neue Lehrpläne bleiben. Die Lernzielvorstellung ist also die Erziehung zum kritischen Verbraucher. All diese Ziele sind nur durch eine Intensivierung der Sensibilität, der Kreativität und der Rationalität des jungen Menschen zu erreichen. Mit Sensibilität ist dabei nicht nur die Verfeinerung des Form- und Farbempfindens gemeint, sondern in besonderem Maße eine Sensibilisierung der Wahrnehmung zwischenmenschlicher Bezüge. Auch Kreativität wird nicht nur auf eine individuelle Gestaltung von Kleidung und Wohnung bezogen, sondern auch auf die Überwindung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Zwänge.

#### **WERKERZIEHUNG FÜR MÄDCHEN HEUTE**

Kaum ein anderes Fach hat in den letzten Jahren eine so gravierende Änderung in bezug auf seine Inhalte erfahren wie die "Werkerziehung für Mädchen". Es hat mehr als ein halbes Jahrhundert ein Abseits- und Sonderdasein geführt, was nicht zuletzt darauf zurückzuführen ist, daß die erziehungswissenschaftlichen Momente in keinem anderen Fach so mangelhaft und lückenhaft erforscht waren. Ein Handarbeitsunterricht, bei dem das nützliche Werkverfahren, das Erlernen von Techniken und das Ausbessern von Kleidungsstücken im Vordergrund steht, ist aufgrund der geänderten technischen und soziokulturellen Situation unserer Industriegesellschaft nicht mehr vertretbar. Die in den 60er Jahren stattgefundene Erneuerungsdebatte brachte es mit sich, daß die Unterrichtsinhalte nicht mehr auf den traditionellen, im 19. Jahrhundert kanonisierten Grundtechniken aufgebaut wurden, sondern zeitgemäße, den unreflektierten Praktizismus überwindende Lernziele erstellt wurden.

Den Lehrplänen von 1979 entsprechend sollen Qualifikationen für verschiedene Lebensbereiche vermittelt werden, insbesondere:

- |   |  |
|---|--|
| für den Konsumbereich                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Erziehung zum überlegten Einkauf und zu praktischer Gebrauchs-<br/>werterhaltung</li> <li>* Vermittlung von elementaren Einsichten in Wohnprobleme zur Bewäl-<br/>tigung individueller Wohnbedürfnisse</li> <li>* Auseinandersetzung mit dem Phänomen Mode</li> </ul> |
| für den Freizeitbereich                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Erziehung zur Selbsttätigkeit, zu produktiver Freizeitbeschäftigung</li> <li>* Produktgestaltung</li> </ul>   |
| für die Berufs-, Arbeits-<br>und Umwelt | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Erziehung zur Planung, Durchführung und Beurteilung praktischer<br/>Arbeit</li> <li>* Auseinandersetzung mit Problemen der Umwelt.</li> </ul>   |

Die Schüler sollen an Entscheidungsprozessen mitwirken und haben ein entsprechendes Maß an Verantwortung zu übernehmen. Somit kann der Werkunterricht einen wichtigen Bildungsauftrag der Schule – die Erziehung zu verantwortungsvoller Entscheidungsfähigkeit – maßgebend unterstützen.

Eine wichtige Entwicklung, die Ziele der neuen Lehrpläne einzulösen, wäre weiters die Aufhebung der geschlechtsspezifischen Trennung im Werkunterricht. Die geschlechtsspezifischen Schwerpunkte ließen sich durchaus in einen koedukativen Unterricht integrieren, wodurch der Erziehung zum "männlichen" bzw. "weiblichen" Rollenverhalten im Werkunterricht der Boden entzogen wäre.

Selbst der Bereich Mode ist für beide Geschlechter gleichbedeutend. Wir alle kennen die Abhängigkeiten von ästhetischen Normen, Gruppenzwänge und all die irrationalen Ängste – etwa die Angst falsch angezogen zu sein – denen nicht nur Mädchen unterliegen.

Die gesamte Modeindustrie spekuliert damit und ist bemüht, diese Ängste zu vergrößern.

Dasselbe gilt auch für den Wohnbereich. Werbemanager wissen genau, warum sie schreiben: "...heute trägt man das, tut man das...etc.". Die Entscheidung für das "was sich gehört, was sich schickt und was man tut" gibt Sicherheit. In einer Welt der Verunsicherung ist es nur allzu verständlich, nach Sicherheit zu streben. Deswegen ist es sehr wichtig, im Werkunterricht emanzipatorisches Verhalten zu fördern, die Manipulation unseres Bewußtseins und Verhaltens aufzudecken. Verinnerlichte Zwänge müssen aufgebrochen werden, um der Fremdbestimmung zugunsten der Eigenbestimmung entgegenzuwirken. Nur so kann der allgemeinen Bildungsaufgabe im Sinne einer Hilfe zur Lebensbewältigung Rechnung getragen werden.

Seit durch zahlreiche Untersuchungen festgestellt wurde, daß eine große Anzahl der Schüler psychomotorische Schäden aufweist, bewegungsarm und handlungsinaktiv ist, kommt der manuellen Tätigkeit wieder eine größere Bedeutung zu. Das Machen der Dinge ist die intensivste und nachhaltigste Form der Auseinandersetzung und des Lernens, ein wesentliches Motiv des Lernwillens, des Interesses am Werken

und ein wichtiger Faktor in der Gesamtentwicklung des jungen Menschen.

DAS WERK IST DIE REALITÄT, WELCHE DAS BEWUSSTSEIN SICH GIBT...

DAS INDIVIDUUM KANN DAHER NICHT WISSEN, WAS ES IST,

EH ES SICH DURCH DAS TUN ZUR WIRKLICHKEIT GEBRACHT HAT.

(Hegel, Phänomenologie des Geistes)

#### Literaturnachweis

- Beyer/Kafka: Textilarbeit. Bad Heilbrunn 1977.  
Blonskij, P.P.: Die Arbeitsschule. Moskau 1919, Paderborn 1973.  
Flitner, W.: Die Deutsche Reformpädagogik. Düsseldorf 1962.  
Grupe, Margot: Die neue Nadelarbeit. Berlin 1921.  
Heinemann, K.H.: Arbeit und Technik in der Erziehung. Köln 1973.  
Hipp, Johanna: Handarbeit der Mädchen, Reformpläne Straßburg 1903.  
Keh, Heribert: Der Werkunterricht. Hannover 1969.  
Mende, J.: Schule und Gesellschaft. Wien 1980.  
Meyer-Ehlers, G.: Textilwerken. Berlin 1965.  
Rahmenkonzept Werkerziehung. Akademie d. bild. Künste. Wien 1980.  
Sandtner, H.: Kleine Didaktik des Textilgestaltungsunterrichts.  
Schallenfeld, R.: Der Handarbeitsunterricht in Schulen. Breslau 1890.  
Scherer, H.: Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung. Berlin 1902.  
Schmidt, Doris: Ansätze zu einer Didaktik des Textilunterrichts. In: Textilarbeit und Unterricht, Heft 4/81. Hohen-  
gehren 1981.  
Schnegelsberg, G.: Textilgestaltung – Kunst oder Wissenschaft. In: Wirtschaft und Erziehung 25. Wolfenbüttel 1973.  
Sönke, B.: Die Rudolf-Steiner-Schule Ruhrgebiet. Reinbek 1976.  
Sommerfeld, Dietlind: Textiles Werken. Bad Heilbrunn 1978.  
Stamm, M./Strohmeier, A.: Beispiele zur Textilgestaltung. Paderborn 1977.  
Sturm, K.F.: Die Pädagogische Reformbewegung. Osterwieck 1930.  
Wessels, Bodo: Die Werkerziehung. Bad Heilbrunn 1969.  
Zechlin, Ruth.: Werkbuch für Mädchen. Ravensburg 1969.



## **Die Entwicklung des Unterrichtsfaches Leibeserziehung an allgemeinbildenden höheren Schulen**

### **Einleitung**

Leibesübungen ist im Laufe der Zeit zu einem Unterrichtsfach geworden, das aus dem Schulalltag nicht mehr wegzudenken ist. Heute sind die Leibesübungen schon so selbstverständlich, daß sich kaum jemand die Schwierigkeiten vorstellen kann, mit denen die Leibeserzieher in den Anfängen zu kämpfen hatten.

Die lebhaft entwickelte Turnunterrichts in der Schule, die Wandlung der Lehrziele, die Aufnahme fachübergreifender Lernziele und letztlich einige Gedanken über die Berechtigung der Leibesübungen als Unterrichtsfach sollen Gegenstand dieser Arbeit sein. Auch Schulsportkurse, Sportwochen, Wandertage und Freizeitanlagen waren nicht immer obligatorisch, sondern wurden erst allmählich zu einem festen Bestandteil des Lehrplanes.

### **Die Entwicklung bis zum ersten Weltkrieg**

Die allgemeine Einführung des Turnens als Unterrichtsfach begann 1848/49. Die entscheidenden Fortschritte brachte jedoch erst die Zeit der konstitutionellen Monarchie ab 1861. Vorher hatten nur vereinzelt fortschrittliche Stadtgemeinden das Turnen im elementaren Schulwesen gefördert.

Den Schülern von Gymnasien und Realgymnasien wurde ab 1848, den Schülern von Realschulen ab 1849 die Möglichkeit geboten, den Turnunterricht freiwillig zu besuchen. Obligatorisch wurde der Turnunterricht erst 1872. Für Mädchen wurde das Fach Leibesübungen 1900 fakultativ, 1912 obligatorisch eingeführt.

Es dürfen jedoch die mannigfaltigen Schwierigkeiten nicht unerwähnt bleiben, die sich einer raschen Verwirklichung entgegenstellten. Sie bestanden in einem häufig fehlenden Verständnis für den Wert der Leibeserziehung, im Mangel an Turnsälen und Turnplätzen sowie im Fehlen einer entsprechenden Anzahl ausgebildeter Lehrer. Selbst drei Jahre nach der allgemeinen Obligatorklärung des Turnens hatten in Wien noch einige Schulen nur fakultativen Unterricht.

Der seit 1875 gültige Lehrplan für die Realschulen des Königreiches Böhmen enthielt erstmals genaue Angaben über das Fach Turnen. Diese Bestimmungen wurden bald überhaupt für alle Mittelschulen maßgebend. Erst 1879 erschien ein neuer Mittelschullehrplan. 1890 verlaublichte das Ministerium für Kultus und Unterricht unter Minister Gautsch einen entscheidenden Erlaß zur Förderung der Leibesübungen. Dieser Gautsch'sche Spielerlaß forderte von den Direktionen unter anderem die Begünstigung des Schwimmens und des Eislaufens und die Errichtung von Spielplätzen, um Schulsport im Freien durchführen zu können. Schon in dieser Zeit lehrten einzelne Schulen den Skilauf. Die Jugendlichen führten mit großer Begeisterung Vergleichswettkämpfe sowie Turn- und Spielfeste durch. In Linz wurde ein solches Turn- und Spielfest bereits 1904 mit einer Beteiligung von rund 4500 Knaben und Mädchen durchgeführt.

Ein 1897 veröffentlichter Turnlehrplan für alle Mittelschultypen setzte die vorher alleingültigen Bestimmungen des Realschullehrplanes von 1875 außer Kraft. Der neue Plan legte wesentlich größeres Gewicht auf die Spiele.

Für die sechsklassigen Mädchenlyzeen erschien 1900 erstmals ein eigener Turnlehrplan. Nur wenig später als die Jugendspiele hielten sportliche Übungen, vor allem die Leichtathletik, ihren Einzug in das Schulwesen.

Die Mittelschulenkommision von 1908 befaßte sich in einem ihrer Hauptverhandlungspunkte mit der körperlichen Erziehung. Den hier geäußerten Forderungen war die Einführung des Turnens als obligates Fach für alle österreichischen Gymnasien zu danken, was in vielen mittleren Anstalten ohnedies schon verwirklicht worden war. Außerdem wurde verfügt, daß jede Schule einen eigenen Turnsaal haben sollte.

Den Höhepunkt körperlicher Bemühungen der österreichischen Unterrichtsbehörden vor dem ersten Weltkrieg bildete die Enquete für körperliche Erziehung im Jahr 1910. Als Folge davon erschien bereits 1911 ein neuer Turnlehrplan.

1) Absolventen des BRG 12; Maturajahrgang 1983 und 1982

Neben die bisher bevorzugten Frei-, Gemein- und Ordnungsübungen traten Haltungsübungen, Atemübungen und Schwimmübungen. Besonders hervorgehoben wurde die ausdrückliche Aufnahme der sogenannten volkstümlichen Übungen (Laufen, Springen, Werfen – die heutige Leichtathletik). Außerdem wurde der Bau von neuen Übungsstätten stark gefördert. Ein Ministerialerlaß von 1912 setzte erstmals eigene Fachinspektoren für den Turnunterricht in ganz Österreich ein.

Seit dem Jahr 1913 gab es für alle Mädchenmittelschulen einen eigenen Lehrplan.

Der beginnende erste Weltkrieg machte ein Weiterführen der angebahnten Reformen unmöglich. Manche Turnsäle wurden zu Truppenspitälern umgewandelt, viele Turnlehrer rückten zum Waffendienst ein, sodaß der Turnunterricht entfallen mußte.

#### **Die Entwicklung vom ersten Weltkrieg bis 1945**

Während des Krieges blieb die Gestaltung des Turnunterrichts unverändert. Die Erfordernisse des Krieges diktierten allerdings eine vormilitärische Erziehung im Rahmen der Schulen, durch die den Freiluftübungen und im besonderen den Wandertagen mehr Augenmerk geschenkt wurde.

Einen Umschwung brachte das Jahr 1919: Durch das Wirken Dr. Karl Gaulhofers wurde der Turnunterricht fachlich völlig neu gestaltet. Dieser Beginn der Wiener Schulreform wurde als "natürliches Turnen" bezeichnet. Das Werk Dr. Karl Gaulhofers fand weit über Österreich hinaus Beachtung und Anerkennung.

Zu den wichtigsten Neuerungen zählten die Verfassung neuer Lehrpläne, teilweise mit einer Verdoppelung des Stundenausmaßes, die Einführung eines Freiluftnachmittages und eines monatlichen Wandertages. Weiters verlangte man einen zügigen Ausbau der Übungsstätten und die Errichtung eigener staatlicher Heime.

Der spezifischen weiblichen Leibeserziehung sollte völlige Gleichberechtigung zukommen. Zu dieser Zeit wurden auch schon die ersten Schulsportkurse durchgeführt.<sup>2)</sup>

Im Turnunterricht selbst wurden Leistung und Freude unter dem Motto "beseeltes Turnen" in den Mittelpunkt gestellt.

Dem Versuchsstadium auf dem Gebiet des mittleren Schulwesens im Nachkriegsjahrzehnt bereitete das Mittelschulgesetz von 1928 ein Ende. Entsprechende Lehrpläne für Gymnasium, Realgymnasium, Realschule und Frauenoberschule wurden vom Bundesministerium gefordert. Die den Plänen beigegebenen Stoffangaben stellten nicht Klassenziele im herkömmlichen Sinn, sondern nur ein Verzeichnis der Möglichkeiten für die einzelnen Altersstufen dar, unter denen jede Anstalt nach ihren besonderen Verhältnissen die Auswahl zu treffen hatte.

Ein weiterer Erlaß schrieb für den Unterricht beider Geschlechter verpflichtend eine zweckentsprechende, auch den sittlichen und hygienischen Anforderungen entsprechende Turnkleidung, womöglich anstaltseinheitlich vor.

1935 erließ der damalige Bundesminister für Unterricht, Dr. Schuschnigg, neue Lehrpläne für alle Arten der Mittelschulen. Als besondere Neuerung war die Einführung einer vormilitärischen Ausbildung für Knaben zu bemerken.

1937 erfolgte die Einführung von verbindlichen Schießübungen in den beiden obersten Klassen.

Während des Krieges fand zwar der hohe Stand des österreichischen natürlichen Turnens von nationalsozialistischer Seite ausdrücklich Anerkennung, dennoch mußte eine völlige Angleichung an die deutsche Leibeserziehung erfolgen. Diese wurde nunmehr zum wichtigen politischen Auftrag. Die neue pädagogische Wertordnung drückte sich schon rein äußerlich dadurch aus, daß die Leibeserziehung nun an erster Stelle in den Schulzeugnissen aufschien. In diesem Zusammenhang erfolgte auch eine Erhöhung der Wochenstundenzahl für alle Schulgattungen.

Im Mittelpunkt der politischen Leibeserziehung stand die kämpferische Leistung, nicht nur als Endzweck, sondern auch als Erziehungsmittel. Diesem Ziel hatte zum Beispiel die Einführung und Förderung des Fußballspiels und des Boxens in den österreichischen Schulen zu dienen. Ganz allgemein erfuhren die Leibesübungen eine überaus starke Aufwertung. Durch Veranstaltungen wie "Volksskitage, Volksturntage, Tag des Waldlaufes,..." sollte der Breitensport intensiviert werden. Sport als Selbstzweck wurde vom Nationalsozialismus abgelehnt.

Die körperliche Ertüchtigung bezweckte ausdrücklich eine Förderung der soldatischen Leistungsfähigkeit. Die letzten Kriegsmonate brachten den Sportbetrieb zunächst völlig zum Erliegen.

2) s. Seite 163

### Leibesübungen ab 1945

Der Zusammenbruch von 1945 hat auch für die Leibeserziehung im wörtlichen und im übertragenen Sinn ein Trümmerfeld hinterlassen. In der Not der ersten Nachkriegszeit war der Wiederaufbau des österreichischen Schul- und Erziehungswesens besonders schwer. Der Leibeserziehung fehlten vielfach die notwendigen Übungsstätten. Außerdem war sie in Erziehungskreisen wegen der Überbetonung und der politischen Orientierung der vergangenen Jahre in Mißkredit geraten. Es ist ein Zeichen für den hohen Stand und für die hohe Wertschätzung, die das Schulturnen vor 1938 erreicht hatte, daß die Unterrichtsbehörde auch jetzt die Leibeserziehung als wichtiges Glied im Ganzen der Erziehung anerkannte und tatkräftig förderte.

Die von den österreichischen Turnerneuerern geschaffenen Grundlagen erwiesen sich für den Wiederaufbau als sehr tragfähig, und es standen deren Mitarbeiter und Schüler bereit, die 1938 abgebrochene Entwicklung in zeitgemäßer Form weiterzuführen.

Ferdinand Zdarsky machte sich um die Förderung der Leibeserziehung besonders verdient. Sein fachliches Wirken war von Gaulhofer beeinflusst, dessen Schüler und Mitarbeiter er war.

Mit aufopferndem persönlichem Einsatz trieb er bis zu seinem Tod die Entwicklung der schulischen Leibesübungen voran. Bedeutende Neuerungen während seines Wirkens, die zugleich die allgemeine Entwicklung der Leibeserziehung von 1945 bis heute charakterisieren, waren die Ausarbeitung von provisorischen Lehrplänen, verbunden mit dem Kampf um ein möglichst günstiges Stundenausmaß, das auch weitgehend erreicht wurde.

Besondere Beachtung schenkte er der Sicherung der gesamtschulischen leibeserzieherischen Veranstaltungen, wie Wandertagen und Schulschikursen, auch in finanziellen Krisenzeiten. Vor allem die Schulschikurse nahmen einen ungeheuren Aufschwung.

Die Sicherung eines sachgerechten Einbaus der Leibeserziehung fand ihren Niederschlag in den neuen Schulgesetzen von 1962, die folgende Forderungen beinhalten:

*„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten, ... durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken...“<sup>3)</sup>*

Wenn im Schulorganisationsgesetz ganz allgemein von der „Entwicklung der Anlagen“ gesprochen wird, so sind damit implizit auch die körperlichen Anlagen gemeint.

Die heute in Österreich gepflogene Unterrichtsführung geht auf das schon erwähnte natürliche Turnen zurück. Diese pädagogisch orientierten Leibesübungen bejahen die persönliche Höchstleistung als optimale Leistung. Die Ausführung aller Bewegungen ist gekennzeichnet durch einen körpergemäßen, bewegungsgesetzlichen Ablauf, sie soll ökonomisch und harmonisch sein. Diese Zielsetzung fordert eine entwicklungsstufengemäße, der psychischen, physischen und sozialen Entwicklung des Kindes angepaßte Lehrweise.

Ganz allgemein kann gesagt werden, daß die Entwicklung in den letzten dreißig Jahren durch die Ausweitung der Leibesübungen auf weitere freizeitwertige Übungszweige, die Erweiterung der Wahlmöglichkeiten für Schüler, ein verstärktes Angebot von leibeserzieherischen Schulveranstaltungen und die Einführung von Sportrealgymnasien sowie ein vermehrtes Angebot an Schulwettkämpfen gekennzeichnet ist.

#### **Besondere Schulveranstaltungen (Skikurse, Schulsportwochen, Wandertage, Neigungsgruppen)**

Der erste Skikurs wurde 1925 im ehemaligen Wegräumerhaus in St. Christoph am Arlberg, das in ein staatliches Skiheim umgebaut worden war, abgehalten.<sup>4)</sup>

1928 ermöglichte das Bundesministerium für Unterricht Schülern eine zehntägige Beurlaubung zur Teilnahme an einem staatlichen Jugendschikurs.

Zu einer Neuregelung der Schulschikurse kam es 1936. Ihre Dauer wurde auf eine Woche beschränkt, und für den Fall, daß sich mehr als 30% der turnenden Schüler einer Anstalt für den Skikurs gemeldet hatten, konnte die Woche schulfrei gegeben werden. Es handelte sich also um Sammelkurse!

Heute nehmen in Österreich nahezu 100.000 Schüler jedes Jahr an einwöchigen Schulschikursen teil. Wir sprechen mit Recht von einer „Schulschikursbewegung“, die seit ihrem Beginn nach dem ersten Weltkrieg ständig breiter geworden ist und nach dem zweiten Weltkrieg einen starken Anstieg zu verzeichnen hat. Die Skikurse sind für Schüler, die über 10 Jahre alt sind, geplant. An Schulen mit acht bis neun-

3) Groll, Hans: „Leibeserziehung“, S. 114, Wien 1972. (3)

4) Die Schule, die den Kurs durchführte, konnte nicht eruiert werden.

jähriger Dauer sind mindestens drei Skikurse vorgesehen. Da der Wert der Skikurse mit der Qualität der Lehrer steht und fällt, wird der skiläuferischen Ausbildung der Lehrer große Bedeutung beigemessen. In einem ausführlichen, international anerkannten Skikurserlaß (1965) sind jene Weisungen zusammengefaßt, die bei der Vorbereitung und Durchführung von Schulschikursen beachtet werden müssen.

Mit dem zunehmenden Interesse der Schulen an der Durchführung von Schulschikursen mußten auch geeignete Ausbildungskurse für die Lehrkräfte geschaffen werden. Die Methodik des Skilaufes nimmt einen großen Teil des Lehrganges ein, wobei auch auf die Verbesserung des Eigenkönnens der Teilnehmer Wert gelegt wird. Weiters erfolgt eine Unterweisung in Bewegungslehre des Skilaufes, Erster Hilfe, sowie eine Klärung von Rechts- und Organisationsfragen. Letztlich sollte auch der pädagogische Wert der Skikurse behandelt werden.

Eine besondere Bereicherung für den Lehrer stellt die 1983 erweiterte Neuauflage der Broschüre "Schulschikurse" dar, der auch ein umfassendes Literaturverzeichnis angeschlossen wurde.

Eine andere wertvolle Bereicherung erfährt die leibeserziehlische Betreuung unserer Schuljugend durch die ebenfalls lehrplanmäßig verankerten Wandertage. In den Aufbruchszeiten der österreichischen Schulturnerneuerung unter Gaulhofer wurden jährlich zehn (!) Wandertage durchgeführt. Leider mußte auf Grund der ungünstigen finanziellen Entwicklung die Zahl der Wandertage gekürzt werden. Auf die Wichtigkeit der Wandertage während des zweiten Weltkrieges wurde bereits hingewiesen.

In einem ausführlichen Wandertagerlaß (1969) wird deren Beachtung ausdrücklich verlangt, damit die Gesundheit und Sicherheit der Schuljugend sowie der erziehlische Wert des gemeinsamen Wanderns gesichert bleiben. Derzeit müssen zwei Ganztags- und eine Halbtagswanderung in jedem Schuljahr durchgeführt werden. Als pädagogisch zu rechtfertigendes und auch schulorganisatorisch durchführbares Minimalprogramm werden fünf Wandertage pro Schuljahr angestrebt, die sinnvoll auf die Monate Oktober, November, April, Mai und Juni verteilt werden sollen.

Als Ergänzung zu den bisher gebotenen Schulveranstaltungen kann seit 1974 eine Schullandwoche auch als Schulsportwoche durchgeführt werden. Die Unterweisung hat in jenen Sportarten zu erfolgen, deren Ausübung für eine sinnvolle Freizeitgestaltung von besonderer Bedeutung ist. Als bevorzugte Sportarten bieten sich Tennis, Segeln, Reiten, Rudern, Wandern und Surfen an.

Zusätzlich zu den bereits erwähnten Veranstaltungen wurden unverbindliche Übungen eingeführt, die ebenfalls im Lehrplan von 1964 formuliert sind. Einen besonderen Anreiz für den leistungsorientierten Unterricht bietet die Organisation von Schülerligabewerben, die besonders in den Disziplinen Volleyball und Fußball große Begeisterung hervorgerufen hat.

#### **Die Verankerung von Lerninhalten in den Lehrplänen**

Um nicht zu weit in der Entwicklung zurückgreifen zu müssen, wurde als Unterlage für die Darstellung der Lernziele der provisorische Lehrplan von 1955 herangezogen. Als Lehrziel wird gefordert, daß durch vielseitige Leibesübungen die Sicherstellung eines möglichst hohen Maßes an Entwicklungsreizen zur Wahrung der Gesundheit und zur Erwerbung einer optimalen Leistungsfähigkeit gewährleistet ist. Damals erfolgte eine Unterteilung in Leistungsübungen (Laufen, Springen, Klettern, Schwebgehen, Werfen,...), Spiele (verschiedene Formen von Parteispielen), Wandern, Schwimmen, Winterübungen und Bewegungskünste (Gleichgewichtsübungen, Geschicklichkeitsübungen, Geräteübungen,...)

Im noch gültigen Lehrplan von 1964 wurden die Bildungs- und Lehraufgaben wesentlich umfangreicher formuliert. Zu den Forderungen von 1955 kommen noch weitere gesundheitliche, aber auch soziale und persönlichkeitsbildende Aspekte hinzu.

Außerdem ist das Verständnis für wertvolle außerschulische Leibesübungen anzubahnen.

Auch die Gliederung des provisorischen Lehrplanes wurde im wesentlichen beibehalten, die einzelnen Übungsaufgaben jedoch näher beschrieben und erweitert. Erstmals werden auch Anregungen zur Verwirklichung von didaktischen Grundsätzen formuliert:

Der Übungsbedarf und im besonderen die individuelle Leistungsfähigkeit der Schüler sind bei der Themenwahl zu berücksichtigen. Jede Möglichkeit des Übens in selbständiger Arbeit ist zu nützen und die Schüler sollen zum Hilfegeben herangezogen werden. Letztlich sind Querverbindungen zu anderen Unterrichtsgegenständen herzustellen.

Seit der Verlautbarung des gegenwärtig geltenden Lehrplanes aber gingen im gesellschaftlichen Bereich deutlich erkennbare Veränderungen vor sich. Der zunehmende soziale Ausgleich, wachsender Lebensstandard und mehr Freizeit sind nur einige Beispiele dafür.

Diese Veränderungen wirkten sich auf den Sport aus und auch die schulische Leibeserziehung wurde davon betroffen: die starke Isolation der Leibesübungen wurde zunehmend unhaltbarer, wie sich aus



empirischen Untersuchungen über das Verhalten der Schüler und ihre Motive, Sport zu betreiben ergab. In der Folge wurde eine Fülle von Literatur geschaffen, die die Sicherung der Kontinuität im Unterrichtsfach Leibesübungen, die Offenheit gegenüber einer neuen Entwicklung und die sinnvolle Zusammenarbeit zwischen der sportwissenschaftlichen Komponente und der pädagogischen Wirklichkeit an den österreichischen Schulen zum Ziel hatte.

Die Einbeziehung neuer Entwicklungen geben dem Leibeserzieher Anregungen für die Bereicherung seines Unterrichts.

Vor allem erwartet man sich von einem zeitgemäßen Turnunterricht eine freudvolle Betätigung im Rahmen der einzelnen Sportarten nach den dort geltenden Normen und Regeln und einschließlich individual- und sozialbezogener Gesichtspunkte, einen Zuwachs an überprüfbarer Leistung oder Fertigkeit im motorischen Bereich, Förderung im kognitiv-affektiven Bereich, Altersbezogenheit und schließlich Geschlechtsbezogenheit.

#### **Abschließende Gedanken zur Legitimation des Sportunterrichts**

Glaubt man dem bekannten Ausspruch: "In einem gesunden Körper wächst ein gesunder Geist", so erkannte man sehr früh die Bedeutung der sportlichen Betätigung. Schon damals glaubte man an die Existenz des "ganzen Menschen", dessen Persönlichkeit von körperlichen und geistigen Anlagen geprägt wird.

Die heutigen Leibeserzieher stehen vor der Frage, was sie dazu beitragen können, den Menschen in unserer technisierten und industrialisierten Welt weder physisch noch psychisch verkümmern zu lassen.

Betreiben die Schüler Sport als Selbstzweck, aus Freude am Sport und an der sportlichen Betätigung, so bedarf es eigentlich keiner Rechtfertigung mehr. Das Entscheidende, nämlich Sport um seiner selbst willen auszuüben und seinen Anspruch auf Unproduktivität zu wahren, ist erreicht.

Trotzdem lassen sich eine Fülle von Möglichkeiten finden, die positiv auf die Entwicklung der heranwachsenden Menschen einwirken.

Ihre Erfahrungen reichen von der Sicherung eines breiten Bewegungsrepertoires über das Erleben schöpferischen Gestaltens und wetteifernden Spiels bis zum Kennenlernen der eigenen Leistungsgrenzen.

Die Verwirklichung von fairem und partnerschaftlichem Verhalten trägt ebenso zur Persönlichkeitsbildung bei wie die Einsicht in Konflikt- und Aggressionsbewältigung. Sport ist viel mehr als bloße körperliche Aktivität. Viele Kinder erleben zum ersten Mal die Bedeutung von Hilfsbereitschaft, Kameradschaft und Freundschaft, aber auch die Geselligkeit und Gemeinschaftsverbundenheit während der sportlichen Tätigkeit.

Ein sinnvoll in den Unterricht eingebautes Leistungsstreben wirkt sich positiv auf Selbstvertrauen und Könnensbewußtsein aus und stellt eine Erweiterung der körperlichen Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten dar.

In diesem Zusammenhang darf auch der medizinische Aspekt der Leibesübungen nicht fehlen. Körperliche Betätigung ist in einer bewegungsfeindlichen Umwelt zur gesunden Entwicklung unbedingt notwendig.

Ziel jedes Leibeserziehers sollte es sein, die menschlichen Kontakte zwischen Schülern und Lehrer zu fördern, und die zwei Träger der schulischen Leibesübungen, Leistung und Freude, in Einklang zu bringen.

Wenn der Schüler all diese Komponenten des Unterrichts erlebt hat, wird er den Wert des Sports richtig erkennen und zu einer positiven Lebenseinstellung finden.

#### **Literaturnachweis:**

- 1) Provisorischer Lehrplan, 1955
- 2) Lehrplan, 1964
- 3) Groll, H.: "Idee und Gestalt der Leibeserziehung von heute", Wien 1964
- 4) Strohmeyer, J.: "Untersuchungen zur Entwicklung der Leibesübungen an den Schulen Wiens im 19. Jahrhundert", Wien 1967
- 5) Groll, H.: "Leibeserziehung", 1972
- 6) Andrecs, H.: "Leibeserziehung und Schulsport", Wien 1974
- 7) Strohmeyer, J.: "Beiträge zur Geschichte der Leibesübungen in Österreich", Wien 1975
- 8) Niedermann, E.: "Lerninhalte der Sportarten", Wien 1975
- 9) BMfUK: "Schulsportwochen", Wien 1976
- 10) Niedermann, E.: "Leibeserziehung und Schulsport", Wien 1979
- 11) Strohmeyer, J.: "Skriptum zur Vorlesung Geschichte des Sports am IFS", Wien 1980/81
- 12) BMfUK: "Schulschikurse", Wien 1983

# **fröhlich**

**Gesellschaft m.b.H.**

GLAS- und GEBÄUDEREINIGUNG  
KRANKENHAUSREINIGUNG  
TEPPICHSHAMPOONIERUNGEN  
1160 WIEN, WURLITZERGASSE 63



46 15 09

46 33 09

## 75 Jahre – Alles auf einen Blick

### Siebenklassige Realschule

Schul-jahr	Zahl der Klassen	Zahl der Schüler	Matu-ranten	Profes- <sup>1)</sup> soren	Direktor
Vereinsrealschule des Vereins zur Gründung einer Kaiser-Jubiläums-Realschule im 12. Wiener Gemeindebezirk					
1910/11	1	52	–	7	Ferdinand Ginzl, prov. Leiter
11/12	2	93	–	10	–“–
12/13	3	138	–	15	Dr. Johann Ellinger, prov. Leiter
Ab 1. Jänner 1914: K.k. Staatsrealschule im 12. Wiener Gemeindebezirk					
13/14	4	190	–	17	–“–
14/15	5	241	–	16	–“–
15/16	6	303 <sup>2)</sup>	–	15	–“–
16/17	7	312 <sup>3)</sup>	40 <sup>4)</sup>	15	–“–
17/18	7	302 <sup>5)</sup>	43 <sup>6)</sup>	15	–“–
(Deutsch-Österreichische) <sup>7)</sup> Staatsrealschule im 12. Wiener Gemeindebezirk					
1918/19	7	299	28	17	–“–
19/20	7	291	30	17	–“–
20/21	7	202 (3) <sup>8)</sup>	24	18	Dr. Gustav Rohrauer
21/22	8	208 (6)	17	19	–“–
Bundesrealschule im 12. Wiener Gemeindebezirk					
22/23	9	252 (13)	17	20	–“–
23/24	10	270 (16)	32 (1)	22 (1)	–“–
24/25	11	313 (23)	25 (1)	21	–“–
25/26	12	318 (36)	16 (0)	23	–“–
26/27	11	368 (61)	25 (0)	26 (1)	–“–

1) Darin eingeschlossen Lehrer in Ausbildung mit eigenem Vertrag und Probelehrer.

2) 1915/16: von den 82 Schülern der 5. u. 6. Kl. bereits 17 eingerückt (5. Kl.: 40/6; 6. Kl.: 42/11).

3) 1916/17: von den 99 Schülern der 5., 6. und 7. Klasse bereits 27 eingerückt (5. Kl.: 42/5; 6. Kl.: 42/20; 7. Kl.: 15/2).

4) Die Reifeprüfung im Schuljahr 1916/17 wurde in (zum Teil außerordentlichen) 8 Terminen abgehalten, u. zw. am 10. Nov. 1916: 2 Kandidaten, 14. Nov. 1916: 2, 28. Nov. 1916: 3, 20. Dez. 1916: 1, 9. Feb. 1917: 2, 5. März 1917: 17, 7. Juli 1917: 9, 9. Juli 1917: 3; 1 Kandidat wurde auf den 16. 2. 1918 reprobiert.

5) 1917/18: von den 100 Schülern der 5., 6. und 7. Klasse bereits 21 eingerückt (5. Kl.: 44/5; 6. Kl.: 45/15; 7. Kl.: 11/1).

6) Die Reifeprüfung im Schuljahr 1917/18 wurde in (zum Teil außerordentlichen) 15 (!) Terminen abgehalten, u. zw. am 13. Okt. 1917: 6 Kandidaten, 31. Okt. 1917: 2, 7. Dez. 1917: 3, 5. Feb. 1918: 1, 13. Feb. 1918: 1, 25. Feb. 1918: 1, 13. März 1918: 9, 5. April 1918: 1, 6. April 1918: 3, 10. April 1918: 1, 1. Juni 1918: 1, 19. Juni 1918: 1, 8. Juli 1918: 8, 9. Juli 1918: 3, 3. Okt. 1918: 2. Davon 1 Reprobant.

7) Nur für kurze Zeit.

8) Die Zahl in Klammer drückt die Zahl der Mädchen aus.

Bundesrealschule im 12. Wiener Gemeindebezirk					
1927/28	12	399 (81)	40 (3)	29 (3)	Dr. Gustav Rohrauer
28/29	12	371 (79)	33 (2)	29 (3)	-“-
29/30	14	416 (97)	45 (7)	32 (2)	-“-
30/31	15	385 (106)	45 (6)	33 (3)	-“-
31/32	14	365 (110)	67 (12)	39 (4)	-“-
32/33	12	369 (138)	— <sup>9)</sup>	28 (3)	-“-
Achtklassige Bundesrealschule					
33/34	13	387 (129)	46 (10)	37 (2)	Dr. Gustav Rohrauer <sup>10)</sup> Dr. Friedrich Grünwald, prov. Leiter
34/35	10	320 (77)	59 (31)	31 (3)	Stud. Rat Ottokar Urbarz
35/36	9	279 (46)	21 (4)	31 (2)	-“-
36/37	8	257 (6)	26 (6)	29 (1)	Dr. Eduard Weber
37/38	8	259 (0)	33 (0)	29	Dr. Eduard Weber <sup>11)</sup> Stud. Rat Hans Schestauer
I. Staatliche Oberschule für Jungen in Wien 12; naturwissenschaftlich-mathematischer Zweig und sprachlicher Zweig					
38/39	9	232 (0)	23 (0)	24	Stud. Rat Hans Schestauer <sup>12)</sup> Stud. Rat Ludwig Mayr, i.V. d. Direktors
I. Staatliche Oberschule für Jungen in Wien 12, Erlgasse 32 – 34 (ab Oktober 1940)					
41/42	10	265 (0)	23 (0)	26 (7)	-“-
42/43	11	238 (0)	27 (0)	20 (7)	-“-
43/44	10	138 (0)	32 (3)	29 (14)	OStR L. Mayr <sup>13)</sup> Stud. Rat Richard Röllner, i.V. d. Direktors
44/45	8	115 (0)	— <sup>14)</sup>	27 (8)	Stud. Rat Richard Röllner, i.V. d. Direktors Dr. Eduard Weber, prov. Sachwalter <sup>15)</sup>
Überleitungsunterricht vom 9. Juli bis 4. August 1945 im Haus der Staatlichen Realschule Wien 15, Diefenbachgasse 19					

9) Keine Reifeprüfung auf Grund der Erweiterung der Studiendauer auf 8 Jahre.

10) Mit 16. Februar 1934 außer Dienst gestellt. Er war einer von 7 Wiener Gymnasialdirektoren, die vom neuen Regime "nicht für fähig befunden wurden, die Jugend zu erziehen".

11) Aus politischen Gründen außer Dienst gestellt.

12) Eingerückt zur Deutschen Wehrmacht.

13) Eingerückt zur Deutschen Wehrmacht.

14) Keine Reifeprüfung auf Grund der Kriegsergebnisse.

15) Rehabilitiert und wieder in den Dienst gestellt.

Staatliche Realschule Wien 12, Erlgasse 32 – 34 im Haus der Staatlichen Realschule Wien 15, Diefenbachgasse 19					
1945/46	8	170 (0)	16 (0)	13 (3)	Dr. Eduard Weber
Im April des Schuljahres 1946/47 Rückkehr in das renovierte Schulgebäude in Wien 12, Erlgasse 32 – 34					
46/47	8	178 (3)	16 (0)	16 (3)	- “ -
47/48	8	198 (3)	33 (0)	18 (4)	- “ -
48/49	7	176 (3)	31 (0)	18 (4)	- “ -
49/50	8	196 (3)	23 (0)	20 (5)	Dr. Johann Wingelbauer, prov. Leiter
50/51	7	181 (1)	– <sup>16)</sup>	19 (2)	Dr. Johann Wingelbauer, prov. Leiter Dr. Alfred Nikl <sup>17)</sup>
51/52	10	267 (2)	13 (1)	23 (2)	- “ -
52/53	11	321 (8)	– <sup>16)</sup>	23 (2)	- “ -
53/54	12	360 (16)	– <sup>16)</sup>	25 (2)	- “ -
54/55	13	393 (32)	17 (0)	25 (2)	- “ -
55/56	13	409 (50)	15 (0)	25 (4)	- “ -
56/57	13	387 (48)	17 (2)	30 (4)	- “ -
57/58	14	425 (51)	16 (1)	28 (4)	- “ -
58/59	16	448 (50)	24 (0)	40 (9)	- “ -
59/60	16	434 (47)	20 (2)	42 (9)	- “ -
60/61	16	394 (38)	28 (4)	35 (8)	- “ -
61/62	15	375 (34)	29 (3)	36 (8)	- “ -
62/63	15	337 (25)	18 (2)	33 (8)	- “ -
Bundesrealgymnasium (mit Latein und Darstellender Geometrie) in Wien 12, Erlgasse 32 – 34 (ab 1964)					
63/64	15	326 (26)	14 (0)	32 (9)	- “ -
64/65	15	327 (25)	24 (0)	32 (9)	- “ -
65/66	15	339 (28)	29 (1)	31 (10)	- “ -
66/67	15	369 (43)	18 (1)	32 (10)	- “ -
Bundesrealgymnasium mit einem naturwissenschaftlichen (Latein und Darst. Geometrie) und mathematischen (Französisch und Darst. Geometrie) Zweig als Oberstufenform					
67/68	15	383 (47)	26 (0)	34 (10)	- “ -
68/69	15	414 (52)	15 (1)	29 (7)	- “ -
69/70	16	456 (66)	15 (1)	31 (7)	- “ -
70/71	16	472 (72)	16 (4)	37 (14)	- “ -
71/72	16	479 (74)	19 (3)	34 (12)	- “ -

16) Keine Reifeprüfung (Nachkriegsbedingt)

17) Ab 1. Jänner 1951

Übersiedlung in das neue (adaptierte) Gebäude in Wien 12, Singrienergasse 19–21 (12. Juni 1972)						
1972/73	16		496 (85)	17 (3)	41 (18)	Dr. Alfred Nikl
73/74	18		535 (94)	26 (4)	41 (18)	-“-
74/75	18		524 (104)	20 (3)	39 (18)	-“-
75/76	18		580 (140)	28 (0)	39 (12)	-“-
76/77	18		588 (142)	29 (2)	40 (14)	-“-
77/78	18		566 (166)	26 (3)	43 (17)	-“-
78/79	18		548 (168)	23 (5)	42 (15)	OStR Prof. Mag. Dr. Rudolf Auer, prov. Leiter
79/80	18		533 (150)	24 (2)	44 (18)	OStR Prof. Mag. Dr. Rudolf Auer, prov. Leiter Mag. Franz Komornyik <sup>18)</sup>
Einrichtung eines Tagesschulheims (TSH) mit Beginn des Schuljahres 1980/81						
80/81	18	TSH 3	542 (177)	16 (3)	51 (23)	Mag. Franz Komornyik
81/82	19	TSH 3	556 (186)	24 (10)	51 (27)	-“-
82/83	22	TSH 3	582 (195)	44 (19)	51 (27)	-“- <sup>19)</sup>
83/84	22	TSH 3	585 (206)	24 (9)	63 (35)	-“-
84/85	22	TSH 4	636 (231)	36 (18)	62 (35)	-“-
Einrichtung einer Expositur in Wien 1230, Anton Baumgartnerstraße 119 mit Beginn des Schuljahres 1985/86						
85/86	24 <sup>20)</sup>	TSH 4	655 (225)	—	—	-“- <sup>21)</sup>
Eröffnung eines g y m n a s i a l e n Zweiges (neusprachliches Gymnasium) ab dem Schuljahr 1986/87. GRG 12.						
prognostiziert 86/87	27 <sup>22)</sup>	TSH 4	680 (240)	—	—	-“-
Zahl der Maturanten seit 1917					1.706 (184)	

18) Ab 1. Jänner 1980

19) Während der Erkrankung des Direktors i.d. Zeit vom 1. Sept. – 31. Dez. 1982:

OStR Prof. Mag. Dr. Walter Blum, prov. Leiter

20) Davon zwei 1. Klassen in der Expositur

21) Vertreter des Direktors in der Expositur: Prof. Mag. Norbert Schrank, Administrator

22) Davon fünf Klassen in der Expositur.

## Der Lehrkörper im Jubiläumsjahr



1. Bild  
Direktor Hofrat Mag. Franz Komornyik



2. Bild  
(stehend) Küffel Helmlinger Pollitt Andorf Hötzel Müller Hinterecker  
(sitzend) Rief Schrank Köllner Neugebauer



3. Bild  
 (stehend) Illnar Zopf Prassl Hüttner Fischer Hinteregger Peterson  
 (sitzend) Steiner-Löffler



4. Bild  
 (stehend) Pollak List Bromberger Schmid Richter Sanzenbecker Rathner  
 (sitzend) Litschauer Svec-Bercovici Kaniak Kartusch Piribauer





5. Bild

(stehend) Nicham Kidery Riedl Povaly Karl Weiskopf Gritsch Achs Mittendorfer  
(sitzend) Kretschner Brauner Krabička Gebauer Wachter



6. Bild

(stehend) Bademsoy Binder Tögel Beinhofer Wiederer-Süß  
(sitzend) Szith Kögler Kuhn Witoszynskyj Puchner Pöschl

Nicht anwesend:

Nicht anwesend:

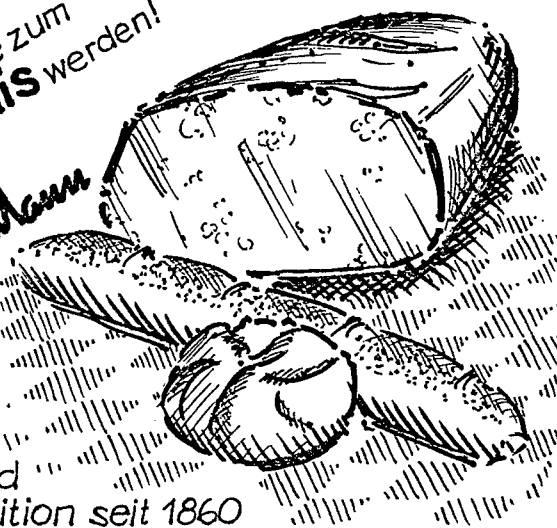
Abdel Nabi Annerl Bittner Bodesinsky Cermak Divis Eigner Graf Kelly-Kratzert  
Krucsay Kurz Möser Redl Röthel Topolschegg Vogel Widensky Willau

**Entdecken Sie**  
die vielen guten  
Brotsorten, die feinen  
Backwaren und lassen Sie diese zum  
**Geschmackserlebnis** werden!

Für Sie, für Ihre Lieben  
aus der Bäckerei **Franz Mann**

1120, Wien Hetzendorfer Straße 36-40  
Telefon (0222) 841671 / 842594

Familien-und  
Meistertradition seit 1860



**FAHRSCHULE  
ING. WEICHSLER**

- ERFOLGREICHE LENKERPRÜFUNG
- VERKEHRSSICHERES FAHREN



Telefon 83 72 09

Meidlinger Hauptstraße 29  
1120 Wien

# Alphabetisches Verzeichnis aller Lehrer, die am BRG 12 unterrichtet haben

(Daten soweit richtig als der Direktion verfügbar und gemeldet)

Die Angaben beinhalten:

- Familienname, Vorname, verehel. Name
- Fettdruck bedeutet, daß der Lehrer dzt. am BRG 12 unterrichtet
- Akademischer Grad, Auszeichnungstitel
- Lehrbefähigung (die seinerzeit gebrauchte Bezeichnung wird verwendet), Klammer bedeutet Sondervertragslehrer, Kleinbuchstaben bedeuten "Nebenfach"
- \* = vom BRG 12 in den Ruhestand getreten
- Lehrtätigkeit von – bis
- PL – Ablegung des Probendienstes am BRG 12
- Bes. Bemerkungen

## A

<b>ABDEL NABI Ilse</b>	Mag.	E, H	1984 –	PL 1984/85
<b>ABRAM Hermine</b>		Gg, T	1941 – 44	
<b>ACHS Marianne</b>	Mag.	E, Gg	1972 –	PL 1972/73
<b>ADLER Norbert</b>		Gg, H, d	1924 – 38 1946/47	
<b>ADLMANSEDER Franziska</b>		(ME)	1973/74	
<b>AICHHOLZER Peter</b>	Mag. akad. Maler	BE, Ha, H	1967/68	PL
<b>ANDERS Ilse</b>	Mag. Dr.	L, H	1963/64	
<b>ANDORF Christa</b>	Mag.	M, GZ, ph, ch, Info.	1981 –	PL 1981/82
<b>ANGERMANN Othmar</b>	Mag. Dr. OStR.	Gg, H	1958/59	
<b>ANNERL Wolfgang</b>	Mag. Dr.	E, H	1973 –	PL 1973/74
<b>APPEL Anna</b>	Dr.	L, D	1942 – 45	
<b>ASCHENBRENNER Kurt</b>	Mag.	Lü, We	1960/61	
<b>ATHANASSOFF Anna-Karina</b>	Mag.	F, H	1982	
<b>AUER Rudolf</b>	Mag. Dr. OStR.	H, Gg	1947 – 79*	prov. Leiter: 1978 – 79 Träger des Silbernen Ehrenzeichens
<b>AUINGER Ludwig</b>	Dr.	Gg, H	1913/14	

## B

<b>BAMMER Friedrich</b>	Dr.	Gg, H	1945/46	
<b>BANGERT August</b>		T	1931/32	
<b>BAUER Monika</b>	Mag.	E, Lü	1982/83	PL
<b>BAUER Hedwig</b>		D, F	1943/44	
<b>BAUMGARTEN Camillo</b>	Dr.	isr.Rel.	1926/27	
<b>BAUMGARTNER Radegund</b>	Mag.	BiU, PE	1969/70	
<b>BAUMGARTNER Richard</b>	Dr.	D, F	1938/39	
<b>BERGER Bruno</b>		M, Geom.Z.	1919/20	
<b>BICHLBAUER Egon</b>		D, E	1949/50	
<b>BIEBL Richard</b>	Dr.	Nl, Ng	1936/37	
<b>BINDER Herbert</b>	Mag. Dr.	BiU, PE	1972 –	PL 1972/73
<b>BISCHINGER Johann</b>		ev.Rel.	1941/42	
<b>BITTNER Ingrid</b>	Mag.	BE, F	1982 –	PL 1982/83
<b>BLUM Walter</b>	Mag. Dr. OStR	D, L, G	1946 – 84*	Träger des Goldenen Ehrenzeichens
<b>BOCK Josef</b>		Flugmodell- bau	1938/39 1939/40	

<b>BODESINSKY Christiane</b>	Mag.	D, H	1981 –	
<b>BÖHM Anton</b>	Dr.	Ng	1939/40	
			1942 – 45	
<b>BÖHM Walter</b>	Dr.	M, Ch	1947/48	
<b>BOSMANS Louis</b>	Mag. Dr.	Rk	1978/79	
<b>BOUTERWEK Heinrich</b>	Dr.	Ch	1936/37	
<b>BRANDMAYER Franz</b>		kath.Rel.	1931/32	
<b>BRANDTNER Beatrix</b>	Mag. Dr.	H, PE, Ku	1942 – 78*	
	OStR.			
<b>BRAUER Helene</b>	D.ed.Rutgers, USA	(BE, We)	1980/81	
<b>BRAUNER Elfriede</b>	Mag.	ME, d, Inst./ Klavier	1978 –	PL 1980 – 82
<b>BREITENSEHER Hilda</b>	Mag.	Ng, PE	1970/71	PL
<b>BREYER Gustav</b>	Mag.	M, Ph	1966/67	
<b>BROMBERGER Bruno</b>	Mag.	BiU, Lü	1982 –	
<b>BRUCKNER Walter</b>	Mag.	D, H	1982	PL WS 1982/83
<b>BRÜCKL Franziska</b>	Mag. Dr.	D, H, We	1956 – 70	
<b>BRUNNER Alexander</b>	Dr.	kath.Rel.	1935 – 39	
<b>BSTEH Rudolf</b>		Nl, M	1935 – 37	
<b>BUBERL Alfred</b>	Mag. OStR.	BE, We, Schr.	1952 – 79*	
<b>BUCHER Elfriede</b>	Mag.	Lü	1959/60	
<b>BUCHMANN Lois</b>		M	1943/44	
<b>BURGER Eduard</b>	Dr. Ing.	T	1936/37	
<b>BURKART Thea</b>	Mag. Dr.	Ch	1968/69	
<b>BURSIK Franz</b>	Mag. Dr.	L	1954/55	
<b>BUTTIRO Engelbert<sup>1)</sup></b>		–	1919/20	
<b>BUXBAUM Else</b>	Mag	BE	1969/70	
<b>C</b>				
<b>CALÖ Konrad</b>		M	1944/45	
<b>CERMAK Susanne</b>	Mag.	D, E	1985	PL WS 1985/86
<b>CERNY Karl</b>	Mag.	Rk	1955/56	
<b>CHALUPKA Michael</b>	Mag.	Rev.	1983 – 84	
<b>CORAZZA Robert</b>		Kirchengesang	1934 – 38	
<b>CSARMANN Hans</b>		(M)	1971/72	
<b>D</b>				
<b>DALLINGER Karl</b>		T	1936 – 38	
<b>DANNINGER Othmar</b>	Dr.	L, G, Phil.	1944/45	
<b>DAVIES Diana</b>	Mag.	BiU	1979/80	PL
<b>DEGN Helmut</b>	Mag.	BE, We	1978/79	
<b>DEKITSCH Ulrike</b>	Mag. Dr.	D, H	1983/84	
<b>DENOTH Emil</b>		Rel.	1939 – 42	
<b>DIVIS Hilda</b>	Mag.	BiU, PE	1970 –	ab 14. 10. 1983 dem SSRfW zugeteilt
<b>DOBROWOLNY Otto</b>		M, Nl, T	1911 – 36*	
<b>DOMANIK Franz</b>	Dr.	kath.Rel.	1925/26	
<b>DORNINGER Christian</b>	Mag. Dr.	M, Ph, Ch	1982/83	PL
	Dipl.-Ing.			
<b>DRAZDA Josef</b>		M, Nl	1936 – 40	
<b>DRESCHER Hilde</b>	Mag.	Bio, Gg	1963/64	

1) am 13. Okt. 1919 gestorben.

# E

<b>EIGNER Beate</b>	Mag.	E, F	1984 –	PL 1984/85
EISENBERGER Else		Ha.f.M.	1926/27	
ELLINGER Johann	Dr.	D, F, E, St	1912 – 20	Direktor; Officier d'Académie
ERDMANN Gerta	Mag.	Lü, Ph,	1965/66	
ERNST Eugenie		D, F	1927 – 35	
ESSL Margit	Mag.	M, Ph, GZ	1983/84	
ETZ Franz		Rel.	1942/43	

# F

FÄRBER Elfriede, verehel. Klasek	Mag.	Bio, Lwk	1958/59	
FASSBINDER Friedrich	Mag.	D, E	1968/69	
FEICHTINGER Franz	Kanonikus	kath.Rel.	1931/32	
FELDL Eugen	Dr.	D	1944/45	
FICKERT Angela		Ku	1980/81	
FIEDLER Ernst	Dr.	L, D	1936 – 39	
<b>FISCHER Gertraud</b>	Mag.	D, Lü	1985 –	
FISCHER Maximilian	Dr. Mag.	Ng, NI	1950 – 52	
FLEISCHHACKER Walter	Dr.	Gg	1938/39	
FLEISCHINGER Egon	Dr.	M, DG, NI	1945/46	
FLOSS Heidrun	Mag.	D, E	1981/82	PL SS 1981 am RG 15 Henriettenplatz
FODOR Margarete		M, Ch	1943/44	
FORSTER Anton	Dr.	D	1929/30	
FREYER Friedrich		(Lü)	1977 – 85	
FRIEDL Maria		D	1943/44	
FRIES Friedrich	Dr.	H, Gg	1944/45	
FRIES Lambert	Dr.	M, NI	1937/38	
			1944/45	
FRÖSCHL Doris	Mag.	D, H	1984	PL SS 1984 am BRG 12 beendet
FURLANI Johann	Dr.	Ng	1915/16	

# G

GABRIEL Johann	Dr.	kath.Rel.	1924 – 27 1928 – 32 1933 – 35	Univ.Prof. Im Studien- jahr 1950/51 Rektor der Univ. Wien
GALL Johannes	Mag. Dr.	ME, D	1964 – 66	
GÄRTNER Gerhard	Mag.	BiU, Ch	1978/79	
<b>GEBAUER Anneliese</b>	Mag.	E, H	1984 –	PL 1984/85
GEISSLER Karl	Mag. OStR.	M, Ph, GZ	1946 – 79*	
GERSTENBERGER Emil		Z	1914 – 15	
GILLI Alexander	Dr.	Z, Ng, NI	1952 – 55	
GINZEL Ferdinand	Dr.	D, F	1910 – 12	1. Schulleiter (Mit- begründer der Anstalt)
GLAS Ignaz	Dr.	Rel.	1939/40	
GOERITZ Gisela	Mag.	D, H	1985	
GOIGNER Paul		D, F	1950/51	
GOIGNER Wilhelm	Dr.	Phil.	1936/37	
GOLDBERGER Philipp	Dr.	isr.Rel.	1932/33	
GOLDBERGER Walter	Dr.	L	1933 – 35	
GOLDHAMMER Leopold	Dr.	isr.Rel.	1916/17 1920 – 22	

GOTTAS Géza	Dr.	Rev.	1949 – 66	
<b>GRAF Robert</b>	Mag.	E, D	1982 –	PL 1982/83
GRIEGER Reinhard		Rk	1958 – 62	
<b>GRITSCH Mario</b>	Mag. Dr.	E, H	1975 –	PL 1977/78
GRÖGER Erich	Dr.	St	1933 – 35	
GROISS Robert		M, DG	1935 – 40	
GRÖLL Wenzel	Mag.	Z, Schr.	1937 – 52*	
GROSS Hans	Dr.	H, Gg	1939/40	
GRÜNER August		Rk	1962 – 80*	
GRÜNWALD Friedrich	Dr.	D, E, Phil.	1919 – 37 1939/40	prov. Leiter: 1933/34

## H

HAGSPIEL Ludwig		ME, Chor	1961 – 63	
HAINISCH Marianne	Mag.	L, G	1962 – 64	
HAMP Friedrich		H, Gg	1938 – 44	
HANDLER Ferdinand		D, F	1938 – 40	
HANSALEK Franz		M, GeomZ, DG	1918/19	
HANZER Irene	Mag.	M, BE	1982/83	PL
HASZLER Luise		E, Gg	1943/44	
HASLINGER Helga	Mag. Dr.	Gg	1961/62	
HÄUSLER Heinrich	Dr.	D, F	1935/36	
HAWRANEK Karl		D, F	1939/40	
HEIBL K.		kath. Rel.	1932/33	
HEILING Elisabeth	Mag.	Gg, Lü	1980 – 82	PL
HEINZELMAN Friedrich	Dr.	ev. Rel.	1929 – 33	
HEISS Viktor		Rk	1954/55	
HEKELE Karl	Mag. Dr.	Lü, ch, gg	1967/68	
HELMANN Kurt	Dr.	F	1921/22	
HESSLER Herbert		Phil.	1938/39	
<b>HINTEREGGER Christine</b>	Mag.	E, H	1985/86	PL
<b>HINTERECKER Margarete</b>		Ku, Ms	1983 –	
HINTERLEITHNER Josef	Dr.	D, H, Gg	1921 – 27	
HLAVAC Franz	Mag.	Bio, Ph	1955 – 72*	
HOFER Heinrich	Dr.	M, Ch	1945 – 48	
HOFER Stefan	Dr.	D, F,	1914 – 34	
		Ital.	1938 – 48	
HOFMANN Gottfried	Mag. Dr.	Ng, gg	1969/70	
HOFMANN Walter	Dr.	L	1949/50	
HOFMEISTER Elfriede	Mag.	Wm, BE, h	1954 – 57	
HÖGL Hans	Mag.	Rk	1976/77	
HÖGLER Auguste	Mag. Dr.	Rk	1962/63	
HOLLÄNDER J.	Dr.	Nl	1935/36	
HOLZER Heribert	Mag.	Rk	1957/58	
HONEMANN Karl	Mag.	D, PE	1981/82	
HOPF Karl	Mag. Dr.	D, H, Gg	1944/45	
<b>HÖTZEL Margit</b>	Mag.	M, Ph, GZ,	1983 –	
		Info.		
HRUBY Arthur	Dr.	D, L	1941 – 43	
HUSA Brigitte	Mag.	BiU	1983/84	
<b>HÜTTNER Ursula</b>	Mag.	D, E	1984 –	PL 1984/85

## I

<b>ILLNAR Gerhard</b>	Mag.	M, DG, GZ	1985/86	PL
-----------------------	------	-----------	---------	----

# J

JESCH Maria		D	1943/44	
JÄGER Friedrich		Z	1932 – 34	
JELINEK Helene		T	1935/36	
JIRESCH Erich	Mag.	Z, Ha, Schr	1951/52	
JIRICKA Dietrich		(Gg)	1979/80	
JOBST Marianne, geb. RIEDER	Mag.	D	1976 – 78	
JOBST Ulrike		(Lü)	1980/81	
JUCH Margarete		Ch	1943/44	
JUNGBAUER Raimund, Pater R.		kath. Rel.	1910 – 20	
JÜNGER Otto	Dr.	T, Gg	1926 – 31	
<b>K</b>				
KAGERER Edda	Mag.	D, H	1984	PL (1983/84 am BRG 16, Maroltinger- gasse)
KALTENECKER Cäcilie	Mag.	Ch	1958 – 66 1972/73	
KALTENECKER Julian	Mag.	E, F, (We Schr)	1951 – 72	ab 1972 LSI im Bereich des LSRfNÖ, Hofrat PL 1975/76
<b>KANIAK Ernst</b>	Mag. Dr.	M, Ph, Ch	1975 –	
<b>KARL Rudolf</b>	Mag.	d, ME, Inst./ Klavier	1970 –	
KÄS Gustav	Mag.	M, Ph, GeZ	1951 – 65	
KAUDERS Susanne	Mag.	BE, Wm	1970 – 83*	
KAUFMANN Walter		Mu	1931 – 38	
KENDE Oskar	Dr.	H, Gg	1910 – 14	
<b>KELLY-KRATZERT Inge</b>	Mag.	H, Lü	1984 –	PL 1984/85
KERBER Roger	Dr.	F, D	1938 – 40	Direktor d. Theresi- anischen Akademie, Hofrat ab 1959 LSI im Bereich d. SSRfW, Hofrat
KERNDORFER Johann		M, NI, DG	1929 – 32	
<b>KIDERY Adelheid</b>	Mag.	D, F	1984 –	
KIEN Karl		M, GZ	1911/12 1943 – 45	
KILGA Josef	Dr.	M, NI	1939 – 45	
KINNL Valentin		Ges.	1911/12	
KISSELY Wilhelm		T	1919/20	
KLAR M.B.		isr. Rel.	1931/32	
KLEIN Adolf	Dr.	M, Ng, NI, Ch	1925 – 35	
KLEIN Annemarie	Mag.	Bio, Ph, (We)	1958 – 63	
KLEIN Christine	Mag.	Bio, Ph	1954/55 1964/65	
KLEIN Hermann		Ch	1913 – 15	
KLEMENT Ernst	Mag.	T, Ha	1920 – 52*	
KLIEN Heinrich	Mag.	H, Lü, Ku	1948 – 63*	
KLINGLER Friedrich		Ng	1939/40	
KLINTZ Josef	Dr.	Ng	1915/16	
KLOIBER W.		NI	1933/34	
KLÖSCH Gerhard		(Ph)	1978/79	
KOFLER Eva	Mag.	D, PE	1977/78	
<b>KÖGLER Doris</b>	Mag.	BiU, ch	1985/86	PL

KOHN Elisabeth	Mag.	BE, We, Wm	1958 – 61	
KÖLLNER Christa	Mag.	D, F	1979 –	
KOMORNYIK Franz	Mag.	D, E	1980 –	Direktor des BRG 12 seit 1980, Hofrat PL
KOPITZ Heinrich	Mag.	H, PE	1976/77	
KOSAK Margarete	Mag.	Ch	1966/67	
KOSCH Anton	Dr.	kath. Rel., Mus.	1927 – 32	
KRABIČKA Eleonore	Mag.	E, H	1980 –	
KRAMAR Lisa	Mag. Dr.	Ch	1972/73	
KRÄMER Lothar		ev. Rel.	1933 – 35	
KRATOCHWIL Otto	Mag.	D, H, (Ha)	1951 – 56	
KRAUS Elsa	Dr.	M, NI	1957/58	
KRAUS Walter	Dr.	L	1929 – 33	
KRAUSE Hermann	Dr.	Phil.	1937/38	
KREIJCIK Norbert	Dr.	St.	1932 – 34	
KREPELKA Franz		Z, St.	1937 – 39	
KRETSCHNER Petra	FL	We	1985 –	
KRIEGER Leopold	Dr.	D	1912/13	
KRONIMUS Gertrude	Mag.	M, Ph	1967/68	
KRUCSAY Susanne	Mag.	D, E	1970 –	PL 1969 – 71; ab 17. 9. 1984 dem BMfUKuS zugeteilt
KUBIK Hans		Mus.	1941 – 43	
KUCHNER Gertraud verehel. Hecht	Mag.	H, PE	1981/82	
KÜFFEL Thomas	Mag.	D, E	1985/86	PL
KUFFNER Erich	OStR., Mag. Dr.	D, E	1945 – 66*	Träger d. Silb. Ehrenz.
KUHN Herta	Mag. Dr.	M, Ph, ch, GZ	1965 –	
KULOVITS Daniel	Mag.	D, L	1970	
KUPFER Berta		Ng	1943/44	
KURZ Elisabeth	Mag.	D, H	1984 –	
KURZWEIL Eugen	Dr.	D, H, Gg	1926 – 32	
KUTSCHERA Anton	Mag. Dr. OStR.	d, E, PE	1956 – 84*	
<b>L</b>				
LANDAU Moses	Dr.	isr. Rel.	1936/37	
LANG Karl		Z, Schr.	1910/11	
LANG Walter	Mag.	Rus, Lü	1981	PL
LANGER Eva	Mag.	Ph, Ch	1978/79	
LANGER Johann		Mus., Chor, Orch.	1950 – 59*	
LANGER Renée	Mag.	M, H	1985	
LANGER Wilhelm		Z	1910 – 13	
LATTACHER Friedbert	Mag.	BiU, ch	1978	
LAYR Ernst		T	1938/39	
LECHLEITNER Herwig	Mag. Dr.	E, Gg	1953 – 65	Wirtschaftsuniversität
LEHNER Brigitte		(H, BE)	1970/71	
LENTNER Elisabeth	Mag.	E, F	1984	
LEPUSCHITZ Anton	Mag.	Ph, m, ch	1982/83	
LESSKY Friedrich	Mag.	ME, h	1958 – 60	ab 1. 1. 65 zuerst Administrator, dann Direktor des RG f. Stud. d. Musik
LEX Franz		Ha	1927/28	



LIEBERT Erwin	Mag.	Rev.	1977 – 83	ab 1983 Inspektor f. ev. Religion im Pflichtschulbereich
LION Brigitte		M, h	1974 – 76	
LIST Jörg	Mag. Dr.	M, Lü, Info.	1966 –	PL 1966/67
LITSCHAUER Erich	Mag. OStR.	Gg, Lü	1958/59 1962 –	
LOCKER Rudolf	Dr.	D, F	1922/23	
LOPATTA Rudolf	Mag. Dr.	D, H	1959/60	
LÖSCHER Stefan	Dr.	H, Gg	1930 – 32	
LÖW Maximilian	Dr.	D, F	1922 – 35	
LÜHNE Vinzenz		M, Ng	1910 – 14	
<b>M</b>				
MACHER Johann		(ME)	1971/72	
MAGER Adolf	Dr.	D, F	1914 – 19	
MAHOVSKY Adele	Mag. Dr.	D, L	1964 – 68	
MANDL Karin	Mag.	(E), H, Ital.	1983	
MANHART Renate	Mag.	M, DG	1980/81	PL
MARHOLD Josef	Dr.	Gg	1940/41	
MARSCHALL Karl		D	1939/40	
MARSCHALL Leander		kath. Rel.	1920 – 22	
MARTINETZ Walter	Dr.	D, F	1936 – 38	
MARTON Anna		(E)	1972/73	
MASCHEK Hermann	Dr.	Nl, St.	1936 – 38	
MATHUBER Alfred	Mag.	Ph, M, DG	1971/72	
MATEJKA Rudolf	Kons. Rat OStR.	Rk	1952 – 78*	
MATLAS Franz		T, Schr., Gg	1910 – 32	
MATULA Johann		Ng	1941/42	
MATZNER Karl	akad. Maler	Z, Ha	1953/54	
MAURER-NIEL Mechthilde	Mag.	ME, H	1977 – 79	
MAUTNER Franz	Dr.	D, F	1930/31	
MAXYMOWICZ Wladimir		Ch	1947/48	
MAY Karl		Z, Schr.	1912 – 14	
MAYER Otmar		kath. Rel.	1927/28	
MAYERHOFER Johanna	Mag.	M, Lü	1985	
MAYR Ludwig		E, D, L	1938 – 45	i.V. d. Direktors v. April 1940 – Juni 1945
MELCHIOR Ingrid	Mag.	M, Ch, ph	1981/82	
MELZER Heinrich	Dr.	Phil.	1927/28	
MERSICH Karl	Mag. Dr.	E, L	1968 – 83*	
METZNER Karl		Mus, D	1951/52	
MITTENECKER Monika	Mag.	E, D	1966/67	PL 1966/67
MITTERECKER Irmgard	Mag.	D, T	1959/60	
MITTERÖCKER Beatrix	Mag.	M, H	1981/82	PL
MOHR Friederike		T	1951/52	
MOLECZ Claudia		(Lü)	1981/82	
MÖSER Christian	Mag.	BE, We	1979 –	
MÜHL Hanns	Mag.	Ch, Ph	1980/81	
MÜHL Heide	Mag.	D, LüM	1975/76	PL
MÜHL Hilde	Mag.	Lü	1970 – 75	
MUHR Othmar		ev. Rel.	1935/36	
MÜLLER Karl		Rk	1985 –	
MÜLLER Marianne	Mag.	E, H	1981/82	PL

MÜLLER Otmar		D	1912/13	
<b>N</b>				
NAUTSCHER Gunther	Mag.	D, H	1970/71	
NEDOMA Robert	Mag.	ME, H	1966 – 70	
NEICHEL Susanne	Mag.	M, Ph	1978/79	
NEIDHART Isabella	Mag. Dr.s.a.p.	BiU, ch	1978 – 80	PL
NEMETZ Alfred	Mag.	M, Lü	1959 – 74*	
NEMETZ Theoderich		Rk	1956/57	
NEUBAUER Josef		Rk	1945 – 52	
NEUGEBAUER Franz		Ng, Ch	1915 – 25	
NEUGEBAUER Martha	Mag. Dr.	Gg, H	1983 –	
NICHAM Elfriede	Mag.	E, Lü	1981 –	PL 1981/82
NIESSNER Mathilda	Mag.	D, Lü	1968 – 76	
NIKL Alfred	Mag.Dr.Hofrat	Ng, PE	1951 – 79	Direktor, Träger d. Großen Ehrenzeichens
NOLZ Ilse	Mag.	Wm, BE	1960/61	
NOVAK Ottokar		Z, Schr.	1918 – 37	
<b>O</b>				
ÖNGEN Marie-Helen	Mag.	(F)	1979/80	
OTTE Gustav	Mag.	We	1952/53	
<b>P</b>				
PALM F.	Dr.	DG	1937/38	
PALTAUF Friedrich	Dr. jur.	Mus.	1929/30	
PASCH Silvio		Mus.	1939/40	
PATZAK Isabella		Ha.f.M.	1931/32	
PAULOWITSCH Josef		T	1933/34	
PECHER Elisabeth		T	1923/24	
PEKSA Gertrude	Mag.	Lü, M	1966 – 68	
PENALL Walter		H	1933/34	
PERKONIG Ernst	Mag. Dr.s.a.p.	Rk	1983 – 85	
PERNOLD Franz		T	1943/44	
PEROUTKA Franz	Mag. Dr.	M, Ph, GZ	1967/68 1980	
PESENDORFER Amalia		Ng	1940 – 43	
PETER Olga	Dr.	E, D	1939 – 45	
PETERMANN Lothar		kath. Rel.	1934 – 36 1944/45	
PETERSON Günter	Mag.	Gg, H, Info.	1985/86	PL
PEYERL Ottilie		T	1927 – 36	
PHILIPP Alexander		H, Gg	1943/44	
PHILIPP Alice	Dr.	D, E	1949/50	
PICHA Margarethe		Ha.f.M.	1935/36	
PICHLER Elfriede	Mag.	D, H	1970 – 75	PL 1970/71
PICHLER Ulrike	Mag.	D, E	1983/84	
PIFFL Flora	Dr.	D, F	1946 – 50	
PIRIBAUER Franz	Mag.Dr.	BiU, ch, ph	1980 –	
PISCHEL Rudolf		F, D	1912 – 14	
PLOCHBERGER Harald	Mag.	BE, We	1972 – 80	PL 1977/78
POLEDNA Gerd	Mag.	D, E	1967 – 82	PL 1967/68; ab 1.1.83 Direktor am BRG 19
PONERT Veronika	Mag.	BiU, ch	1984/85	
PÖSCHL Ernst	Mag.	Rk	1980 –	

<b>POVALY Günther</b>	Mag.	BE	1974/75 u. 1981 –	
<b>PRASSL Susanne</b>	Mag.	ME, Inst./ Klavier	1985 –	
PREMER Margarete	Mag.	E, ME	1971 – 74	
PREVRATIL Friederike		Mus	1949/50	
PREYER Friedrich	Mag.	Rev.	1966 – 79	
PROSSNITZ Moriz	Dr.	isr. Rel.	1917 – 20 1922 – 32	
PROWAZNIK Bruno	Mag.	ME, d	1959 – 61	
<b>PUCHNER Annelies</b>	Mag.	D, Lü	1982 –	Lehrbeauftragte für "Autogenes Training" am Univ. Sportinstitut in Wien 15, Auf der Schmelz
PUSNIK Gustav		(ME)	1984	
PUTSCHI Ludwig		E	1934/35	
<b>R</b>				
RAB Johann	Mag.	E, L	1956 – 62	
RAITHEL Richard	Dr.	H, Gg	1939 – 43	
RAIZNER Herta		Ha.f.M.	1948/49	
RAMACH Erwin	Dr.	D, L	1937/38	
<b>RATHNER Gerhard</b>	Mag.	M, Gg, GZ, Info.	1973 –	PL 1976/77
<b>REDL Angela</b>	Mag. Dipl.-Ing.	m, ph, Ch	1975 –	PL 1976/77
REIF Heinrich	Mag.	Ng, Nl.	1968/69	PL
REPP Liselotte		L, D	1941/42	
RESCH Heinrich	DDr.	kath. Rel.	1919/20	
RHABARI Ali		(ME)	1972/73	
RHEISER Hannes	Mag.	M, Ph	1972/73	PL
<b>RICHTER Karl</b>	Mag.	M, DG, GZ	1974 –	PL 1974 – 76
RICHTER Karoline	Dr.	D, F, L, e	1941 – 46	
RICHTER Margarete	Mag.	H, Gg	1970/71	
RIEDL Auguste		T	1936/37	
<b>RIEDL Judith</b>	Mag.	Gg, H	1985 –	
ROHACEK Friedrich		Mus, D	1943 – 45	
ROHRAUER Gustav	Dr.	M, Nl	1920 – 34	Direktor 1920 bis 16. Feb. 1934 2. Vertretg. d. Direktors v. April 1944 bis Juni 1945
ROLLNER Richard		M, DG	1940 – 45	
ROMIK Andrea		(ME)	1978/79	
ROSLER Salomon	Dr.	isr. Rel.	1933 – 36	
ROSNER Leopold		(ME, E)	1975/76	
ROSSKA Eva verheh.				
<b>SCHRITTWIESER</b>		E, F	1972/73	
ROTHER Ernst	Mag. Dr.	M, Ph, GZ	1958 – 67*	
<b>RÖTHEL Elisabeth</b>	Mag.	D, H	1975 –	
ROTTER Herbert		L	1938/39	
RUDELSTORFER Walter		Lü, Gg	1951/52	
<b>RÜF Rosa</b>	Mag.	Wm, F	1982 –	PL WS 1982/83 am BRG 12 beendet
RUPPRECHT Otto	Dr.	L	1939/40	

<b>S</b>			
SAATZER Georg	Mag.	Ku, Schr.	1950 – 52 1953/54
SABLATNIG Berta	Mag.	Lü	1953 – 57 1960/61
SACHER Helmut	Dr.	D, H	1941/42
SALFICKY Wilhelm	Mag. Dr.	D, H, Gg	1951 – 74
<b>SANZENBECKER Hubert</b>	Mag.	M, Lü, Info.	1974 –
SCHALK Karl		Z	1913/14
SCHÄTZ Maria	Dr.	D, H	1941/42
SCHATZER Friedrich		Sten	1935/36
SCHENK Ingeborg	Mag. Dr.	D, Ha	1958/59
SCHERFF Gerhart	Dr.	H, Gg	1913/14
SCHESTAUER Hans		M, DG, GZ, T	1918 – 45
			Direktor: 1938 – 1945; ab 1940 einger. zur Dt. Wehrmacht
SCHIFF Edith		T	1944/45
SCHMETTE Franz	Mag.	Lü	1954/55
SCHMID Bruno		kath. Rel.	1922 – 24
<b>SCHMID Walter</b>	Mag.	Gg, Lü	1985 –
SCHMUTZER Eleonore	Mag.	D, H	1976 – 85
SCHNEIDER Franz	Dr.	kath. Rel.	1932/33
SCHNEIDER Karl		Ch	1936/37
SCHOBER Eugen		M, DG	1923 – 36
SCHOLIK Eva	Mag.	Lü, H	1973/74
SCHOLZ Gottfried	Mag.Dr.	H, ME	1963 – 65
SCHÖN Georg		Z	1931/32
SCHÖNWETTER Gerhart	Dr.	Ng, Nl	1925 – 32 1933 – 36
SCHOTT Rosa	Dr.	E, D	1943/44
<b>SCHRANK Norbert</b>	Mag.	M, Ph, Info.	1969 –
			PL 1969/70; Admini- strator seit 1978
SCHREIBER Heinz	Mag.Dipl.Ing. Dr. techn.	Ch, ph, m	1974 – 76
SCHUBERT Maximilian	Dr.	F, D	1934 – 38 1941/42
SCHUBERT Otto		Z	1937/38 1948/49
SCHUCK Ingrid	Mag.	D, PE	1978/79
SCHUHEIDER Josef	Mag.	M	1953/54
SCHÜRL Margarethe		Ha.f.M.	1929 – 35
SCHUSS Paula-Ingrid	Mag.	E, F	1980
SCHWAB Helga	Mag.	Ch, ph	1972 – 74
SCHWABEL Erwin	Dr.	M, DG, GZ	1945 – 50*
SCHWARZL Walter	Mag. OStR.	BE, We, Schr.	1952 – 72*
SCHWEIGERT Erich	Dr.	D, F	1940/41
SEIER Heinrich		Rk	1952 – 54
SINA Ilse		Ku	1977 – 80 1982/83
SKALITZKY Johann		Z	1924 – 29
SKROB Gertrud, verhel.			
<b>ZIEHENSACK</b>	Mag.	Lü, Ng	1957 – 59
SLADEK Margarete	Dr.	Ng, Nl, Ch, m	1945 – 49
SOMMERAUER Hildegard	Mag.	Lü, E	1972/73

SPAZIERER Ignaz		T	1913/14	
SPRANGER Otto	Dr.	H, Gg	1927 – 29	
STADLER Leopold	Mag.	M, Ph	1964/65	
STADLHUBER Siegfried	Mag.	BE, We	1976 – 80	PL 1976/77
STANEK Georg		M, DG	1937 – 42	
STARCK Karl	Mag. OStR.	D, F, Ku, We	1958 – 78*	
STEINBRECHER Georg	Dr.	ev. Rel.	1928/29	
STEINER Herbert	Mag.	M, Ph	1983/84	
<b>STEINER-LÖFFLER Ulrike</b>	Mag.	D, PE	1983 –	
STEINMETZ Ewald		(E)	1979 – 81	
STEMMBERGER Brigitte	Mag. Dr.	H, PE	1981	
STERZINGER Otmar	Dr.	Ch	1914/15	
STIEDL Walter	Mag.	Ch, Ph	1980	
STINDEL Thomas		Z, Ha	1930 – 37	
STÖSSL Franz	Dr.	L	1935/36	
STRASKY Alois		Ges.	1910/11	
STRAU Annemarie	Mag.	Ng, Gg	1967/68	PL
STRAU Ernestine	Mag.	T, Gg	1960 – 62	
STRAUSS Otto	Dr.	D, E, F	1913 – 38	
			1945 – 53*	
STREIT Franz		M, DG	1912 – 36	
STREIT Josef		M, DG, GZ	1911 – 13	
STUDZINSKY Hermann		M, DG	1936/37	ab 1951 Dir. a. GRG 8
SUCHY Irene		ME, (D)	1982/83	
<b>SVEC-BERCOVICI Elisabeth</b>	Mag.	M, ch, GZ	1982 –	
SZEPAROWICZ Herta	Mag. Dr.	M, DG, GZ	1954 – 76*	
<b>SZITH Friederike</b>	Mag. OStR	H, Gg, (Wm)	1959 –	
<b>T</b>				
TÄUBER Friedrich		ev. Rel.	1916 – 1918	
			1920 – 1927	
TERZKA Franz		Mus.	1940/41	
TEUBER Barbara, verehel.				
WINTER	Mag. Dr.	E, H	1950/51	
THALLER Paul	Mag.	M, ph, ch	1973/75	PL 1973/74
THOMAS Richard	Dr.	ev. Rel.	1927/28	
TITZE-EHR Herta		Sten.	1943 – 44	
<b>TÖGEL Elisabeth</b>	Mag.	Rk, M, Info.	1978 –	PL 1978/79
TOMAN Ilse	Mag. Dr.	D, E	1970/71	
<b>TOPOLSCHEGG Anna Maria</b>	Mag.	F, PE	1980 –	
	Dipl. Dolm.			
TRAEGER Wilhelm		Z	1931/32	
TRAUSNER Remigius		D	1933/34	
TÖNIES Edith	Mag.	M, ph, ch	1975	
<b>U</b>				
UHL Josefine		Ha. f. M.	1927 – 29	
ULLMANN Robert		Russ.	1947/48	
ULRICH Raimund		Z, Schr.	1914 – 32	
UNTERWURZACHER Adel- heit	Mag.	D, Span.	1983/84 u. 1985	PL
URBAN Walter	Dr.	L	1939 – 41	
URBARZ Ottokar		Ch	1934 – 36	Direktor
URSACHE Rosa Maria	Mag.	D, H	1961/62	

# V

VARJU Johann	Dr.	BE, We, L, G	1961/62	
VEITH Hannelore, verheh.				
SÜSS		(E, F)	1970/71	
VETTER August	Dr.	F, D	1937 – 39	
<b>VOGEL Ingrid</b>	Mag. Dr.	Rev	1985 –	
VYSLOZIL Ilse		(Lü)	1973 – 80	

# W

WACHA Josef	Dr.	E	1948/49	
<b>WACHTER Andrea</b>	Mag. Dr.	H, Lü	1985 –	PL 1985/86
WAGNER Johann	Mag. Dr.	D, H, Gg	1951 – 64	ab 1971 Direktor am G Wr. Neustadt
WAGNER Walter	Dr. Ing.	M	1937/38	
WALDNER	Dr.	H, Gg	1943/44	
WALLY Judith	Mag.	M, Phil, nl	1959/60	
WALZER Karl	Mag.	M, Ph	1956/57	
WASSERMANN Rudolf	akad. Maler	(ME)	1974/75	
WATZKA Eva	Mag.	T, E, Lwk	1964/65	
WEBER Eduard	Dr. Hofrat	D, L	1936 – 38 1945 – 49	Direktor 1936 – 38 u. 1945 – 49
WEBER Ignaz		Ges., GZ	1912 – 21	
WEIDINGER Susanne	Mag.	E, D	1983/84	
<b>WEISSKOPF Horst</b>	Mag. Dr.	L, G	1982 –	
WEISS Amalie	Dr.	E	1943 – 45	
WEISSGÄRBER Alfred	Mag. Dr. Hofrat	D, E, F	1953 – 58	ab 1.11.1975 Direktor der Theresianischen Akademie, Wien IV
WERDISHEIM Dagobert	Dr.	F	1950/51	
WESEMANN Edeltraut		ev. Rel.	1947 – 49	
<b>WIDENSKY Peter</b>	Mag. OStR.	M, Ph, Lü	1957/58 1961 –	
<b>WIEDERER-SÜSS Martina</b>	Mag.	BiU	1985 –	PL WS 1985/86 am GRG 15, Auf der Schmelz
WIENER Kurt	Dr.	D	1933/34	
WIENINGER Herbert		Mus.	1938 – 40	Dipl.Kapellm., tit.a.o. Prof.a.d. Hochsch. f. Mus. u. Darst.Kunst, FI f. ME, SSRfW
WILD Rupert	Dr.	E	1940/41	
WILFER Trude	Dr.	Gg, H	1944/45	
<b>WILLAU Margarethe</b>	Mag.	Ru, Lü	1983 –	
WILTISCH Edgar		Ng, Gg, Ch, M	1914 – 42	
WINDISCH Friedrich		D	1933/34	
WINGELBAUER Johann	Dr.	D, F	1919 – 38 1945 – 50	provisorischer Leiter 1949/50
WINKLER Hans	Mag.	Lü	1935/36 1952 – 62*	
WINKLER Helga	Mag.	Ph, M	1965/66	
WINTERLE Johanna		Sten.	1940 – 43	
WIRTH Eva	Mag.	E, D	1981/82	PL
WITTEK Günther		(D, H)	1974/75	
<b>WITOSZYNSKYJ Elisabeth</b>	Mag.	M, Ph, Ch	1969 –	PL 1969/70
WITTENBERGER Alfred		(ME)	1983	

WOITSCHKY Susanne	Mag.	D, H	1981/82	PL
WOLCHOWE Herbert	Dr.	M, Ph, Ch	1941 – 43 1948 – 58*	
WOLF Eduard	Dr.	M, Ch	1937 – 42	
<b>Z</b>				
ZANKL Wilfried		Rak.	1970 – 72	
ZAWISCHA Ernst	Dr.	H	1933/34	
ZEDERBAUER Heinrich		Z	1940/41	
ZEEMANN Otto		M	1944/45	
ZEIDL August	Dr.	D,H,Gg,Schr.	1914 – 24 1939 – 43	
ZETTHOFER Renate	Mag.	M, Lü	1980/81	PL
ZEITLHOFFER Karl		(M, DG, GZ)	1975 – 77	
ZELLER Felix	Dr.	T	1937/38	
ZEUGSWETTER Karl		T	1939/40	
ZILLNER Helene	Mag. Dr.	Ng, Lwk	1965 – 68	
ZIMMERMANN Ferdinand v.		Gg, H	1914 – 18	
ZIMMERMANN Wolfgang		T, E	1928 – 35	
ZOPF Ivo	Mag.	ME, Inst./ Klavier	1984 –	Lehrbeauftragter für Didaktik u. Methodik u. Schulpraxis a.d. Hochschule f. Musik u. darst. Kunst; Prof. für Musikerziehung a.d. Päd. Ak. des Bundes, Wien.
ZÜNDEL Gertrude		D	1949/50	
ZWETTLER Alexander	Dr.	kath. Rel.	1933/34 1943/44	
<b>Nachtrag</b>				
BADEMSEY Gerlinde	Mag.	Gg, H	1985	
FEILHAMMER Andrea	Mag.	ME, Inst./ Klavier	1985	
KARTUSCH Stefan	Mag.	Lü	1985	
POLLAK Alice	Mag.	BiU	1983	
POLLITT Helmar Ekkehart	Vikar			
<b>Im Laufe des Schuljahres 1985/86 eingetreten:</b>				
BEINHOFER Lydia	Mag.	BiU	1986/87	PL
HEMLINGER Anita	Mag.	D, Gg	1986/87	PL
TABORSKY Andrea	Mag.	BE, Wm	1986/87	PL





# Liste der Absolventen des BRG 12 nach Jahrgängen geordnet

Die bereits verstorbenen Absolventen wurden mit einem † gekennzeichnet, soweit dies der Schuldirektion bekannt geworden ist.

Bei der Katalogisierung wurden folgende Richtlinien eingehalten:

- Überschrift: Zahl des Mat. Jg.; Jahr der Ablegung der Reifeprüfung; Klassenbezeichnung bei Parallelklassen; Zahl der Maturanten (die Klammerzahl weist die in der Gesamtzahl miteingeschlossenen Zahl der weiblichen Maturanten aus); Name des Klassenvorstandes in der obersten Klasse.
- Personaldaten: Zuname, Vorname(n), akademischer Grad, Titel, Beruf (soweit diese Angaben der Schuldirektion bekannt geworden sind), in chronologischer Abfolge; weibliche Maturanten sind unter ihrem Mädchennamen geführt unter Hintansetzung ihres verehel. Namens.
- Besonderes Kalkül: Mit ausgezeichnetem Erfolg bestanden, mit gutem Erfolg bestanden und mit befriedigendem Erfolg bestanden (1942 – 1945) wird mit der Abkürzung A, G und B ausgewiesen.

(Redaktionsschluß: 12. Mai 1986)

## 1. Mat. Jg. 1917 KV: Professor Otto Dobrowolny 40 (0)

Bartosch Josef	Lehrhofer Franz, A	Sobotnik Max, A
Bilinsky Alexander	Levenitschnig Franz	Sperling Karl
Charmatz Hans	Lichal Robert	Stella Walter
Draxlmayr Egon	Lichtenecker Franz	Stöger Franz
Görlich Max	Liebl Alois	Stramitzer Karl
Gutherz Oskar, A	Mayer Johann	Tazelt Erwin
Gratzl Alfred, A	Peterson Leopold	Tegetbauer Oskar
Haslauer Edmund	Pfeiffer Wilhelm	Thuma Hans
Hirtenlehner Ernst	Ruprecht Franz	Weber Ernst
Karhan Josef	Sallmeier Franz	Wessely Gustav
Kerndorfer Leopold, A	Schabl Friedrich	Windisch Franz
Kraus Erwin	Schiller Norbert, A	Wurst Rudolf, A
Kress Friedrich	Schmidt Ernst	
Kudera Josef	Smoly Karl	

## 2. Mat. Jg. 1918 KV: Professor Franz Streit 43 (0)

Barth Josef	Mondl Otto	Swadlo Otto
Benirschke Oskar	Naschitz Oskar	Theindl Guido
Berger Johann	North Adolf, A	Thrul Rudolf
Berger Laurenz	Ovčarič Stefan	Titz Otto, A
Bouček Mikoslav	Pachmann Friedrich, A	Unterkirchner Robert
Engel Ferdinand	Pollak Hans	Wais Karl
Gröger Josef	Prinz Johann, Architekt	Winhart Franz
Günther Otto	Raber Viktor	v. Wladař Josef, Architekt
Hausmann August	Ronai Leo	Wlassics Josef
Holger Franz	Schrom Rudolf	Wochinz Johann
Hosnedl Ferdinand, A	Smetana Karl	v. Wolkowick Kasimir
Jantscha Robert	Sperling Eugen	Zach Karl
Kraume Rudolf	Stach Rudolf	Žagar Robert
Krill Franz	Stanek Karl	
Lemberger Paul	Strauß Richard	

**3. Mat. Jg. 1919**  
28 (0)

**KV: Professor Franz Neugebauer**

Aichhorn Wilhelm, A  
Domma Karl  
Doucha Alfons  
Du Rieux Alexius  
Gradl Otto  
Hausmann Friedrich  
Jusl Karl  
Klaar Adalbert  
Klinger Hans, A  
Kruch Karl, A

Lang Max  
Langfelder Otto, Ing.  
Mollik Adolf  
Mucha Alois  
Palme August  
Philipp Johann  
Reisser Hans, A  
Ringholz Josef  
Schick Franz  
Silbiger Leo, A

Steurer Fritz  
Stöger Anton  
Tate Robert  
Tragl Josef, A  
Wirsig Josef  
Yserstitt Allard  
Zimmermann Otto  
Zvěřina Fidelius, A

**4. Mat. Jg. 1920**  
30 (0)

**KV: Prof. Dr. Otto Strauß**

Altschul Max  
Bayer Karl, A  
Bublik Jaroslav  
Czerny Gustav, A  
Franz Leo  
Gerstendörfer Viktor  
Glass Hans, A  
Gratzl Erwin, A  
Hanke Friedrich  
Haufek Franz

Heinzl Walter  
Homolka Franz, Ing.  
Jah Alfred  
Janosch Karl  
Jilek Alexander  
Korbély Raimund, A  
Krieger Johann  
Liška Johann  
Löffler Gustav  
Maurer Johann

Michtner Otto  
Musil Hermann, A  
Papou Heinrich  
Pašek Josef  
Provin Arnold  
Pollatschek Hermann  
Rieß Ludwig, A  
Schinagl Karl, A  
Schmid Johann, A  
Tiechl Johann

**5. Mat. Jg. 1921**  
24 (0)

**KV: Prof. Otto Dobrowolny**

Bartosch Heinrich, A  
Ettmayer Friedrich  
Fučík Johann, A  
Geiger Heinrich  
Herzog Adolf  
Hübl Josef, A  
Hofbauer Rudolf  
Hörmanseder Gottfried

Krieglstein Josef, A  
Ledl Josef, A  
Lemmershofer Karl  
Mazzolini Johann  
Miloslavljjevič Sergius<sup>1)</sup>  
Nußbaum Hans<sup>2)</sup>  
Pachmann Walter  
Pollak Paul

Pürstinger Emil  
Riedl Walter, A  
Sasse Franz  
Scheiber Karl  
Schoderböck Friedrich  
Söchting Franz, A  
Söchting Friedrich, A  
Zajiček Karl

1) als ehem. Zögling der k.k. Marineakademie in Braunau am Inn zugeteilt.  
2) Privatist

**6. Mat. Jg. 1922**  
17 (0)

**KV: Prof. Otto Dobrowolny**

Amon Franz  
Berengarten Rudolf  
Eisenhut Ludwig  
Kerndorfer Johann, A  
Kobrlé Franz  
Krahulec Norbert

Lippa Viktor<sup>1)</sup>  
Matus Anton  
Petraček Josef  
Pichler Josef  
Radda Heinrich  
Stefanek Josef

Stein Georg  
Strnad Heinrich  
Stürzl Friedrich  
Tuček Josef  
Weinfurter Emil

1) als Schüler der Realschulabendklasse des "Freien Lyzeums" in Wien VII, Neustiftgasse 95 als Externist zugeteilt.

**7. Mat. Jg. 1923 KV: Prof. Dr. Friedrich Grünwald**  
17 (0)

Belkhofer Karl	Kohn Heinrich	Söchting Herbert, A
Bernard Otto, A	Peschka Karl	Stejnar Josef, A
Blaschek Josef	Scheder Franz	Stephanides Alfred, A
Haberl Ernst <sup>1)</sup>	Schinnagl Josef	Ulrich Ernst, A
Kende Walter	Schirl Andreas	Wlach Richard
Kmoch Franz	Schule Anton	

1) im letzten Semester als Privatist

**8. Mat. Jg. 1924 KV: Prof. Hans Schestauer**  
32 (1)

Bauer Eduard	Kohn Josef	Suchanek Franz
Buresch Leopold	Kühne Karl, Verleger	Tragl Ernst
Borowiczka Anton	Kohn Josef	Tschinkel Wilhelm
Černík Johann	Mannes Johann	Veigl Reinhold
Dellefont August, A	Merlatto Karl	Wachtl Oswald, A
Diener Josef	Pollak Karl, Dkfm.	Winter Robert
Franzon Otto	Reichsfeld Walter	Wolf Ferdinand
Hatvany Karl	Riedl Georg	Wolff Wilhelm
Held Hermine <sup>1)</sup>	Schopf Rudolf	Zemann Bruno
Herbst Friedrich	Straner Heinrich	Zezulka Josef
Hörandner Friedrich, A	Strasser Claudius	

1) Erster weiblicher Maturant am BRG 12

**9. Mat. Jg. 1925 KV: Prof. Otto Dobrowolny**  
25 (1)

Bidzowsky Rudolf, Dr.	Lehr Theodor	Schwarzhuber Osmund †
Császár Maria †	Martinak Ernst	Seiz Ernst, Ing.
Englisch Max, A, Ing. <sup>†</sup>	Pekar Willibald, Ing.	Stanek Ludwig, A
Haustein s. Schiller K.	Pollak Rupert	Tsaler Ernst
Jung Hans, Dr.med.	Prechtel Karl, Ing.	Traeger Wilhelm
Keihlsler Roland	Reichhart Hermann	Wagner Otto
Knöbl Herbert, Ing.	Richter Erwin	Waldmann Karl
Koller Herbert, Dkfm.	Salaschek Hans	Zettl Wilhelm
Küssel Franz, Dr., Vet.Rat	Schiller Karl, Dr.	

**10. Mat. Jg. 1926 KV: Prof. Franz Streit**  
16 (0)

Buschek Karl, A, Dipl.Ing.,HR	Henkel Karl	Saatzer Herbert
Endrich Walter	Hiess Anton	Schober Friedrich
Führer Rudolf	Madeja Otto	Selbmann Heinrich
Handler Ferdinand,	Markl Emil	Tasler Friedrich
Prof., (verm.)	Reisinger Franz, A	Vozihnoj Franz
Heinc Johann	Rejda Rudolf, A	

**11. Mat. Jg. 1927****KV: Prof. Norbert Adler**

25 (0)

Bierlein Josef †  
 Breyer Ernst †  
 Buschek Franz, A,  
     Dr., Prof. † (gef.)  
 Donatin Friedrich †  
 Gass Johann, A †  
 Glaser Alois †  
 Gruber Herbert, A, Dipl.Ing.  
 Hajek Karl †  
 Kaufmann Friedrich, A, Prof.

Kö Walter, A, Dr. Ing. †  
 Leubuscher Walter †  
 Maader Otto, A, Dipl.Ing.  
 Mach Hugo, Prof.  
 Maschka Franz, OSR,  
     Bezirksinspektor  
 Pescha Josef  
 Rosam Karl, A, Dipl.Ing.  
 Röhrich Adolf †  
 Scheder Ernst †

Skuhrovec Karl, A, Amtsleiter  
 Vogt Franz, Dipl.Ing.,  
     Baudirektor  
 Widtmann Otto †  
 Wolf Franz †  
 Wolf Josef, A †  
 Zechmeister Lorenz †  
 Zotti Josef, Dipl.Ing.

**12. Mat. Jg. 1928****KV: Prof. Otto Dobrowolny**

40 (3)

Deutz Julius  
 Gerstner Ferdinand,  
     Dipl.Ing. †  
 Görgy Karl †  
 Grillenhofer Rudolf †  
 Handler Wilhelm, Dipl.Ing.  
     Hofrat i.R.  
 Hauer Karl  
 Herout Ludwig, A †  
 Hinterhofer Wilhelm,  
     Dr., Hofrat i.R.  
 John Wolfgang †  
 Kadiuz Erna,  
     verehel. Alfonsus †  
 Klimesch Adolf  
 Klimpt Johann, A, Dr., Dozent  
     Gymn.Dir. i.R., Hofrat

Kral Friedrich †  
 Kratochwil Otto, Prof. i.R. †  
 Krepelka Franz †  
 Lechner Elisabeth †  
 Leiss Johann †  
 Lesner Eduard †  
 List Erwin, Dipl.Ing.  
 Loderer Hugo †  
 Madejski Erwin, Dipl.Ing.  
 Matras Josef †  
 Mazanek Franz †  
 Neissner Friedrich †  
 Neissner Heinrich †  
 Ober Raimund, Prof. i.R.  
 Parkoží Josef  
 Perstický Karl,  
     HS-Direktor, OSR

Rohrauer Herta, A<sup>1)</sup>  
     Mag., SR, HS-Lehrer  
 Schieder Otto, A, Prof. i.R.  
 Schwabl Erwin, A,  
     Dr., Prof. i.R.  
 Stermann Otto, A,  
     Dr.med., prakt.Arzt  
 Strohmaier Florian, Prof. i.R.  
 Wesecky Josef †  
 Wimmer Hans, Dipl.Ing.  
 Winkler Alexander, A,  
     Dipl.Ing., Baurat h.c.  
 Wolf Rudolf †  
 Wunderer Anton, A †  
 Zahradník Karl, akad.Maler †  
 Zollner Viktor, Direktor i.R.

1) erster weiblicher Maturant mit dem Kalkül "ausgezeichnet".

**13. Mat. Jg. 1929****KV: Prof. Eugen Schober**

33 (2)

Altmann Robert, A †  
 Bartosch Josef †  
 Benisch Leopold  
 Brettschneider Gustav †  
 Dittrich Rudolf  
 Felix Erich †  
 Fuß August †  
 Gayer Robert †  
 Hatton Johann, Dipl.Ing.  
 Hirschler Wilhelm †  
 Hostasch Wilhelm †  
 Hubalek Friedrich, A †  
 Kostelecky Walter †

Kreutzer Helene,  
     verehel. Öhler, Dkfm.  
 Kunze Karl †  
 Marouschek Josef †  
 Metheder Arthur †  
 Mikschik Edgar, Dipl.Ing.,  
     Dr.techn. Univ.Doiz.,  
     tit.a.o.Univ.Prof.  
 Minah Karl †  
 Nendwich Johann, Direktor †  
 Neumann Erich, A, Ing.  
 Öhler Adolf †  
 Palkh Viktor

Schula Ferdinand †  
 Spindler Josef, Dipl.Ing.  
 Sporn Rudolf, Dipl.Ing.  
 Stásek Leopold †  
 Ullrich Gertrude,  
     verehel. Hauer  
 Weis Johann, Dr. †  
 Wellisch Paul †  
 Wellisch Walter, A †  
 Wich Karl †  
 Zbornik Franz †

**14. Mat. Jg. 1930 (a)**  
25 (7)

**KV: Prof. Dr. Otto Strauß**

Absolon Herbert, A	Halmer Josef, Dr.
Ankowitsch Karl †	Hübner Anna, A,
Bramhas Herta, Dr.	verehel. Haag †
verehel. Umek †	Landgrebe Walter
Demel Friedrich, A	Nussbaum Heinrich
Prof.OStR.Mag.Dr. †	Prießner Julius †
Erhart Julius	Rohrauer Else, A
Fanowitz Paul, Dkfm., Min.R.	verehel. Falzeneder
Frisch Leopold, Dkfm.	Sachslehrer Heinrich,
Fyala Alois	Dr., Min.R. †
Haag Walter, Dipl.Ing.,	Salzer Erna, verehel. Heindl
Hofrat i.R.	Schindler Alfred

Schwarz Maria, A,  
Mag., Prof., OStR.  
Schweitzer Ferdinand †  
Tschernouschegg Pauline, A,  
Dr., Prof. i.R., OStR.  
Wagner Heinrich, Dipl.Ing.  
Weinberg Anny,  
verehel. Bohmer  
Zöhrer Friedrich  
Zopf Rudolf †

**1930 (b) KV: Prof. Franz Streit**

20 (0)

Daničič Alois,	Küssel Engelbert, Dipl.Ing. †	Pelikan Paul, A,
Mag., Prof., OStR. †	Landwehr Semi (Israel)	Dr.jur., Notar
Dvořák Erich † (gef.)	Leipert Rudolf, Dkfm. †	Pfeiffer Franz, A † (ungekl.)
Engel Viktor †	Maurnböck Erich, Dr.jur. †	Polke Oskar, Dr.med., Primar
Fabian Johann, A,	Mrkyvka Johann †	Prassek Wolfgang
Dipl.Ing., HR.	Nelhiebel Hermann,	Riepl Wilhelm, HD.
Grosch Hermann,	Major † (gef.)	
Dr.phil. † (gef.)	Oswald Eduard, A,	
Köck Anton, Dr.jur., Min.R.	Dr.med., prakt.Arzt †	
Kreuzer Johann, Dipl.Ing.	Pačocha Josef	

**15. Mat. Jg. 1931 (a)**  
22 (2)

**KV: Prof. Eugen Schober**

Ballek Otto	Lachner Elisabeth, A
Bauer Valerie	Lifschitz Theodor
Bilogan Leopold	Lukas Josef
Böhm Johann	Maier Karl
Dornstein Josef †	Medosch Ernst †
Gröll Werner, Sen.Rat,	Mendel Adolf
Architekt	Neuländer Alfred
Kwaschnofski Hans	Neunteufel Jaromir Paul, A

Pauer Karl, A  
Pollak (-Pelled) Josef,  
Opernsänger (Israel)  
Sabel Egon  
Schippl Karl  
Schnürich Josef  
Trnoška Otto  
Zwicker Karl

**1931 (b) KV: Prof. Dr. Stefan Hofer**

23 (4)

Beyer Anton, w.ADir.	Liebenberger Johann †	Smelik Josef, A,
Dobrowolny Gertrude, A,	Nell Karl, A, Dipl.Kfm.,	Dr., OStR † (gef.)
verehel. Zilk, Dr.phil. †	Dir. i.R.	Swatosch Gertrude, verehel.
Gübitz Josef † (gef.)	Plank Andreas, Dr.jur.,	Zalodek, Dipl.Arch.
Hader Friedrich, Dr.phil.,HR.	w.Hofrat i.R. †	Preis d. Stadt Wien
Havliček Helmut, Dipl.Ing.	Schindler Ferdinand, OAR	Vorlaufer Alois † (gef.)
Hoke Otto †	Schmatz Leopold, Dr. † (gef.)	Werner Hildegard, w.AR †
Lahn Erich †	Schredel Otto, Dr.,Dipl.Kfm.	Winkler Heinrich, w.AR
Lederer Leopold † (gef.)	Sellner Otto, Ing., Reg.Rat	Zehetgruber Leopold
Leitner Irmtraud, verehel.	Senekowitsch Erwin, A,	
Hartmann, Mr.pharm.	Ing. (verm.)	

**16. Mat. Jg. 1932 (a) KV: Prof. Otto Dobrowolny**  
22 (7)

Bauer Herbert, Dr.med. FA f. Zahnheilkunde	Koutnik Henriette Krause Ernst	Petz Hedwig, verehel. Bauer † Paß Josef
Berger Rudolf	Liebeswar Gustav, Dipl.Ing.	Procházka Klara
Eberhart Rudolf	Luncz Walter	Schabschneider Heinrich
Koinegg Franz, A	Maršák Rudolf	Schultze Johann, A
Kolda Franz	Muffat Hildegard	Schwed Marie
Koryta Franziska verehel. Krause †	Neumann Wilhelm North Rudolf, Dipl.Ing.	Sebesta Stefanie Skapula Anton

**1932 (b) KV: Prof. Franz Streit**  
25 (0)

Auer Hubert	Königshofer Nikolaus, Mag.,Dr.,Dir.,HR.	Polensky Franz
Billik Oskar	Košiček Vinzenz	Proksch Karl
Bleich Erich, A	Krawec Karl	Ritter Friedrich
Decker Walter	Lipinsky Johann, Dipl.Ing.	Schlesinger Albert
Doubrave Johann	Mayer Erwin	Schytil Franz
Ehrlich Wilhelm	Neugebauer Alois	Staněk Karl
Guttmann Eugen	Palla Franz, Dr.jur.	Urbánek Otto
Hahn Eduard	Platt Johann	Vogl Walter, A
Helmstreit Alois		

**1932 (c) KV: Prof. Dr. Adolf Klein**  
20 (5)

Augé Ernst † (gef.)	Klausberger Emilie, verehel.	Stietka Wilhelm
Gehrke Wilhelm, Dipl.Ing., Architekt	Berger, Mag.rer.nat., Prof.	Walch Karl
Gnan Friedrich, Dr.med., Primar	Kolbinger Leopoldine, verehel. Ganspöck	Weinwurm Josef, Ing. † (gef.)
Gruber Anton, Dipl.Ing.	Künze Josef (Ausland)	Widtmann Julius, A, Dipl.Ing.
Grünhut Paul, Dipl.Ing.	Lustbader Kurt	Komm.Rat, Vorstands- dir. i.R., Träger d.
Hroschek Paul, Dipl.Ing., Reg.R.,Berufsschuldir.	Paszczka Maria, verehel. Nemeskal	Ludwig Boltzmann- Preises 1985
Jellinek Johanna (Israel)	Poganyi Robert, Dr., Ob.-Landesgerichtsrat	Wipplinger Martha E.
Klampfl Otto, OAR, Verwal- tungsdir.d.Gem.Wien	Schwanzer Hermann	

**1933: Keine Reifeprüfung** wegen Umstellung auf achtklassige Realschule

**17. Mat. Jg. 1934 (a) KV: Prof. Eugen Schober**  
23 (7)

Bauer Ilse, verehel. Graßmann †	Blande Herta	Graf Mathilde, verehel. Spirek
Baumann Karl, A, Dipl.Ing. † (gef.)	Dobrowolny Elfriede, verehel. Bilosack †	Grünberg Rudolf, Dipl.Ing.
Bernhart Anna, verehel. Chvatal	Epstein Julius, (dzt. USA)	Hawranek Karl, Prof. † (gef.)
	Fleischinger Egon, A, Dr.phil., OStR †	Hirsch Josef, AR.
		Hlawazek Elisabeth, verehel. Mailler

Hornik Karl, Prof., OStR.  
Kadiuz Karl, Dipl. Vwt.  
Kellner Karl, A †  
Knoll Johann, A,  
Dr. med. † (gef.)

Leixner Wilhelm † (gef.)  
Mesznik Heinrich (dzt. UdSSR)  
Stigelbauer Ferdinand, A,  
Dr. jur.  
Thoma Hilda, AR.

Vyroubal Franz †  
Weissmayer Leopold  
Windberger Franz, Dipl. Ing.,  
Prof.

**1934 (b) KV: Prof. Hans Schestauer**

18 (3)

Bixi Paul  
Černý Erich, A  
Čihák Richard  
Deutsch Salo  
Gawer Otto  
Hampl Franz

Jehs Klaus  
Kaiser Alfred  
Knefel Alois, A  
Koppauer Adolf  
Korber Marie, A  
Kratzl Gertrude

Kuhn Wilhelm  
Nichtetl Ferdinand  
Panenka Rudolf  
Vykydal Margareta  
Waltenberger Franz  
Würger Johann, A, Dipl. Ing.

**Externisten der 8.b-Klasse: 5 (1) ("Zugeteilte")**

Ahlgrimm Isolde  
Hanner Erich  
List August

Margulies Josef  
Menzel Norbert

**18. Mat. Jg. 1935 (a) KV: Prof. Dr. Johann Wingelbauer**  
24 (1)

Barl Rudolf  
Bartmann Walter R.  
Bauer Kurt, A, Dipl. Ing.  
Bezdek Kurt  
Buchinger Helmut  
Dvořák Karl  
Exner Erwin  
Halmar Rudolf, A, Dr. med. †

Heiny Karl  
Hess Robert  
Holek Kurt  
Kornfeld Walter  
Kurz Albert  
Lind Hermann  
Mikowitsch Josef  
Parkoř Franz

Proksch Adolf  
Puchinger Karl  
Röhrich Kurt  
Seitl Siegfried  
Vogl Friedrich  
Wehner Otto  
Zadrazil Robert  
Zimmermann Margarete

**Externisten der 8.a-Klasse: 5 (0) ("Zugeteilte")**

Beranek Theodor  
Matusky Wilhelm  
Purkowitz Josef

Smekal Alfred  
Steinhauer Rudolf

**1935 (b) KV: Prof. Otto Dobrowolny**

30 (30)

Bodmann Mathilde  
Brunner Marie,  
verehel. Bacher  
Burian Rosa  
Fischer Margarete, A  
Fridthum Hermine, A  
Guttmann Gertrud  
Hirsch Hertha  
Hofbauer Margareta  
Koppauer Elfriede  
Křiř Maria, A

Peithner Hedwig, A  
Ploner Margarete  
Poganyi Maria  
Raab Maria, A  
Rada Helene  
Raspottnigg Margarete, A  
Remsberger Karoline  
Ries Maria  
Rippel Margarete  
Schultze Leopoldine  
Seiler Edith

Seiler Gerda  
Spitzer Erika  
Štark Gertrude, A  
Štěpánek Hilda  
Wasservogel Katharina  
Wax Antonia  
Wolf Berta  
Wondrak Gertrude, A  
Weil Elisabeth<sup>1)</sup>

1) Im 2. Semester der 8. Klasse Privatistin

**19. Mat. Jg. 1936****KV: Stud.Rat Karl Franz Streit**

21 (4)

Baumgartl Hermine  
 Benčík Karl  
 Bernert Anna  
 Drexler Eva  
 Eder Alfred  
 Eder Friedrich  
 Ferstl Rudolf

Grahsler Friedrich  
 Grillmeier Josef  
 Gruber Franz  
 Hack Johann  
 Ilger Rudolf, A  
 Justh Guido  
 Kocvara Karl<sup>1)</sup>

Matouschek Karl  
 Palla Josef  
 Riedl Josef  
 Spitzer Gerda  
 Stocker Walter  
 Waag Karl  
 Wirkner Leopold

1) als Privatist der Anstalt zugewiesen.

**20. Mat. Jg. 1937****KV: Prof. Dr. Johann Wingelbauer**

26 (6)

Andel Franz  
 Baldassari Robert  
 Beyer Erwin  
 Brumec Ernst, Dipl.Ing. †  
 Gehrke Hellfried  
 Glatz Friederike  
 Gratsch Gertrude  
 Hanke Rudolf, A  
 Hinterberger Hermine, A

Ketscher Friedrich  
 Kratzl Elfriede  
 Lackner Friedrich  
 Meschkä Josef  
 Messerer Ferdinand  
 Mittelbacher Josef  
 Nussgruber Walter  
 Peschtag Hugo  
 Pfeil Ernst

Polke Erich  
 Prochaska Felix  
 Sabel Otto  
 Smeleder Wilhelm  
 Stark Maria  
 Tesar Franz  
 Viel Peter  
 Wörz Hildegard

**21. Mat. Jg. 1938****KV: Prof. Hans Schestauer**

33 (0)

Altpfart Rudolf  
 Berger Otto  
 Besel Heinrich  
 Czvitkovits Florian  
 Demel Hubert  
 Dittrich Erwin  
 Dolezal Karl  
 Gareis Karl  
 Halla Hugo  
 Hammer Rudolf  
 Heimerl Josef

Hiltmann Alois  
 Hochecker Johann  
 Hofer Johann  
 Ilger Walter, A  
 Jelinaek Otto  
 Kapfhammer Fritz  
 Kloß Walter  
 Knoll Wilhelm  
 Korn Felix  
 Kühlmayer Robert, Dr.med.  
 Lebersorger Josef

Leitner Otto, A  
 Majer Johann, A  
 Norden Robert  
 Oberleitner Walter  
 Podlesak Johann  
 Pražen Johann  
 Redl Alexander  
 Rippel Robert  
 Schmatelka Gerhard  
 Valachovič Wilhelm  
 Widhalm Johann

**22. Mat. Jg. 1939****KL: Studienrat Josef Drazda**

23 (0)

("Klassenleiter")

Černý Walter  
 Dewath Eduard  
 Drexler Leopold  
 Duschel Richard  
 Fuchs Johann  
 Herenda Kurt  
 Hlinický Franz  
 Hofer Heinrich

Holzer Walter  
 Hörwey Wilhelm  
 Janovsky Walter  
 Kansl August  
 Kilisch Johann  
 Kopenetz Adolf  
 Proll Walter  
 Roth Karl

Schattauer Franz  
 Schrammel Johann  
 Seitz Siegfried  
 Stefko Friedrich  
 Svatek Johann  
 Wagner Kurt  
 Weninger Ernst



**23. Mat. Jg. 1940****KL: Studienrat Dr. Stefan Hofer**

34 (0)

Abt Johann	Hochher Heinrich, Reg.Rat	Röhrich Kurt
Bartl Alfred	Holmeister Friedrich <sup>1)</sup>	Schmitt Friedrich,
Böhm Ernst	Jamerik Erich	Dipl.Ing.,HR. †
Brosche Walter, Dr.	Kopetzki Eduard, A, DDr.	Schrammel Kurt, Reg.Rat
Bruckner Heinrich	Kraft Kurt <sup>1)</sup>	Ujhely Ferdinand
Chalusch Robert, Dipl.Ing.	Luksch Walter, Dipl.Ing.,HR.	Weinstabl Otto
Dirnweber Josef <sup>1)</sup> , Reg.Rat	Martan Josef <sup>1)</sup>	Weiß Otto, Reg.Rat
Doberauer Karl, HR. †	Mladencsich Otto <sup>1)</sup>	Winkelbauer Rudolf
Eder Leopold, A, Prof.	Nevole Karl, Reg.Rat	Wukitsevits Friedrich
Eggeling Franz	Nozar Theodor, Dipl.Ing. †	Dipl.Ing.,HR.
Förster Friedrich, Ing.	Oesterreicher Wolfgang, Dr. †	Zimmer Kurt
Halasz Karl	Panenka Franz <sup>1)</sup>	
Heimerl Adam <sup>1)</sup>	Pepperl Helmut	

1) Am 11. Nov. 1939 zur Wehrdienstleistung eingerrückt. Auf Grund der nachgewiesenen Einberufung gem. Erl. d. Reichsministers f. Wissensch., Erz. u. Volksbildg. v. 8. Sept. 1939 (!) – E IIa 1947, WR V (b) die Reife zuerkannt.  
Noten: Jahreszeugnis d. 7. Kl.

**24. Mat. Jg. 1941****KL: Studienrat Richard Röllner**

28 (0)

Albert Viktor †	Niederla Walther †	Schwaller Kurt, Dipl.Ing.,
Egger Mathias	Nitsch Ferdinand †	Obersenatsrat
Filz Ernst, Dipl.Ing., Stadtbau- der Bundeshauptstadt Wien	Obleser Fritz, General i.R. <sup>2)</sup>	Stangl Kurt †
Geyer Franz, Dipl.Ing.	Plachetzky Josef †	Straka Hubert †
Geyer Oskar †	Podlesak Robert †	Urban Josef
Hartwig Robert †	Prager Otto †	Wagner Adolf
Kohler Georg, <sup>1)</sup> Oberstltn.	Reither Reinhold <sup>1)</sup> †	Wasinger Erwin
Krebs Ernst, Ing.	Schulz Karl, Mag.Dr., Gymn.Dir.,HR.	Wiener Otto †
Meier Max †	Schuster Friedrich †	Wickitsevits Rudolf †
Müllner Kurt, Direktor i.R.	Schuster Max †	

1) s. Fußnote Mat. Jg. 1940

2) Reifevermerk auf dem Jahreszeugnis d. 7. Klasse

**25. Mat. Jg. 1942****KL: Studienrat Dr. Stefan Hofer**

23 (0)

Arvay Wilfried, G	Jerabek Hermann, A	Redl Kurt
Binder Heinrich	Kment Richard, B	Reisinger Franz, B
Brandstätter Robert	Kohaut Roman	Ron Franz
Feichtinger Franz, B	Kornfeld Herbert	Scheiner Ferdinand
Haberl Johann	Kronsteiner Johann, B	Schwartz Friedrich, B
Haftel Oskar, B	Lorenz Franz	Sumey August, B
Hawlik Helmut	Polzer Oswald, G	Wohlstein Walter, B
Hirschbichler Heribert	Rauscher Walter	

**26. Mat. Jg. 1943****KL: Studienrat Dr. Stefan Hofer**

27 (0)

Absolon Kurt, G †	Kapfhammer Franz <sup>1)</sup>	Schindlmayer Karl
Ahsbahs Wilhelm <sup>1a)</sup>	Mitteregger Walter <sup>1)</sup>	Schmid Otto <sup>1b)</sup>
Bauer Erich, G	Moser Theodor <sup>3)</sup>	Schmidt Franz <sup>1)</sup>
Benes Franz <sup>1)</sup>	Nowotny Robert	Schneider Alfred
Bernhard Andreas <sup>2)</sup>	Pesak Karl, B	Schweiger Rudolf <sup>1)</sup>
Cizek Walter <sup>1)</sup>	Rainer Helmut	Spacek Norbert
Effenberger Helmut	Rieger Franz <sup>1)</sup>	Straka Friedrich <sup>1)</sup>
Forster Wallfried <sup>1)</sup>	Rößler Kurt <sup>1)</sup>	Tscherny Walter <sup>2)</sup>
Hauschild Hermann, G	Ruckser Reinhold <sup>4)</sup>	Wallner Franz, G

1) Der Reifevermerk v. 27. März 1943 wurde auf dem Jahreszeugnis der 7. Kl. vermerkt.

1a) Der Reifevermerk vom 30. Aug. 1943 wurde auf dem LWH-Zeugnis ausgestellt.

1b) Den Reifevermerk von der O.f.J. Wien XIII, Hackinger Kai vom 12. Jänner 1945 erhalten.

2) Der Reifevermerk wurde auf dem Abgangszeugnis der 8. Klasse festgehalten.

3) Der Reifevermerk wurde in der 8. Klasse gegeben.

4) Vorl. Reifebescheinigung vom 16. Sept. 1944 ausgestellt.

**27. Mat. Jg. 1944**

29 (0)

Den Schülern der 7. Klasse wurde die "vorläufige Reifebescheinigung" am 12. Sept. 1944 ausgestellt.  
Eine 8. Klasse wurde nicht geführt.

Bezderka Josef	Hell Alfred	Sedelmayer Hans
Binner Walter	Kurmayer Robert	Seitz Leopold
Bonczek Franz	Kurz Otto	Slavicky Curt
Cantacurene de	Lagenberger Walter	Stesskal Friedrich
Tzikalioty Michael	Legat Johann <sup>1)</sup>	Thaller Fritz
Fally Karl	Mahrer Josef	Tuma Wilhelm <sup>2)</sup>
Gebauer Alfred <sup>2)</sup>	Pechmann Franz	Walter Siegfried
Geyer Herbert <sup>1)</sup>	Polak Anton <sup>2)</sup>	Wutzel Herbert
Gödel Egon	Rieger Franz	Zeidl Heribert <sup>1)</sup>
Hegyí Oskar	Schenner Johann	Zinnebner Herbert <sup>2)</sup>

1) vorläufige Reifebescheinigung

2) Abgangszeugnis mit Vorsemestervermerk

**Nichtschüler-Reifeprüfung**

3 (3)

Haburka Hildegard<sup>3)</sup>Hollnsteiner Hildegard<sup>3)</sup>Seifert Erna<sup>3)</sup>

3) ...hat sich auf Grund privater Vorbereitung zur Ablegung der "Nicht Schülerreifeprüfung gemeldet, zu der sie mit  
Erl. d. Reichsstatthalters in Wien Abt. 2 v. 21. Juli 1943, Zl. IIb/Pald. H. 5 110-1943 zugel. wurde."

**1945 Keine Reifeprüfung**

**28. Mat. Jg. 1946****KV: Prof. Dr. Otto Strauß**

16 (0)

Dittrich Alfred  
 Krendl Friedrich  
 Lesniak Peter  
 Nedoma Kurt  
 Neiger Kurt, A, Ing.,  
 Bezirksvorst. d. 12.  
 Wr. Gemeindebezirkes

Piska Karl  
 Raab Erich, A  
 Roznovsky Karl, Dr.phil.  
 Sauerzopf Franz, Dr., HR.  
 Schertler Ernst, Dr.,HR.  
 Schiller Kurt  
 Sehn Karl

Stiessel Kurt  
 Stoll Walter  
 Vorrath Hans, Dr.  
 Wingarth Hans †

**29. Mat. Jg. 1947****KV: Prof. Dr. Otto Strauß**

16 (0)

Bauer Viktor M., A,  
 Mag.,Gymn.Dir., HR  
 Bellazi Robert  
 Bergmayer Robert  
 Ettmayer Robert  
 Falk-Nyiri Erich  
 Fuchs Erwin  
 Heinberger Ludwig

Howanietz Leopold, A,  
 Dr.med.  
 Kremminger Hans, A  
 Langer Franz, A  
 Maier Rudolf, Pfarrer  
 Peller Josef  
 Reisinger Harry  
 Stefan Albert

Weissgärber Alfred, Mag.,Dr.,  
 BA, MA (Arizona State  
 Univ.), Gymn.Dir.d.  
 Stiftung "Theresiani-  
 sche Akademie, Wien IV,  
 HR  
 Zwettler Rupert

**30. Mat. Jg. 1948 (a)****KV: Prof. Karl Geißler**

17 (0)

Appel Günther  
 Čížek Ernst  
 Ferenczy Karl  
 Filip Walter  
 Lemmerer Walter, A  
 Loidolt Herbert

Machatschek Alois, A  
 Mittersteger Kurt  
 Pech Adolf, A  
 Peer Erasmus  
 Schebesta Kurt  
 Stefandl Alexander

Stöller Anton  
 Tichy Richard  
 Ullrich Herbert  
 Wallis Ernst  
 Weidinger Robert

**1948 (b)****KV: Prof. Dr. Johann Wingelbauer**

16 (0)

Bartosch Franz  
 Bek Johann  
 Janiček Friedrich A.  
 Kreamsner Vinzenz  
 Lachnit Herbert J.  
 Muzika Erich H.

Novak Walter E.  
 Resch Josef H.  
 Roggenhofer Friedrich  
 Schäfer Otmar J.  
 Schallner Oskar N.  
 Schwarzl Johann J.

Spanner Kurt R.  
 Wolf Anton, Dipl.Ing.  
 Wolf Franz  
 Zechmeister Alexander

**31. Mat. Jg. 1949<sup>1)</sup>****KV: Prof. Dr. Otto Strauß**

31 (0)

Adamovics Eugen  
 Bernklau Erwin  
 Demel Otto  
 Divischek Raimund  
 Erben Adolf  
 Fritz Karl  
 Herrmann Karl  
 Kinast Ernst

Knapp Franz  
 Knittel Robert †  
 Kräuter Franz  
 Kropik Franz  
 Leitner Ingo  
 Loidolt Franz  
 Maier Hellmut  
 Moser Alexander

Otepka Helmut  
 Prochaska Herbert  
 Ron Walter  
 Rossmeisl Herbert  
 Schaffer Walter  
 Schneider Ernst  
 Schodl Fritz  
 Schuster Herbert

Senft Bruno  
Sindelka  
Spieler Friedrich  
Strommer Walter

Sulek Wilhelm  
Teichmann Karl  
Weich Franz, Dipl.Ing.

1) Nach der Reifeprüfungsordnung des BMfU v. 22. 1. 1949, Zl 2927/IV, 113/49 keine Erleichterung (nach dem 2. Weltkrieg) mehr. Vor 1949: nur 3 Klausurfächer (schriftlich) und 2 Wahlfächer (mündl.); ab 1949 4 schriftl. Klausurfächer und 3 mündliche Wahlfächer. Erstmals in der Fremdsprache (Englisch) mündlich: 3 Fragen, davon eine Textstelle.

**32. Mat. Jg. 1950 KV: Prof. Karl Geißler**  
23 (0)

Aigner Friedrich  
Bauer Josef  
Chmelik Herbert  
Eckert Ernst †  
Haslehner Gustav †  
Hondl Albert, Dr.,SR.  
Kunrath Leopold  
Lang Richard  
Lehnbauer Helmut

Lichal Robert, Dr.,w.Hofrat,  
Abg.z.NR, Vors.d.Bun-  
desfraktion christl.  
Gewerkschafter  
Ludwig Hans  
Müller Gerhard, Inspektions-  
rat d.NÖ.Landesreg.  
Pech Otto, Dkfm.  
Plehl Hannes

Ruith Rudolf  
Scheer Hugo, Dipl.Ing.  
Schinzel Erwin  
Strehl Gustav, A,  
Dipl.Ing.,Dr.  
Svoboda Walter  
Urban Ferdinand  
Waitz Walter  
Ziderics Kurt  
Zrost Hubert, Ing.,  
Oberförster

**1951: Keine Reifeprüfung (Nachkriegsbedingt)**

**33. Mat. Jg. 1952 KV: Prof. Dr. Beatrix Brandtner**  
13 (1)

Beer Hubert  
Brauneder Johann  
Doppler Herbert †  
Drexler Peter †

Graf Anna  
Grand Herbert  
Hemala Alfred  
Kuhn Walter

Ninführ Alfred  
Retzbach Erhard  
Sindelar Hans  
Unger Kurt, A  
Zeschke Heinrich

**1953: Keine Reifeprüfung (Nachkriegsbedingt)**

**1954: Keine Reifeprüfung (Nachkriegsbedingt)**

**34. Mat. Jg. 1955 KV: Prof. Dr. Walter Blum**  
17 (0)

Belyus Erich  
Duchoslav Theodor  
Eisenhut Gerhard, Dipl.Ing.  
Fischer Gerhard, Dipl.Ing.  
Heinz Hans, Dipl.Ing.  
Henn Klaus, Dipl.Ing.  
Hiesleitner Peter

Huszar Peter  
Kicl Peter  
Klima Werner, Dr.  
Liška Anton, Dkfm.  
Müller-Fembeck Josef,  
Dr.,Min.R.  
Neydhart Erwin

Novotny Helmut, Mag.jur.,  
Prokurist  
Pichler Peter  
Votruba Franz  
Weinmann Alexander, A,  
Dipl.Ing.,Dr.techn.,  
o.Univ.Prof.

**35. Mat. Jg. 1956 KV: Prof. Dr. Erwin Schwabl**  
15 (0)

Bauer Wolfgang	Huth Georg	Körber Heinz
Eymann Heinz	Kautzky Peter	Markl Ewald
Fiebinger Hans-Jörg, A,	Kellner Helmut, Dr.Ing.	Probost Franz
Dipl.Ing., Ob.Baurat d.	(Univ. Göttingen)	Reiterer Erich, Dr.phil.
NÖ.-Landesreg.	Kellner Herbert, Dr.phil.,	AUA Abteilungs.
Gibler Ferdinand, A, Dr.Ing.	Adjoint au directeur	
Patentanwalt	(European Telecom	
Gmeiner Werner, Dkfm.	Org., Paris) Frankreich	
Hajto Helmut		

**36. Mat. Jg. 1957 KV: Prof. Dr. Rudolf Auer**  
17 (2)

Bauer Erich, Dipl.Ing.,	Hausenberger Erich,	Münch Hermann
Oberbaurat	Dipl.Ing., Oberbaurat	Rettenbacher Sigrid, A,
Bertl Bruno, Dr.jur.	Hermann Walter,	Dr. med., (dzt.Panama)
Danner Wilhelm	Dipl.Ing.	Schreidl Margareta,
Dittrich KarlHeinz	Hochsteiger HansPeter	Dr., Oberrat
Fellinger Horst,	Kettner Walter	Sintler Peter, (dzt. Syrien)
Dipl.Ing., (dzt. BRD)	Leinwather Rainer, Dipl.Ing.	Vanek Jörg, Dipl.Ing.
Haase Ralf, Dipl.Ing.	Mittnik Heinrich, Dipl.Ing.	

**37. Mat. Jg. 1958 KV: Prof. Karl Geißler**  
16 (1)

Dreßler Friedrich, Dir.	Kukla Erich	Rabenstein Edmund,
Goschler Helmut	Kurz Gerhard, A, Dipl.Ing.	Dipl.Ing., Oberrat
Gräf Günter	Neuhold Peter	Renner Peter
Huszar Walter	Pangratz Ewald	
Kässmaier Reinhold	Pieb Peter, OAR	
Klimesch Karl, A, Dipl.Ing.	Pleschberger Heinz †	
Kopecky Maximilian,	Polz Gertraud,	
Prof. Pädak.	verehel. Tejera, Dr.	

**38. Mat. Jg. 1959 KV: Prof. Gustav Käs**  
24 (0)

Baumgartner Helmut	Krempler Roland, A, Dr.jur.	Matras Herbert, A, Dkfm.
Abteilungs. PVA	Krnavek-Burger Heinz	Sailer Günther
David Heinz	Kronfellner Werner, Dkfm.,	Skopek Georg
Grasser Harald	Vorst.Dir. BAWAG	Söllner Ewald, Dr.
Grimus Norbert, Mag.Dr.jur.,	Kruml Hans	Sommer Helmut
Stadtamtsdir.	Kuhn Hermann, Dr.	Thenner Franz
Hartmann Friedrich, Dipl.Ing.	Landig Karl	Umek Helmut, A, Dr.med.
Holzgruber Leopold, Dir.	Legat Siegfried	Univ.Do., Primar
Kernstock Werner, Dipl.Ing.	Litzka Johann, A,	Unger Walter
Ziv.Ing.f.Kulturtechnik	Dipl.Ing., Dr.	Zeitlinger Siegfried

**39. Mat. Jg. 1960****KV: Prof. Heinrich Klien**

20 (2)

Aplenc Hans, Mag.  
 Badura Gerhard  
 Dittes Wolfram, Dkfm.  
 Glaser Werner  
 Graf Christa  
 Halmer Gerhard, Ing.  
 Hiess Klaus, Dipl.Ing. †  
 Jäger Horst, Dipl.Ing.

Kaplan Rudolf  
 Kellner Helmut, Dr.,  
 Rechtsanwalt  
 Koller Helmut, Dr.  
 Krall Friedrich  
 Langer Manfred  
 Lindl Walter, Dr., Oberrat  
 Müller Helmut

Ondrag Karl, Mag.Dr.,  
 Richter  
 Schlager Silvia, verehel. Glaser  
 Steppan Hans Jörg  
 Weber Ferdinand, A, Dr.,  
 Rechtsanwalt  
 Zettel Kurt

**40. Mat. Jg. 1961 (a)****KV: Prof. Dr. Walter Blum**

13 (0)

Cermak Alfred, A  
 Cermak Johann, Dr.  
 Godai Werner  
 Graf Günther, Dipl.Ing.  
 Hörhager Walter

Hösch Herbert  
 Koch Wilhelm, Dkfm.  
 Koubek Michael, A, Dipl.Ing.  
 Krempner Hans Jörg, A,  
 Dipl.Ing., Architekt

Löffler Heinz, Dipl.Ing.,  
 Oberbaurat  
 Marchart Peter, Dipl.Ing., Dr.  
 Müller Günter, Dipl.Ing.  
 Ofenböck Johann, Dipl.Ing.

**1961 (b)****KV: Prof. Dr. Herwig Lechleitner**

15 (4)

Dittel Eike, Dr.  
 Gratzl Elisabeth, verehel.  
 Bammer, Mag., Prof.  
 Grimus Ilse, verehel. Bauer  
 Hagn Wilhelm  
 Hranicka Otto, Dipl.Ing.  
 Ivenz Eduard, Dipl.Ing.

Kacerovsky Robert, Dipl.Ing.  
 Kimmel Erna, verehel. Lahner,  
 Disponent CA  
 Kiraly Norbert, Pfarrer  
 Kohlfürst Hans, Dr.  
 Muhr Renate  
 Ottner Wolfgang

Stejskal Franz  
 Wegmann Robert, Dr.med.,  
 Primar  
 Wocelka Adolf, Dipl.Ing.,  
 Architekt

**41. Mat. Jg. 1962****KV: Prof. Gustav Käs**

29 (3)

Blaha Dorit  
 Buchberger Manfred, Ing.  
 Cerny Walter  
 Draxler Kurt  
 Flaschka Walter  
 Gräsel Wolfgang, Dipl.Ing.,  
 Architekt  
 Griesmayer Norbert, A, Dr.  
 Gutmann Helene, verehel.  
 Ruppert, Mag., Prof.  
 Häring Robert  
 Herterich Egon

Hirsch Peter  
 Hnatek Josef-Wenzel  
 Sprecher im ORF  
 Höhn Wolfgang, Dipl.Ing.  
 Kaltseis Jütgen, A  
 Koch Ewald, Dipl.Ing.  
 Kudernatsch Ernst  
 Leitner Helmut  
 Ludwig Gustav  
 Meisel Christa, verehel. Tree  
 Nichterl Ferdinand  
 Peterka Günter

Schneider Wilhelm  
 Schwarzl Otto, A, Dkfm.  
 Seibel Ludwig Alex., Dipl.Ing.  
 Titsch Wolfgang  
 Wohlschlager Hans,  
 Dkfm., Dr., Oberrat  
 Wolf Michael  
 Würger Erik, Dipl.Ing.,  
 Dr.techn., Prof.  
 Zivny Anton

**42. Mat. Jg. 1963****KV: Prof. Dr. Wilhelm Salficky**

18 (2)

Gröpl Dietmann  
 Herbst Maria  
 Holzmann Norbert

Hurka Franz  
 Janous Gerhard  
 Jirsa Rudolf †

Kafka Herbert, Mag.  
 Kilian Ernst  
 Klausmeyer Aribert, Dr.med.

de Martin Eugen  
Piringer Josef  
Prager-Eidelpes Fritz

Schipany Rainer  
Söchting Eleonora  
Swoboda Herbert, A

Usaty Anton  
Vreger Peter  
Zwinz Bernd Dieter

**43. Mat. Jg. 1964 KV: Prof. Dr. Franziska Brückl**  
14 (0)

Dlouhy Walter  
Gumhold Gerhard, A  
Haider Oswald, A  
Kluger Axel  
Lanzinger Johann  
Lechner Friedrich, Dipl.Ing.

Marischler Gerhard, Dipl.Ing.  
Rosai Peter, A, Dr.,  
Schriftsteller  
Scherbaum Gerhard,  
Mag.phil., Prof.  
Seiffarth Horst

Swoboda Stefan  
Szanya Anton, Dr., Dir.  
Votava Kurt, ORF  
Votava Walter

**44. Mat. Jg. 1965 (a) KV: Prof. Mag. Dr. Erwin Schwabl**  
13 (0)

Bachmann Peter  
Baumgartner Heinrich  
Braun Erich †  
Buchegger Franz, Mag.jur.,  
Dr.phil., Prokurist  
Dienstl Johann, A, Dipl.Ing.

Dietrich Karl  
Herenda Helmut, Steuerber.  
Hnojsky Helmut, A  
Koss Siegfried  
Neuwald Adolf, Dkfm.,  
Dr., Dir.

Philipp Ekkehard  
Semeleder Herbert, A,  
Dr., öff.Notar  
Vlasek Ernst, A, Dipl.Ing.

**1965 (b) KV: Prof. Dr. Beatrix Brandtner**  
11 (0)

Anderlička Erich  
Baumgartner Leopold, A  
Havranek Heinrich  
Jarosik Martin, Ing.

Kopenetz Ewald  
Seehofer Karl  
Sohr Leopold  
Stockhammer Peter

Vincena Karl  
Zaufal Erich  
Zöhrer Johann

**45. Mat. Jg. 1966 (a) KV: Prof. Dr. Ernst Rothe**  
13 (0)

Bäuml Peter  
Buchner Alfred  
Hirsch Friedrich  
Hörmann Kurt  
Hostasch Johann Ernst,  
Ob.-Rechn.Rat

Huber Peter  
Kalvoda Richard  
Kellner Hans  
Kern Wolfgang  
König Helmut

Kuzmich Franz, Dipl.Ing.,  
Architekt  
Srna Paul  
Svoboda Karl

**1966 (b) KV: Prof. Karl Geißler**  
16 (1)

Bednar Leopold  
Brandstätter Ernst  
Buchegger Albert  
Forstner Peter, A  
Hauer Herbert  
Kutil Martha, A  
Lattenmayer Walter, Dr.

Martschitz Karl  
Otte Werner, A  
Pint Kurt, A  
Schmidt Alfred, Dr.med.,  
FA f. Unfallchirurgie,  
O.A.

Selak Wilfried  
Sofeit Peter  
Stieber Kurt, Dipl.Ing.  
Weinmann Anton  
Zahour Alfred, Mag.

**46. Mat. Jg. 1967 KV: Prof. Dr. Erwin Schwabl**  
18 (1)

Bauer Stefan, Dipl.Ing.	Lurf Udo, A	Schmiede Eduard, Dipl.Ing., (dzt. USA)
Clemenz Gerhard	Mach Christian	Smetana Hans Ronald, Dr.med., Univ.Ass., FA f. Innere Med.
Fohler Norbert	Maresch Werner, A	Wagner Michael, Dr.
Harkopf Rudolf, Mag., Prof.	Rabitsch Herbert	
Hauer Herbert	Rosenkranz Herbert	
Heiligttag Sonja	Scheidl Günther	
Karl Heinrich	Schmid Herbert	
Köhler Gottfried, Dr., Univ.Ass.		

**47. Mat. Jg. 1968 (a) KV: Prof. Mag. Dr. Walter Blum**  
13 (0)

Gily Franz	Kraetschmer Christian, Mag., Dr.	Oppl Ferdinand, A, Dr., Dozent Univ. Wien
Janda Richard	Lechner Rudolf	Riebl Peter, Ob.-Rev.
Jost Josef, A †	Mar Alfred, A, Dipl.Ing.	Schanda Reinhard
Kermer Robert	Marszalek Herbert	Steindl Christian
Kirner Alfons		

**1968 (b) KV: Prof. Mag. Friederike Szith**  
13 (0)

Biehal Franz, A, Mag., MA (Univ. of Denver, Co., USA)	Hierath Kurt	Scholz Reinhard, Mag., Rat
Bruckner Norbert	Klostermann Helmut	Spiegel Ernst
Grabner Heinz	Leitenberger Friedrich, Dipl.Ing., Oberbaurat	Taborsky Walter, AR
Hanke Manfred, Dipl.Ing.	Martinetz Werner	Taschner Gerhard, Dr.med., FA f. Zahnheilk.
	Schöbl Wolfgang	

**48. Mat. Jg. 1969 KV: Prof. Mag. Dr. Beatrix Brandtner**  
15 (1)

Bauer Manfred, Dr.med., FA f. Zahnheilk.	Hofbauer Walter	Michl Wilhelm
Bettstein Harald	Koller Josef	Nowotny Norbert
Diete-Wendl Rainer	Kotlik Josef	Otte Helga
Hacker Norbert	Liebert Erwin, Mag., Prof., F.I.	Trauszmuth Wolfgang
Hofbauer Herbert, Dipl.Ing.	Martini Herbert	Wacker Manfred

**49. Mat. Jg. 1970 KV: Prof. Mag. Karl Geißler**  
15 (1)

Dittes Martin	Kytir Walter, A, Dipl.Ing.	Setinek Karl Heinz, Mag., Dr.
Ernst Robert, Dr.med., Chirurg, OA, (dzt. BRD)	Lebar Maximilian	Sobotka Wolfgang
Fuchs Michael, Dipl.Ing., Dr.	Loyda Egon	Turnwald Ludwig, Dr.phil.
Kostanek Walter	Psota Christina	Wirth Siegfried, Mag.
	Raber Walter, A	
	Schulz Heinrich	

**50. Mat. Jg. 1971 KV: Prof. Mag. Dr. Salficky**  
16 (4)

Bauer Birgit, Dr.med., prakt.Arzt	Graf Martin	Heftner Hans
-----------------------------------	-------------	--------------



Heimbucher Wilhelm  
 Hora Raimund, Dr.jur.,  
 Rechtsanwalt  
 Köhler Martha  
 Leitner Adalbert  
 Mazzuchato Johann, Mag.  
 Pinz Franz, (dzt.Australien)

Prinz Herbert,  
 (dzt. Luxemburg)  
 Reisinger Friedrich,  
 Mag.rer.soc.oec.,  
 Dr.jur.  
 Ströer Alfred  
 Tobola Ewald

Trümmel Ferdinand  
 Wilfling Petra, verehel.  
 Didcock, Dr.phil.,  
 Univ.Ass.  
 Windirsch Dietlinde, verehel.  
 Waldschütz, Mag.

**51. Mat. Jg. 1972 KV: Prof. Mag. Dr. Walter Blum**  
 19 (3)

Friedl Claudia, verehel. Peham  
 Fritz Robert  
 Halling Klaus, Dipl.Ing.  
 Hartenberger Gabriele  
 Hartlieb Thomas, G  
 Höger Harald, G, Dr.med.vet.,  
 Univ.Ass.  
 Krabička Karl, Dr.

Lehner Ingeborg, A, Dr.  
 Lenz Johannes  
 Mařík Ernst  
 Mauer Wolfgang, Mag.  
 Meloun Karl  
 Pöckl Erich, G,  
 Mag., Dr.rer.nat.  
 Quittan Michael, G

Riegner Wolfgang  
 Rodhart Friedrich  
 Siehs Josef, Dr.phil.  
 Takmánn Wolfgang  
 Vanas Bernhard, A,  
 Mag.Mag., Dr.

**52. Mat. Jg. 1973 KV: Prof. Mag. Dr. Jörg List**  
 17 (3)

Beissmann Helmut  
 Bruna Wolfgang  
 Drexler Franz  
 Frieber Christian, Dr.vet.  
 Frötschl Roger  
 Fuld Constanze  
 Grausam Walter

Kadlec Vera, verehel. Gröbner,  
 Mag., AHS-Lehrer  
 Mayerhofer Josef  
 Reiter Irmgard, verehel.  
 Falkinger, Dr.vet.  
 Riemer Viktor  
 Röschel Karl

Schliber Heinz  
 Schmiede Peter  
 Simper Gerhard, Dipl.Ing.  
 Souhrada Josef, Dr.jur.  
 Wastl Wolfgang, G

**53. Mat. Jg. 1974 KV: Prof. Mag. Norbert Schrank**  
 26 (4)

Anderl Paul  
 Balla Renate  
 Berthold Rudolf  
 Bliem Wilhelm, A  
 Brunsteiner Alfred  
 Eisler Alfred  
 Filip Gerhard, Dipl.Ing.,  
 Dr.techn.  
 Gross Dieter  
 Hauck Herwig, Dr.

Höbelt Lothar, A, Dr. s.a.p.  
 Hofheinz Ronald  
 Keusch Karl, Ing.  
 Kirisits Manfred  
 Krisch Wolfgang  
 List Gerhard, Dipl.Ing.  
 Melmuk Dorothea  
 Mesch Michael  
 Mühlgassner Martin, Mag.,  
 Dr.jur.

Pusch Othmar  
 Reisinger Elisabeth, G  
 Robien Wolfgang, Mag.Dr.,  
 Univ.Ass.  
 Ronovsky Robert  
 Schmoll Karl  
 Staber Franz  
 Urban Michael  
 Widholm Claudia

**54. Mat. Jg. 1975 KV: Prof. Mag. Friederike Szith**  
 20 (3)

Billmaier Herbert, Dipl.Ing.,  
 Univ.Ass.  
 Dickl Walter, Mag.rer.soc.  
 Fellingner Wolfgang  
 Frühholz Gerhard

Kaiblinger Regina, G,  
 Mag.rer.nat.,  
 AHS-Lehrer  
 Karall Martin  
 Keusch Rudolf, G, Dr.med.

Kornke Wolfgang, A,  
 Mag.rer.nat.,  
 AHS-Lehrer  
 Köstelbauer Günter

Krabička Eleonore, G,  
Mag.phil., AHS-Lehrer  
Kytir Josef  
Mauder Johann  
Niederle Werner, Dipl.Ing.

Nimmerrichter Wolfgang  
Mag.oec.  
Pikal Guido  
Prammer Manfred, A,  
Dipl.Ing., Dr. techn.,  
(dzt. USA)

Stecyna Robert  
Vit Christine, verehel.  
Zabsky, G  
Vlasak Heinz, Ing.  
Zeiner Andreas

**55. Mat. Jg. 1976**  
28 (0)

**KV: OSr Prof. Mag. Dr. Walter Blum**

Ambrosi Alfred  
Bachbauer Heinz, Dr.jur.  
Čapka Thomas  
Dwořak Roland, G  
Erkinger Peter  
Ernst Günther  
Gaugusch Julius, G,  
Dipl.Ing., Dr.  
Geiger Martin, A, Dipl.Ing.  
(dzt. BRD)  
Haika Günter

Karall Robert,  
Mag.rer.soc.oec.  
Kinzel Peter, G  
Kirrer Friedrich  
Mackinger Wolfgang  
Meißl Andreas, G  
Meyer Martin  
Motsch Herbert, G  
Neubauer Martin, A  
Palla Helmut  
Pfeiffer Günther, Dr.med.

Prager Manfred  
Prchlik Georg,  
Mag.rer.soc.oec.,  
Dr.jur.  
Rossak Michael  
Roth Martin  
Svoboda Alfred  
Tanzer Norbert, G  
Weibold Harald  
Zach Gerhard  
Zaussinger Josef, A

**56. Mat. Jg. 1977**  
29 (2)

**KV: Prof. Mag. Gerd Poledna**

Dobin Norbert, Dr.med.  
Eichberger Peter J., G,  
Mag., AHS-Lehrer  
Etzlinger Nicole  
Fluch Franz  
Franek Wolfgang E.  
Halmer-Täuber Karin,  
Mag., Dr., RA  
Huber Karl Heinz  
Iglar Gerhard F.  
Jungwirth Erich

Koller Dietmar, G, Dr.jur.  
Mesch Peter  
Mikschi Johannes, G  
Mund Wolfgang  
Oberndorfer Helmut  
Pelant Franz, A  
Peuker Günther, A  
Prögelhöf Werner, G,  
stud.techn.  
Putz Rudolf, A  
Raimund Norbert

Schattauer Wolfgang  
Schnitzer Helmut, Dr.jur.  
Skorpik Peter  
Steinwenter Alfred  
Šuster Gerhard  
Trimmel Eduard  
Wagner Ernst  
Wallis Ernst R., G, Dr.med.  
Worm Christian, Dipl.Ing.  
Zilk Thomas

**57. Mat. Jg. 1978**  
26 (3)

**KV: Prof. Mag. Norbert Schrank**

Artés Rene  
Chalaupka Ruth, G  
Csárman Christian  
Czech Herbert  
Drexler Thomas  
Grafl Christian, Dr.jur.,  
Univ.Ass.  
Haupt Barbara, A  
Hoffmann Werner  
Hubmann Gerhard, Dr.med.,  
prakt.Arzt

Kaufmann Manfred, G  
Kneisl Gerhard  
Kreutzer Gerald, Mag.  
Lindner Ehrenfried  
Matuschek Wolfgang, G,  
Mag., AHS-Lehrer  
Pallas Rainer  
Panis Alfred, G, Mag.,  
AHS-Lehrer  
Ruckser Reinhard  
Schauer Wolfgang

Schneider Heinrich, G, Dr.  
Schuster Herbert  
Tomala Reinhard  
Turnwald Gerhard, A,  
Dipl.Ing. Dr.techn.,  
Univ.Ass.TU  
Varecka Roland  
Voelk Werner  
Vollmer Harald  
Witzmann Gerhard

**58. Mat. Jg. 1979**  
23 (5)

**KV: Prof. Mag. Friederike Szith**

Buchmeiser Hans  
Döpel Alexander Wilh.  
Dorfinger Gerhard  
Ernst Peter, G  
Ertler Gabriele  
Geyer Michael, G  
Hauschild Helmut  
Horowitz Thomas,  
Mag.rer.soc.oec.  
Kofler Hermann

Liebing Michael  
Loibl Regine  
Matuschek Andreas, G  
Maximovicz Gabriela  
Melich Robert  
Müller Gerhard  
Nikowitz Werner, G,  
Mag.rer.soc.oec.,  
Mag.&Dr.jur.  
Novak Helmut

Pieb Wolfgang, A  
Pröglhöf Peter A, stud. theol.  
Simak Gerhard  
Wagner Erich  
Wagner Ursula  
Zimmerl Felicitas

**59. Mat. Jg. 1980**  
24 (2)

**KV: Prof. Mag. Susanne Krucsay**

Adelpoller Gerhard  
Augustin Gerda, A, Dr.jur.  
Colombini Jürgen,  
Mag.rer.soc.oec.  
Faber Anton  
Giendl Martin  
Herzog Andreas  
Kaltenbrunner Andreas  
Karall Thomas

Knoll Thomas  
Komarek Thomas  
Krachsberger Herbert  
Krachsberger Rudolf  
Lakits Gerhard  
Linhart Walter, A  
Mayerhofer Kurt, G  
Mucha Martin  
Pascher Christian

Reininger Maria, G  
Ruso Karl, G, Dr.jur.  
Steinwenter Günter  
Szabo Viktor  
Truzla Peter, Dr.  
Voboril Robert  
Voitl Peter

**60. Mat. Jg. 1981**  
16 (3)

**KV: Prof. Mag. Gerd Poledna**

Albrecht Günther W., G  
Ertler Gerhard  
Feberger Gerald  
Gaugitsch Helmut W., A  
Hauck Dieter Ingo  
Höbelt Barbare Helene

Hödl Manfred Karl  
Hohnjec Alexander, G  
Köller Robert  
Luksch Werner Franz, G  
Müllebnier Elisabeth, stud.jur.  
Neubauer Klaus

Provaznik Walter  
Roth Gerhard M.  
Sauerzapf Johannes,  
stud.techn.  
Tichy Brigitte

**61. Mat. Jg. 1982**  
24 (10)

**KV: OStR Prof. Mag. Erich Litschauer**

Aigner Wolfgang  
Bauer Herwig, cand.med.  
Brodnig Gabriel  
Burger Erika  
Gelmini Walter  
Konecny Felicitas, A,  
stud.techn.  
Lenz Andrea  
Miggl Gabriele

Nemecky Nicole  
Novotny Marion  
Petutschnig Karin, G  
Pichlmayer Renate  
Proksch Peter  
Radakovits Günter  
Renner Peter, stud.techn.  
Schäfer Stefan, stud.jur.  
Schlechta Sabine

Schmuttermeier Harald  
Seidl Christian  
Steininger Andreas, A,  
stud.techn.  
Swoboda Monika  
Weiß Roman  
Zaccaria Franz  
Zwrtek Ronald, stud.med.

**62. Mat. Jg. 1983 (a)**  
18 (5)

**KV: Prof. Mag. Hubert Sanzenbecker**

Dörsam Andreas, G

Geber Elisabeth, A, stud.phil.

Hanousek Christian

Hiess Gerhard, G  
Hintner Hans, stud.jur.,  
Bundesjugendsekr.  
d.ÖGB  
Hofmann Andreas  
Iglar Wolfgang

Kirrer Wolfgang  
Leitner Marco  
Pichl Volker, A, stud.techn.  
Ried Cordula  
Rottensteiner Hans, A  
Ruckser Elisabeth

Schöller Gerhard, A, stud.jur.  
Schröfl Margarethe  
Trska Marion, G  
Wittmann Harald  
Zehetner Peter, A

**1983 (b) KV: Prof. Mag. Susanne Krucsay**

26 (14)

Arabjan Elisabeth, G  
Fabijan Robert, A, stud.techn.  
Grohmann Andreas  
Gstettner Peter  
Haidinger Claudia  
Haltrich Lothar  
Hofmann Isabella  
Hübel Andrea, stud. PädAk  
Mäusl Beate

Marmara Gamze  
Marmara Gaye  
Melber Claudia, G, stud.phil.  
Novotny Christoph  
Panek Horst  
Papp Miklos, stud.mont.  
Pasquali Hannes  
Pekny Eva, A  
Raymann Regina

Reiser Bernhard  
Rotter Gerhard  
Sprenger Sonja  
Steininger Karl, A  
Trkola Alexander, A  
Vranjes Irma  
Wiedermann Barbara, A  
Zechmeister Margit, G

**63. Mat. Jg. 1984 (a)**  
12 (3)

**KV: Prof. Mag. Dr. Wolfgang Annerl**

Fischer Andreas  
Karas Michael, A  
Kitzler Reinhard  
Krska Markus

Lang Alexander  
Lindner Robert  
Mayerhuber Christoph  
Moazami Maryam

Rotter Dagmar  
Schaffer Ulrike, A  
Schreiber Martin, A  
Spatz Peter

**1984 (b) KV: Mag. Elisabeth Tögel**

12 (6)

Clerici Christian  
Ditz Robert  
Fohler Franz  
Höbelt Thomas, G

Jäcklein Claudia  
Rabenstein Dietmar  
Rehrnbeck Friedrich  
Schagerl Eva-Maria

Scheibner Angelika  
Scheibner Dolores  
Seidl Marion  
Sprenger Carola

**64. Mat. Jg. 1985 (a)**  
18 (12)

**KV: Prof. Mag. Norbert Schrank**

Andel Roger  
Chiba Petra  
Fiedler Hertmut  
Hampel Karin  
Hiebel Michaela  
Hiess Hermine, G

Kornfeld Thomas  
Koutsky Martina  
Krottendorfer Elisabeth  
Langer Sabine  
Petutschnig Irene  
Rein Andreas

Rimacek Susanne  
Scheder Alexander  
Schmutzler Ulrike  
Sommer Sabine  
Telefeoglu Dikran  
Zacek Eva

**1985 (b) KV: Prof. Mag. Dr. Jörg List**

16 (6)

Baumgartner Susanne  
Bolzer Bettina  
Gäbler Thomas  
Granzer Hedwig, G  
Hassan Karim  
Klementer Christian

Krall Christian, G  
Lill Sabine  
Mayer Helmut  
Melber Angelika, A  
Moser Gerald, G  
Roithner Manfred

Seidl Manfred  
Sindelar Andreas  
Till Wolfgang  
Weniger Helga, G