Schulautonomie

Schulheft 64/1991

Das *schulheft* kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand S 250,--. Für die Bundesrepublik Deutschland und die Schweiz: DM 35,--/sfr 35,--.
Preis dieser Einzelnummer: S 150,-- zuzüglich Versandkosten, bzw. DM 21,--/sfr 21,--, Versandkosten extra.
Ein **Förderabonnement** zur Unterstützung des *schulheft* kostet S 500,--/DM 70,--/sfr 70,--.
Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion:
Anton Hajek, Lotte Kreissler, Josef Reichmayr, Erich Ribolits, Michael Sertl

Titelblatt: Josef Seiter

Impressum:
ISBN Nr. 3-224-1 9339-5 Jugend & Volk, Wien-München.
Alle Rechte vorbehalten. Medieninhaber: Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Verlags- und Herstellungsort: Wien.
Hersteller: Remaprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35.

Herausgeber/innen:
Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Uwe Bolius, Susanne Eybl, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Herwig Peterlik, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Edda Reiterer, Elke Renner, Lydia Saadat, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger.

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz
Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des *schulheft*. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100% Eigentümer des *schulheft*. Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte: Susanne Pirstinger, Herwig Peterlik, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.
Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

Inhalt

Vorwort 6

I. Positionen und Ansätze

Peter Posch, Herbert Altrichter
Thesen zur Schulautonomie-Diskussion 8

Karl Heinz Gruber
Schulautonomie und Schulentwicklung 18

Christian Dorninger
Surfen auf dem Zeitgeist
Wer sich was von der autonomen Schule erwartet 21

Anton Hajek - Anton Dobart -
Bernd Schilcher - Dagmar Heindl
Autonome Schule: Fragen und Antworten 29

Erich Ribolits
Bildung als Ware?
Über die zunehmende Marktfähigkeit der
Bildung und die "Schulautonomie" 42

Michael Sertl
Autonomie der Schule nach dem
Muster der Wirtschaft? 58

Walter Kissling
Das Schulbuch in der Staatsmaschine
Über historische Versuche der Administrationen,
in den Schulen "Einförmigkeit" durch
Schulbücher herzustellen 67

Gertraud Diem-Wille
Über den Umgang mit der "Organisation Schule" 91

Anton Strittmatter
Das Kollegium - Administrative Ansammlung von
Einzelkünstlern oder gemeinsam wirkendes Team 100

II. Gelebte Autonomie: Alternativschulen in Österreich

Lotte Kreissler
Demokratie - ein Kinderspiel? 109

Eva Scala
Die Modellschule Graz 121

Markus Distelberger
Lernwerkstatt - Integrative Schule Herzogenburg 135

III. Wünsche, Anregungen, Beschwerden: Autonomie für die Regelschule

Gerhard Spangl
Autonomie - Eine Direktoreninitiative? 139

Josef Reichmayr
Nur Mut! 146

Horst Dorner
Autonomie für Kinder - Chaos im Schulsystem? 150

Erna Dittelbach
Unterrichten und Schulentwicklung sind eng miteinander verknüpft 157

Anton Hajek
Autonomie - Krise im Konferenzzimmer? 172

Gerhard Posch
Schulautonomie praktisch geprobt
Eine Schule wählt ihren Direktor 177

Erlaß der LSR Steiermark
Entscheidungshilfen für Leiterbestellungen 181

Günter Hofbauer
Wer hat Angst gehört zu werden 184

Augustin Kern
Schulen und Betriebe - Gleichberechtigte Partner? 189

Erich Casanova-Fanzoi
Einige Anmerkungen zur Autonomie an den Universitäten 193

Gerhard Schmid
Autonomie der Sozialpartner an berufsbildendenden Schulen? 196

IV. Autonomie international: Staat oder privat?

Herbert Altrichter
Schulevaluation als Anstoß zu autonomer Schulentwicklung?
Einige Überlegungen angesichts neuerer Entwicklungen in England 204

David Gribble
... und es funktioniert.
Freie Schulen in England 217

Matthew Appleton
Summerhill
Die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern in einer selbstverwalteten Gemeinschaft 223

Josef Reichmayr, Michael Sertl
Dänemark - ein interessanter Vergleich 231

Siegfried Scharff
Freie Schule Leipzig 238

AutorInnen 245

Schulautonomie konkret
Kongreß über Ziele, Ansätze und Wege zu einer demokratischen Dezentralisierung der Schule in Österreich 247

Liebe LeserInnen!

Das Thema Autonomie ist neben der EG-Integration (aktuelle Stichwörter: Fachhochschulen, Internationalisierung) und der "Ausländer"-Problematik wohl das einzige, das den Weg von der Regierungserklärung in die niederen Gefilde der bildungspolitischen Berichterstattung der Tagespresse gefunden hat. Autonomie scheint das neue Zauberwort zu sein, um die festgefahrene Schulreform wieder flott zu bekommen, egal, ob man dabei an die immer größer werdende Misere in den ausgezehrten Stadt-Hauptschulen denkt oder an die bürokratische Gängelung, die jene LehrerInnengeneration, die die Schulreform der 70er Jahre (mit) getragen hat und heute den Kern der LehrerInnenschaft ausmacht, sich einfach nicht mehr gefallen lassen will. Akut wird der Wunsch nach größerer Selbständigkeit der Schulen wohl auch deshalb, weil diese LehrerInnengeneration inzwischen auch den Großteil der DirektorInnen stellt.

Aber demographische Faktoren sind nur ein Strang in dem Bündel von Erklärungen, warum gerade jetzt in Österreich die Diskussion um Autonomie der Schulen "ausgebrochen" ist. Ein neue betriebs- und marktwirtschaftliche Orientierung in Sachen Schule ein weiterer (vgl. dazu die Beiträge von Ribolits, Sertl und Dorninger). Ist es Zufall, so könnte man angesichts der Biographie des Unterrichtsministers fragen, daß ein gelernter Manager, der die Bundestheaterverwaltung betriebswirtschaftlich saniert hat, gerade das Thema Autonomie für seinen Einstieg als Unterrichtsminister wählt? Dabei ist unbestreitbar, daß der "Quereinsteiger" Scholten für die bildungspolitische Diskussion in Österreich, konkret für die Präsenz des Themas Schule in der Tagespresse in einem einzigen Jahr mehr getan hat als manche seiner VorgängerInnen in einer ganzen Regierungsperiode.

Zum vorliegenden SCHULHEFT: Um auf alle Aspekte einzugehen, die in den vier Kapiteln abgehandelt werden, fehlt hier der Platz. Eines kann und will dieses SCHULHEFT sicher nicht sein: ein Rezeptbuch für Autonomie, säuberlich geordnet nach Schultypen, Schulstufen und regionalen Gegebenheiten. Die Zutaten für das jeweils passende Autonomie-Rezept braucht man nicht

lange zu suchen. Jede/r, die/der mit Schule zu tun hat, stolpert tagtäglich über sie. Nützliche Diskussions- und Denkanstöße bieten übrigens auch die beiden vom BMUK herausgegebenen Broschüren und das soeben erschienen Gutachten von Posch/Altrichter et al.*

Unser Ziel war es, die aktuelle Schulautonomie-Diskussion in Österreich mit all ihren Aspekten und Facetten möglichst umfassend darzustellen: In Kapitel 1 werden die grundsätzlichen Positionen dargestellt. In Kapitel 2 werden konkrete Erfahrungen mit autonomeren Organisationsmodellen von Schule vorgestellt. Es liegt in der Natur der Sache, daß solche Experimente in Österreich außerhalb des Regelschulwesens, also in den Alternativschulen stattfinden. Wer seine eigenen pädagogischen Vorstellungen verwirklichen will und sich dabei nicht von gesetzlichen Bestimmungen reglementieren und von Inspektoren kontrollieren lassen will, muß (nicht nur in Österreich) eine Privatschule gründen oder die Kinder zum "häuslichen Unterricht" abmelden.

In Kapitel 3 sind Wünsche, Anregungen, Beschwerden (der Beamten-Ton entspricht ganz der Sache!) aus dem Regelschulwesen gesammelt. Und schließlich findet der/die LeserIn in Kapitel 4 Berichte aus England, Dänemark und der ehemaligen DDR, die eine Vergleichsmöglichkeit der unterschiedlichen Entwicklungen bieten sollen.

Die Redaktion

* BMUK: Autonomie, Beiträge zur pädagogischen Diskussion. Heft 1: Schulautonomie, Inhaltlich-organisatorische Rahmenkonzepte. Heft 2: Freiräume und Autonomie. Zu bestellen bei Abt.I/5, 1014 Wien, Minoritenplatz 5; Posch P., Altrichter H. u.a.: Schulautonomie in Österreich. BMUK: Wien 1992.

Peter Posch und Herbert Altrichter

Einige Thesen zur Schulautonomie-Diskussion

1. Die Entwicklung des Bildungsbegriffs als Rahmenbedingung der Autonomiediskussion[1]

(1) Im wirtschaftlichen, öffentlichen und privaten Bereich zeigt sich eine zunehmende Komplexität der Denk- und Handlungsmöglichkeiten. Eine Orientierung in dieser Situation ist nicht mehr durch bloßen Rekurs auf die traditionellen Instrumentarien zentraler Vorplanung und Steuerung möglich, sondern erfordert vom einzelnen Staatsbürger wie von den gesellschaftlichen Institutionen verstärkte *Bereitschaft und Fähigkeit zu autonomer und dezentraler Verantwortungsübernahme und Entscheidung*.

(2) Das Bildungswesen muß daher möglichst viele Staatsbürger auf die Bewältigung von Unsicherheit, Widersprüchlichkeit und wenig strukturierten Entscheidungssituationen vorbereiten. Besonders bedeutsam sind hiebei sog. *dynamische Fähigkeiten, wie z.B. die Fähigkeit und Bereitschaft zur aktiven Gestaltung der eigenen Lebenssituation sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zu einer reflexiven Grundhaltung bei der Lebensbewältigung*. Auch in den Institutionen einer Gesellschaft, in der bürokratische Vorstrukturierungen und die mit ihnen einhergehenden Sicherheiten an Bedeutung verlieren, werden solche dynamischen Fähigkeiten immer notwendiger.

(3) Es besteht eine allgemeine Tendenz zur Individualisierung als Ergebnis der Schwächung traditioneller sozialer Bindungen und als Ergebnis der Flucht vor komplexen und widersprüchlichen Lebensanforderungen. Diese Tendenz dürfte durch die Autonomie- und Dezentralisierungserfordernisse weiter verstärkt werden. Eine wichtige Aufgabe des zukünftigen Bildungswesens wird daher auch darin liegen, der damit verbundenen Gefahr der Isolation und Verantwortungsabwehr entgegenzuwirken, indem den einzelnen StaatsbürgerInnen die *Erfahrung neuer Formen der Verbindung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit an konkreten Projekten der Zukunftsbewältigung* ermöglicht wird. Das Problem der Einbindung in größere Zusammenhänge stellt sich auch auf institutioneller Ebene: Die Herstellung eines Kommunikationszusammenhangs von parallel-, vor- und nachgeordneten Institutionen und deren Öffnung für Wünsche, Anregungen und Qualitätskontrollen durch 'Konsumenten' werden an Bedeutung gewinnen.

(4) Der wissenschaftliche und technische Fortschritt der letzten Jahrhunderte ist vor allem dem Vorherrschen "technischer Rationalität" zuzuschreiben, die die Produktion von Wissen abgelöst hat vom Kontext, in dem es verantwortlich verwertet werden kann. Dieser Differenzierungsprozeß hat jedoch die Komplexität der Lebensverhältnisse enorm vergrößert. Die Folgen sind zunehmende Unvorhersehbarkeit und wachsende Risiken menschlicher Eingriffe und die Erkenntnis der Notwendigkeit einer Gegensteuerung. Eine Rationalität, die eine solche Gegensteuerung ermöglichen könnte, ist die reflektive Rationalität. Sie geht vom praktischen Handeln aus und strebt ein situatives Verständnis an; dabei erfolgt durch Reflexion in der und über die Handlung eine ganzheitliche Bewertung des Handelns einschließlich seiner Nebenwirkungen. Die *Ergänzung technischer Rationalität durch reflektive Rationalität* führt zu einer tiefgreifenden Veränderung der schulischen Lernkultur, weil sie Handeln in Ernstsituationen und begleitende Reflexion in die schulische Arbeit einführt.

(5) Die zunehmende gesellschaftliche Komplexität und Unsicherheit und die abnehmende Problemlösefähigkeit großer sozioökonomischer Systeme bei gleichzeitiger Notwendigkeit, großräumige Strukturen zu entwickeln, erfordert eine weite *Verbreitung der Fähigkeit und Bereitschaft, an der Gestaltung der beruflichen, öffentlichen und privaten Verhältnisse verantwortlich mitzuwirken* und ein entsprechendes Verständnis von Bildung.

(6) Der epistemologische, ethische und politische Aspekt der Veränderungen im Umweltbereich dürften einschneidende und im einzelnen noch gar nicht absehbare Konsequenzen für das Verständnis von schulischer Arbeit haben und den Schulen zwei weitgehend neue Aufgaben zuweisen: die *Generierung "lokalen Wissens" durch SchülerInnen* (über Aspekte ihrer Lebenswelt) und

die *direkte verantwortliche Einflußnahme* auf Elemente ihres kulturellen, sozialen und natürlichen Umfeldes.
(7) Die gesellschafliche Isolierung der Schule ist zunehmend brüchig geworden, nicht zuletzt deshalb, weil die Schule mit zahlreichen neuen Aufgaben konfrontiert wird, die sie ohne Austausch mit ihrem Umfeld nicht lösen kann. Sie benötigt vielmehr eine offensive Strategie zur Erweiterung ihrer Operationsmöglichkeiten. Dies erfordert eine Öffnung in mehrfacher Hinsicht: *Öffnung als Erschließung regionaler Ressourcen, Öffnung als Einflußnahme auf die Region (und umgekehrt), und Öffnung als Überwindung eines eindimensionalen Leistungsbegriffs.*
(8) Zunehmende Widersprüchlichkeit und Komplexität der Anforderungen an die Schule erfordern lokale Entscheidungsstrukturen, die rasch und situationsangemessen das an der Schule verfügbare Potential an menschlichen Fähigkeiten und an Ressourcen zur Geltung bringen können. Dies bedeutet, daß der Schule (vor allem den in ihr tätigen Lehrerinnen und Lehrern) *autonome Handlungsspielräume* eröffnet und finanziell abgesichert werden: Dazu gehören u.a. die selbständige Entscheidung über Entwicklungsprioritäten, primäre Verantwortung für Innovationen, eigenständige Gestaltung der Außenkontakte usw. Derartige Veränderungen erfordern eine tiefgreifende Veränderung des Verhältnisses zwischen Zentrum (Ministerium und regionalen Entscheidungsstrukturen) und der Peripherie, die an beide hohe Ansprüche stellt.
(9) Ein wichtiges Desiderat ist die Erhöhung der *strukturellen Flexibilität* des Schulwesens, die die Gestaltung individueller Bildungskarrieren erleichtern würde. Allerdings kann die Flexibilisierung von Struktur auf Kosten jener gehen, die den "Halt", den eine starre Struktur gibt, benötigen. Eine Möglichkeit einer vorsichtigen Flexibilisierung wäre die Beibehaltung (oder sogar Verstärkung) der strukturellen Vorgaben an den Schnittstellen des Systems (etwa am Ende einzelner Subsysteme wie der Volksschule, der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II) und zugleich eine Liberalisierung der Vorgaben *innerhalb* dieser Subsysteme. Eine andere Möglichkeit, die eine nähere Prüfung verdienen würde, wäre eine "Modularisierung" der derzeit noch ausschließlich lehrgangsmäßig organisierten allgemeinbildenden bzw. berufsbildenden Unterrichtsangebote. Relativ kompakte Module könnten eine individuelle Schullaufbahnplanung erleichtern und dazu beitragen, die Sackgassen im System zu entschärfen.

2. Einige Aspekte der Autonomiediskussion

(1) Zur einseitig legistischen Interpretation des Bildungsprozesses

Einer der Gründe für die relative Inflexibilität des Bildungssystems hängt mit einer einseitig legistischen Auffassung des Bildungsprozesses zusammen, die die Schule und letztlich die *Lehrer primär als Ausführungsorgane für Gesetze betrachtet.* Unter dieser Perspektive erfolgt eine technische Interpretation der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. Die daraus ableitbaren bildungspolitischen Folgerungen lauten: dafür Sorge tragen, daß die Gesetze und Ausführungsbestimmungen präzise formuliert sind, sodaß Interpretationsunterschiede minimiert werden; und der Schulverwaltung die Auflage zu erteilen, primär für die buchstabengetreue Einhaltung der Gesetze zu sorgen.
Diese Perspektive ist durchaus bestechend. Sie stößt jedoch in dem Maße auf Grenzen, in dem die Heterogenität, Widersprüchlichkeit und Variabilität der Lebenssituationen Ansprüche an das praktische Handeln stellen, die durch Gesetze und generelle Regelungen nicht vorweggenommen werden können. In dem Maße, in dem dies der Fall ist, verändert sich die Funktionalität präziser Anweisungen. Anstatt problemlösend zu wirken, erhalten sie - oft allein durch ihre schiere Zahl - einen problemgenerierenden Charakter und verringern zugleich tendenziell das Problemlösepotential der einzelnen Schule, sofern sie nicht überhaupt ignoriert werden. Diese letztgenannte Option offerierte eine holländische Schulleiterin einer Expertengruppe der OECD: "She had given up reading them because it was impossible to figure out, how to put them all into practice".
Bei zunehmender Komplexität praktischer Anforderungen wird das Verständnis einer Tätigkeit als "Gesetze ausführen" also kontraproduktiv. Sie müßte vielmehr als "gesetzliche Spielräume kreativ, verantwortungsbewußt und situationsgemäß interpretieren" konzeptualisiert werden. Dies hat aber Rückwirkungen

sowohl auf die Struktur der gesetzlichen Regelungen als auch auf die Aufgabenbestimmung der Schulverwaltung. Die Gesetze müßten sich in den Dienst der erforderlichen Spielräume stellen und Rahmenbedingungen dafür festlegen. Die Schulverwaltung müßte einerseits die Aufrechterhaltung der Spielräume schützen und andererseits in Zusammenarbeit mit infrastrukturellen Einrichtungen den Schulen bei der Suche nach eigenständigen Lösungen behilflich sein und die Kommunikation zwischen Schulen erleichtern, damit sich Innovationen rasch ausbreiten können. Sie sollte Schulen dabei unterstützen, sich selbst zu entwickeln. Die Aufgaben der Schulverwaltung, der zentralen wie der regionalen, werden dadurch nicht einfacher, sondern eher anspruchsvoller, weil die genaue Gesetzeskenntnis bei weitem nicht mehr ausreicht, sondern eine kontinuierliche inhaltliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen und den Möglichkeiten des Bildungswesens erforderlich wird.

(2) Zum Thema Politisierung

Zwei rechtliche Rahmenbedingungen dürften sich in besonderer Weise politisierend auf Schulen auswirken: der *Verfassungsrang von Schulgesetzen* und die Zusammensetzung der Kollegien der Landesschulräte nach dem *Parteienproporz*. Mit beiden Regelungen zieht der Gesetzgeber Verantwortung für die Schulentwicklung an sich und signalisiert, daß das Lehren in erster Linie als Ausführung von Gesetzen zu verstehen ist und Initiativen an der Basis rechtlich keinen Stellenwert haben.

Möglicherweise ist auch das weitgehende Fehlen einer ernsthaften bildungspolitischen Diskussion, die in einigen anderen Ländern, z. B. in England, einen hohen wissenschaftlichen und journalistischen Stand erreicht hat (vgl. z. B. das Times Educational Supplement) zumindest teilweise eine Folge dieser Politisierung. In dem Maße, in dem Entscheidungen über das Bildungswesen als etwas zwischen den politischen Parteien Auszuhandelndes verstanden wird, wird es zu einer "internen" Angelegenheit, an deren Gestaltung die Öffentlichkeit wenig Anteil hat.

Diese Situation hat durchaus auch ihre positiven Seiten (z.B. eine relativ hohe staatliche Identifikation mit dem Bildungswesen); bei Zunahme der gesellschaftlichen Komplexität und der lokalen

Unterschiede sinkt jedoch die zentrale Steuerbarkeit des Systems, wenn es nicht auch Einflüssen anderer gesellschaftlicher Gruppierungen, vor allem der am Prozeß unmittelbar Beteiligten, der Lehrer, der Schüler, der Eltern, geöffnet wird.

Die Zusammensetzung der Kollegien des Landesschulrats nach dem Proporz hat zu einer weitgehenden Aufteilung der Schulen nach parteipolitischen Gesichtspunkten geführt. Dies dürfte sich in mehrfacher Hinsicht hemmend auf Innovationen an Schulen auswirken. Die Leiterbestellungen werden geprägt durch parteipolitische Interessen und es kommt zumindest zum Teil zur Vergabe von "Pfründen" innerhalb der jeweils am Zug befindlichen Partei nach Gesichtspunkten, die nicht viel mit den Anforderungen der Position zu tun haben müssen. Gravierender dürften jedoch die "symbolischen" Auswirkungen sein. Die parteipolitische Prägung von Schulen führt zu einer potentiellen "Entsachlichung" von Initiativen, da jede Initiative (auch dann, wenn es dafür keinen objektiven Beleg gibt) parteipolitischen Interessen zugeordnet werden kann und damit eine ernsthafte inhaltliche Auseinandersetzung erschwert wird.

(3) Zur Wahl des Ausgangspunktes für die Autonomiediskussion

Jede Art der Zuweisung von Entscheidungsspielräumen an eine bestimmte Ebene (Landesschulrat, Bezirksschulrat, Schulleiter, Lehrerkollegium, Lehrer, Schüler) hat Auswirkungen auf die jeweils anderen Ebenen des Bildungssystems. Wenn diese Auswirkungen nicht mitbedacht werden und die Zuweisung von Autonomie nicht auf den verschiedenen Entscheidungsebenen ausbalanziert wird, können erhebliche Probleme entstehen. So hat z.B. die Zuweisung einer gewissen Finanzhoheit für den "Kauf" von Lehrerfortbildung an Schulen in England zu einer Schwächung der Infrastruktur für die Lehrerfortbildung geführt. Es zeigte sich, daß die den Schulen zugewiesenen finanziellen Mittel nicht ausreichten, um aus den nunmehr Marktgesetzen gehorchenden Programmen der Anbieter Nutzen für anspruchsvollere Entwicklungen zu ziehen. Dies führte zu einer Verschlechterung sowohl der Angebote als auch der Möglichkeiten von Schulen, Fortbildung selbständig zu organisieren.

Die Stärkung der Autonomie der einzelnen Schule setzt also eine entsprechende, darauf abgestimmte regionale Autonomie voraus. Die *Ausgangsfrage der Autonomiediskussion* müßte lauten: Welche Verantwortung muß an der Schule, genauer: beim einzelnen Lehrer und Schüler verankert werden, um eine möglichst hohe Qualität von Unterricht zu gewährleisten? Davon ausgehend müßte die Frage gestellt werden, welche Spielräume auf der nächsthöheren Ebene, etwa dem Lehrerkollegium und Schulleiter, angesiedelt werden müssen, um Spielräume auf der untersten Ebene zu sichern. Die weiteren Fragen ergeben sich analog: Welche Kompetenzen auf der Bezirks- bzw. Landesebene sind notwendig, um die Realisierung der Spielräume an der Schule zu stützen und unter Kontrolle zu halten usw.? Entsprechend diesem *"Zwiebelschalenkonzept"* sehen wir die Einführung von Autonomie nicht als bloße Delegation von oben nach unten, sondern denken sie vom "Inneren der Zwiebel" her: Welche Handlungsspielräume brauchen LehrerInnen und SchülerInnen für qualitätsvollen Unterricht? Welche Autonomie braucht die Schule (und die in ihr Arbeitenden), um dem Auftrag zu Bildung und Autonomie von SchülerInnen angesichts spezifischer lokaler und sich schnell wandelnder gesellschaftlicher Bedingungen gerecht zu werden? Aus dieser Perspektive ist Schule also nicht mehr eine Restkategorie für Entscheidungen, die anderswo übrigbleiben, sondern der zentrale Ort, an dem "Bildung" als persönlicher Prozeß und als gesellschaftliche Dienstleistung Form gewinnen und von dem her bei jeglichen Autonomisierungsbestrebungen gedacht werden muß.

(4) Zur derzeitigen Logik administrativer Tätigkeit

Die bisherige Logik administrativer (im übrigen auch wissenschaftlicher) Tätigkeit ist durch das Vorherrschen sogenannter "technischer Rationalität" gekennzeichnet. Diese beruht (nach D. Schön) auf drei Annahmen:

- Es gibt allgemeine Lösungen (rechtliche Normen, wissenschaftliche Theorien usw.) für konkrete praktische Probleme.
- Diese können außerhalb der Praxis entwickelt werden.
- Sie können dem Praktiker vermittelt werden und führen zur Bewältigung praktischer Anforderungen.

Diese Konzeption drückt ein grundsätzliches Mißtrauen dem Praktiker gegenüber aus, der als letztes und unsicherstes Glied einer Regelungskette gesehen wird. Dies kommt besonders deutlich in der "Hierarchie der Glaubwürdigkeit" zum Ausdruck. Sie besagt, daß die jeweils übergeordnete Ebene in der beruflichen Hierarchie als prinzipiell glaubwürdiger gilt als die untergeordnete: der Lehrer gilt als glaubwürdiger als die Schüler, der Schulleiter ist glaubwürdiger als der Lehrer, der Inspektor glaubwürdiger als der Schulleiter usw.

Mit der Zunahme an Komplexität verliert die erste Annahme technischer Rationalität (daß es allgemeine Lösungen für konkrete Probleme gibt) an Bedeutung. Das Steuerungspotential genereller Regelungen geht dadurch zurück und die darauf beruhende Logik staatlicher Interventionen wird teilweise sogar dysfunktional. D.h. sie kann das Entstehen von Bewältigungsstrategien, die auf die lokalen Verhältnisse abgestimmt sind, behindern (Dequalifizierungs-Effekt) und das Wachsen des erforderlichen Verantwortungsbewußtseins erschweren (Demoralisierungs-Effekt), weil ja zentrale Problemlösungen tendenziell lokale Verantwortung reduzieren.

(5) Zu den Merkmalen "guter" Schulen

Untersuchungen über Schulqualität zeigen einige Tendenzen, die auch die Autonomiediskussion befruchten können. Zu den wichtigsten Merkmalen "guter" Schulen zählen eher "weiche" Kriterien:

- die kontinuierliche *Auseinandersetzung unter den LehrerInnen mit den Leitideen und Zielen "ihrer" Schule* und die *Herausarbeitung von gemeinsamen Entwicklungsprioritäten*. Die kontinuierliche Arbeit an einer gemeinsamen normativen Basis, die von allen als verbindlich anerkannt und getragen wird, scheint auch eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptierung von Unterschieden zu sein (z. B. von Projektunterricht neben traditionellen Unterrichtsformen). Wesentlich dürfte hier die Erfahrung von Lehrern sein, daß Regelungen für alle gelten und von jedem mitgestaltbar sind.
- *Hohe Anforderungen an die SchülerInnen in einer ermutigenden und freundlichen Atmosphäre*. Dieses Merkmal ist ein ziemlich durch-

gängiges Ergebnis der Untersuchungen zur Schulqualität, obwohl (weil?) es zu einer konstruktiven Bewältigung des zentralen Widerspruchs des Bildungssystems (des Konflikts zwischen Fremd- und Selbstbestimmung) herausfordert.

- Eine *ästhetisch ansprechende Umwelt* an der Schule, die von Schülern und Lehrern mitgestaltet wird. Der Anregungsreichtum des schulischen Ambiente und seine Beeinflußbarkeit durch jene, die sich in ihm bewegen, scheint jedenfalls für die Auslösung von Energie wesentlich wichtiger zu sein, als man in der Vergangenheit angenommen hat und als im "Anstaltscharakter" von Schulen zum Ausdruck gekommen ist.

(6) Zur Bedeutung von Beispielen fördernder und hemmender Bedingungen für die Arbeit an der Schule

Die Diskussion über die Sinnhaftigkeit der Zuweisung von Spielräumen könnte gewinnen, wenn es mehr konkrete Beispiele dafür gäbe, wie und unter welchen (strukturellen und persönlichen) Bedingungen Initiativen an der Schule ergriffen bzw. unterlassen werden. Die Analyse solcher Beispiele könnte auch zeigen, welche neuen (und aller Voraussicht nach anspruchsvolleren) Aufgaben auf die Schulverwaltung und die schulische Infrastruktur zukommen werden, wenn die Vorgabe genereller Richtlinien durch die gezielte Stützung von Initiativen und von Eigendynamik an Schulen ergänzt wird. Durch das steirische Projekt "Fördernde und hemmende Bedingungen für Innovationen an der Schule" sollen derartige Beispiele gewonnen und analysiert werden.[2]

3. Einige Implikationen einer Erhöhung von Schulautonomie

(1) Die Schaffung autonomer Spielräume erfordert eine *Neuverteilung der Aufgaben zwischen Zentrum und Peripherie.*

Zu den Aufgaben zentraler Institutionen würden eher gehören:

- die Schaffung von Rahmenregelungen
- die Formulierung von Qualitätsstandards
- die Akkreditierung von Lehrgängen, die zu staatlich anerkannten Zertifikaten führen
- die Forderung und Förderung von Evaluation

Die "alltägliche Verwaltung" könnte stark reduziert werden.

Zu den Aufgaben peripherer Institutionen würden eher gehören:

- die Durchführung von Innovationen
- Reflexion (Evaluation) und Rechenschaftslegung
- die Ausarbeitung von Vorschlägen für die Weiterentwicklung von Rahmenregelungen

Die "alltägliche Verwaltung" würde erweitert werden.

Beides hat Konsequenzen für die personelle Struktur:

Zentrale Institutionen würden mehr Fachleute für hochwertige Planungsarbeit benötigen. Dezentrale Institutionen würden mehr pädagogische Professionalität (siehe Punkt 3) und mehr Verwaltungskompetenz benötigen.

(2) Die *Art und Weise, wie autonome Spielräume geschaffen werden, bringt das vorherrschende Autonomieverständnis symbolisch zum Ausdruck.* Wenn die Spielräume ausschließlich zentral verordnet werden, wird ihre Glaubwürdigkeit (und wahrscheinlich auch ihre Wirksamkeit) voraussichtlich stark verringert. Einem glaubwürdigen Autonomieverständnis würde eine sich schrittweise entwickelnde, von jeweiligen Bereitschaften (Interessen, Fähigkeiten) zur Realisierung von Autonomie und zur Rechenschaftslegung abhängende (d.h. in gewissem Sinne auch selektive) Regelung von Spielräumen eher entsprechen.

(3) Die Realisierung autonomer Spielräume impliziert eine zunehmende Bedeutung "lokalen Wissens" und eine lokalen Erfordernissen entsprechende, von den Lehrern verantwortete Variabilität. Beides erfordert eine *Stärkung pädagogischer Professionalität.* Autonomisierungsbestrebungen müßten daher von Maßnahmen zu einer rascheren Professionalisierung des Lehrberufs begleitet werden.

Anmerkungen

1 Die hier in knapper Form zusammengefaßten Thesen zur Entwicklung des Bildungsbegriffs werden in einem demnächst erscheinenden Buch ausführlicher argumentiert und in ihren Implikationen für die didaktische und strukturelle Entwicklung des Bildungswesens diskutiert (vgl. P. Posch/H. Altrichter: Entwicklungsperspektiven des österreichischen Bildungswesens. Österreichischer Studienverlag: Innsbruck 1992)

2 Vgl. Altrichter H./P. Posch: Förderliche und hemmende Bedingungen für Innovationen an der Schule - Antrag für ein Forschungsprojekt. Klagenfurt (Institut für Schulpädagogik und Sozialpädagogik) 1990.

Karl Heinz Gruber

Schulautonomie und Schulentwicklung

In den meisten europäischen Ländern findet seit einigen Jahren unter dem Schlagwort "Autonomisierung der Schule" eine Neubestimmung des Verhältnisses von zentralen staatlichen Instanzen und den einzelnen Schulen, d.h. eine Reduzierung bürokratischer Systemzwänge zugunsten einer Ausweitung der professionellen Entscheidungsbefugnisse von Lehrerkollegien, statt.
Daß grundlegende Entscheidungen wie z.B. die Länge der Schulpflicht, die Struktur des Bildungssystems oder die an Schulabschlüsse geknüpften Berechtigungen im Hinblick auf ihre staatspolitische Wichtigkeit und den rechtsstaatlichen Schutz individueller Bürgerrechte der parlamentarischen Legitimierung bedürfen, steht außer Zweifel. Zunehmend in Frage gestellt werden jedoch die bürokratisch-administrative Regelungsdichte und Uniformitätszwänge, die als dysfunktional, ärgerlich und unwürdig empfunden werden. Mehrere Faktoren haben die Forderung nach Autonomisierung der einzelnen Schulen ausgelöst bzw. bestärkt:

• Im Zuge der großen Struktur- und Curriculumreformen, die in den letzten Jahrzehnten die europäische Bildungslandschaft grundlegend verändert haben, sind die *Grenzen der Reformen "von oben" und "von außen" sichtbar geworden.*

Bei aller Anerkennung der Notwendigkeit gesamtstaatlicher Rahmengesetzgebung werden bei innerschulischen Entscheidungen, wie z.B. den Formen der Differenzierung oder dem Angebot von Wahlfächern, legistisch-administrative Detailregelungen als entbehrlich angesehen. Die Akzeptanz von schulfern entwickelten, zentral verordneten Innovationen ist europaweit gering, weil sie auf das Bedürfnis nach Mitbestimmung der Lehrerinnen und Lehrer und die spezifischen Umstände der einzelnen Schule zu wenig Rücksicht nehmen.

OECD-Projekte haben schon in den siebziger Jahren das Reformpotential regionaler und einzelschulischer Entwicklungen aufgezeigt und die Zielvorstellung der Schule als "kreative, sich selbst erneuernde Institution" verbreitet.

• Verbesserungen im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung haben in zahlreichen Ländern *Professionalisierungstendenzen in der Lehrerschaft verstärkt.* Auch in Österreich sind informelle Netzwerke von Lehrern und Lehrergruppen im Entstehen, die bereit sind, eine aktivere und reflektiertere Berufsrolle als üblich einzunehmen, Verantwortung für Entwicklungen an der eigenen Schule zu übernehmen und mit Kollegen anderer Schulen in einen professionellen Erfahrungsaustausch zu treten. (Daß Lehrer mit einem solchen Selbstverständnis zur Zeit noch eine Minderheit darstellen, ist kein unabänderliches Faktum, sondern eine bedauerliche Konsequenz der jahrzehntelangen Nicht-Honorierung und Geringschätzung - wenn nicht sogar Pönalisierung - von pädagogischer Kreativität und von Reformengagement.)

• Die in vielen Ländern mit Nachdruck gestellte Frage "Was ist eine gute Schule?" signalisiert ein *neu erwachtes Qualitätsbewußtsein im Umgang mit öffentlichen Institutionen.* In ihrer berechtigten Sorge um die Bildung ihrer Kinder sind viele Eltern nicht mehr bereit, sich mit der fiktiven bzw. postulierten Gleichheit aller Schulen eines bestimmten Typs abzufinden.

Wenn Lehrerkollegien die Qualität ihrer Schule den Kindern und Eltern gegenüber zu rechtfertigen haben, muß ihnen auch die Möglichkeit geboten werden, die innerschulischen Strukturen und Prozesse wesentlich mitzugestalten und mitzuverantworten. Schulische Vielfalt und spezifische Schulprofile sind nur unter der Prämisse "Ungleich, aber gleich gut" legitim und wünschenswert. Der OECD-Bericht "Schools and Quality" (1989) identifiziert als eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine gute Schule "the freedom of each and every school".

* Die Erziehungswissenschaft ist dabei, sich diesen neuen Herausforderungen zu stellen.

Schulische Handlungsforschung, die an den spezifischen Entwicklungsbedürfnissen einzelner Lehrerkollegien anknüpft, scheint für viele Lehrer eine befriedigendere und effizientere Form der Verknüpfung und Rückkoppelung von Erziehungswissenschaft und Schulpraxis darzustellen als herkömmliche Empirie, bei der Lehrer und Schüler zu "Objekten" degradiert werden und wissen-

schaftliche Befunde nur selten den Weg zurück in die Schulpraxis finden.
Einzelfallstudien, in denen die Komplexität und die Binnendynamik einzelner Schulen untersucht wird, sowie die Entwicklung von Methoden der Selbstevaluation zur Verbesserung der Effizienz einzelner Schulen, haben das Bewußtsein dafür geschärft, daß Schulen wie andere Organisationen ein Potential für kreative Organisationsentwicklung haben, das vielfach ungenutzt brachliegt.
* Ein entscheidender Faktor im Prozeß der Autonomisierung und der schulischen Qualitätsverbesserung ist die *Kompetenz des Schulleiters/der Schulleiterin*.
Es gilt, Personen zu rekrutieren, deren Persönlichkeit und Qualifikationsprofil (Führungs- und Managementqualitäten, pädagogische Phantasie, Zivilcourage...) den erweiterten einzelschulischen Entscheidungsbefugnissen entspricht. In Österreich gibt es im Vergleich zu anderen europäischen Ländern viel zu restriktive Vorstellungen von "Schulversuchen" und Schulentwicklung. Keine Schule sollte das Selbstverständnis haben dürfen, als "normale" Regelschule bloß die herkömmlichen Routinen abwickeln zu brauchen und von der Verpflichtung befreit zu sein, einen Beitrag zur Verbesserung schulischen Lehrens und Lernens zu leisten.
Wenn das Bekenntnis zur "Autonomisierung der österreichischen Schule" im rezenten Koalitionsabkommen ernst genommen wird, muß im Hinblick auf einschlägige internationale Erfahrungen dafür gesorgt werden, daß gesetzliche Freiräume für professionell verantwortete Entwicklungen auf Schulebene geschaffen werden, daß das ministerielle "Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung" zu einer nationalen Clearingstelle für reformstrategisches, schulpraktisches und erziehungswissenschaftliches Know-how ausgebaut wird, daß *Netzwerke vorbildlich arbeitender Schulen und innovationswilliger Lehrergruppen* etabliert und ***regionale pädagogische Zentren*** eingerichtet werden, die als Stätten des Erfahrungsaustausches, der kollegialen Ermunterung und der professionellen Solidarität die Lehrerschaft bei der Humanisierung und Demokratisierung ihrer Schulen unterstützen.

Christian Dorninger

"Surfen auf dem Zeitgeist"

Wer sich was von der autonomen Schule erwartet

Es gibt kaum ein Thema in der herrschenden Diskussion über Bildungsfragen (und glaubt man Auguren, wird "Bildungsforschung" im deutschen Sprachraum wiedererweckt), bei dem Begriffe und Etikette so gründlich mißverstanden werden wie "autonome", standortbezogene Schulentwicklung. Unterschiedlichste Interessenslagen überblenden sich hier und lassen die Begriffe Dezentralisierung und Schulautonomie nur allzu leicht zu Leerformeln werden. Versuchen wir eine Übersicht unterschiedlicher Ansätze:
(1) Für im Wirtschaftsleben erfolgreiche "Manager" ist Schule und das Bildungswesen reif für den marktgängigen Wettkampf wie kommerzielle Produkte. Das Bildungswesen sei wie eine "Große ÖBB: Starr, überbürokratisiert, keine Initiativen zulassend, ineffizient, schädlich für die Jugendlichen", so ein bekannter und erfolgreicher "Betriebssanierer" bei einer kürzlich stattgefundenen Podiumsdiskussion Wirtschaft und Schule.
Das Erfolgsrezept heißt Vollprivatisierung - alles andere regeln die Zauberkräfte des freien Wettbewerbs. Dezentralsierung ist ein erster Schritt der Abnabelung von der Zentralbürokratie, der schnell vollzogen werden muß. Ziel ist die "Harvard business school" und der MBA (Master of business administration) für die begabtesten Zehn-Prozent. Die anderen werden gute Arbeiter und Angestellte. Einige Künstler und Biologen brauchen wir, damit das Leben etwas abwechslungsreicher wird!
(2) Die zweite Position erscheint (bildungspolitisch) bemühter: Warum gelingt es Bildungsreformern nicht, vom Negativimage der Gleichmacherei, Zwangsbeglückung und bürokratischen Bevormundung der Schule wegzukommen - lautet die Einstiegsfrage. Weil ihre Staatsfixiertheit im Wege steht, weil ihr der Staat auch in Schulfragen als Garant des guten Allgemeinen gegenüber dem schlechten Besonderen gilt. Der Staat soll dabei den Garanten

von Demokratie und sozialer Gerechtigkeit mimen. Der Berechtigungscharakter von Zeugnissen aufgrund einheitlicher Lehrpläne soll in einer reformierten Schule eine gerechte Verteilung der Sozialchancen gewährleisten. Hier setzt nun die Kritik dieser Position ein: Die merkwürdige Ambivalenz zwischen egalitären und meritokratischen Motiven verdeckt das Faktum, daß gesellschaftliche Ungleichheit nicht durch den Abbau von Bildungsprivilegien oder Ausschöpfung der Begabungsreserven abgebaut werden kann. Der Strukturwandel im Beschäftigungssystem der 70er Jahre habe nur die Illusion begünstigt, die beiden Entwicklungen liefen parallel. Nun aber habe der Konkurrenzcharakter um die wieder knappen (und in der kommenden Wirtschaftsrezession weiter abnehmenden) guten Arbeitsplätze die Auslesefunktion des Bildungssystems wieder in den Vordergrund rücken lassen.

Damit ergeben sich zwei Kriterien, nach denen sich Angemessenheit und Reformbedürftigkeit messen lassen: Ob sie die heranwachsende Generation ausreichend qualifizieren und welches Maß an Chancengleichheit sie im Zugang zu diesen Qualifikationen erlauben (Schülerströme dürfen nicht mit der Zielrichtung unterschiedlicher Anspruchsniveaus kanalisiert werden, Bildungsinstitutionen müssen Verantwortung für den Schulerfolg ihrer Klienten übernehmen). Der springende Punkt in dieser Position ist nun, daß Wettbewerb zwischen Bildungseinrichtungen die Leistungsfähigkeit in oben genannten zwei Punkten stärken soll. Dabei ist an eine "Wettbewerbsvariante" in einem System vorwiegend staatlicher Trägerschaft mit Evaluationsverfahren staatlicher Stellen gedacht. Ein wesentlicher Begriff dieses Ansatzes ist die "Externalisierung der Selektionsaufgaben", die derzeit nur in den Schulen stattfinden. Auf Deutsch: Nicht nur die Leistungen der Schüler in den Schulen, sondern der Schulstandort als Ganzes (als pädagogischer Dienstleistungsbetrieb) wird auf seine Leistungsfähigkeit hin überprüft. Die unumgängliche Bewertungs- und Selektionsfunktion wird dabei von unabhängigen externen Instanzen wahrgenommen, wobei gleichermaßen die Leistungen von Schülern und Schulen bewertet werden. Die Begriffe Dezentralisierung und Autonomisierung fügen sich in dieses Bild: Der Schulstandort muß "marktfähig" über Ressourcen (Finanzen,

Lehrer, Ausstattung u. a.) verfügen können, die Aufgabe der staatlichen Zentralstellen ist keine "genehmigende", sondern eine Revisionsfunktion am Markt (z.B. durch Herausgabe eines Berichts über die Leistungsfähigkeit des Schulstandorts, der allen Adressaten zugänglich ist - "Ranking" der Schulstandorte). Die damit verbundene extrem heikle Frage ist die nach der *Relevanz von Überprüfungskriterien*. Erst nach der Meinungsbildung über die Kriterien wird sich die Machbarkeit dieses Ansatzes beurteilen lassen.

(3) Die dritte Position geht (wie ein Anhänger des historischen Materialismus betonen würde) von einer ahistorischen Position aus: Nicht das "Versagen staatlicher Schulaufsicht" steht im Vordergrund, sondern die *bürokratisch-administrative Regelungsdichte* und die *Uniformitätszwänge am Schulstandort*, die als "dysfunktional", ja sogar "leidhaft" empfunden werden. Im Mittelpunkt steht die pädagogische Arbeit, die je nach Entwicklung in der Gruppensituation der Lehrer-Schülergruppe Freiräume braucht (für Unterricht außerhalb des Schulortes, fern von fixen Unterrichtszeiten, für Projekte etc.) und durch die Erfahrungen gemacht werden, daß diese Freiräume durch die Schulaufsicht, durch eine Flut von Erlässen und Anordnungen oder einen Dienststellenleiter nur allzu rasch beschränkt werden. Lehrpläne lassen sich nicht kurzfristig ändern, Wahlfächer nicht einrichten, für spezielle Untersuchungen sind Geräte und Anlagen nur mit hohem bürokratischen Aufwand zu erhalten; personelle Reserven stehen nicht zur Verfügung, wenn eine intensivere Betreuung notwendig wäre. Kurz, die Qualität von Unterricht soll vor Ort ohne Durchlaufen von Stab-Linienfunktionen der gesamten Schuladministration verbessert werden. "Möglichst umfassende Mitgestaltung innerschulischer Prozesse durch die Schulpartner", könnte man als Schlagwort definieren. Über das Zusammenspiel von Bildungs- und Beschäftigungssystem werden hier kaum Aussagen gemacht. Als Modell wird ein Netzwerk von Partnerschulen vorgeschlagen, die diese Ansätze erproben (partielles Vorbild: "Community-schools" in Großbritannien).

(4) Eine vierte Position steht der dritten sehr nahe: Ein handlungsorientierter Ansatz beginnt mit der "Umdefinition" der Lehrerrolle: Nach einem Prinzip der "technischen Rationalität" ist eine

Interaktion (pädagogischer) Wissenschaftler - ausführender Lehrer bestimmt durch die Hierarchie der Wissensproduktion von oben nach unten: Die "Grundlagen" werden an den Universitäten erforscht, "angewandtes Wissen" von Stabsstellen (Kommissionen in Ministerien, Lehrbuchautoren, Fachleuten) zusammengefaßt und am Ende der Hierarchie darf der Lehrer seine beruflichen Fertigkeiten einsetzen, um die gesammelten Erkenntnisse auf den Schüler abzubilden.

Das alternative Konzept stellt den "Lehrer als Forscher" in den Mittelpunkt der Betrachtungen. Die Maxime des forschenden Handelns ist nun die praktische Unterrichtserfahrung, die unendlich viel Material liefert und der Zugang zu "schweigendem Wissen" (z.B. wie man mit Schülern umgeht, wie sich Gruppen und Klassen entwickeln) und eine experimentelle Einstellung gegenüber der eigenen Praxis.

Dies hat Auswirkungen auf die Schulpraxis: Die Handlungsebene wird nun auf die Schülergruppe (mit Lehrer/n) verlagert, die administrativen Aufbauten verlieren ihre Funktion. Es soll die inhaltliche fachliche Auseinandersetzung dominieren - ein Netzwerk von Unterrichtserfahrungen (Arbeitsgemeinschaften, Ausstellungen von Schülerarbeiten, Projekte, eine Diskussionskultur über Unterrichtsformen und -erfahrungen) entsteht. Die Dezentralisierung ist auf die Innovationsebene Klassenverband, Schülergruppe, fachlich-pädagogisches Netzwerk heruntergeholt worden. Schuladministration auf Direktions-, Landesschulrats- oder gar ministerieller Ebene ist ein untergeordnetes Vehikel zur (notwendigen?) Ressourcenbeschaffung. Die Mittel an Lehrerkapazität, Lehrplanstrukturen, Ausstattungen sind entweder in Grenzen "frei fluktuierend" (z.B. auf Landesschulratsebene) oder werden nach den Schulstandorten kontingentiert. Die gesellschaftlichen Prozesse, die in der Verteilung dieser Mittel stecken, sollen möglichst offen sein, sonst kommt ihnen aber keine Bedeutung und Beachtung zu.

(5) Die fünfte Position könnte man als "Surfen auf dem Zeitgeist" umschreiben: Bemühte, abgesicherte Analysen einer Änderung der internen Schulorganisation prägen ein öffentliches Meinungsbild, das sich unter anderem durch ein umfassendes Kapitel im Arbeitsübereinkommen der Bundesregierung (1990 - 199X) zum

Thema "Dezentralisation, Autonomie und Mitbestimmungsmöglichkeiten an den Schulen" ausdrückt. Rauschen im Blätterwald und grobschlächtige Entwürfe á la Position 1 unterstützen dieses Bild vom "Entwicklungspotential bürokratischer Systeme".

Natürlich läßt sich hier die *Ausweitung der eigenen Einflußsphäre* trefflich kaschieren: Beamte der Landesschulräte werden sich gerne einer Dezentralisierung von der Zentralstelle BMUK auf "Länderebene" anschließen (siehe auch oben zitiertes Arbeitsübereinkommen), Schuldirektoren monieren, daß der richtige Platz für gebündelte Kompetenzen wohl nur auf Schulstandortebene (soll heißen: Schuldirektionen) vorgenommen werden könnte (siehe auch Direktoreninitativen in den Jahren 89/90 in Wien), engagierte Lehrer, die aber durch ihr Engagement manchmal den Wünschen der Direktion in die Quere kommen, werden auf ihren Anteil des "Autonomiebündels" pochen; die gutgemeinten Ansätze werden zum Ausbau der eigenen Macht- und Einflußsphäre genützt. Man könnte sie als die wesentliche realpolitische Triebkraft für die Strukturänderung ansehen, wobei sich jeder auf der "Hühnerleiter der Schuladministration" als Reformgewinner sehen möchte.

(6) Position sechs hat es nun eher leicht: Mit Hinweis auf Pos.1 (aus "grundsätzlich ideologischen Gründen") und Auswüchsen der realpolitischen Pos. 5 wird der gesamte Komplex "Autonome Schule" abgelehnt. Wobei sich hier die akribisch verwaltende Beamtenseele mit "altlinken" Positionen trifft: Für letztere stärkt zusätzlich zur indiskutablen Pos.1 die Dezentralisierungsdebatte die traditionell konservativ besetzten Länderkompetenzen (eine Bewertung, die beim Lesen des Arbeitsübereinkommens nicht ganz falsch erscheinen mag), Pos. 2 schlägt eine gefährliche Brücke zur abzulehnenden Pos. 1 und die lauteren Positionen 3 und 4 werden als realpolitisch naiv abgetan.

Beamte, bevorzugt der Zentralstellen, aber auch der Landesschulräte, legen ihre Argumente für eine Ablehnung etwas anders an: Die Erfahrung habe gezeigt, daß bei Bruchstücken bereits dezentralisierter Kompetenzen "viele Verstöße gegen Verwaltungsbestimmungen gemacht wurden (Liste anliegend!)" und eine "Freigabe" auf allen nachgelagerten Ebenen teilweises Chaos ergeben würde. Partielle Machtinteressen auf Landesschulrats- und Schul-

ebene werden - nicht gerade zum Wohle der Schüler und eines geordneten Unterrichts - erweckt, die sachliche Führung nach dem Legalitätsprinzip wäre schon durch Unkenntnis desselben nicht mehr gegeben. Eine Koordination der österreichweiten Bildungs- und Ausbildungsstandards wäre mangels Eingriffsmöglichkeiten nicht mehr möglich. Ausbildungs- und Leistungsniveau pendelt sich "im Wildwuchs" nach regionalen Bedürfnissen ein, was nicht zuletzt auch gesamteuropäischen Uniformitätsbestrebungen (Euro-Bildungsmarkt) zuwiderlaufen würde.
Das Problem eines "Innovationspatts" durch Forcierung der Positionen 5 und 6 besteht nun darin, daß alle "realpolitischen Standpunkte" leicht an Beispielen nachweisbar sind - sie enthalten ja oft durchaus mehr als ein Quentchen Wahrheit - und die eher methodisch idealistischen Positionen (Pos. 3 und 4, aber auch 2) spielend mit Hinweis auf reale Unwägbarkeiten ausgehoben werden können. Was tun?

I. Sachlich grundsätzliche systemtheoretische Gedanken fassen

- Läßt sich ein Modell "Vielfalt der pädagogischen Arbeitsformen bei einheitlicher Beibehaltung der Qualifikationsstruktur" finden?
  (Hier wäre vor allem Pos. 3 und 4 gefordert!). Kann dieses Modell erprobt werden?
- Läßt sich die "Externalisierung des Leistungsprofils" und die "soziale Marktorientierung unter staatlicher Trägerschaft" durch konsensfähige Evaluationsinstrumente und Bewertungsformen praktisch umsetzen?
- Lassen sich Befürchtungen eines Verwaltungschaos schon allein durch den Hinweis auf "Wachsen mit der (Letzt) Verantwortung" entkräften? Gibt es hier organisationspsychologische Modelle und Erfahrungen ? Wer kann diese Analyse leisten ?
- In welchen Interaktionsstrukturen Bildungs-Beschäftigungssystem kann Pos. 3 und 4. mit unbestritten positiven pädagogischen Auswirkungen eingebettet werden ? (Komplementarität zu Pos. 2 ?)

- Gibt es Erfahrungen mit Umstrukturierungen der hier genannten Art, ohne daß ein Machtzuwachs auf der Hühnerleiter alle gutgemeinten Entschlackungsbemühungen auffrißt, bevor sie den Schüler als eigentlichen Adressaten erreichen ? Möglicherweise lassen sich sogar positive Verstärkereffekte erzielen, daß alle administativen Stellen über die Abgabe dysfunktionaler Kompetenzen nachdenken.
  Kann man den "Helden des Rückzugs" (H.M.Enzensberger) in der Beamtenschaft und Schulverwaltung Kompensationen für abgegebene "Genehmigungsverfahren" anbieten? Bietet sich ein Übergang zu Revisionsfunktionen an?
- Welche flankierende Maßnahmen müssen die "Marktkräfte" erhalten, damit sie nicht zu sozialen Ungerechtigkeiten und zum Abdrängen von Randgruppen führen (wer am Bildungsmarkt fühlt sich für behinderte Schüler, für ausländische Kinder, für schwierige Persönlichkeiten zuständig)? Ist Bildungsmarkt in staatlichen Grenzen und Integrationsbemühung doch ein unlösbarer Widerspruch ?

II. Vernetzte Schulversuche, die offen und frei angelegt sind

Im Versuchsrahmen lassen sich Erkenntnisse gewinnen, ohne bei negativen Folgewirkungen das gesamt Regelschulwesen zu gefährden.

III. Arbeiten an der "neuen Lehrerrolle"

Sensitive Versuche zur Abänderung des Beamtendienstrechtes, Ausgliederung der Lehrerschaft aus dem Beamtenstand, Leistungslohn für Lehrer (Kriterien!). LehrerInnen könnten sich ganz gut zwischen Beamtenschaft (Vollziehung der öffentlichen Aufgaben ausschließlich aufgrund gesetzlicher Bestimmungen) und freien Berufen eine neue Rollen- und Interessensdefinition bestimmen. Es gibt bei Lehrern mit "Beamtenseele" jede Menge Ängste gegen Entwürfe mit mehr Verantwortlichkeiten. Nur die altruistische Förderung von selbstorganisierten Netzwerken,

eventuell mit einem neutralen Katalysator (Uniinstitut, Wirtschaftsstiftung) kann hier Änderungen ermöglichen.

IV. Keine Illusionen

Viele kleine Schritte, Ausdauer und Zählebigkeit sind gefragt. Große Reformen entscheiden sich im kleinen, vor Ort, nach etlichen Jahren. Rückmeldungen sind wichtig, eine öffentliche Diskussionskultur über Schulfragen muß gefördert werden. Heimliche Kulturen im Vorfeld der Schule (Schummelkurse für den Aufnahmstest, persönliche Empfehlungen über die beste Schule, Elitenbildungen durch Schulgeld) müssen öffentlich besprochen und erwidert werden: Eine Broschüre zum Aufnahmetest, wo genau die Art der Fragestellung dargestellt wird, drückt die Attraktivität von "Geheimkursen". Eine offizielle Aufstellung von Stärken und Schwächen von Schulstandorten entzieht "persönlichen Empfehlungen" (von denen meist nur bildungsnahe Schichten profitieren) die Basis. Es bleibt der Schulverwaltung also einiges zu tun - wenn auch nicht im gewohnten Rahmen.
Werner Lenz spricht in einer "melancholischen Diagnose" des österreichischen Bildungswesens von "Bildung ohne Aufklärung" und wendet sich gegen "durchorganisierte Anpassung", plädiert für den Rückzug aus dem "Vermittlungsgewerbe" (Vorlesen von Lehrstoff ohne Bezug zum Schüler, Kursteilnehmer, Studierenden, Interessenten). Überlegungen und Hinweise dieser Art entlarven die angezogene "Autonomiediskussion" als nicht gerade zentrales Anliegen im Lernprozeß, sondern als Pendelschlag gegen die zu hohe Regelungsdichte des österreichischen Bildungswesens. Sie tangiert jedoch nicht die Hauptfragen im pädagogischen Geschäft, sondern eher "Management- und Organisationsfragen". Trotzdem ist sie wegen der an sie geknüpften Hoffnungen nun zu führen, solange das Eisen "Schulautonomie" noch heiß ist. Dann sollte man sich aber wieder schleunigst den eigentlichen Fragen einer "Bildung mit Aufklärung" zuwenden.

Anton Hajek

Autonome Schulen: Fragen und Antworten

1. Anmerkungen

Betrachtet man den Zeitpunkt des Beginns und die inhaltlichen Ansätze der Schulautonomie-Diskussion, muß angemerkt werden, daß die Forderung nach Autonomie der Schulen nicht nur als hehre Anstrengung zur ausschließlich pädagogischen Innovation verstanden werden kann, sondern vielfach als taugliches Rezept gehandelt wird, um nach dem völligen Festgefahrensein der Reformbestrebungen der letzten Jahre, insbesondere im Bereich der Schule der 10 - 14jährigen, einen neuerlichen Anlauf zu starten - und wohl auch, um ideologische Positionen auf bescheidenerem Niveau zu plazieren.
Was steckt also hinter dem Schlagwort Autonomie? Wo haben sich zum Beispiel die selbsternannten Eigentümer der österreichischen Schule, die Lehrervereine der Großparteien, schon wieder ihr Revier abgesteckt?
Glaubt man den zahlreichen vorliegenden Stellungnahmen, dann sind autonome Schulen nicht nur ein unumgängliches Erfordernis unserer Zeit, sondern ein Breitband-Problemlöser für ungelöste Schulfragen.
Die Idee der Autonomisierung wird dann zum Beispiel unversehens zum Wundermittel, um einerseits die vor allem von Medien angeprangerten Schulleistungsdefizite aus der Verantwortung "der da oben" zu entlassen und "nach unten" auszulagern, um andererseits aber auch - durch Reformeifer verdeckt - das "neue Schulsparen" durchzusetzen.
Ganz allgemein ist festzustellen, daß die vorwiegend akademisch und parteipolitisch geführte Diskussion Gefahr läuft, ohne Einbeziehung der Wünsche und Forderungen der KollegInnen an den Schulen das Scheitern vorzuprogrammieren und das Zerrbild einer verordneten Autonomie zu provozieren.
Daß Eltern und SchülerInnen in den Überlegungen zur Bildungs-

politik fast immer, folglich auch in der Autonomiefrage, als schweigende Mehrheit - wenn überhaupt - aufscheinen, also als scheinbar willenlose Objekte der jeweiligen Schulreform, gehört schon traditionell zum Erscheinungsbild von Schuldiskussionen.
Und dennoch - das Gelingen pädagogischer Reformen entscheidet sich letztendlich in den Konferenz- und Klassenzimmern und in der Zusammenarbeit mit den Eltern.
Wer also ernsthaft autonome Schulen wünscht, sollte ganz rasch intensiv und konkret mit den zukünftigen TrägerInnen dieser Autonomie reden; möglicherweise setzen die ganz andere Prioritäten in ihren Ansätzen zur Schulerneuerung.
Wie weit die politische Diskussion um die Autonomie der Schulen fortgeschritten ist, welche konkreten Schritte geplant sind, welche Freiräume geschaffen werden, soll die folgende schriftliche Umfrage bei den BildungspolitikerInnen Rudolf Scholten, Bernd Schilcher und Christine Heindl zeigen:

2. Fragen

1. Autonome Schulen:
Ein lang übersehenes (mißachtetes?) Anliegen der an der Schule Beteiligten nach Mitgestaltung und Mitbestimmung, Entstaatlichungstendenzen und Privatisierungstrend als totale Anpassung der Schule an die Mechanismen der Marktwirtschaft?
Welche grundlegenden Überlegungen für die Autonomisierungsbestrebungen sind für Sie von Bedeutung, welche sehen Sie mit kritischer Distanz?

2. Machtverlust - Machtgewinn:
Entscheidungsbefugnisse werden im Falle der Autonomisierung von zentralen staatlichen Instanzen abgegeben.
Wächst nun quasi anarchisch ein Spektrum "bunter" Schulen, oder wird am Tiefpunkt der Reformbestrebungen der letzten Jahre die Schulbürokratie zwar regionalisiert, dennoch je nach parteipolitisch dominierender Landesfarbe zentralistisch gestärkt?
Welche konkreten Reformschritte hinsichtlich der Abtretung von Entscheidungsbefugnissen an die einzelne Schule streben Sie an?
Wie kann der bloße Austausch einer zentralen bürokratischen

Instanz durch eine andere auf einer niedrigeren Stufe (Landesschulrat, BezirksschulinspektorIn, SchulleiterIn) verhindert werden?
Droht nun die Legalisierung und die nachträgliche Anerkennung der Realpolitik einer je roten und schwarzen Länderpädagogik?

3. Demokratisierung:
Die parteipolitisch unbeeinflußte Auswahl kompetenter SchulleiterInnen, das Herausbrechen von LehrerInnenbildung und -fortbildung aus dem Besitzstand der politischen Parteien ist für das Gelingen der Autonomisierung und für die erwünschte Qualitätssteigerung von größter Bedeutung. Die Ausschaltung des Systems der Kollegiendemokratie zugunsten einer Beteiligung der direkt Betroffenen scheint unverzichtbar.
Wie halten Sie es mit der Parteibuchwirtschaft, welche konkreten Maßnahmen zur Trennung von staatlicher Institution und Partei schlagen Sie vor?
Ist Autonomisierung ohne Demokratisierung, also ohne Aufwertung der Befugnisse des LehrerInnenkollegiums, der Eltern und der SchülerInnen denkbar?
Wie kann eine Verkürzung der Demokratisierung des Schullebens durch das traditionell ausgeprägte Revierdenken der politischen Parteien vermieden werden?
Welche Modelle der Schulleitung sind für Sie vertretbar?

4. Umsetzung:
Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern sind "Schulversuch" und "Schulentwicklung" in erster Linie zentralistisch gesteuerte Vorgänge und somit Ausdruck basisferner, innovationshemmender Strukturen.
Wird die angestrebte Autonomisierung wiederum geprägt von Verordnungen und Erlässen?
Wieviel Freiheit für autonome Schulen gewähren (verlangen) Sie?
Welche Gefahren sehen Sie, daß dieser Reformprozeß zu einer pädagogischen Modeerscheinung verkommt?

3. ... und Antworten

Anton Dobart*

Autonomie der Schule

1. Grundlegende Überlegungen

Ich gehe davon aus, daß Schulen mehr Freiraum brauchen, um ihre zunehmend komplexer werdenden Aufgaben weiterhin bewältigen zu können. Dazu müssen sie autonomer werden, in finanzieller, administrativer und vor allem in pädagogischer Hinsicht. Schulen sollen die Chance erhalten, ein eigenständiges Profil und spezielle Lernangebote zu entwickeln. Dazu ist es erforderlich, daß Entscheidungskompetenzen möglichst weit auf die Ebene der Betroffenen verlagert werden. Dazu bedarf es klarer Entscheidungsstrukturen und entsprechender Entscheidungsgremien. In den Schulforen und im Schulgemeinschaftsausschuß sehe ich Ansätze, die auszubauen sind.

Begleitend dazu wird das Verhältnis von Zentralverwaltung und einzelner Schule in Zukunft neu definiert werden müssen: die Zentralstellen müssen wegkommen von ihrem stark ausgeprägten Dirigismus und sich stärker zu Serviceeinrichtungen entwikkeln; bürokratische Strukturen müssen abgebaut und die Schulverwaltung insgesamt flexibler gestaltet werden.

Das bedeutet jedoch nicht -und damit bin ich beim zweiten Teil ihrer Frage-, daß dadurch die Durchlässigkeit des Schulsystems oder die Chancengerechtigkeit auf der Strecke bleiben darf. Autonomisierung findet ihre Grenze dort, wo es zum Abbau von vorhandenen "Schutzräumen", wie Fördermaßnahmen, Integrationsmaßnahmen und ähnlichem käme. Auch die Frage der Berufsberechtigungen darf davon nicht betroffen sein.

Mit sehr kritischer Distanz betrachte ich auch Versuche, Autonomisierung als "Verländerung" umzudeuten, sodaß die "Zentralstelle Bund" durch neun Zentralstellen der Länder ersetzt wird. Autonomisierung darf aber auch nicht auf der Ebene "Direktion" enden, sondern muß Lehrern, Eltern und Schülern tatsächlich die Möglichkeit geben, sich am Entscheidungsprozeß zu beteiligen.

* im Auftrag des Unterrichtsministers

2. Konkrete Reformschritte

Konkrete Reformschritte wurden zum Teil schon begonnen, allerdings soll nicht wiederum - denn das liefe dem Grundverständnis der Autonomie zuwider - eine Entwicklung von oben nach unten einsetzen. Autonomie kann nicht zentral verordnet, sondern muß mit den Betroffenen entwickelt werden, d.h. es kann von uns nur ein Prozeß eingeleitet werden, der schrittweise zu einem Abbau von bürokratischen Hemmnissen, zum Ausbau der finanziellen Unabhängigkeit mit dem Fernziel einer Teilrechtsfähigkeit der Schule, zur Ausweitung der pädagogischen Entscheidungsfreiheit, hin zu möglichst umfassender Autonomie führt.

Erste konkrete Schritte wurden im budgetären Bereich bereits gesetzt: So können Bundesschulen Investitionen bis zu S 50.000,- nun ohne Genehmigung des Unterrichtsministeriums vornehmen, und bei Anschaffungen bis zu S 100.000,- sind nur mehr die Landesschulräte zu befassen (im Gegensatz zur bisherigen Regelung, die nur Anschaffungen bis zu S 5.000,- durch die Schule zuließ).

Außerdem erhielten mit Beginn dieses Schuljahres 100 Bundesschulen versuchsweise ein selbständig zu verwaltendes Budget zum Ankauf von bestimmten Unterrichtsmaterialien, was bei Erfolg auf alle Bundesschulen ausgeweitet werden soll.

Was die Verwaltungsvereinfachung betrifft, die ja ebenfalls Voraussetzung für autonomere Entscheidungsstrukturen ist, werden ebenfalls Ergebnisse verschiedener Arbeitsgruppen umzusetzen versucht.

Im Bereich der Lehrplanautonomie soll behutsam vorgegangen werden, es sollten jedoch bereits mit dem nächsten Schuljahr erste konkrete Versuche anlaufen. Die Überlegungen gehen dabei davon aus, daß neben einem "Kernlehrplan" jede Schule etwa 15 % ihrer Stundenanzahl autonom nützen kann. Das soll die Möglichkeit zur Entwicklung eigener Schulprofile schaffen.

Weitere konkrete Reformschritte werden unter anderem durch wissenschaftliche Untersuchungen und durch Arbeitsgruppen von Experten vorbereitet, in die auch Vertreter der Schulen einbezogen sind. Es soll dadurch auch die Schulverwaltung lernfähig und kommunikationsfähig gemacht werden. Alle diese Maßnahmen stellen Entwicklungsmöglichkeiten dar, die von der Schule

nach entsprechender Diskussion freiwillig umgesetzt werden können. Wer sich für diesen Prozeß entscheidet, der wird nicht allein gelassen. So sollen unter anderem eigene Innovationszentren in den Ländern aufgebaut werden, die die Schulen bei der Entwicklung ihrer Konzepte unterstützen. Dort sollten Hilfen für alle Betroffenen angeboten werden, so sollen auch z.B. die Eltern zu aktiver Mitarbeit an der Schule gewonnen werden und Unterstützung bei der Erarbeitung von effizienten demokratischeren Entscheidungsprozessen erfahren.
Die jeweilige Schule wird also vor der Herausforderung stehen, selbständig planen zu können und autonom in der Schulgemeinschaft Entscheidungen herbeizuführen. Dazu bedarf es natürlich auch einer entsprechenden Vorbereitung aller Betroffenen, da zunehmend Kompetenzen wie Innovationsbereitschaft, eigenständiges Handeln, Kommunikations- und Verantwortungsbereitschaft und ähnliches gefordert sein werden. Es werden also Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer, Schulleiter, aber auch für Eltern- und Schülervertreter nötig werden.
Erste Ansätze in diese Richtung sind bereits vorhanden, wie der Ausbau der schulstandortbezogenen Lehrerfortbildung, der Ausbildung von Schulleitern in Schulmanagementkursen und vom BMUK unterstützte Seminare für Schülervertreter.

3. Autonomisierung und Demokratisierung
Eine Autonomisierung ohne Demokratisierung auf der Schulebene ist in der Tat nicht denkbar. Denn soll Autonomisierung keine von oben verodnete Maßnahme, sondern tatsächlich auf der Schulebene umgesetzt werden können, sollen Möglichkeiten der direkten Entscheidungsfindung tatsächlich vorhanden sein, so müssen die Möglichkeiten der direkten Einflußnahme durch die direkt Betroffenen an den Schulen entsprechend ausgebaut werden. Aus diesem Grund soll auch die Direktwahl von Schülervertretern und Elternvertretern eingeführt werden. Dies bedeutet aber nicht, daß auf diesem Wege wiederum der Einfluß von vor Ort vorhandenen und dadurch vielleicht umso unmittelbarer wirkenden politischen Einflüssen verstärkt werden soll, sondern daß im Gegenteil der Einfluß regionaler politischer Kräfte zurückgedrängt werden soll.

Dies betrifft insbesondere auch Ihre Frage nach Modellen der Schulleiterbestellung. Allerdings sollten die Betroffenen in die Entscheidungsprozesse zur Auswahl von Schulleitern wesentlich stärker miteinbezogen werden als dies bisher der Fall ist.
Wenn wir vom Vorwurf der parteipolitischen Einflußnahme wegkommen wollen, dann bedarf es der radikalen Transparenz. Ich sehe hier vor allem in der Mitwirkung der schulischen Gremien eine wichtige Möglichkeit. So könnte z.B. die zuständige Behörde die Funktion ausschreiben und die Bewerber der Schule nennen.
Am Standort erfolgt dann die Reihung und die Behörde kann akzeptieren oder muß bei vorliegenden Bedenken diese artikulieren. Eine alleinige Entscheidung durch die Schule hielte ich nicht für vertretbar.
Weiters wäre die Funktion zeitlich zu begrenzen, wobei eine automatische Verlängerung erfolgt, sofern nicht die Schule oder die Behörde Einspruch erhebt.

4. Pädagogische Modeerscheinung
Nein, diese Gefahr sehe ich nicht; ganz im Gegenteil: Ich erwarte mir, daß die Autonomisierung der Schulen einen neuen Reformschub für unser Bildungssystem darstellt und die verfestigte bildungspolitische Situation (die sich in "Grabenkämpfen" zwischen den politischen Parteien manifestieren) flexibler wird. Denn die zunehmend komplexer werdenden Herausforderungen und Aufgaben im Bildungswesen verlangen geradezu nach flexibleren und individuellen standortbezogenen Lösungen.

Bernd Schilcher

Sieben Thesen zur Schulautonomie

1. These
Autonome Schulen sind nach meinem Verständnis der Normalfall - das heißt, daß eigentlich die Eingriffe von außen einer besonderen Legitimierung bedürften. Die Lage in Österreich ist freilich umgekehrt.
Das hängt - wie so vieles - mit der extrem zentralistisch bürokra-

tischen Tradition des österreichischen Schulwesens seit den Zeiten Maria Theresias zusammen.

2. These

Autonomie heißt für mich in erster Linie pädagogische Freiheit im Rahmen eines möglichst allgemein gehaltenen nationalen Curriculums.

Daher setzt Autonomie ein Verständnis der Lehrpläne und Stundentafeln als bloße Rahmenbedingungen im Dienste einer gewissen Einheitlichkeit des österreichischen Schulwesens voraus. Das Ziel der Reform ist nicht die Nostrifikationsstelle am Wechsel oder am Semmering.

3. These

Pädagogische Freiheit ist nicht nur durch allzu detaillierte Lehrpläne und Stundentafeln bedroht, sondern auch und vor allem durch die zahllosen organisatorischen Genehmigungsvorschriften der Schulbehörden, wie sie im Laufe der Jahrzehnte gewachsen sind. Diese könnten praktisch zur Gänze entfallen, sobald man sich über die Höhe der Lehrerwochenstundenkontingente für jede Schule geeinigt hat. Das heißt, daß die Schule im Rahmen der Kontingente frei ist, Schulversuche zur Profilbildung vorzunehmen, und/oder ganztägige Schulformen einzuführen, integrierten Förderungsunterricht anzubieten oder eine Klasse/Gruppe schon bei einer niedrigeren als der gesetzlich vorgesehenen Schüleranzahl zu teilen.

Für die Vermeidung pädagogischer Sackgassen ist die Schulaufsicht primär beratend zuständig. Dem Ministerium bleibt ein Aufsichtsrecht ex post als eine Art pädagogischer Rechnungshof.

4. These

Die Handhabung der Schulautonomie ist eine Angelegenheit des pädagogischen Managements. Dem muß das Anforderungsprofil der Schulleiter und ihr Bestellungsvorgang entsprechen. Das ist die eine Seite.

Die andere Seite ist die Demokratie. Der Parteienproporz im österreichischen Schulwesen, wie er in Art. 81a der Bundesverfassung vorgesehen ist, war im Zeitpunkt seiner Erfindung zweifellos ein demokratischer Fortschritt: Statt völlig anonymer Behördenentscheidungen ohne jede Transparenz und Mitwirkung der Betroffenen sollten die allgemeinen politischen Vertreter der Bevölkerung nach ihrer vom Wähler gewünschten Stärke (mit)entscheiden.

Heute ist dieses System überholt und stößt zunehmend auf Widerstand. Der Steiermärkische Landtag hat daher schon vor mehr als einem Jahr den Antrag an die österreichische Bundesregierung gestellt, dieses Proporzsystem in der Verfassung aufzuheben.

5. These

Ansatzpunkt für die Ersetzung des Kollegialproporzes auf Bezirks- und Landesebene ist die organisierte Schulpartnerschaft (Schulforum, Schulgemeinschaftsausschuß): Sie wäre im Sinne einer Art Aufsichtsrat weiterzuentwickeln, dem der Schulleiter als "executive director" gegenübersteht.

6. These

In der Steiermark wird das Anhörungs- und Mitwirkungsrecht der Schulpartner schon seit über drei Jahren auf freiwilliger Basis durchgeführt. Und zwar für sämtliche Funktionsposten im Schulwesen (Fachinspektor, Bezirksschulinspektor, Landesschulinspektor, Abteilungsleiter des PI).

Es hat sich grundsätzlich bewährt. Allerdings kommt es in der Praxis zu einer ungewöhnlich hohen Zahl von reinen "Hausberufungen" - weil sich die Schulpartner in aller Regel gegen jeden Kandidaten von außen wehren.

Hier sind noch Verbesserungen notwendig. Hinzu käme vor allem der Leiter auf Zeit, zumindest in jener nunmehr diskutierten Version, wonach ein auf - sagen wir - fünf Jahre bestellter Leiter dann für weitere fünf Jahre bestellt gilt, wenn sich nicht Schulbehörde und Schulpartnerschaft gegen seine Weiterbestellung aussprechen.

Der neue "Schulaufsichtsrat" wäre gemeinsam mit dem Leiter für alle wesentlichen Angelegenheiten der Schule zuständig. Ausgenommen sollte die Anstellung der Lehrer, das Dienstrecht und Investitionen über eine gewisse "Romgrenze" sein.

Die Schulbehörden werden auf ein bloßes pädagogisch admini-

stratives Aufsichtsrecht ex post beschränkt - und im übrigen für Rat und Hilfe als Serviceeinrichtung zuständig.

7. These

Endpunkt dieser Entwicklung könnte die völlige Ausgliederung der Schule aus der Hoheitsverwaltung sein. Damit würde einerseits die relativ unsinnige kameralistische Schranke fallen - wonach Einsparungen in einem Bereich immer verfallen, weil sie nicht im Sinne einer betriebswirtschaftlichen Rechnung für andere Zwecke verwendet werden können - andererseits der Charakter der Schule als "pädagogisches Unternehmen" auch in rechtlicher Hinsicht dokumentiert.

Freilich kann das "Unternehmen Schule" nur gedeihen, wenn es ausreichend dotiert wird. Bei ständig steigenden Aufgaben und immer wachsenden Schwierigkeiten ist Schule nicht kostenneutral zu führen. Würde daher Schulautonomie nur als Vorwand für das Abschieben einer unfinanzierbar gewordenen Mangelverwaltung verstanden werden, kann man darauf getrost verzichten. Eine solche Autonomie würde sich in kürzester Zeit als kontraproduktiv erweisen und die ganze Idee in Mißkredit bringen.

Christine Heindl

Autonome Schule, eine Schule der SchülerInnen

"Ich laufe und laufe und laufe - aber es ist schneller. Das große Haus verfolgt mich, es erreicht mich, erdrückt mich." Die bildhafte Beschreibung eines Lehrmädchens über ihre Gefühle beim Wort "Schule". 9 Jahre - ein ständiges Davonlaufen vor Schule, Durchlavieren, es irgendwie schaffen; oder besser: kritisches, lustvolles Auseinandersetzen mit Menschen, mit Wissen, Freude an der eigenen Neugier, am Wissensdurst von mir und meinen KollegInnen, probieren, Fehler machen, ein Ziel erreichen, neue Wege wagen, noch neugieriger werden...

Beides ist Schule, beides ermöglicht das österreichische Schulsystem. Nur - was ist die Regel, was ist die Ausnahme? Wollen wir die Regel beibehalten, oder wollen wir die heutige Ausnahme zur Regel machen?

Wieso ist es so schwer, die SchülerInnen in den Mittelpunkt,

Ausgangspunkt und Endpunkt des Schulsystems zu stellen? Ihnen Freiheiten zu geben, Verantwortung und Eigeninitiative zu fördern? Es gibt keine einfache Antwort, es gibt nicht die Lösung - lediglich eine grundlegende Reform kann den Blickwinkel zu den betroffenen SchülerInnen frei machen!

Die Frage nach "Autonomie der Schule" beantworte ich daher mit einem klaren Ja - wenn es ein erster Schritt in Richtung grundlegender Schulreform ist, wenn es die Öffnung des momentan versperrten Tores zur Schule der SchülerInnen bedeutet.

Ich beantworte die gleiche Frage jedoch mit einem eindeutigen Nein - wenn es eine Alibiaktion ist, um Reformen im pädagogischen System zu verhindern, wenn dadurch die Entfernung der Schule von den SchülerInnen mit einem interessanten Verschleierungstanz weiter betrieben werden soll.

Es liegt in der Verantwortung der BildungspolitikerInnen, aller PolitikerInnen, endlich einen gesamtgesellschaftlichen Zielkatalog für das österreichische Schulsystem - gemeinsam mit den Betroffenen und den Wissenschaftlern - zu erstellen. Nur wenn die Ziele klar und deutlich formuliert sind, können sie auch in die Praxis umgesetzt werden.

Gleiche Rechte für alle Jugendlichen - das hat unsere Schule zu bieten und nicht ein ständiges Einteilen, Zuordnen, Ausgrenzen, Trennen, Beschützen nach den Kriterien der Machbarkeit. Jede/r Jugendliche hat das Recht auf eine gemeinsame Schule aller, egal ob behindert oder nichtbehindert, ob lernschwach oder wißbegierig, ob Inländer oder Ausländer, ob zur ethnischen Mehrheit oder Minderheit gehörend, ob später Akademiker oder Facharbeiter, ob Hausmann oder Hausfrau; jede/r - ohne Ausnahme.

Die Liste der Fehlentwicklungen in unserem Schulsystem müßte auf einem Endlos-Formular geschrieben werden. Als Beginn einige - mir besonders wichtige - Beispiele: Überlastung der SchülerInnen durch überhäufte Lehrpläne, zu lange Arbeitszeiten; die starre, unflexible Einteilung der Stunden, homogene Leistungsgruppen, die das Lernen der SchülerInnen von SchülerInnen verhindern; zu große Klassen; Frontalunterricht, der Gruppenauseinandersetzungen nicht erlaubt; das FachlehrerInnensystem, das inhaltliche Zusammenhänge der "Fachkompetenz" unterordnet; die Verfestigung der Rollenzuteilung an Mann und Frau, das

Fehlen von ganztägigen Schulformen und vor allem die Einsamkeit der LehrerInnen und das Ausgeliefertsein der SchülerInnen durch das Ein-LehrerIn-System.
Trotzdem gibt es auch heute konkrete Beispiele, die einige, oft viele dieser Fehlentwicklungen nicht mehr "mitmachen", die aussteigen. Engagierte LehrerInnen, Eltern kämpfen um Schulversuche, andere versuchen es im Regelschulwesen und eine immer größer werdenden Gruppe gründet eigene Alternativschulen.
Eine Autonomie-Diskussion, die diese Erfahrungen nicht einbezieht, die Förderungen derart autonomer Projekte nicht sofort und intensiv in Angriff nimmt, beraubt sich selbst wichtiger Grundlagen und vor allem engagierter Menschen. Die finanzielle Absicherung der Alternativschulen, von Projekten der community education u.a. wäre ein sicherer Beweis, daß die Autonomie-Debatte konkrete Änderungen bringen soll und nicht nur ein Stillhalteverfahren für kritische Geister ist.
Verbunden mit einer offensiven Öffentlichkeitsarbeit könnte "BürgerInnen-Beteiligung" im Schulwesen ermöglicht werden. Nur eine umfassend informierte Bevölkerung ist immun gegen Verhetzungen, nur wer über die Mängel, aber auch die positiven Möglichkeiten Bescheid weiß, hat die nötigen Argumente, um sich gegen weitere Aussonderungsvorschläge zu wehren.
Das sind zwei wichtige Grundlagen für Veränderungsschritte, jeder einzelne Schritt muß - für mich - der Überprüfung nach folgenden Kriterien standhalten:

1. Erhöhen der Chancen für ein "Lernen aus Freude"!
Didaktik von heute verhindert Pädagogik - Kinder sollen herangeführt und nicht gezwungen werden. In diesem Sinne

2. Erweiterung der Autonomie der SchülerInnen

3. keine Einschränkungen der bisherigen Autonomie der Klasse
Die Frage nach einem autonom zur Verfügung stehenden Stundenkontingent kann doch nur mit der Entscheidungskompetenz bei den SchülerInnen beantwortet werden. SchülerInnen haben das Recht, Inhalte und LehrerIn auszuwählen - sie sind Schule im

wahrsten Sinn des Wortes. Die Entscheidung auf Ebene der Schule bedeutet doch in der Realität die Einzementierung der Macht der DirektorInnen - und gerade diese Position ist doch tatsächlich zu hinterfragen.
DirektorInnenbestellungen in die Kompetenz der Betroffenen zu legen - SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern - und gleichzeitig deren Aufgabenstellung neu zu definieren, darf aus dem Autonomie-Katalog nicht ausgeklammert werden. Pädagogische und administrative Aufgaben gehören in getrennte Hände, Beaufsichtigung hat hier jedoch überhaupt keinen Platz.
Genausowenig Platz hat auch das Parteibuchdenken. Die für mich überaus unpolitische Verparteiung der Schule ist einer von vielen Gründen für die lange Liste der Fehlentwicklungen und für das Beharrungsvermögen unseres Schulsystems. Nicht umsonst hat man der politischen Bildung in unserer Schule nur einen sehr kleinen Platz überlassen - denn politisch gebildete Menschen hätten sich bereits längst aus der Parteienabhängigkeit begeben (ohne den Umweg zum Führerdenken, ohne den Umweg zur Angebot-Nachfrage-Markteuphorie).
1918 wurde zwar formal die Demokratie in Österreich beschlossen - in der Praxis spielt sie jedoch bis heute nicht die ihr zustehende Rolle. Im grün-alternativen Programm ist daher Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche die grundlegende Forderung, Demokratisierung im Sinne von Entscheidungsbeteiligung aller Betroffenen auf allen Ebenen. Dem zentralen Bereich "Schule" kommt hier eine besondere Aufgabe zu. Kinder könnten in einer demokratischen Schule die Spielregeln einer ausgereiften Demokratie lernen, um sie dann als Erwachsene in allen anderen Lebensbereichen umsetzen zu können. Gestehen wir aber auch den Kindern ihr Recht auf Verantwortung und Mitentscheidung in ihrem konkreten Lebensbereich Schule zu - schließen wir sie nicht weiter von Demokratie aus.

Wer die Sehnsucht verliert,
geht Schritte,
die sich schnell im Anschaubaren verlieren.
Es wird Zeit,
daß das, was nie war,
jetzt wird.
Unsere Rettung
liegt in der Kühnheit der Vision.
(Ulrich Schaffer)

Erich Ribolits

Bildung als Ware?

Über die zunehmende Marktförmigkeit der Bildung und die "Schulautonomie"

Es gilt heute als weitgehend anerkannte Tatsache, daß die Chancen einer Volkswirtschaft, im internationalen Konkurrenzkampf günstig abzuschneiden - womit dann positive Voraussetzungen für Lebensstandard, Beschäftigungsniveau, individuelle Chancen und soziale Bedingungen im jeweiligen Land verbunden werden - auch im Zusammenhang mit dem Bildungsstand der Bevölkerung zu sehen sind. Dementsprechend wird (neben Grund und Boden, Finanzkapital und Arbeit, den drei klassischen Wirtschaftsfaktoren) dem als "Human Resources" oder vielfach auch als "Humankapital" bezeichneten Qualifikationsprofil der Erwerbstätigen zunehmend größere Bedeutung für die wirtschaftliche Prosperität zugesprochen. Dieser Argumentation folgend, werden auch Aufbau, Inhalt und Zielsetzung von Bildungssystemen heute vielfach nur mehr unter dem Gesichtspunkt diskutiert, wie sehr sie der Ankurbelung des Produktionsprozesses, der Wettbewerbsfähigkeit der Wirtschaft oder verbesserten Einkommenschancen des einzelnen dienlich sind, bzw. geht es primär um die Frage, wie die öffentlich und privat aufgebrachten Bildungsaufwendungen im Sinne eines hohen ökonomischen Ertrags besser eingesetzt werden können.

Zunehmend wird in dieser Situation offensichtlich, daß die bürokratisch und zentral gelenkte Schule jedoch kaum imstande ist, der Erwartung, optimale Wettbewerbschancen sowohl für den sich zunehmend verschärfenden internationalen wirtschaftlichen Konkurrenzkampf als auch für den Verdrängungswettbewerb am Arbeitsmarkt zu sichern, ausreichend nachzukommen. Zum einen meldet deshalb "die Wirtschaft" immer häufiger ihren Unmut darüber an, daß das staatlich organisierte Bildungswesen nicht genügend schnell und oft nicht in der gewünschten Form auf ihre Bedürfnisse als "potentielle Abnehmer" reagiert. Dies insbesonders deshalb, da Lehrplanänderungen, die Einführung neuer Gegenstände oder strukturelle Veränderungen im Schulbereich derzeit einem umständlichen Prozeß der Entscheidungsfindung unterliegen, bei dem neben der Interessensgruppe "Wirtschaft" auch noch andere gesellschaftliche Gruppen ihre - fallweise auch konträren - Interessen einbringen. Zum anderen wird häufig moniert, daß die zentralistischen Steuerungsmechanismen unterliegende Schule auch kaum auf die Spezialbedürfnisse diverser Teilgruppen ihres Klientels reagieren kann. So taucht in den letzten Jahren regelmäßig die "Sorge" um die sogenannten "Hochbegabten" auf, die durch den Normallehrplan und ihre bloß normal- oder gar "fast unterbegabten" MitschülerInnen "eingeengt" werden. Aber auch für SchülerInnen, die in einem schulischem Teilgebiet erweiterte Fähigkeiten erwerben wollen, oder für die, auf Grund eines regionalen Wirtschaftsbedarfs an Spezialfähigkeiten, eine solche Spezialisierung *im Sinne ihrer späteren Arbeitskraftvermarktung* sinnvoll erschiene, kann die derzeitige Schule oft kein ausreichendes Spezialangebot liefern.

Diese primär ökonomisch motivierte Kritik am öffentlich organisierten Bildungswesen korreliert heute zunehmend mit einer massiven Unzufriedenheit bei den in der Schule Tätigen. Zerrieben zwischen demokratisch-idealistischen Ansprüchen und einer Realität, die eher durch unwillige und undemokratisch agierende Schüler gekennzeichnet ist, sowie in kleinlich-bürokratisch-hierarchischen Abhängigkeiten gehalten, wünschen LehrerInnen derzeit vielfach nichts sehnlicher als selbstbestimmte Handlungsräume. Das neue "pädagogische Zauberwort" *Schulautonomie* hat auch dementsprechend schnell Furore bei den pädagogischen Professionalisten gemacht. Ihre derzeit vielfach sehr frustrierende berufliche Alltagsrealität und das Gefühl, ein ohnmächtiges Anhängsel eines nach weitgehend undurchschaubaren, jedoch primär politisch-bürokratischen Gesetzmäßigkeiten agierenden "Apparates" zu sein, von dem besonderes Engagement und Leistungsbereitschaft nur selten wahrgenommen und noch seltener positiv honoriert wird, läßt LehrerInnen nur noch auf das Wunder einer "Perestrojka" in der Schule hoffen.

Vergessen wird dabei oft, daß auch die sowjetische Perestrojka eher den ökonomischen Mechanismen der Marktwirtschaft -

einschließlich den damit verbundenen und teilweise sehr brutalen Begleiterscheinungen - zum Durchbruch verholfen hat denn Demokratie und Humanismus. Der durchaus verständliche Wunsch nach einer gewissen Entlassung der Schule aus der Gängelung durch Hierarchie und Bürokratie führt ganz sicher nicht automatisch zur *pädagogischen* Schule. Das heute allgemein verbreitete Aufgabenverständnis von Bildungsinstitutionen, sowie real vorhandene Machtverhältnisse und erkennbare Tendenzen lassen eher erwarten, daß dieser "fromme Wunsch" nur Steigbügelhalter für den nächsten Etappenritt in der ökonomischen Verzweckung von Bildung sein wird. Im folgendem soll ein wenig die bisherige Entwicklung im Hinblick auf die instrumentalisierte Sichtweise von Bildung nachgezeichnet werden, weiters werde ich ansatzweise den Zusammenhang zwischen der "Dominanz des ökonomischen Denkens" und der Reduzierung von Bildung zu brauchbar-machender Qualifikation darstellen, um schließlich auf die Fragwürdigkeit des Versuchs einzugehen, die Schule mit dem Autonomiekonzept von nicht-pädagogischen Zweckbestimmungen zu befreien.

Zur Entstehung des Humankapitalansatzes

Fragen nach dem Stellenwert der Bildung für das Wirtschaftssystem wurden im Laufe der Geschichte schon des öfteren gestellt. So argumentierte z.B. der bekannte Nationalökonom Adam SMITH schon in seinem 1776 erschienen Werk: "An Inquiry into the Nature and Causes of the Welth of Nations", ganz im Sinn heutiger bildungsökonomischer Ansätze: "Der Erwerb solcher (qualifizierten) Fähigkeiten macht infolge der Notwendigkeit, die betreffenden Menschen während der Zeit ihrer Ausbildung, ihres Studiums oder ihrer Lehrlingszeit zu unterhalten, stets Geldausgaben erforderlich, die sozusagen in einen Menschen gestecktes stehendes Kapital darstellen. Diese Fähigkeiten bilden nicht nur einen Teil des Vermögens des Betreffenden, sondern auch einen Teil des Vermögens der gesamten Volkswirtschaft, der er angehört. In derselben Weise läßt sich *die gesteigerte Geschicklichkeit eines Arbeiters* als eine Art Maschine oder Werkzeug betrachten, *die*

die Arbeit erleichtert oder abkürzt, und *die, wenn sie auch Ausgaben verursacht, diese doch mit Gewinn zurückzahlt*"[1]

Solche frühen Ansätze bildungsökonomischen Denkens blieben zur Zeit ihres Entstehens allerdings durchwegs der Ebene akademischer Diskussionen verhaftet und erlangten keine darüber hinausgehende Bedeutung. Als wissenschaftlich anerkannte Denkfigur konnte sich die Idee von der "Bildung als ökonomisch zu kalkulierende Größe" erst Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre dieses Jahrhunderts etablieren. Der Grund für die damalige Entwicklung einer wissenschaftlichen "Bildungsökonomie" läßt sich in den sozioökonomischen Gegebenheiten dieser Zeit identifizieren. Der unserem Wirtschaftssystem innewohnende Zwang zur Kapitalakkumulation ließ sich zunehmend nicht mehr nur extensiv, d.h. durch eine quantitative Ausweitung des Produktionspotentials, erreichen. Immer mehr wurden und werden auch weiterhin intensive Faktoren, wie z.B. die entsprechende Qualifizierung der Arbeitskräfte, wichtig. Der Widerspruch von Bildung und Ausbildung, den der Bildungsbegriff seit der Zeit in sich trägt, als die handwerklichen Produktionsbedingungen durch die maschinelle Fertigung abgelöst worden waren, wurde durch diesen ökonomisch bedingten Druck in einer einseitigen Form aufgelöst: *Brauchbar machende und verwertbare Qualifikation trat im allgemeinen Bewußtsein an die Stelle umfassender Bildung*. Dementsprechend gilt es heute als kaum bestreitbare Binsenweisheit, daß es die primäre Aufgabe des staatlich organisierten Schulwesens sei, ein auf den Qualifikationsbedarf der Wirtschaft möglichst abgestimmtes "Humankapital" in entsprechender Mengenverteilung zu liefern. Gleichzeitig wird Schulbesuch auch von den Betroffenen praktisch nur unter dem Aspekt gesehen, wieweit sich die damit verbundene Investition an Zeit und Geld für sie später in quantifizierbarer Form lohnt. Es etablierte sich im Zusammenhang mit den sozioökonomischen Begleitumständen der 50er und 60er Jahre quasi nicht nur eine bildungsökonomische Wissenschaftsdisziplin, parallel dazu konnte damals auch die ökonomische Sichtweise von Bildung, als Instanz zur Herstellung von Humankapital, im allgemeinen Bewußtsein einen wesentlichen Terraingewinn verbuchen.

Die Bildungsökonomie ist jene Disziplin, die die Zusammenhän-

ge zwischen der Ausformung des Bildungswesens und der wirtschaftlichen Entwicklung systematisch untersucht. Dabei geht es im wesentlichen um die Frage, welche Auswirkung bestimmte Bildungs*aufwendungen* und ein daraus folgendes Ausbildungsniveau der (arbeitenden) Bevölkerung für die Leistungsfähigkeit einer Volkswirtschaft haben. Die jeweils erreichte Wachstumsrate des Sozialprodukts (Summe des Marktwertes aller produzierten Güter und erbrachten Dienstleistungen) wird dabei als Kriterium für die Beobachtung und Darstellung der wirtschaftlichen Entwicklung herangezogen. Das Ziel der Bildungsökonomie ist es, die optimalste Form des Einsatzes von Bildungsaufwendungen *im Sinne eines hohen Wirtschaftswachstums* herauszufinden. Bildungsaufwendungen werden als investiertes Kapital betrachtet, das sich - sowohl unter dem individuellen als auch unter dem gesellschaftlichen Gesichtspunkt - rentieren soll, indem es kurz- oder langfristig einen *quantifizierbaren* Ertrag abwirft.

Diese Zielsetzung der Bildungsökonomie impliziert zwei Prämissen, die auch ganz deutlich das erkenntnisleitende Interesse dieser Wissenschaftsdiziplin offenlegen: Zum einen wird, obwohl von *Bildungs*ökonomie gesprochen wird, mit einem zur Anpassung von Humankapital verstümmelten Bildungsbegriff operiert; Bildung kommt ausschließlich in ihrer verzweckten Form als Arbeitskräftequalifizierung - einem Faktor wirtschaftlichen Kalküls - ins Blickfeld. Zum anderen wird Wirtschafts*wachstum* zur selbstverständlichen Schlüsselgröße gesellschaftlicher Entwicklung hochstilisiert; implizit wird damit suggeriert, daß nur durch permanente Produktivitätssteigerungen und eine Ausweitung des materiellen Wohlstands die Voraussetzung für glückhafte menschliche Existenz gegeben sei.

Grundsätzlich spiegelt das bildungsökonomische Selbstverständnis damit nur deutlich die generelle Fetischierung des Wachstumsbegriffes in unserer Kultur wider. Unbegrenztes Wachstum ist zum Wert an sich avanciert, dementsprechend korreliert die dem bildungsökonomischen Ansatz immanente Sichtweise von Bildung - als eine Zulieferinstanz für die wachstumsorientierte Wirtschaft - durchaus mit dem allgemeinen Bewußtsein: Auch Bildung muß sich dem gesellschaftlichen Grundwert unterordnen und ihren Beitrag zur Erfüllung des Wachstumsideals leisten;

ein diesbezügliches Infragestellen zu fördern kann unter einer solchen Prämisse logischerweise nicht die Aufgabe von Bildung sein.

Reduzierung von Bildung zur Qualifikation

Der Sozialwissenschaftler Elmar Altvater bemerkte in einem Text vor ca. 30 Jahren sarkastisch, daß die Verbindung der beiden Worte Bildung und Ökonomie eine äußerst glückliche Kombination darstellt. Denn "wenn im Begriff der Bildung noch ganz in humanistischer Tradition Menschenbildung, Fähigkeit zur Reflexion in Einsamkeit und Freiheit, als Konstitution des autonomen bürgerlichen Individuums ... erscheint, so (offenbart sich) im Begriff der Ökonomie dieser Bildung das Moment der Ausbildung, der Konditionierung des Individuums für die Berufspraxis innerhalb einer Gesellschaft mit differenzierter Arbeitsteilung und - dies vor allem - des Kalküls von Kosten und Nutzen, die eine spezifische Ausbildung verursacht."[2] In der Zwischenzeit scheint allerdings der Gedanke, daß Bildung mehr meint als das Erwerben von brauchbarmachenden Qualifikationen, aus dem allgemeinen Bewußtsein sowieso weitgehend verdrängt zu sein. "Das Bildungswesen gilt heute als gesellschaftliche Einrichtung, in der vorwiegend jüngere Menschen mit Qualifikationen ausgestattet, an die Erwartungen der bestehenden Gesellschaftsordnung angepaßt und für ihre Aufgaben gemäß der ökonomischen Bedarfslage vorbereitet werden. Es funktioniert als eine Institution der Auslese und Sozialisation. Im bestehenden Bildungswesen finden sich kaum Ansätze, den einzelnen erfahren zu lassen, wie er oder sie die Auseinandersetzung mit der Sozial- und Sachwelt aufnehmen und durchführen soll. Es werden überwiegend Maßnahmen getroffen, die funktional unser Gesellschaftssystem reproduzieren. Das Verständnis von Bildung hat sich weitgehend *instrumentalisiert*. Sie wird nicht in reflexiver Absicht betrieben, sondern ist Mittel für soziales Ansehen und Fortkommen."[3] Der im Bildungsbegriff implizierte dialektische Doppelcharakter, als Mittel der Integration einerseits und als Voraussetzung für individuelle und gesellschaftliche Emanzipation andererseits wurde im allgemei-

nen Verständnis um den reflexiv-emanzipatorischen Teil verkürzt.

Der emanzipatorische Bildungsauftrag meint, daß es nicht bloß um das Schaffen der Voraussetzungen für eine Eingliederung in gegebene gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen geht, sondern daß Bildung die Aufgabe hat, gleichzeitig die Befähigung zu fördern, Zweck und Nutznießer dieser Strukturen zu erkennen und Menschen solcherart in die Lage zu versetzen, gegen eventuell als falsch erkannte Gegebenheiten auftreten zu können. Ganz in diesem Sinne war Bildung auch in den traditionellen Vorstellungen der Arbeiterbewegung immer mehr als nur ein Vehikel, um einen (besser bezahlten) Arbeitsplatz zu bekommen. Mit Bildung verband die Arbeiterbewegung immer auch die Vorstellung von der Erlangung persönlicher und gesellschaftlicher Emanzipation und einem daraus erwachsenden Potential zur gesellschaftlichen Umgestaltung. Die Parole aus den Anfängen der Arbeiterbewegung "Bildung ist Macht" gibt wenig Sinn im Hinblick auf einen Bildungsbegriff, der nur verstanden wird als ein individuelles Instrument zur Verbesserung der Chancen am Arbeitsmarkt bzw. als Mittel, um die wirtschaftliche Prosperität (unter Beibehaltung derzeitiger struktureller Bedingungen) anzukurbeln. Hinter der Idee von der "Macht durch Bildung" steht die gesellschaftliche Vision vom emanzipierten Menschen, der in der Lage ist, an der permanenten Demokratisierung der Gesellschaft mitzuwirken und sich für eine solidarische Gesellschaft einzusetzen, die nicht gekennzeichnet ist durch die Notwendigkeit des Konkurrenzkampfes der Arbeitenden um lukrative Arbeitsplätze.[4]

Bildung hat zu tun mit der grundsätzlichen Frage nach dem Sinn der jeweiligen Organisationsform menschlicher Existenz und damit auch nach Ziel und Zweck der Fortschreibung momentaner wirtschaftlicher Prämissen und Entwicklung. Dazu ist es notwendig, daß Inhalte und Formen der Bildungsarbeit gerade *nicht* aus den sich durch eine Fortschreibung des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Status-quo ergebenden Anforderungen abgeleitet werden. Bildungsarbeit muß zur Erfüllung dieser Aufgabe dagegen in erster Linie ausgerichtet und legitimiert werden an eigenständigen - mit den pädagogischen Leitvorstellungen vom emanzipierten, autonom denkenden, mündigen Menschen korrelierenden - Zielen. Dafür reicht eben nicht die Anpassung an, sondern es geht wesentlich um die Reflexion der gegebenen sozialen Realität, in der und für die gelernt wird!

Wenn der Erziehungswissenschaftler Heinz J. Heydorn[5] schreibt, daß es keine Bildungstheorie von Rang gäbe, welche Bildung auf die Reproduktion handgreiflicher gesellschaftlicher Bedürfnisse reduziert, bringt er die Sache auf den Punkt: Bildungsarbeit, in der die Reflexion der gesellschaftlichen Realität, in der und für die gelernt wird, nicht zum Grundthema gemacht wird, die sich im Gegensatz dazu mit dem Erwerben von Wissen und Können für das Funktionieren innerhalb gegebener Bedingungen begnügt und nicht mehr nach dem Wofür und Wozu fragt, hat den Bildungsbegriff zur Unkenntlichkeit deformiert und damit die Verbindung zur abendländischen Bildungstradition abgebrochen.

Die Dominanz des ökonomischen Denkens

Leben und Arbeiten in unserer Gesellschaft wird derzeit fast ausschließlich von Paradigmen der ökonomischen Rationalität bestimmt, eine wesentliche Folge davon ist, daß unserem Leben fast völlig die Dimension des "Genug ist genug" abhanden gekommen ist. Möglichst weit kommen, viel erreichen, materiellen Reichtum anhäufen, meß-, zähl- oder wägbaren Erfolg haben, ... sind die dem ökonomischen Denken adäquaten Paradigmen, eine ethische oder ideologische Begrenzung individuellen Erfolgsstrebens kennt unsere Kultur faktisch nicht. Das Versprechen lautet: "Dem Tüchtigen gehört die Welt" - angeblich kann ja jeder, entsprechende Leistungsfähigkeit und Leistungswilligkeit vorausgesetzt, im allgemeinen Konkurrenzkampf mitmischen und sich einen größeren Anteil am materiellen Reichtum, verbunden mit entsprechendem Prestige, Einfluß und Macht, sichern. Das Fatale dabei ist, daß, sobald begonnen wird, Reichtum nicht an der Frage der Erfüllbarkeit oder Nichterfüllbarkeit *natürlicher* Bedürfnisse zu messen, sondern dazu abstrakte Zahlen benützt werden, es kein Genug mehr gibt - wie hoch die Geldsumme auch sein mag, sie könnte immer noch größer sein. Die Rechnungsführung kennt

nur die Kategorien des Mehr und des Weniger, das *Genug* kennt sie nicht.

Das, was Erich Fromm als die *Lebensform des Habens*, im Gegensatz zur *Lebensform des Seins*[6], bezeichnet, hängt auf das engste mit der Entstehung der Marktwirtschaft zusammen. "Solange ich auf meinem Flecken Land nur soviel anbaue, wie ich zur Ernährung meiner Familie, eines Esels und zweier Ziegen brauche, solange ich das Feuerholz für Herd und Ofen hacke, weil es auf den Böschungen und im Nachbarwald Holz gibt, solange fehlt meiner Arbeit die ökonomische Rationalität: Jedes Ding braucht seine Zeit; und wenn das Notwendigste vollbracht ist, kann die Arbeit der Muße weichen. All dies ändert sich aber von dem Moment an, wo ich nicht mehr für den Eigenverbrauch produziere sondern für den Markt. Dann nämlich muß ich lernen zu kalkulieren."[7] Dann muß sich der einzelne den Bedingungen der ökonomischen Rationalität unterwerfen, muß Absatzmöglichkeiten, Produktionsaufwand, Rentabilität eines eventuellen Maschineneinsatzes u.dgl. mehr berücksichtigen, bedenken, unter welchen Umständen sein Produkt leichter absetzbar wird oder wie in der verfügbaren Zeit mehr bzw. effektiver produziert werden kann. Das alles muß er tun, weil am Markt jeder mit jedem in Konkurrenz steht - würden die Effektivitätskriterien des ökonomischen Denkens nämlich nicht beachtet, so könnte derjenige, der sich solcherart als "untüchtig" herausstellt, bald vom Verkauf seiner Produkte nicht mehr leben - er wäre nicht mehr konkurrenzfähig.

Der Philosoph André Gorz meint, daß die ökonomische Rationalität so lange keine Anwendung gefunden hat, als Menschen in der Bestimmung ihrer Bedürfnisse und des Niveaus ihrer Arbeitsanstrengung frei waren. Max Weber berichtet in diesem Zusammenhang über die Schwierigkeiten am Anfang der Industrialisierung, Menschen dazu zu bringen, eine für sie unangenehme Arbeit auch dann kontinuierlich durchzuhalten, wenn ihnen die Entlohnung schon nach einem Teil der Arbeitszeit, die Abdeckung ihrer (notwendigsten) Bedürfnisse erlaubt hätte, bzw. die Unmöglichkeit, Menschen damals durch einen höheren Leistungslohn zu höherer Anstrengung zu motivieren: "Der Mann, der z.B. bei 1 Mark für den Morgen Getreidemähen bisher 2,5 Morgen gemäht und so 2.50 Mark am Tag verdient hatte, mähte nach Erhöhung

des Akkordsatzes für den Morgen um 25 Pfg. nicht - wie gehofft wurde - angesichts der hohen Verdienstgelegenheit etwa 3 Morgen, um so 3,75 Mark zu verdienen - wie dies sehr wohl möglich gewesen wäre -, sondern nur noch zwei Morgen am Tag, weil er so ebenfalls 2,50 Mark, wie bisher, verdiente und damit, nach biblischem Wort, 'ihm genügen' ließ. Der Mehrverdienst reizte ihn weniger als die Minderarbeit; er fragte nicht: wieviel kann ich am Tag verdienen, wenn ich das mögliche Maximum an Arbeit leiste, sondern: wieviel muß ich arbeiten, um denjenigen Betrag - 2,50 Mark - zu verdienen, den ich bisher einnahm und der meine *traditionellen* Bedürfnisse deckt? ... Es lag nun sehr nahe, da der Appell an den 'Erwerbssinn' durch höhere Lohnsätze versagte, es mit dem gerade umgekehrten Mittel zu versuchen: durch *Herabsetzen* der Lohnsätze den Arbeiter zu zwingen, zur Erhaltung seines bisherigen Verdienstes mehr zu leisten als bisher."[8]

Die damals von Menschen offenbar noch empfundene Kategorie des *Genug* ist eine kulturell oder eine existentiell vermittelte Kategorie und über das heute dominierende ökonomische Denken nicht herstellbar. "Genug ist genug" bedeutet, daß mehr zu haben sinnlos wäre, daß dieses Mehr kein echtes Mehr an Bedürfnisbefriedigung bringt. Es ist das Verdienst unserer derzeitigen Wirtschaftsordnung - der privatkapitalistischen Marktwirtschaft - daß das Band zwischen Arbeit und Bedürfnis faktisch vollkommen zerrissen ist. Mit Hilfe einer, aufbauend auf den Erkenntnissen der Psychologie, mit allen Mitteln der suggestiven Beeinflussung arbeitenden Werbung gelingt es derzeit, die meisten Menschen im Zustand des permanenten Gefühls unbefriedigter Bedürfnisse zu halten. "I can get no satisfaction" drückt den Zustand aus, in dem der Zweck von Arbeit nicht mehr die Befriedigung konkret empfundener ursprünglicher Bedürfnisse sein kann. Im Gegensatz dazu ist "Genug ist nie genug, Genug kann nie genügen" zur Richtschnur von Mühe und Erfolg geworden. Deshalb ist es heutzutage durchaus möglich, Menschen durch einen entsprechenden Entlohnungsanreiz zu mehr Arbeitsleistung anzuspornen - der sichtliche Erfolg der Strategie das "immer mehr" und "immer besser" in die Köpfe zu implantieren und damit die Konsum"bedürfnisse" mindestens ebenso schnell auszuweiten

wie die Produktion von Waren und warenförmigen Dienstleistungen.

"Dieser Logik der *grenzenlosen* Anstrengung jedes einzelnen, um die anderen zu überholen, hat die Arbeiterbewegung von Anfang an eine umgekehrte Logik entgegengesetzt: die Verweigerung der Konkurrenz zwischen den einzelnen Arbeitern, ihre Solidargemeinschaft mit der gleichzeitigen Perspektive der *Selbstbegrenzung* der Anstrengung eines jeden und der Begrenzung der Arbeitsmenge, die von allen verlangt werden konnte. Der ökonomischen Rationalität der unbegrenzten Maximierung und Maßlosigkeit setzte somit die Arbeiterbewegung eine Rationalität entgegen, die sich auf einen Humanismus des Bedürfnisses und die Verteidigung des Lebens gründete."[9] Im selben Maß, wie die Organisationen der Arbeiterbewegung jedoch in Staat und Staatsführung integriert wurden, reduzierte sich auch ihre Oppositionshaltung gegen die ökonomische Rationalität. *Solidarität* wurde weitgehend zur Worthülse reduziert, die lebensfeindiche Ideologie des konkurrenzorientierten unbegrenzten Aufstiegsstrebens als Notwendigkeit akzeptiert.

Auch andere gesellschaftliche Bereiche, wie z.B. Teile der ländlichen Kultur, konnten sich eine gewisse Zeit der Dominanz des ökonomischen Denkens fernhalten. "Aber zweihundert Jahre Kapitalismus beginnen jetzt in den entwickelten Ländern immer deutlicher zu zählen und wir erleben in diesem ausgehenden Jahrhundert eine rapide Durchdringung fast aller Lebensbereiche mit 'kapitalistischem Geist'. Selbst flüchtige Vergleiche heutiger Erscheinungen und Einstellungen mit jenen von gestern und vorgestern lassen diesen Trend deutlich erkennen. Finanzielles Denken und spekulative Hoffnungen - vom kleinen Lotto bis zu Finanztransaktionen, die täglich hunderte Milliarden Dollar in Bewegung halten - verdrängen immer mehr sachliche Überlegungen über qualitative Aspekte des Reichtums und der Investitionen; Politiker sind besorgt, wie sie ihre Politik 'verkaufen' können; der Sport wird von Spiel und fairer Begegnung immer mehr zu Big Business, wo Sportler sich todfeindlich um Millionen bekämpfen; Schauspieler reißen sich um Werbespots für den größten Blödsinn ohne zu erröten und, und, und ..."[10]

Ökonomisches Denken läßt schließlich alles den Charakter einer Ware annehmen und zum Einsatz beim großen Verdrängungswettkampf werden. Auch Bildung wird in diesem System auf ihren Warencharakter reduziert, ihre effektive Herstellung und ihr profitabler Einsatz, entsprechend ökonomischer Kriterien, wird kalkulierbar und muß in letzter Konsequenz auch kalkuliert werden, um nicht im alles bestimmenden Konkurrenzkampf zu unterliegen. In einer Gesellschaft, die vom Geist ökonomischen Denkens durchdrungen ist, wird auch der Luxus einer nicht in den Dienst wirtschaftlichen Wachstums genommenen Bildung immer weniger möglich, sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene muß sich Bildung dem Prinzip *Wachsen oder weichen* unterordnen.

Vom Regen in die Traufe - Bildung zwischen Bürokratie und Ökonomie

In dieser Situation taucht nun das neue schulpädagogische "Universalmedikament", die geradezu mythologisch hochgelobte und mit Erwartungen schwerst überfrachtete Lösung Autonomie auf. Jedoch nicht auf "Autonomie der *Bildung*" lautet das Rezept, sondern eine "Autonomie der *Schule*" soll die Lösung für alle Probleme bringen. Die Schule soll "befreit" werden von veralteten, anachronistischen Verwaltungs- und Entscheidungsstrukturen. Wie schon am Anfang dieses Artikels angedeutet, fällt es wohl niemandem, der die Schulrealität auch nur ein wenig kennt, schwer, eine ganze Palette von Bedingungen aufzuzählen, *von* denen die Schule "befreit" gehört; die Frage jedoch, die viel zu selten gestellt wird und deren Beantwortung für die verschiedenen Gruppen, die derzeit unisono von der "Schulautonomie" schwärmen, wohl sehr unterschiedlich ausfallen würde, lautet: *Wofür* soll die neue Freiheit dienen?

Ohne Zweifel sind dem pädagogischen Handeln in öffentlichen Bildungsinstitutionen durch die vorherrschende bürokratisch-hierarchische Organisationsstruktur sowie eine fast totale Verrechtlichung des Schulalltags heute sehr enge Grenzen gesetzt. Dazu kommt, daß politische Gruppierungen und Interessensvertretungen laufend massiven Einfluß auf das schulische Geschehen nehmen und die Möglichkeit der pädagogischen Professiona-

listen zusätzlich im Sinne ihrer jeweiligen Ansichten zu kanalisieren versuchen. Insbesonders engagierte LehrerInnen, aber auch SchülerInnen und Eltern leiden häufig unter diesem bürokratisch-politischen Reglementierungskonglomerat und träumen in letzter Zeit immer lauter von der autonomen Schule, in der unter pädagogischen Prämissen festgelegte Ziele, bei maximaler Mitbestimmung aller Beteiligten, angestrebt werden. Die Auswahl der Lehrer für diese vom Gängelband der Bürokratie befreite Schule, sowie die Besetzung unumgänglicher Leitungsfunktionen soll - im Sinne dieses pädagogischen Traumes - nach objektiven Kriterien der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft und nicht - wie bisher häufig - durch politisches Ränkespiel erfolgen. Auf diese Art erwartet man sich eine Ankurbelung des Innovationspotentials der LehrerInnen und damit im Gefolge eine pädagogisch optimierte Schule.

Die Idee einer solchen vom bürokratischen Ballast und politischer Einflußnahme befreiten und nur sachlichen Gesichtspunkten verpflichteten autonomen Schule, sowie die Vorstellung von den objektivierbaren Leistungsanforderung an LehrerInnen und DirektorInnen geht von einem scheinbar logischen Gedanken aus: Die Leistungserfüllungskriterien der Wirtschaft lassen sich auf die Schule übertragen. - Wenn jemand im Privatunternehmen tüchtig, innovativ und engagiert ist - so wird argumentiert -, dann wird niemand nach seinem Parteibuch fragen, Karriere und Entlohnung wird auf seine im Betriebsgeschehen aktualisierten Fähigkeiten abgestimmt sein - dementsprechend motiviert wird er weiterhin ein Höchstmaß seiner Leistungsfähigkeit der Firma zur Verfügung stellen. Und wenn eine solche Person einmal eine verantwortungsvolle Position im Betrieb erreicht hat, dann kann sie auch weitgehend selbständig entscheiden und muß nicht jede Kleinigkeit erst durch einen umständlichen Instanzenzug genehmigen lassen. Deshalb - so lautet fast unisono das neue Credo - müssen Lehreranstellungen, sowie die Besetzung der diversen übergeordneten Positionen nach objektiven Leistungskriterien erfolgen und den so positionierten Fachleuten muß auch eine entsprechende Autonomie in der Gestaltung ihres Arbeitsfeldes eingeräumt werden. Dann können auch die "Kunden des Dienstleistungsunternehmens Schule" durch ihre Wahl am "freien Bildungsmarkt" entscheiden, wo gute pädagogische Fachleute ein brauchbares Bildungsprodukt entwickelt und gestaltet haben.

Wie gesagt, die Idee klingt verführerisch, zeigt sich doch an allen Ecken und Enden, daß zentrale Planung und der Schutz vor dem rauhen Wind der Konkurrenz vielfach äußerst kontraproduktiv wirken. Jedoch - so leicht wird die Sache sicher nicht sein: Wirtschaftliches Geschehen kennt eine eindeutige Prämisse, an der die Leistung der Arbeitnehmer eines Unternehmens gemessen wird: Es geht um den *Unternehmensprofit*! Wenn dieser durch Zahlen und Fakten ein entsprechendes Signal liefert, dann wurde die adäquate Leistung erbracht oder nicht. Aber wo ist dieses Kriterium in Bildungsprozessen? Hinter all den Ideen von der neu organisierten Schule, mit den vom bürokratischen Gängelband befreiten Lehrern, steht das unausgesprochene Argument, daß es allgemein anerkannte und unbestreitbare pädagogische Wahrheiten gäbe und daß pädagogische Forschungen und Erkenntnisse *nicht* erkenntnisleitenden Interessen unterliegen würden.

Die grundlegenden Widersprüche im Bildungsbereich sind jedoch nicht durch wertfrei nebeneinander stehende unterschiedliche pädagogische Auffassungen zu interpretieren, denn sie sind in erster Linie durch Interessensgegensätze bestimmt[11]. Pädagogische Probleme können nicht "unpolitisch", d.h. aus dem Binnenraum der Pädagogik allein begriffen und beurteilt werden. Was jeweils als pädagogisch sinnvoll richtig oder fortschrittlich bezeichnet wird, hat wesentlich zu tun mit der Interessenslage, aus der heraus argumentiert wird. Pädagogik und Politik sind in diesem Sinne im höchsten Maß aufeinander verwiesen bzw. *Pädagogik ist ein politisches Projekt*! Ob organisierte Bildung zur Integration in die gegebenen Strukturen von Gesellschaft und Arbeitswelt verkommt oder ob in der Schule auch die Zielsetzung der Emanzipation Raum bekommt, ob sich schulische Bildungsbemühungen der "Dialektik von Anpassung und Widerstand"[12] stellen oder nur für die problemlose Herstellung von Humankapital zuständig sind, sind politische Fragen und werden je nach Interessenslage durchaus unterschiedlich beantwortet.

Unter Berücksichtigung des heutigen, weiter oben skizzierten Verständnisses von Bildung als Zulieferinstanz für wirtschaftliches Funktionieren, bleibt derzeit allerdings nur ein Kriterium, an

dem sich die Leistung von pädagogischen Praktikern bzw. von Schulen feststellen läßt: Daran, wieweit die Schule bzw. die LehrerInnen in der Lage sind, den Wünschen der potentiellen Abnehmer nach einem bestimmten *Qualifikationsprofil* der Absolventen gerecht zu werden. Solange Bildung überwiegend nur in ihrer Teilfunktion der Integration wahrgenommen wird, muß angenommen werden, daß die Befreiung der Schule von bürokratischen bzw. parteipolitischen Abhängigkeiten wahrscheinlich nichts anderes bedeutet, als ihre noch intensivere Verzweckung unter ökonomische Prämissen. Bildungsinstitutionen bleibt unter solchen Umständen sehr schnell überhaupt nichts mehr anderes übrig, als im Sinne ungehemmter Humankapitalanpassung zu fungieren, und den meisten Eltern bleiben wohl auch kaum große Möglichkeiten bei der Wahl einer geeigneten Schule für ihr Kind. Wenn sie die für den Großteil der Erwachsenen in unserer Gesellschaft gegebene Notwendigkeit im Auge behalten, daß ihr Sprößling später seine Arbeitskraft unter Konkurrenzbedingungen zum Markte wird tragen müssen, bleibt ihnen im Grunde genommen gar nichts anderes übrig, als ihr Kind in genau jene Schule zu schicken, wo die Unterrichtszeit optimal im Sinne des Erwerbens "vermarktbarer" Fähigkeiten und Talente ausgenützt wird und nicht mit kritischer Reflexion "vergeudet" wird; wo also möglichst konsequent der emanzipatorische Bildungsauftrag zugunsten der Integrationsfunktion der Schule geopfert wird. Umfassende - am mündigen und autonom handelnden Subjekt orientierte - Bildung könnte damit wieder ein wenig mehr zu einem Privileg für gesellschaftlich Begünstigte werden!

Bildung hat zwar - seit sie für alle verpflichtend organisiert wurde und zur (zumindest scheinbar für jeden gleichermaßen offenen) Möglichkeit des gesellschaftlichen Aufstiegs avancierte - immer schon den Imperativen der die Ungleicheit begünstigenden Ökonomie gehorcht. Aber noch hält sich hartnäckig die Vision von der nicht gänzlich unter ökonomische Verzweckung geratenen Bildung, und davon, daß nur die durch Bildung im Menschen verankerte Sinnfrage ihm die Chance zur Überwindung von Egoismus und Konkurrenz und zur Installierung einer *humanen* Gesellschaft - ohne Ausbeutung von Menschen durch den Menschen und im Einklang mit seiner Mitwelt - bietet. Durch Bildung,

formulierte Hans J. Heydorn, "begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, daß ihm die Ketten, die das Fleisch aufschneiden, vom Menschen angelegt sind", aber auch, und das ist das Wesentliche, "daß es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen"![13] Für eine solche Bildung tut es not, eine Lobby aller jener Kräfte zu bilden, die Interesse haben an der Befreiung des Menschen und am mündigen und autonomen Individuum. Sollte das nicht gelingen, bleibt nur mehr die sarkastische Frage zu stellen, wann die Organisation von Schule und Bildung endlich zur Gänze in den Händen derer ist, die, wenn schon nichts von Bildung, so doch wenigstens von Marketing etwas verstehen.[14]

Anmerkungen

1 Smith A.: Natur und Ursachen des Volkswohlstandes, Deutsch mit Kommentar von Friedrich Bülow, 2. Buch, Leipzig 1943, S.176/177, zitiert nach: Combe/Petzold: Bildungsökonomie - Eine Einführung, Köln 1977.

2 Altvater E.: Der historische Hintergrund des Qualifikationsbegriffs, in: Altvater/Huisken (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971, S.77.

3 Lenz W.: Lehrbuch der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1987, S.26/27.

4 Vgl. Ribolits E.: Berufliche Qualifizierung in der Erwachsenenbildung - in wessen Interesse?, in: Die österreichische Volkshochschule, 41.Jg., Heft 150, Juni 1990, S.23-27.

5 Vgl. Heydorn H.J.: Bildungstheoretische Schriften, Frankfurt am Main 1979.

6 Vgl. Fromm E.: Haben oder Sein - die seelischen Grundlagen einer neuen Gesellschaft, München 1981[10]

7 Gorz A.: Kritik der ökonomischen Vernunft - Sinnfragen am Ende der Arbeitsgesellschaft, Berlin 1989, S.156

8 Weber M.: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus, in: ders.: Die protestantische Ethik. Eine Aufsatzsammlung (Hrsg. Johannes Winckelmann), Gütersloh 1984[7], S.50.

9 Gorz A.: siehe oben.

10 Rothschild K.W.: Bildung, Ausbildung, Humankapital - Bemerkungen zum Bildungsproblem im Spätkapitalismus, in: Blumberger/Weidenholzer (Hrsg.): Ist Wissen Macht? Macht Bildung frei? Linz 1988, S.170-178.

11 Vgl. Kutalek N.: Was in der Suppe pädagogischer Fragen versinkt; in: Achs O. u.a.: Lernen für die Zukunft. Vorträge und Diskussionen anläßlich des 3.Internationalen Glöckel-Symposions '89; Wien-München 1990, S. 66-68

12 Strunk G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung; Bad Heilbrunn 1988

13 Heydorn H.J.: siehe oben

14 Meisel M.: Verschiebungen auf dem Bildungsmarkt. Über die zunehmende Marktförmigkeit der Bildung; in: Pädagogische Korrespondenz, Heft 4, Winter 1988/89, S.101-106

Die Verunsicherung, allseitig, scheint groß zu sein - und von jenen, die an ihr interessiert sind, noch zusätzlich geschürt. Nichts kommt in den allgemeinen Diskurs, was nicht Weltmarkt, Privatisierung, Entsolidarisierung, Marktwirtschaft, Effizienz, Leistungssteigerung heißt.

Rolf Schwendter

Michael Sertl

Autonomie der Schule nach dem Muster der Wirtschaft?*

Es scheint, als könnte man mit der "Autonomie" mehrere Fliegen mit einer Klappe schlagen:

1. Sie kommt den in allen gesellschaftlichen Bereichen konstatierten Bestrebungen nach mehr Transparenz, nach realer Mitbestimmung, nach Selbstverwirklichung im überschaubaren Rahmen entgegen.
2. Sie scheint eine brauchbare Antwort auf die immer wieder zu hörenden Klagen über zuviel Bürokratie und administrative Überlastung, die dem pädagogischen Engagement "den Wind aus den Segeln nimmt", zu sein.
3. Sie bringt also frischen Wind in die "Schulversuchsflaute" der 80er Jahre (DOBART 1988).
4. Dabei könnte sie durch Dezentralisierung und Regionalisierung sogar helfen, sich über die Strukturmängel des derzeitigen Schulsystems, beispielsweise in der Mittelstufe, hinwegzuschwindeln. Wien bekommt seinen Schulverbund, die Steiermark die Realschule.
5. Schlußendlich hat die Dezentralisierung, Deregulierung, Autonomisierung oder wie immer sich die Absichten titulieren, die sich dahinter verbergen, den Geruch der Einsparung im Gewand der Verwaltungsreform. Man soll nicht vergessen, daß die Diskussion um Autonomie in der Schule in Österreich erst nach der Wiedereinführung der großen Koalition begonnen hat, deren großes

*Referat im AK 6 des 4. internationalen Glöckel-Symposiums "Autonomie der Bildung - Anspruch und Wirklichkeit", Wien, 3.-6. Juni 1991

politisches Programm die Budgeteinsparungen und die EG-Integration sind.

Und gerade der letzte Punkt hat mich veranlaßt, einmal die Autonomisierungs- bzw. Deregulierungsdiskussion, wie sie in der Wirtschaft bzw. in Managerkreisen geführt wird, genauer anzuschauen.

Das japanische Haus

Zuvor aber noch ein Wort zu den Strukturmängeln des österreichischen Schulsystems. Minister SCHOLTEN hat (dankenswerterweise) gleich zu Beginn seiner Amtszeit ein Bild, eine Metapher für mögliche Autonomisierungstendenzen zur Diskussion gestellt, die all jenen, die Strukturveränderungen durch Autonomisierung herbeireden wollen, zu denken geben sollte: das Bild vom japanischen Haus. Im Gegensatz zum europäischen Haus sind dort einige Wände variabel, flexibel, mobil; es sind Stellwände, die vorübergehenden und sich ändernden Bedürfnissen angepaßt werden können. Aber, und damit hat Minister SCHOLTEN die Strukturdebatte auf den Punkt gebracht, auch im japanischen Haus gibt es feste, unverrückbare Außenwände. Übertragen auf das Bildungswesen sind das die externen Berechtigungen, die durch Schultypen vergeben werden, also die Schnittstellen zum Beschäftigungssystem. Und es gibt einige tragende Wände, die ebenfalls unverrückbar sind, das sind die Nahtstellen, die Übertrittsmöglichkeiten zu anderen Schulen bzw. zum weiterführenden Schulsystem. So gesehen, stellen die "autonomen" Stellwände die Schulstandorte bzw. die Regionen dar, die im Rahmen der gesetzlichen Schultypen Variationen und spezifische Anpassungen ("Profile") entwickeln können.

Die Crux des österreichischen Schulsystems ist aber nicht die mangelnde Variationsbreite innerhalb bestimmter Schultypen, sondern, hier denke ich in erster Linie wieder an die Mittelstufe, die Konkurrenz zweier Schultypen, die formal "gleich" sind (z.B. Lehrplangleichheit), gleichzeitig aber ganz und gar ungleiche Berechtigungen vermitteln und ganz unterschiedliche Segmente des Beschäftigungssystems "bedienen". Wenn also die Autonomisierung/ Regionalisierung gerade bezogen auf die Mittelstu-

fenproblematik als Allheilmittel oder zumindest Trostpflaster angesehen wird (s.o. frischer Wind in der "Schulversuchsflaute"), muß gleichzeitig gesagt werden, daß das entscheidende Problem der konkurrierenden Schultypen damit nicht einmal tangiert wird; außer es gelingt, reale Kooperation zwischen beiden Typen zu initiieren, die im Endeffekt zu einer Aufhebung der beiden Typen führen muß, und nicht zu der schon jetzt beobachtbaren verstärkten Abgrenzung.

Deregulierung in der Wirtschaft: Größere Konkurrenz und neue Technologien

Damit komme ich zu meinem Hauptanliegen, zu untersuchen und darzustellen, welche Politik, welche Gesetzmäßigkeiten hinter den Deregulierungstendenzen in der Wirtschaftsentwicklung des letzten Jahrzehnts zu vermuten sind. Ich erinnere noch einmal an die Hypothese, die dieser Untersuchung zugrundeliegt: Autonomie ist eine Methode der Verwaltungsvereinfachung oder Rationalisierung. (Und Rationalisierung im Öffentlichen Dienst heißt unter den politischen Auspizien der derzeitigen großen Koalition schlicht und einfach Einsparung.)

Im wesentlichen sind es zwei Momente, die die Einführung neuer Management-Strategien und damit die "Deregulierung" der alten Strategien notwendig gemacht haben:

1. der internationale Konkurrenzdruck,
2. die Einführung neuer Technologien.

Dabei sind beide kaum voneinander zu trennen, denn der erhöhte Konkurrenzdruck von seiten japanischer Unternehmen auf die europäischen Unternehmen beispielsweise in der Auto-Industrie ist wohl zum Teil auch mit dem technologischen Vorsprung bzw. mit dem sozialen Umfeld zu erklären, in dem diese neuen Technologien zum Tragen kommen. Der erhöhte Konkurrenzdruck ist Ausdruck für die enger gewordenen Märkte, die die Internationalisierung der Produktion und die beschleunigte Information mit sich bringen, ebenfalls eine Errungenschaft der "dritten industriellen Revolution" durch die Mikroelektronik.

Dabei sind es nicht unbedingt die technisch-maschinellen Neuerungen (z.B. Industrieroboter), die Ursache und auslösendes Element für neue Management-Strategien sind, sondern auch "logistische", "systemische" Qualitäten:

- der Umgang mit Informationen (z.B. Planungsdaten, Auftragsstände oder Kundendaten im Versicherungswesen u.ä.)
- die Schnittstellen zwischen Lagerung und Fertigung und umgekehrt
- die Einführung der EDV.

Die neue Schlüsseltechnologie Mikroelektronik erlaubt ein neues Produktivitätsmuster, das sich wesentlich vom Produktivitätsmuster unterscheidet, das eine fordistische oder tayloristische Arbeitsorganisation (Stichwort: Massenproduktion am Fließband) auszeichnet. Jetzt gibt's die "flexible Automation", die die rasche Diversifikation der Produktpalette, die rasche Anpassung an wechselnde Marktbedürfnisse ermöglicht, ohne auf die Vorteile der Massenproduktion zu verzichten. Dabei muß sich natürlich auch die Rolle des "Human-Faktors" ändern. Neben der Auseinandersetzung mit der japanischen (Management-)Tradition der "Gruppenidentität" (gegenüber dem europäischen Individualismus, man könnte auch sagen, gegenüber der europäischen Einzel- oder Ich-Identität) spielt die (Wieder)Entdeckung der "Human-Ressourcen" eine große Rolle.[1] U.a. wird von seiten der Wirtschaft auch wieder dem Bildungswesen bzw. dem Bildungsstand der (Mit)Arbeiter vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt.

Die größere Komplexität der Produktionsprozesse zwingt die Unternehmensführung, den Mitarbeitern vermehrten Einblick in Planungs- und Produktionsunterlagen zu gewähren, der Zeitdruck läßt rasche Entscheidungen "vor Ort" ohne direkte Kontrolle der Zentrale opportun erscheinen.

"Die Auflockerung - wenn nicht gar Auflösung - tayloristisch und fordistisch geprägter Arbeitsorganisationen ebenso wie die zunehmenden Qualifizierungs- und Partizipationsangebote des Managements an die Stammbeschäftigten gehen mit Tendenzen zur Dezentralisierung und Selbstkontrolle der Arbeitskräfte - nach dem Prinzip der "Verantwortlichen Autonomie" (...) - einher. Letzlich laufen diese Bestrebungen darauf hinaus, bei den Beschäftigten eine Identifikation mit den Unternehmenszielen zu erzeugen, sie nicht mehr "reell" - wie unter dem tayloristisch-fordistischen Regime -, sondern nunmehr "ideologisch" zu subsumieren. In der Managementliteratur wird dies unter dem Komplex

"Unternehmenskultur" abgehandelt, ..." (MÜLLER-JENTSCH/ STAHLMANN 1988, S.23/24)

Das Beispiel VW

Ich möchte das eben Gesagte an einem Beispiel kurz illustrieren: VW hat bei Entwicklung und Fertigung des neuen Kleintransporters das Gruppenprinzip eingeführt.[2)] D.h. alle an diesem Projekt beteiligten Arbeiter, Angestellten, Ingenieure usw. bekommen, unabhängig von ihrem Arbeitsplatz im Stammwerk in Wolfsburg, Hannover, oder wo immer die Produktionsstätten von VW liegen, eine neue Organisationsstruktur und eine neue Identität: Sie sind jetzt nicht mehr "Mitarbeiter im Werk soundso", sondern "Mitarbeiter am Projekt K4". Solche Produktentwicklungen sind aus Konkurrenzgründen immer mit einem Geheimcode und entsprechender Geheimhaltung versehen, was natürlich seinen Teil zur Identitäts- bzw. Gruppenbildung beiträgt. Die Kommunikation wird auf das Projekt konzentriert, Kontakte nach außen minimiert. Alle Mitarbeiter, auch die einfachen Arbeiter, werden von vornherein soweit wie möglich in die Planung und Entwicklung einbezogen,

1. um mögliche Fehlerquellen frühzeitig auszuschalten,
2. um die Konstruktion der Fertigungsstraßen und Roboter auf die Bedürfnisse der sie später bedienenden Arbeiter abstellen zu können,
3. um eine entsprechende Motivation sicherzustellen. Wer mit Maschinen arbeitet, bei deren Konstruktion er selbst mitgewirkt hat, ist anders motiviert als einer, der einfach an ein Fließband gestellt wird.

Die Projektgruppe und ihre einzelnen Untergruppen arbeiten relativ autonom, unabhängig von den zentralen Stellen in den Stammwerken, was natürlich zu Konflikten mit den "alten" Vorgesetzten führt. Das Gruppenprinzip funktioniert sozusagen als parallele Organisationsstruktur und -kultur neben den alten hierarchischen, tayloristischen, kurz gesagt "Fließband-/Schichtarbeit"-Strukturen. Die neue Unternehmenskultur zeichnet sich durch flachere Hierarchien, also ein geringeres soziales Gefälle zwischen Vorgesetzten und Untergebenen aus.

Deregulierung: nur vorübergehende Antwort in der Krise

Und noch etwas: Diese Deregulierungsmaßnahmen in Produktions- oder Dienstleistungsbetrieben[2a] mit ihrer relativen Autonomie sind ja nur ein vorübergehendes Phänomen, mit Abschluß des Projekts werden auch die damit verbundenen Organisationsstrukturen wieder aufgelöst. Deregulierung und Autonomie haben ihren Grund in der "Organisationskrise", die die neuen Anforderungen mit sich bringen. Der internationale Trend zeigt, daß die Suche nach neuen Organisationsstrukturen noch keineswegs abgeschlossen ist, die Befunde berichten von widersprüchlichen Tendenzen: Dezentralen Versuchen zur Selbststeuerung bspw. im Werkstattbereich stehen Tendenzen zur Zentralisierung von Planungs-, Entscheidungs- und Kontrollprozessen gegenüber.[3] Ähnliches gilt übrigens auch für die "Entstaatlichungs"-Diskussion. So berichtet der STANDARD vom 4.3.1991 unter der Schlagzeile "Entstaatlichung - forsche Rhetorik, magere Realität" davon, daß der Versuch, den Anteil der öffentlichen Ausgaben in den OECD-Saaten zu senken, bis jetzt kaum von Erfolg gekrönt ist. Darüberhinaus zeige sich, daß Einsparungen oft negative Auswirkungen auf die öffentliche Infrastruktur haben, diese haben im Endeffekt negative Auswirkungen auf die gesamte Produktivität, also auch im nichtstaatlichen Bereich. Damit ist das Gegenteil von dem erreicht, was eigentlich angestrebt wurde.

Auf die Schule übertragbar?

Hintergrund all dieser Deregulierungs- und Entstaatlichungstendenzen, um das noch einmal in Erinnerung zu rufen, ist der enger werdende Weltmarkt, der steigende Konkurrenzdruck: Wer bspw. in der Kfz-Branche konkurrenzfähig bleiben will, muß flexible Modellpaletten anbieten, d.h. von einem Grundtyp werden X Varianten aufgrund von Kundenwünschen gefertigt.

Dabei sind einige dieser Elemente, die Zusammenfassung in kleineren überschaubaren Einheiten, die flacheren Hierarchien oder die Nutzung des Erfahrungswissens der direkt Betroffenen, für das "Schulmanagement" sicher interessant. Aber sind das

wirklich vergleichbare Größen? Sind Rationalisierungsmaßnahmen in einem Produktions- oder Dienstleistungsbetrieb wirklich vergleichbar mit pädagogischen Reformen in der Schule?
Was ganz sicher aus diesem Einblick in die Arbeitsmethoden der Manager ersichtlich wird, ist, daß das ganze herzlich wenig mit dem zu tun hat, was schon lange Zeit unter dem Schlagwort "Mehr Demokratie in der Schule" unter LehrerInnen diskutiert wird. Damit möchte ich aber mit meinen Warnungen, Autonomisierungskonzepte "von außerhalb" blind auf die Schule zu übertragen, auch schon aufhören. Meiner Meinung nach ist die Chance relativ groß, im Rahmen dieser zugegebenermaßen eher aufgesetzten Autonomie-in-der-Schule-Diskussion ein paar Schritte vorwärts in Richtung einer echten Demokratisierung zu gehen (vgl. KERN 1991). Allerdings gibt es auch hier widersprüchliche Befunde. So steht dem aufgrund des höheren Alters und Professionalisierungsgrads gestiegenen Selbstbewußtsein der LehrerInnen eine ziemliche Frustration und Resignation gegenüber (vgl. SERTL 1991). Diese Resignation hat sicherlich auch die LehrerInnenbewegung erfaßt, die bisher die entscheidenden Impulse zur Demokratisierung der Schule geliefert hat. Trotzdem! Und zu diesem Trotzdem gehört auch, daß die Bewegung für mehr Demokratie in der Schule sich nicht auf die "autonomen" Stellwände des japanischen Hauses beschränkt, sondern auch "an den Grundfesten rüttelt". Neben einer echten demokratischen Mitbestimmung der LehrerInnen (z.B. durch Wahl der DirektorInnen) wird dabei wohl auch die Frage der gemeinsamen Mittelstufe eine entscheidende Rolle spielen.

Anmerkungen:

1 "Die umfassende Mobilisierung technischer und organisatorischer Ressourcen findet ihre Ergänzung in der Mobilisierung von Human-Ressourcen. Neben japanischen Personalführungsmethoden sind es vor allem Strategien des amerikanischen "human resources management", die zunehmend Theorie und Praxis des Personal- und Produktionsmanagements bestimmen. Die Ausschöpfung der Produktivkraft Arbeit bezieht sich auf ihre Leistungsreserven, ihr Erfahrungswisssen, ihre Kreativität und Motivation. Um die Flexibilitätspotentiale der neuen Technik optimal auszunutzen, bedarf es flexibler, qualifizierter und engagierter Arbeitskräfte. Mit einem breiten Motivationsinstrumentarium - angefangen von monetären und nicht monetären Anreizsystemen, über individuelle Karriereleitern bis zu vielfältigen Partizipationsangeboten (wofür der sprunghafte Anstieg von Qualitätszirkeln nur ein besonders markantes Indiz ist) versucht ein "aufgeklärtes" Management die Personalentwicklung auf die umfassenderen Unternehmensstrategien abzustimmen (...). Die durch "systemische Rationalisierung" erzielte größere Transparenz, Kontrolle und Vernetzung von Produktionsprozessen erleichtert es dem Mangaement, Kompetenzen zu delegieren und Verantwortung zu dezentralisieren. Denn die zunehmende Objektivierung der Kontrolle durch Informationstechniken bedarf der komplementären Subjektivierung im Rahmen kleiner Gruppen (...). Auf diese Weise kann das Management Technikakzeptanz gewinnen, Erfahrungswissen nutzen, Personalausfälle verringern und flexible "Rundumnutzung" der Arbeitskräfte sicherstellen und damit die Unternehmensziele der optimalen Ausnutzung der Kapitalanlagen und der Erhöhung der Produktqualität realisieren." (MÜLLER-JENTSCH/STAHLMANN 1988, S.23)

2 Vgl. dazu auch den AZ-Bericht über das General Motors - Werk in Aspern bei Wien unter dem Titel: "Glücksfabrik" oder Fließband im neuen Gewand? Dort lautet ein Zwischentitel: "Mit echter Demokratie hat das nichts zu tun". (AZ v.23.7.1991, S.36f)

2a Ähnliche Prozesse sind bspw. auch im Banken- und Versicherungswesen zu beobachten, besonders bei der Einführung der EDV (vgl. VOLST/WAGNER 1990).

3 "Entgegen manchen Proklamationen führen die erkennbaren realen CIM-Entwicklungen (CIM = Computer integrated manufacturing, M.S.) jedoch nicht zu einem intern deregulierten Unternehmen. Es geht vielmehr um einen Neuzuschnitt bisher integrierter oder segregierter Funktionsbereiche im Betrieb, es geht um die Neudefinition der Flexibilitäts- und Integrationserfordernisse. ... Nicht die Deregulierung des Unternehmens, sondern die Errichtung eines neuen Regulationsmodus im Unternehmen steht an. ... Entgegen der vorherrschenden Einschätzung führt CIM weder "automatisch" noch als überwiegende Tendenz zur Dezentralisierung der Produktion. Die Befunde ... verweisen übereinstimmend auf die Gleichzeitigkeit zweier gegenläufiger Trends: Tendenzen zur dezentralen Selbststeuerung von Fertigungsteams und Werkstattbereichen einerseits, Tendenzen zur Zentralisierung von Planungs-, Entscheidungs- und Kontrollprozessen andererseits. ... Makroökonomischen Deregulierungskonzepten stehen mikroökonomische Formierungstendenzen gegenüber." (NASCHOLD 1988, S.42/43)

Literatur:

AZ vom 23.7.1991, "Glücksfabrik" oder Fließband im neuen Gewand? (Bericht über das General Motors - Werk in Aspern bei Wien), S.36/37.

DOBART A., Herausforderungen an die Schule, Grundlegung, Voraussetzungen und Aufgaben der Schulentwicklung in den kommenden Jahren, in: Erziehung und Unterricht 13 (1988) 1, S.2-12.
KERN A., Autonomie jetzt - warum? in: ahs-aktuell, Folge 67/ Feb.1991, S.7
MÜLLER-JENTSCH W., STAHLMANN M., Management und Arbeitspolitik im Prozeß fortschreitender Industrialisierung, in: ÖZS 13 (1988) 2, S.5-31.
NASCHOLD F., Regulierung und Produktivität, in: ÖZS 13 (1988) 2, S.32-46
SERTL M., Die Wiener Hauptschule in den Augen der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer, in: Erziehung und Unterricht 141 (1991) 3, S.180-186.
STANDARD vom 4.3.1991, Entstaatlichung - forsche Rhetorik, magere Realität, o.S.
VOLST A., WAGNER I., Kontrollierte Dezentralisierung, Ed.Sigma: Berlin 1990.

Walter Kissling

Das Schulbuch in der Staatsmaschine

Über historische Versuche der Administrationen, in den Schulen "Einförmigkeit" durch Schulbücher herzustellen.

Wird heute in historischer Sicht von obrigkeitsstaatlichem Schulbuchmonopol und Schulbuchapprobation gesprochen, ist man geneigt anzunehmen, es ginge dabei allein um eine *inhaltliche Orientierung* der Schulbücher an den Interessen der jeweiligen Regierung, einer Schulverwaltung bzw. der konfessionellen, ständischen, ethnischen und politischen Formationen, die sich ihrer bedienen können. Man denkt vielleicht an eine Art Depotwirkung des Schulbuchs, die da hieße: Das vorgeschriebene Buch, welches die Dynastie verherrlicht, sich in konfessionellen Fragen und gegenüber virulenten politischen Ideen der Zeit sowie zur Politik anderer Dynastien in gewünschter Weise verhielt, sollte im Unterricht zum Zug kommen, der wiederum zu bestimmter Sozialisiertheit beitrüge, beispielsweise zu Loyalität gegenüber dem Herrscherhaus. Es wird später zu zeigen sein, was die Administration alles aufgeboten hatte für den stets unvollkommenen Versuch, den Gang obrigkeitlicher Intention von der Schulbuchproduktion über den Unterricht zu den Kindern abzusichern gegenüber den vielen Unwägbarkeiten, deren jede das Unternehmen gefährden konnte. Die Orientierung des Schulbuchs an den Interessen der jeweils Mächtigen und seine wie immer einzuschätzende Wirksamkeit im und durch Unterricht - das mag einem in historischer Sicht als Aufgabe von Schulbuchmonopol und Approbation wohl zunächst einfallen. Indem Schulbuchforschung die politische, pädagogische und fachwissenschaftliche Dimension jeweiliger Schulbuch-Weltbilder herausarbeitet und vergleicht, versucht sie beizutragen zur Rekonstruktion historisch-obrigkeitlicher Selbstdarstellung gegenüber nachwachsenden Generationen und zur Rekonstruktion von Szenarien historischer Sozialisation. Gelegentlich präsentieren LehrerInnen ihren SchülerInnen kontrastierende themengleiche Schulbuchtexte aus

verschiedenen Epochen als Dokumente historischen Wandels, die Anlaß auch zur Metadiskussion von Schule, Schulwissen und Schulbuch geben können.

Neben der inhaltlichen Formierung des Schulbuchs hatten Approbation und andere Bestrebungen, Schulbuchproduktion zu monopolisieren, eine zweite, im gängigen Verständnis weniger bedachte Aufgabe, nämlich die *Vereinheitlichung* der Bücher - gleichsam als Sekundäreffekt (zunächst sogar Hauptaufgabe?) ihrer Orientierung an den sich innerhalb der Verwaltung durchsetzenden Perspektiven. Je konsequenter eine Regierung versuchte, die Schulbücher ihren Zwecken dienstbar zu machen, umso mehr trug sie auch zu deren Vereinheitlichung bei. Außer dieser inneren Vereinheitlichung hatte Approbation den Effekt einer äußeren Vereinheitlichung, weil sie prohibitiv war und die Zahl der im Schulwesen zur Verfügung stehenden genehmigten Bücher klein hielt. Und schließlich sollte von den wenigen jeweils nur eines im Curriculum zum Zug kommen, ein Katechismus, oder ein ABC-Namensbüchlein, vielleicht ein Rechenbuch, vielleicht ein Lesebuch, d.h. es wurde versucht, den Wechsel auch zwischen genehmigten Schulbüchern hintanzuhalten.

Innere Formierung und kleine Zahl machten Schulbücher tauglich dafür, in eine unübersichtliche Schullandschaft eingepflanzt zu werden als vereinheitlichte und vereinheitlichende Elemente. Die Rede von der Unübersichtlichkeit entspricht der Perspektive jener, die Überblick haben wollen. Die Kirche mit ihrer Infrastruktur hatte ihn, die Zentralverwaltung vor allem versuchte, ihn sich zu schaffen.

Eine regional differenzierte Ebene zweiter Gewalt - Adel, Geistlichkeit, Länder, Städte, Berufskorporationen, mit teilweise eigenen Werthorizonten, Kulturtraditionen, "Localvernunft" - geriet im Spät-, Reform- und aufgeklärten Absolutismus teilweise in inhaltlichen Gegensatz zur obersten Obrigkeit (wovon übrigens auch historische Schulbuchkonflikte Zeugnis geben), jedenfalls in Gegensatz zur Konzentrierung von Macht an der Spitze des "Staates". Eine Macht, die sich nun nicht wie bisher willkürlich äußerte, ansonsten potentiell vorhanden war und diverse Nischen bot, sondern die, so das Ideal, als gleichmäßig präsente, alle und alles erfassende, in die Tiefe reichende Macht den physischen

Reichtum des Landes ebenso aufzuschließen trachtete wie das, was sie für die standesgemäß-nützlichen Kräfte der Menschen ansah - wofür ständiges Überblick-Haben als Bedingung von Steuerung aus der Ferne erforderlich war. Durch Entmachtung, partielle Einbeziehung, Durchsetzung von allgemeinen Prinzipien und Einpflanzung vereinheitlichter und vereinheitlichender Elemente, seien es Personen oder Sachen, wurde nach und nach unübersichtliche strukturelle Vielfalt erfolgreich beschränkt und die Verwertung der Daten und Fälle im Sinne des weiten Überblicks erleichtert. "Gleichförmigkeit" ermöglichte dem Zentrum, mit vergleichsweise geringer Kenntnis der Situation vor Ort, Entscheidungen in seinem Sinne zu treffen.

In seinen "Grundsätzen der Universal-Kameral-Wissenschaft" von 1783 teilt Johann Friedrich von Pfeiffer die ideale Regierungsweise der Zeit mit: In der Metropole habe "der Fürst sein Cabinet mit genauen geometrischen Rissen von allen seinen Staaten austapezieren lassen, folglich sich geschwinde orientieren, und mit Zuziehung der alle sechs Monate einzusendenden General-Tabellen, gleichsam mit einem Blick, das ganze übersehen, die einzelnen Fälle vorläufig beurtheilen, und den sich präsentierenden Zweifeln oder Zweideutigkeiten nähere Erläuterung begehren (...) kann" (Mayr 1987, 138). Um ein solches Bild zu realisieren, war beträchtlicher Aufwand erforderlich. Es brauchte gleichsam zusammengesteckter "Seherohre", bzw. Greifarme, Glieder einer Verwaltung, die vom "Cabinet" bis zu den Bezirken reicht, vom Staatsrat zu den Kreisämtern, und Anweisung nach unten, Information ohne Veränderung nach oben befördert. Für die politischen Denker des Kontinents war zwischen 1740 und 1780 die Uhr die Metapher eines funktionierenden Staates; anders als in England, wo die Metaphern der Waage, "checks and balances" und Selbstregulierung dominierten (Mayr 1987). Die kontinentale "Uhr" wird aufgezogen vom Landesfürsten oder Monarchen, der so den zentralen Antriebsteil der Feder spannt, die ihre Spannkraft weitergibt an die vielen einwandfrei ineinandergreifenden Räder und Teile des Maschinchens, von denen keines, soll die Regelmäßigkeit des Ablaufs nicht gestört werden, Eigensinn entwickeln darf. "Ein System, das darauf bestand, alle Probleme zentral zu behandeln, und das seinen Ausführenden vor Ort

keinen Spielraum ließ, um nach eigenem Ermessen zu handeln, war nicht darauf eingerichtet, spontan auf etwas Unerwartetes zu reagieren. Erfolg konnte es sich nur davon versprechen, daß es alle Eventualitäten voraussah, ihnen mit im voraus festgelegten Plänen und Programmen begegnete und im Umgang mit der Außenwelt stets die Initiative behielt. So funktionierten Automaten; ihre - oft austauschbaren - mechanischen Programme erlaubten ihnen erstaunliche Leistungen, aber sie waren unfähig, auch nur auf die einfachste unvorhergesehene Herausforderung spontan zu reagieren (Mayr 1987, 144).

Die Handlungs- und Entwicklungsfähigkeit des entstehenden modernen Staates ging auf Kosten der Teilsysteme. Dort gab es übrigens nicht nur aufklärungsfeindliche Finsterlinge. Heute rückblickend wie Benjamins "Engel der Geschichte" und je mehr in die Zukunft getrieben, wird es immer schwerer, im Staatswerdungsprozeß Kategorien von Fortschritt und Reaktion zuzuordnen. Da Säkularisierung die Legitimierung von Landesfürsten oder Monarchen durch Gottesgnadentum brüchig machte, wurde "der Staat selbst als die metaphysische Inkarnation des Allgemeinwohls die Größe, die an die Stelle Gottes trat" (Saage 1985, 534). Im Kleid des Staates bzw. dessen, was ein solcher werden sollte, versuchten aufgeklärte Herrscher eigene Macht zu erhalten bzw. fremde Macht an sich zu bringen. Es müssen, schreibt Friedrich II. in den Politischen Testamenten, "Finanzen, Politik und Heerwesen auf ein gemeinsames Ziel steuern: nämlich die Stärkung des Staates und das Wachstum seiner Macht". Trotz öffentlicher aufklärerischer Äußerungen haben sich Friedrich II. und Joseph II. im Konflikt zwischen dem kontraktualistischen Staatsbegriff der Aufklärung und dem Konzept des monarchischen Machtstaates stets für die Interessen des letzteren entschieden und Tendenzen bürgerlicher Freiheit und Gleichheit abgeschwächt, wenn es der Machterhaltung diente (Saage 1985).

Es war nicht einfach, die neuen Prinzipien bei den Beamten durchzusetzen. Die Staatsmechanisten mußten ein gut Teil ihrer Zeit gleichsam zum Putzen der Maschine verwenden. So befaßten sich die meisten Verordnungen mit Kontroll- und Disziplinierungsmaßnahmen der Beamten selbst, und die Einrichtung des Instanzenzuges war auch Mittel, den Apparat zu kontrollieren.

"Schließen wir aus den Erlassen und Vorschriften, so waren die Beamten korrupt, bestechlich, sie machten Schulden, wurden straffällig und schikanierten die Untertanen" (Heindl 1991, 25). Die Juristenausbildung sollte dafür sorgen, daß die allgemeinen Gesetze von verschiedenen, im Zuge ihrer Karriere häufig versetzten Beamten an allen Orten möglichst gleichförmig gehandhabt würden und Rechtssicherheit entstünde. Die durch Ausbildung vereinheitlichten Beamten - 1800 war das von Maria Theresia bereits vorgeschriebene Jusstudium für die höheren Beamten nun auch tatsächlich durchgesetzt - waren lebendige Implantate in die heterogene Union der Königreiche und Länder. Die Vereinheitlichung des Rechts gilt als wesentlicher Faktor der Entwicklung zum Gesamtstaat (Ogris 1990). Es greift nicht nur in die Lebensbereiche ein gemäß dem ihm zugrundeliegenden Weltbild, sondern es diffundiert als vereinheitlichtes Recht zugleich Vereinheitlichung in die von ihm erfaßten diversen Lebensbereiche an diversen Orten und erleichtert damit sowohl deren Verwaltbarkeit, die Verbindung zum Zentrum, als auch Kommunikation, Handel, Produktion zwischeneinander, die Verbindung eines größer werdenden Teils der Untertanen durch den Markt, wovon die sozialen Formationen in sehr unterschiedlicher Weise zu profitieren in der Lage waren. Nun lag das Straf- und Strafprozeßrecht (1786) und das ABGB (1811) auf den Pulten in Czernowitz ebenso wie in Innsbruck. (Ungarn ging eigene Wege). Lokale Rechtstraditionen konnten als Abusus, erschlichene Privilegien und Mißbräuche definiert werden.

Vereinheitlichte Prinzipien wurden fixiert in Texten, die zur Verfügung standen und auf deren Benutzung die Beamten zur Erledigung ihrer Arbeit angewiesen waren - Gesetzesbücher, Texte als handlungssteuernde Implantate im Sinne des obersten Dienstherrn, zuverlässiger als menschliche Implantate, bei denen vermeintlich vereinheitlichende Ausbildung unvorhersehbar in eigendynamische Prozesse münden, Heterogenität und "Häresie" herbeiführen konnte, und billiger als jene.

Bevor ich die Diskussion des Schulbuchs als Medium der Vereinheitlichung von Unterricht wieder aufnehme, sei an eine sich damit parallel vollziehende Verbreitung von Schule als Ort raumzeitlich abgesonderten Lernens erinnert, das zur ständigen Vor-

aussetzung für jene Unverzichtbarkeit von Unterrichtsmedien werden sollte, die das Schulbuch erst disponierte als Medium der Vereinheitlichung von Unterricht. Die regional, sozial und geschlechtsspezifisch differenzierte, schrittweise Herauslösung des Lernens aus dem Mitlernen des Nachwuchses in einer mit Erwachsenen teilweise gemeinsamen Lebenswelt (deren Gemeinsamkeit erodierte, die Produktion verschwindet mit dem Vater aus dem Haus, wird arbeitsteiliger, schwerer einsehbar; einer auf Planung und neue Qualifikation bedachten Administration erscheint traditionelles Mitlernen als zufällig, unzureichend und verbunden mit dem konkurrierenden ständisch-feudalen Herrschaftssystem) und die Einrichtung von Lernen im Schulgehäuse brauchte mehr als bisher die Repräsentation von "Welt", sei es durch Lehrer, Schüler, Lehrmittel, Architektur, Zeitarrangements. Und was es infolge gemischter Nutzung der Schulstube dort zunächst noch gab - die Schneiderwerkstatt des Schulmeisters, die Frau Schwester und ihren Sohn, die Aufsicht führten und auch mal Unterricht hielten, das vor winterlicher Kälte zu schützende Hausschwein - wurde im Zuge fortschreitender bürokratischer Erfassung des Unterrichts und Lehrerprofessionalisierung zu Außenwelt. In die besenrein gefegten Unterrichtsräume hielt das Draußengehaltene bzw. Hinauseskamotierte seinen Einzug "in Form" von Schulbüchern, Wandtafeln, Tierpräparaten. Es wird stetig, überblickbar, eher berechenbar und dosierbar, das "Hausschwein" wird verfügbar unabhängig von seinen Regungen, das so Formierte spart Bewegung, in gewisser Weise Zeit, ist leicht transportierbar; bestimmte Seiten der "Benutzer" fordert es an, andere legt es still und wird ein Faktor der Herausbildung disziplinierter Mentalität. Die Re-Präsentation von "Welt" im Schulbuch zwingt zu ihrer Formierung im Medium schriftlicher Sprache, erlaubt die Bevorzugung eines bestimmten muttersprachlichen Dialekts, sowie die Bevorzugung der Sprache des politischen, ökonomischen und kulturellen Zentrums, in sozialer Differenzierung der Schularten, und ermöglicht insgesamt die Modifikation von "Welt" je nach politischem Erfordernis aus der Sicht jener, die über die Schulbuchproduktion befinden können. Um in der Eingeschlossenheit schulischen Lernens, in den über das Land verstreuten Schulstuben, zu bestimmter Zeit in Erscheinung zu

treten, mußte - oder konnte! - "Welt" nocheinmal geschaffen werden, aber jetzt fernab im k.k.Schulbücherverlag zu Wien. Der von der Absonderung schulischen Lernens affizierte besondere Stellenwert der Schriftlichkeit in der Schule erhält unter den Auspizien der Staatswerdung und der Bedeutung von Schule in diesem Prozeß den Akzent der Kontrollierbarkeit und Bürokratisierung von Unterricht. Wohl auch von daher bekam der in der Schule lange gültige Vorrang des Schreibparadigmas gegenüber dem Sprechen einen Anschub.

"Die-Welt-Haben" durch mediale Repräsentation wurde mit ein Faktor für das Undurchlässigwerden des Schulgehäuses. Nach und nach haben sich Schulbuch und Schulbetrieb aufeinander eingespielt, ihre Strukturen einander angeglichen und gegenseitig begründet. "Zur Falle ist unser Haus geworden. Nur was in ihr sich verfängt, ist uns Welt. Außerhalb ist nichts", schrieb Günther Anders in der Frühzeit des Fernsehens (Anders 1956, 192). Aber es ist wohl auch eine Folge der Ausbreitung der Medien in der modernen Gesellschaft, wenn die Stellung "des" Schulbuchs im Unterricht erodiert und damit seine Möglichkeit als Medium der Vereinheitlichung.

Nicht nur indem SchülerInnen über das Schulbuch die jeweils *"richtigen"* Begriffe gelehrt werden, z.B. jene vaterländisch-religiöser Erziehung des Neoabsulutismus (Grimm 1984), in der Hoffnung, sie zu treuen Untertanen zu machen, sondern indem ihnen in einem homogenen Corpus von Schulbüchern *gleiche* Begriffe gelehrt werden, möglichst und immer schwerer realisierbar, auch auf gleiche Weise, wird eine Bedingung für Verwaltung von Pädagogik vor Ort, für Vergleich, Kontrolle und Entwicklung des Unterrichts durch die Administration geschaffen, zur Herausbildung allgemeiner Industriosität und der gewünschten Verhältnisse zwischen den sozialen Formationen. Wobei Gleichheit der Begriffe und vor allem Gleichheit der Vermittlung differenziert waren nach Schulen "für die geringste Klaße", "für die mittlere Klaße" und "für die Klaße der Edelen" (Zedlitz 1777).

In Artikel 7 der "Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen Kaiserlichen und Königlichen Erbländern" (1774) wird die Vereinheitlichungsfunktion von Schulbüchern ausgesprochen. Der Artikel lautet:

"Da Wir die Einförmigkeit der Lehrart beobachtet wissen wollen, so haben Wir in dieser Absicht von sämmtlichen Lehrgegenständen, nicht allein zum Gebrauche der Schüler eigene Bücher, und Tabellen, sondern auch für die Lehrer selbsten die nöthigen Anweisungen verfassen, und in dem Methodenbuche vorlegen lassen, aus welchem die letzeren werden zu entnehmen haben, wie sie sich in jedem Stücke ihres Amtes verhalten sollen.

Diese Bücher, so wie sie in den unten angehängten Verzeichnisse E. enthalten sind, müsen von allen Schulleuten nach den Umständen jeder Schulen angeschaft, der Innhalt genau befolgt und die Jugend aus keinen anderen, als aus den Vorgeschriebenen unterwiesen werden, doch können sich geschicktere Lehrer, wann sie wollen, auch anderer Bücher, ähnlichen Innhalts, bedienen, um aus solchen ihre eigene Kentnisse zu erweitern."

Man habe also "eigene Bücher" verfassen lassen, "da Wir die *Einförmigkeit der Lehrart* beobachtet wissen wollen". Das hieß wohl auch, die Kinder in der Schule nicht mehr einzeln zu sich zu rufen und zu unterrichten, sondern sie im Sinne Felbigers und wie im nächsten Artikel 8 der Schulordnung ausgeführt, "zusammen zu unterweisen und besonders das Zusammenlesen recht zu gebrauchen". Hier kann nicht untersucht werden, unter welchen Bedingungen das Zusammenunterrichten zur Vereinheitlichung des Lernens beitrug; erwähnt sei, daß nach der alten Unterrichtsmethode notfalls ein einziges Buch in der Klasse ausreichte, beim Zusammenlesen aber möglichst jedes Kind das Buch benötigte (Engelbrecht 1984, 87 und 104). Im folgenden soll im Sinne des historischen Zentralbegriffs der "Gleichförmigkeit" die Rolle des Schulbuchs für die Vereinheitlichung von Unterricht und Schulwirklichkeit gemustert werden.

Mit ihrer Schulbuchproduktion - 1772 hatte Maria Theresia den staatlichen Schulbücherverlag mit Monopol begründet - wollte die Administration nicht etwa das unzureichende Schulbücherangebot in den folgenden hundert Jahren nach und nach qualitativ erweitern, um Lehrern, Eltern und Schulverantwortlichen eine bessere Auswahlmöglichkeit zu bieten, soferne diese in der Lage gewesen wären, sie zu nutzen. Im Sinne der "Einförmigkeit der Lehrart" versuchte sie vielmehr für jeden Fall sicherzustellen, daß

nur diese und "keine anderen" Bücher im Unterricht verwendet würden. Sie grenzte andere Literatur, vorhandene oder möglicherweise entstehende, aus. Die Jugend dürfe "aus keinen anderen als aus den Vorgeschriebenen (Büchern) unterwiesen werden". Das preußische "General-Land-Schul-Reglement" von 1763 enthält das gleiche Regulierungsmuster: "... keine andere Lehrbücher in den Landschulen und bei den Catechisationen, als die von Unsern Consistoriis verordnet und approbiert worden, sollen gebraucht werden". Wo es in österreichischen oder preußischen Schulordnungen des 18. Jahrhunderts um das Schulbuch ging, ist die Formulierung "keine anderen als ..." Stehsatz (vgl. die materialreiche Zusammenstellung bei Rommel 1968).

Der Schulbuchartikel der Maria Theresianischen Schulordnung ist ein sprachliches System umfassender Erfassung. Er entfaltet Hinweise auf die Schulbuchproduktion, aber auch auf den Schulbuchgebrauch; auf den Gebrauch "nicht allein" der Schüler, "sondern auch" der Lehrer, die neben dem Schulbuch das "Methodenbuche" zwecks richtiger und gleicher Vorgangsweise benutzen mögen. Die Rede ist von "sämtlichen Lehrgegenständen", "allen Schulleuten", "jeder Schule", von "jedem Stücke" des Lehramtes. Was erlaubt ist, ist im "Verzeichnisse E" inventarisiert. Die Erfassung breitet sich flächenhaft aus, aber sie sucht auch schon Tiefe zu gewinnen, der Inhalt der Schulbücher müsse "genau" befolgt werden. Die Tiefendimension der Reglementierung wird eher möglich werden, wenn die Fragmentarisierung pädagogischer Tätigkeit, die hier in den "Stücken des Amtes" anklingt, weiter gediehen ist. "Gleichförmigkeit" kann das wesentlich erleichtern. Das vor uns ausgebreitete System umfassender Erfassung ist freilich noch Deklaration und nicht Schulwirklichkeit (für Preußen: Heinemann 1974; Neugebauer 1985; Sauer 1991), was nicht zuletzt die sich immer wiederholenden, aus der Sicht der Administration nötigen Vorschriften über den Schulbuchgebrauch bestätigen.

Vielleicht erwarten wir von den Lehrern des niederen Schulwesens im 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, den Leinenwebern, Schmieden, Dienstboten, Invaliden, den Landlehrern im Nebenamte, daß sie von sich aus dem Schulbuch als einer willkommenen Hilfe gerne und genau gefolgt wären. Aber diese

Vorstellung dürfte erst auf ein Schulwesen zutreffen, das eine basale Bürokratisierung erfahren hat und dessen Lehrer eine bestimmte pädagogische Ausbildung aufweisen können; erst dann kann das Schulbuch wie "von selbst" zu jenem Medium der Kontrolle werden, das als Hilfsmittel dient, aber zugleich dahin wirkt, "die Orthodoxie der schulischen Arbeit vor individuellen Häresien zu bewahren" (Bourdieu/Passeron 1973, 76). In der Frühphase des expandierenden öffentlichen Schulwesens genügte es anscheinend nicht, daß die Schulbücher selbst gleichförmig gemacht wurden durch Monopolisierung ihrer Produktion. Damit die vereinheitlichten Implantate ihre Wirkung als bürokratische Dauerintervention zur Vereinheitlichung des Unterrichts entfalten konnten, mußte den Lehrern klar gemacht werden, daß sie mit einem Schulbuch nicht nach eigenen Wünschen umgehen können, sondern es genau zu befolgen hätten, im Sinne seiner Funktion als Unterrichtspräzeptor in inhaltlicher, zeitlicher und teilweise auch methodischer Hinsicht.

So verlangte die josephinische "Instruction für die Directores oder Vice-Directores der Gymnasien" (1781) von den Lehrern, in typischer Abwertung dessen, was an lokalen, lebensgeschichtlichen, aktuellen Einflüssen dem Programm der Vereinheitlichung zuwiderlief, sie mögen nicht "nach ihren Eigendünkel bey den Gegenständen ausschweifen (...), die Zeit verderben und Ungleichheit in die Gymnasien bringen". In der "Politischen Schulverfassung" (1806) unter Franz II. wird von den Trivialschullehrern verlangt, daß "sie sich aller weiteren Entwicklungen, als die in dem Schul- und Methodenbuche genau vorgezeichnet werden, strenge zu enthalten haben, und alle Mahl nur dahin trachten, daß das auswendig zu Lernende fest behalten und auf einzelne Beispiele angewendet werden könne". Dem Lehrer werde sowohl vorgeschrieben, "in Absicht auf die Materien sich genau an sein Schulbuch zu halten, damit er keine in seinen Unterricht aufnehme, die ihm nicht im Schulbuche oder auf eine andere Art vorgezeichnet ist", als auch ist er über die Methode zu belehren, "wie er bey dem Vortrage derselben zu Werke zu gehen habe". Wie schon in der josephinischen "Instruction" wird auch hier der Umgang mit der Zeit beklagt: "Endlich, da die Erfahrung belehrt, daß manche Lehrer bey einzelnen Gegenständen oft zu lange verweilen, und so ihr Schulbuch bis zu Ende des Schul-Curses gar nicht vollenden, so wird jedem Lehrer vorzuzeichnen seyn, wie weit er beyläufig binnen einem Monathe zu kommen habe". Die "richtige" Verteilung der Zeit auf die "von außen" bzw. "von oben" vorgegebenen "Materien" bringt diese erst in gewünschter Weise zur Geltung, wird aber auch ein Faktor disziplinierter Mentalität, z.B. was die Stetigkeit des Progresses betrifft, abgehoben von den spezifischen Neigungen, Fähigkeiten, Interessen.

Die Administration sah zwischen Schulbuchherstellung, Unterricht und Kindern ein Transmissionsproblem, das sich mittels einer maschinenhaften Konstruktion bewältigen ließe, wobei die Beteiligten vor Ort auf fleißige Handlanger reduziert wurden, in sozialer, schulartenspezifischer Differenzierung. Die über Schulbücher erzielte (standesorientierte) Vereinheitlichung des Unterrichts war ein Element, das die Verwaltbarkeit im Schulwesen insgesamt vorantreiben konnte und schließlich organisatorische Ausdifferenzierung, nun aber seitens und im Sinne der zentralen Administration, realisierbar machte. Mitte des 19. Jahrhunderts schreibt Helfert rückblickend und bezogen auf die 1777 genau bezeichneten und den Lehrern vorgeschriebenen wöchentlichen Pensen aus dem Lesebuch für die deutschen Schulen:

"Mit der Zeit trat jedoch der Grundsatz der 'Einförmigkeit der Lehrart', wie man es nannte, immer entschiedener in den Vordergrund und man möchte nicht gerne 'nach Beschaffenheit der Oerter und anderer Umstände' Ausnahmen gestatten. Wie heutzutage der französische Unterrichtsminister sich rühmen kann, wenn er auf die Uhr in seinem Bureau sieht, genau zu wissen, was um diese Stunde in allen Schulen von ganz Frankreich getrieben wird: so ward auch in den letzten Jahren der theresianischen Regierung für jede der vierzig Schulwochen so zu sagen bis auf eine Zeile festgesetzt, was und wie viel in allen Schulen der kaiserlichen Erbländer gelehrt und gelernt werden solle." (Helfert 1860, 350).

Glaubt man dem Bild, dann wäre nach der Verwaltung nun die Schule das Uhrwerk geworden; einige ihrer inneren Vorgänge wären ablesbar auf dem Ziffernblatt im Büro des Ministers und von dort justierbar. Soweit jedenfalls die Intention.

Die Reglementierung der Lehrer in Sachen Schulbuchgebrauch

wurde von der Administration auch mit dem schlechten Stand der Lehrerbildung besonders im niederen Schulwesen begründet. Daß dieses Argument für die Vorgangsweise der Administration nur begrenzt ausschlaggebend war, wird an den Universitäten deutlich, wo es nicht gültig war, gleichwohl Lehrbuch und Lehrbuchgebrauch schärfster Reglementierung unterworfen wurden. Zwar wurde die Herstellung der Lehrbücher hier nicht, wie im Falle der anderen Schulen, über ein staatliches Monopol kontrolliert, dafür wurden sie der Zensur unterworfen. Um den Effekt der Zensur zu sichern, wurde von den Professoren sowohl der Gebrauch ausschließlich der zensierten Literatur als obligate "Vorlesebücher" verlangt, als auch, daß der Vortrag nicht abweiche vom staatlich sanktionierten Wissensbestand des "Vorlesebuches". Hätten sie dazu aber gewichtigen Grund und um "zu erreichen, daß der Staat die ihm nicht gleichgültigen Kenntnisse von den Lehrsätzen der Professoren erhalten, so müssen alle Lehrer die Abweichungen und Zusätze von ihren Lehrbüchern, wenn sie wesentlich sind, öffentlich, aber kurz gefaßt in Druck zu geben verhalten sein", so 1790 der Präses der Studieneinrichtungskommission, Martini (nach der Wiedergabe van Swietens; Wangermann 1978, 81). Was nichts anderes hieß, als daß Modifizierungen des approbierten Buches, Ergänzungen, neue Fragen, aktuelle Bezüge verschriftlicht und der Zensur vorgelegt werden mußten. Josef II. kritisierte, daß "besonders in dem philosophischen Fach der Unterricht nicht aus einem bestimmten Lehrbuche, sondern meistentheils aus Schriften von den Lehrern der studierenden Jugend dictando ertheilt werde" (Resolution vom 19.8.1789). Die freie Rede, der mündliche Kommentar zum approbierten Buch, selbst angefertigtes Lehrmaterial werden ebenso wie die schwer kontrollierbaren Mitschriften der Studenten und das "Scriptenwesen" zu verhindern versucht. Nur in Fächern, wo ein von der Zensur approbiertes Lehrbuch vorlag, durfte Vorlesung gehalten, ein Professor berufen werden. Im Zusammenhang der Berufung eines jungen Historikers und Staatsrechtlers faßte der Direktor der juridischen Fakultät, Heinke, die Rolle der Lehrer so zusammen, wie ein Teil der aufgeklärten Administration sie wünschte: "Bei der fürtrefflichen Anstalt, wo Lehrer aus öffentlichen Fonds zureichend besoldet werden, hört alle Freyheit auf, willkührliche

Sisteme in den Wissenschaften aufzustellen, die zu der Nationalbildung nach der Erwartung des Staates gefordert werden. Der Lehrer ist blos das Sprachrohr des Staates an den sich bildenden Bürger." Dies gelte für jedes Fach, "wann es auch das gleichgültigste zu seyn scheine" (Wangermann 1978, 78).

Ein Teil der Berater Josef II. und Leopold II. widersprach solchem Studiendespotismus nachdrücklich. So hielt Gottfried van Swieten, Präses der Studien- und Zensurhofkommission 1781 bis 1791, dem Büchergebrauchsreglement Heinkes und Martinis seine Vorstellung vom Verhältnis Lehrer - Lehrbuch folgendermaßen entgegen:

"Ist nicht das beste Schulbuch oft nur dasjenige, das sich verhältnismäßig unter den übrigen auszeichnet, das die wenigsten Gebrechen hat? Kann das beste Buch immerfort, selbst als Grundlage betrachtet, vollständig und ganz richtig heissen? Macht nicht der stäte Wachstum der Kenntnisse diesem entsprechende Zusätze selbst im Texte nöthig? Fordert nicht oft eine einzige neue Erfahrung, ein neu entdeckter Beweis, die Veränderung von ganzen Abschnitten? ... Wird es nicht zuweilen geschehen müssen, daß unter gewissen Umständen ... auf einige Zeit Schriften der Lehrer eben so wichtig und eben so nöthig als Schulbücher werden?" (Zitat nach Wangermann 1978, 82).

Sichtbar wird ein Konflikt zwischen Aufklärung und Aufklärung, zwischen Moderne und Moderne, zwischen Wissenschaftsprozeß und von ihm inspirierten Unterrichtsmaterialien einerseits und einer Kontrolle, die zu Schablonisierung und Repetition führt andererseits. Letztere Strömung hat sich durchgesetzt, zusammen mit Jakobinerprozessen, Abbau des Rechtsstaats, Ausbau des Polizeistaats.

Gottfried van Swieten wurde im Dezember 1791 "in Gnaden" seines Amtes enthoben - ein Datum, das 200 Jahre später auch nicht im Zusammenhang eines ministeriellen Universitätsgesetzentwurfes zu öffentlicher Diskussion Anlaß gab.

Die Lehrbuchreglements an den Universitäten zeigen, daß auch jenseits des Arguments der Lehrerbildung curriculare Detailkontrolle und Vereinheitlichung des Unterrichts angestrebt wurde. Ja an dieser "fürtrefflichen Anstalt" mit "zureichender" Besoldung konnte leichter und früher verwirklicht werden, was hinsichtlich

der Trivialschulen zunächst eher theoretische Forderung der Edikte blieb, angesichts der großen Schwierigkeit, in dem sich konstituierenden modernen Staat die erforderlichen öffentlichen Mittel für ein Schulwesen aufzubringen, das kräftig expandieren sollte und wo noch 1790 56 Lehrer im Unterinntal ihre Posten zu verlassen drohten, weil ihr notdürftigster Unterhalt nicht gesichert war (Wangermann 1978, 50ff).

In der Diskussion der Spitzenbeamten Rottenhan und Eger über den Volksschul-Plan von 1804 wird ein weiteres Argument gegen verordnete strikte Schulbuchbefolgung angeführt - die Lehrermotivation. Im Entwurf heißt es: "Um bei der großen Zahl von Schulleuten, welche man nöthig hat, einige Gleichförmigkeit des Unterrichts zu bewirken, kann man weder die Wahl, noch den Gebrauch der Schulschriften ihrer Willkür überlassen." Rottenhan, unter anderem erfolgreicher Kämpfer gegen den Verkauf ausländischer Zeitungen in Österreich, wünschte genaueste Befolgung der Schulbücher durch den Lehrer. Eger warnte vor übertriebenem Zwang und meinte sinngemäß, "man lege aber auch durch das unreife Verbot, sich beim Unterrichte aller eignen Anmerkungen und Anwendungen auf das Gelesene zu enthalten und dergleichen, seinem Privatfleiße keinen schädlichen Zwang an". Es handle sich um ein Verbot, "welches nur den Trägen willkommen sein wird, dagegen jene Lehrer muthlos macht, die zu ihrem Amte wahren Beruf und innere Freude haben" (Weiß 1904, 68).

Die Vorschrift, vom Schulbuch nicht abzuweichen, kommt, soweit ich bisher sehe, gegen Mitte des 19. Jahrhundert ab. Die Aufhebung des staatlichen Schulbuchmonopols zwischen 1850 und 1869 und die Zulassung der Privatverlage macht es für die Administration erforderlich, der Approbation wieder Gewicht zu geben, von der bezeichnenderweise die Produkte des weiterbestehenden k.k. Schulbücherverlages ausgenommen waren. Die Durchführung der Approbationsverfahren lag (bis 1900) bei den Landesschulräten, die Entscheidung beim Ministerium. Der Markt pädagogischer Literatur, die langsam besser ausgebildeten Lehrer und ein liberaleres politisches Klima bedrohten die Stellung der vorgeschriebenen Unterrichts-Sachimplantate. Mit einem Allegro staccato höchst detailreicher Verordnungen und Erlässe

in Richtung Verlage, Schulaufsicht und Lehrer versuchte das Ministerium nach 1869 die Kontrolle aufrechtzuhalten und den Unterricht gegen das Eindringen nicht approbierter Unterrichtsmedien abzudichten. (Ausdrücke wie "Flut", "Überschwemmung", "Eindringen" hatten schon bisher Tradition in der Kontrolle schulischer wie außerschulischer Literatur.) Sogar die Schreibhefte werden genehmigungspflichtig, sobald sie "außer dem Titel und dem Liniament (...) wie immer geartete Abbildungen enthalten" (VO 21.5.1879). "Bilder für den Anschauungsunterricht, geographische, historische und naturgeschichtliche Darstellungen u. dgl.", (Wandbilder sowie "Vorlegeblätter für den Zeichnungsunterricht" wurden schon vorher in die Approbation einbezogen (VO 25.3.1873). In alter Tradition werden Vorschriften zur Restriktion der Bücherbenützung erlassen, etwa jene für Volks- und Bürgerschulen, derzufolge "Lehrtexte für einzelne Fächer, in welchen mit dem Lesebuche das Auskommen gefunden werden kann, als unentbehrlich nicht zu dulden sind" (Erl. 7.10.1872). Im Mittelpunkt steht aber die "Überwachung der Wahl der Lehrtexte", d.h. es müsse "streng daran festgehalten werden, daß kein Lehr- oder Lesebuch vor der Zulässigkeitserklärung in Gebrauch genommen werden darf" (Erl. 7.10.1872). Jedoch würden die gesetzlichen Vorschriften "vielfach unbeachtet bleiben", es sei "Thatsache", daß nicht approbierte Lehrmittel "in Gebrauch belassen werden" (VO 25.3.1873) und "wiederholt" seien "veränderte Auflagen approbierter Lehrbücher (...) in die Hände der Schüler gelangt" (Erl. 25.12.1885). Den Lehrern werden nicht nur "Normen in Erinnerung gebracht" (VO 25.3.1873), sondern "den Lehrkörpern sind die Weisungen neuerlich einzuschärfen" (Erl. 16.12.1885), und zwar durch die Schulaufsichtsbeamten, die nach Abschaffung des staatlichen Schulbuchmonopols verstärkt angehalten werden, die Schulbücher vor Ort zu kontrollieren, in der Volksschule mit besonderem Augenmerk auf die Sprach- und Lesebücher (Erl. 7.10.1872). So wird mit "Verordnung des k.k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 25.3.1873 betreffend den Gebrauch von Lehrtexten und Lehrmitteln in den Volks- und Bürgerschulen" und fast wortgleich in der Verordnung vom 17.6.1873 für die Mittelschulen unter anderem folgendes verfügt:

"Den zur Beaufsichtigung der Volks- und Bürgerschulen berufenen Bezirks- und Landesschulinspectoren wird unter ihrer persönlichen Verantwortlichkeit zur strengsten Pflicht gemacht, sich in fortwährender Kenntniss der zum Lehrgebrauche zugelassenen Lehrtexte und Lehrmittel zu erhalten, ein Verzeichniss derselben bei der Schulinspection stets mitzuführen, bei dieser Inspection den Gebrauch der Lehrtexte und Lehrmittel auf das Genaueste zu überwachen und sich jedes Mal die Ueberzeugung zu verschaffen, dass in den Schulen keine anderen als die für zulässig erklärten Lehrtexte und Lehrmittel im Gebrauche sind.

Nicht zugelassene Lehrtexte und Lehrmittel sind von denselben sofort ausser Gebrauch zu setzen" (§3).

Im Falle der Einziehung eines nicht approbierten Buches haben die "schuldtragenden" Schulleiter bzw. Lehrer "die Anschaffungskosten dieses Lehrbuches oder Lehrmittels zu ersetzen" (§4).

Inzwischen verfügt der Staat über eine einigermaßen verläßliche Schulaufsicht, der er mit Erfolg bestimmte Agenden "zur strengsten Pflicht machen" und unter ihre "persönliche Verantwortlichkeit" stellen kann, so die Überwachung des Programms der (klassenspezifischen) Vereinheitlichung durch Lehrmittel, d.h. zu überwachen, ob die nun "nur" noch durch Approbation vereinheitlichten Sachimplantate auch tatsächlich verwendet werden. Das System umfassender Erfassung hat einen funktionierenden Apparat. Was Lehrgegenstände, Schulleute und Schulen betrifft, ist die Kontrolle seit dem Maria Theresianischen Schulbuchartikel mehr oder weniger flächendeckend geworden. Nun sollen auf der Ebene der Zeit die Kontroll-Lücken geschlossen werden durch Stetigkeit der Aufsicht. So haben sich die Inspektoren "in *fortwährender* Kenntnis zu erhalten", "ein Verzeichnis *stets* mitzuführen", "sich *jedes* Mal die Überzeugung zu verschaffen". Auch die Intensität der Aufsicht erscheint der Administration verbesserbar, wie die Superlative der "strengsten" Pflicht und "genauesten" Überwachung andeuten.

Der obrigkeitliche Stehsatz, "daß in den Schulen keine anderen als die für zulässig erklärten Lehrtexte" erlaubt seien, wird, soweit ich sehe, bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts verwendet. Die

Kontinuität der Formulierung deutet auf die Absicht der Gesetzgeber, zu vermeiden, daß ihnen eine sprachliche Variation als Revision bisheriger Intention ausgelegt werden könnte. Das Strickmuster des Satzes ist: Was erlaubt wird, wird genannt; was nicht genannt wird, ist verboten und bleibt namenlos. Es könnte auch genannt werden, was verboten ist und alles andere wäre erlaubt. So verfährt die Zensur, deren Prinzip in dieser Hinsicht liberaler erscheint, obwohl es dem Vorhaben adäquater ist. Denn die Formulierung des Erlaubten verschleiert die Verbotsabsicht. Von diesem Unkenntlichmachen ist etwas vorhanden in der heutigen Rede von "Eignungserklärung", "Schulbuchgenehmigung" und "Schulbuchzulassung", deren positive Formulierung in den Hintergrund treten läßt, daß es, aus welchen Gründen auch immer, um Verhinderung, um Ausgrenzung von Literatur geht.

Auch wenn die obrigkeitliche Formulierung verschwindet, sollten fast weitere hundert Jahre vergehen, bis im Schulunterrichtsgesetz von 1974 den LehrerInnen gestattet wird, auch nichtapprobierte Lehrmittel im Unterricht zu verwenden. Die Tradition, die Entscheidung über Literatur jedenfalls ausschließlich, durch die Schulverwaltung fällen zu lassen, scheint beendet und eine Verschiebung von Entscheidungskompetenz hin zu jenen stattgefunden zu haben, die in der Schule Umgang mit den Kindern und Jugendlichen haben und Unterricht halten. Zugleich läßt der Gesetzgeber das Institut der Approbation bestehen. Es entsteht der Eindruck einer gewissen Liberalisierung durch ein nun immerhin gemischtes System. Tatsächlich sind Approbiertes und Nicht-Approbiertes, gleichwohl Geeignetes, keineswegs gleichgestellt. Sieht doch das Familienlastenausgleichsgesetz in der Novellierung von 1972, mit der die Schulbuchaktion eingeführt wurde, gerade nicht vor, daß den SchülerInnen geeignete Unterrichtsmaterialien unentgeltlich zur Verfügung gestellt würden, sondern "Lehrbücher, die schulbehördlich zugelassen sind" (§31a/1 FLAG). Nicht mehr, wie in der Verordnung aus 1873, durch Kontrolle mittels scharfgemachter Inspektoren, sondern über die Ökonomie realisiert sich der Einfluß auf Schulbücher und Unterricht, wobei der Staat hier tatsächlich soziale Hilfe leistet - "zur Erleichterung der Lasten, die den Eltern durch die Erziehung und Ausbildung der Kinder erwachsen" (§31/1 FLAG).

Die Freiheit der Literaturwahl in der Schule muß jedoch von Eltern bzw. Lehrern im wörtlichen Sinn erkauft werden, um den Preis, es selbst zu zahlen. Dabei kommt die Forderung nach kostenlosen Schulbüchern, gestellt in der Lehrerbewegung 1848 und im Erfurter Programm der SPD (1891), neben ihrer egalitären Motivation, gerade aus dem Kampf gegen obrigkeitliche Uniformierung und Monopolisierung der Schulbücher. Die Administrationen legitimierten nämlich im 18., 19. und 20. Jahrhundert ihre restriktive Schulbuchpolitik mit dem sozialen Argument der Kosten, besonders für Schulwechsler (Müller 1977, 166ff).

Die Einflußnahme der Administrationen (bzw. jener Formationen, die sie am nachhaltigsten beeinflussen können) auf die curriculare Detailplanung des Unterrichts geht einher mit der Abwertung der Rolle der LehrerInnen hinsichtlich ihres Einflusses auf das Curriculum - wie sehr man sie auch in Präambeln hochleben läßt. Der Schulbuchparagraph des Schulunterrichtsgesetzes spricht eine deutliche Sprache:

> "Der Lehrer darf nur solche Unterrichtsmittel im Unterricht einsetzen, die nach dem Ergebnis seiner gewissenhaften Prüfung den Voraussetzungen nach Abs. 2 entsprechen oder vom Bundesminister für Unterricht, Kunst und Sport als für den Unterrichtsgebrauch geeignet erklärt worden sind" (§14/4).
>
> (Der zitierte Absatz 2 bezieht sich vor allem auf Eignung für die jeweiligen SchülerInnen und auf Lehrplanübereinstimmung.)

Das Bemerkenswerte ist das kleine Wörtchen "oder". Wenn die Administration geprüft hat, darf die "gewissenhafte Prüfung" durch die LehrerInnen entfallen. In parlamentarischem Auftrag, gleichwohl in obrigkeitsstaatlicher Tradition, entscheidet für sie die Administration. Unter dem Anspruch, das Gewissen aller zu sein, schließt sie jede Notwendigkeit aus, ihre Entscheidung der Beurteilung der einzelnen auszusetzen und verschenkt deren Kompetenz. Welche im Schulbuchapprobationsverfahren organisierten Kompetenzen machen sie so sicher, mit jeder Entscheidung richtig zu liegen, für jede/n Lehrer/in und jede Schulklasse im Land? Zur Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule wird drei Paragraphen später "eigenständige und verantwortliche Unterrichts- und Erziehungsarbeit" der LehrerInnen postuliert (17/1)...

Das Institut der Approbation wird also im Schulunterrichtsgesetz 1974 aufrechterhalten. Zugleich wird ihr Vorgang in einem bürokratischen Nachziehverfahren transparenter gemacht, d.h. die bisher nach außen anonymen Einzelgutachter werden abgelöst von Gutachterkommissionen mit Geschäftsbereich, deren Mitglieder, wegen möglicher Interessenskollision sind Schulbuchautoren ausgeschlossen, bekanntgegeben werden und mit denen die betroffenen Autoren bzw. Verlage nun in eine "fachliche Auseinandersetzung" (SchUG §15/Erl.Bem.), z.B. durch eine Gegenstellungnahme, treten können. Damit antwortete die Administration auf den vielfach geäußerten Verdacht, bei der Approbation ginge es nicht immer korrekt zu, es gäbe dubiose Gutachten, Begünstigung und Interessenskollision; ein Verdacht, der nicht unverständlich war angesichts eines Klimas der Geheimniskrämerei einerseits und der durch die Schulbuchaktion seit 1972 größeren ökonomischen Relevanz der Entscheidungen andererseits. Auch um den Angriffen auf die Schulbuchaktion aus dem VP- und FP-Bereich (Kissling 1989; 1992a) keine neue Nahrung zu geben, war eine gewisse Sanierung nötig. Diese *Legitimierung* der Schulbuchapprobation war verwaltungs- und kostenaufwendig. So sind zur Zeit in 72 Kommissionen 313 GutachterInnen tätig, wurden 1990 1170 Gutachten produziert, was trotz bescheidener Seitenhonorare, Reise- und Aufenthaltskosten sowie Pauschale für Vorsitzende und Schriftführer in Summe (und einschließlich der Kosten für die ebenfalls zu approbierenden audio-visuellen Lehrmittel) 1991 11 Millionen Schilling kostete, nicht gerechnet die Personalkosten der notwendigen Verwaltung dieser Vorgänge durch das Bundesministerium.

Eine Diskussion, die über Verfahrensfragen und zweifelhafte Gutachten hinaus die Legitimität der Schulbuchapprobation als Einrichtung zum Gegenstand gehabt hätte, hat es, abgesehen vom Schulbuch als Gegenstand der Autonomisierungsdiskussion, meines Wissens in der Zweiten Republik nicht gegeben. Auch bei jenen Gelegenheiten, wo am heftigsten über Schulbücher diskutiert wurde, blieb diese Diskussion aus. Als der Nationalrat 1972 die Einführung der Schulbuchaktion debattierte, haben jene Parteien, die - nicht ganz unverständlich angesichts der Historie - mit dem Auftreten des Staates als alleiniger Schulbuchkäufer dessen

inhaltliche Einflußnahme auf die Schulbücher befürchteten, VP und FP nämlich, mit keinem Wort die Einrichtung der Approbation selbst in Zweifel gezogen. Und die großen Schulbuchkonflikte der letzten Jahrzehnte, die, zumeist im Vorfeld von Wahlgängen und parteipolitisch instrumentalisiert, beträchtliche Öffentlichkeit hatten, mündeten häufig in die Forderung nach *Aufstokkung* der Gutachter um Vertreter dieser oder jener Gruppierungen, die sich als Garanten besserer Schulbücher empfahlen und nun durch Teilnahme an der Approbation, so sie dort nicht ohnehin schon vertreten waren, Schaden abwenden bzw. Einfluß auf Schulbücher und Unterricht ausüben wollten.

Im Zusammenhang mit dem Programm auswechselbarer, detaillierter, inhaltlicher Einflußnahme auf Curriculum und Unterricht und dem Programm der Vereinheitlichung des Unterrichts durch Schulbücher ließe sich zwischen der Maria Theresianischen Schulordnung von 1774 und dem Schulunterrichtsgesetz von 1974 eine Kontinuität immer schwerer begründbaren Mißtrauens der Administrationen herausarbeiten, denen gegenüber, die Unterricht halten, Literatur benutzen, Literatur produzieren; ein Nicht-Angefochten-Sein vom Zweifel, es besser als die LehrerInnen vor Ort zu können und besser als die Schulbuchautoren, sofern diese nicht selbst Teil der Administration waren. Angesichts des Wandels der LehrerInnenqualifikation und Medienumwelt (jener von SchülerInnen und LehrerInnen) erscheint die in diesem Zeitraum erfolgte Teil-Liberalisierung - es muß dem Schulbuch nicht mehr strikt gefolgt werden (gegen Mitte 19. Jahrhunderts), das Schulbuchmonopol des k.k. Schulbücherverlages wird aufgehoben (bis 1869), nicht approbierte Literatur, wenngleich von der Schulbuchaktion ausgenommen, darf im Unterricht verwendet werden (1974) - als späte Anpassung des Instrumentariums der Kontrolle über Produktion und Nutzung der Sachimplantate mit dem Ziel, Legitimationsverlust durch bedrohliche Dysfunktionalität zu vermeiden, im Kern aber als Aufrechterhalten staatlichen Einflusses auf curriculare Detailplanung. Vermutlich erbrächte die Analyse einzelner Regierungszeiten und revolutionärer Situationen Liberalisierungsschübe, die aufgrund des folgenden roll-back in der Entwicklung untergehen.

Eine grundsätzliche Infragestellung der Schulbuchapprobation

zeichnete sich erst in der Diskussion über die autonomere Schule ab, vor allem innerhalb der Administration und mit noch wenigen Ansätzen öffentlicher Diskussion (Kissling 1989, 1991, 1992a). Ein durch hier nicht darlegbare Ursachen verändertes Verständnis von in der Verfassung nicht im einzelnen geregelter Schulaufsicht erlaubt nun auch der Administration, Schulbuchapprobation über Verfahrensfragen hinaus in Zweifel zu ziehen (Stein 1976, 49ff; 1991, 754), was durch eine sich ändernde Stellung des Schulbuchs im Unterricht wie sehr auch im einzelnen unerforscht, erleichtert wird. Ob staatliche Schulhoheit auch Schul*buch*hoheit bedeuten muß, kann heute auch die Administration bezweifeln.

Inzwischen dürften sich die alten Fronten der Verfechter und Gegner der Schulbuchapprobation verschoben haben. Die Approbation wird anscheinend aus ähnlichen Gründen, wie sie für den Staat als Ordnungsfaktor im Schulwesen an Bedeutung verliert, für die Schulbuchverlage als Ordnungsfaktor auf dem Unterrichtsmaterialienmarkt bedeutsam. Die Nachfahren jener Privatverleger, die im 19. Jahrhundert einen Kampf um Liberalisierung des Schulbuchmarkts geführt haben (Der k.k.Schulbücher-Verlag, 1906), bemühen sich heute, bei allem Ärger über Details, um Erhaltung der Approbation als Schutz vor dem Markt. LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern fragen, was denn außer der Approbation Schulbücher ausmacht, ob man das, was sie ausmacht, pädagogisch haben will und welche Aufgaben andere Literatur und andere Medien auch oder vielleicht besser könnten. Schulbuchverleger benötigen für ihre Produkte umso eher behördliche Legitimierung, als andere Legitimierungen brüchig werden. Langfristig wird dadurch aber auch die Approbation delegitimiert, umso mehr, wenn sie gegen diese Entwicklung aufrecht erhalten werden sollte. Eine Modifizierung des Familienlastenausgleichsgesetzes in Richtung auf unentgeltliches Zur-Verfügung-Stellen der "von der Schule als erforderlich bestimmten Unterrichtsmaterialien" würde die Privilegierung approbierter Bücher insofern beenden, als sie sich in einem gemischten Set von an den Schulen produzierten Unterrichtsmaterialien, durch LehrerInnen auf dem Buchmarkt entdeckter Literatur und anderen Medien behaupten müßten. Das Für und Wider dieser Möglichkeit sollte erwogen werden.

Das Engagement der Schulbuchverleger für pädagogische Entscheidungsfreiheit der LehrerInnen findet seine Grenzen in der Erweiterung bzw. Sicherung des Absatzmarktes. So führte 1974 der Verband der Schulbuchverleger der BRD in seiner Stellungnahme zum Entwurf eines Erlasses über die Zulassung von Schulbüchern in Schleswig-Holstein aus, und zwar zur Frage der Approbation der an Schulen vor Ort produzierten Unterrichtsmaterialien:

> "Wichtiger erscheint uns jedoch eine rechtlich nicht haltbare Ausnahmestellung jener Unterrichtsmittel, deren Inhalt innerhalb der eigenen Schule verwirklicht worden ist (...). Weil eben Schulbücher - cum grano salis - Lernstoffe didaktisch aufbereitet, ohne ideologischen Ballast anbieten, entstehen in vielen Schulen Aktionsgruppen von Schülern und Lehrern, die ideologisch angereichertes Material zusammenstückeln, um es im Schulunterricht einzusetzen. Dieses Material wäre nach der Vorstellung der Entwurfsverfasser von der Prüfung im Rahmen der Schulaufsicht frei, obwohl die Schulaufsicht gerade hier kontrollierend wirksam werden müßte. (...) Wir bestehen daher darauf, daß gerade dieses Material den Verlagserzeugnissen gleichgestellt wird" (zitiert nach Müller 1977, 281).

Interessensgebundenheit von Argumenten, hier der Schulbuchverleger, macht diese nicht von vornherein falsch; sie wären im einzelnen und insbesondere aus pädagogischer Sicht zu prüfen. Eine über Einzelfälle hinausreichende Antwort auf die Frage, ob Approbation Schulbücher heute "besser" macht, ist deshalb schwer zu geben, weil seitens der Administration die Gutachten unter Berufung auf "Amtsverschwiegenheit" der Forschung entzogen sind. Lag solche Verschwiegenheit tatsächlich "im überwiegenden Interesse der Parteien" (B-VG, AVG), d.h. des einzelnen Verlages/Autors, oder nicht eher im Interesse der Administration bzw. ihrer Kommissionen - als "letztlich lediglich ein Mittel, die Verwaltung gegen Kontrolle zu sichern" (Weber 1972, 855)? Ist solche Verschwiegenheit, was die Erforschung der Approbation angeht, heute noch essentielles Interesse der Schulverwaltung oder historisch gewordene Attitüde? Auch das wäre ein Indikator administeriellen Autonomieverständnisses, die Unterrichtsmedien betreffend.

Literatur

Anders, Günther: Die Antiquiertheit des Menschen. Band 1: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München 1956.

Der k.k. Schulbücher-Verlag in seinem Verhältnisse zum Privat-Verlag. Denkschrift des Vereines der österreichisch-ungarischen Buchhändler. Wien 1906.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt 1973.

Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 3, Wien 1984.

Grimm, Gerald: Der Stellenwert des Mediums Schulbuch im Rahmen des Unterrichtsprinzips vaterländisch-religiöser Erziehung in der Thunschen Bildungsreform 1848-1860. Aus: Didaktische Reflexionen und Wissenschaft in einer sich ändernden Welt. Forschungsperspektiven '84. Hgg. v. d. Forschungskommission der Universität für Bildungswissenschaften. Klagenfurt 1984. S. 343-353.

Heindl, Waltraud: Gehorsame Rebellen. Bürokratie und Beamte in Österreich 1780 bis 1848. Wien 1991.

Heinemann, Manfred: Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800. Göttingen 1974.

Helfert, Josef Alexander: Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia. (= Die österreichische Volksschule, Bd. 1) Prag 1860.

Kissling, Walter: Beiträge zur Weiterentwicklung der Schulbuchforschung in Österreich. Diss. Universität Wien 1989.

ders.: Vom Zulassen und Außer-Gebrauch-Setzen. Über das Schulbuch als Gegenstand staatlicher Reglementierung. In: kulturell, 1991/9, S. 6f.

ders.: Schulbuchforschung in Österreich. Perspektiven, Desiderate, Bibliographie. Linz (erscheint 1992).

ders.: "... die Jugend aus keinen anderen als aus den vorgeschriebenen Büchern unterweisen". Das Hilfsmittel Schulbuch als historisches Medium staatlicher Unterrichtskontrolle. Aus: Tagungsband der Schulbuchenquete v. 26.-28.Nov.91 in Wien, hgg. von R. Olechowski (erscheint 1992).

Mayr, Otto: Uhrwerk und Waage. Autorität, Freiheit und technische Systeme in der frühen Neuzeit. München 1987.

Müller, Walter: Schulbuchzulassung. Zur Geschichte und Problematik staatlicher Bevormundung von Unterricht und Erziehung. Kastellaun 1977.

Neugebauer, Wolfgang: Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen. Berlin 1985.

Ogris, Werner: Rechtseinheit und Staatsidee in der Donaumonarchie. Aus: Busek, E./Stourzh, G. (Hg.): Nationale Vielfalt und gemeinsames Erbe in Mitteleuropa. Wien 1990, S. 49-60.

Rommel, Heinz: Das Schulbuch im 18. Jahrhundert. Wiesbaden-Dotzheim 1968.
Saage, Richard: Absolutismus und Aufklärung in Deutschland. Aus: Fetscher, I./Münkler, H. (Hg.): Pipers Handbuch der politischen Ideen. München 1985, Bd. 3, S. 529-559.
Sauer, Michael: Von der "Negativkontrolle" zur "Schulbuchpolitik". In: Recht der Jugend und des Bildungswesens. 1991, S. 182-194.
Schüler, Henning: Wider das Schulbuch, das Schüler und Lehrer verplant. In: Neue Sammlung, 1982, S. 64-85.
Stein, Gerd: Das Schulbuch als "Politikum". Aus: Ders.: Schulbuchkritik als Schulkritik. Saarbrücken 1976, S. 25-76.
ders.: Schulbücher in Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. Aus: Roth, L. (Hg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991, S. 752-759.
Wangermann, Ernst: Aufklärung und staatsbürgerliche Erziehung. Gottfried van Swieten als Reformator des österreichischen Unterrichtswesens 1781-1791. Wien 1978.
Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. München 1972.
Weiß, Anton: Die Entstehungsgeschichte des Volksschul-Planes von 1804. Graz 1904.

Gertraud Diem-Wille

Über den Umgang mit der "Organisation Schule"

Befragt man Lehrer über ihr Verständnis von Organisation Schule, so erhält man Antworten, die Organisation mit Verwaltung und Bürokratie gleichsetzen, u.zw. Klasseneinteilung, Gesamtstundenplan, Vertretung, Koordination der Verwaltung, Einberufen von Konferenzen, Statistik etc. Wesentlich dabei ist, daß Organisation als fremd erlebt wird, getrennt von der einzelnen Person. Bei Lehrern herrscht die Tendenz, sich gegenüber der Organisation hilflos zu fühlen. Die einzelne Lehrerin und der einzelne Lehrer erlebt sich nicht als Element der Organisation, das Einfluß auf die Gestaltung hat, sondern sieht sich als "EinzelkämpferIn", die/der trotz der Organisation ihre Tätigkeit auszuüben versucht. Wir sprechen daher von einer "unzureichenden Bewußtheit über Organisation" und der Schwierigkeit in strukturellen Zusammenhängen zu denken. Konflikte und Probleme werden vorrangig individuell erklärt, es wird nach "Schuldigen" gesucht. Statt strukturelle Zusammenhänge und Verflechtungen zu sehen, werden moralische Verurteilungen vorgenommen.
Voraussetzung für ein Bewußtwerden der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten, stellt die Einsicht dar, daß jede Lehrerin und jeder Lehrer Teil des Systems ist. Hilfreich ist hier die Sichtweise der Systemtheorie, die auf der Gestaltpsychologie aufbaut. Ein System (z.B. eine Klasse oder eine Schule, aber auch ein Personensystem) wird als Menge von Elementen verstanden, die alle miteinander "vernetzt" sind, d.h. der Zustand jedes Elementes ist durch den Zustand aller anderen Elemente mitbestimmt. Alle Elemente sind durch Beziehungen untereinander verbunden, wobei meist eine wechselseitige Interaktion vorliegt. Diese Vernetzung untereinander führt in bezug auf Systeme zur Gültigkeit des gestalttheoretischen Grundansatzes, "das Ganze ist mehr als die Summe der Teile" (Lewin). Dieses systemische Verständnis sozialer Einheiten ist leichter nachzuvollziehen, wenn es auf die soziale

Einheit einer Klasse bezogen ist. Um zu verstehen, wie die Struktur einer bestimmte Klasse ausschaut, muß sowohl die formelle wie auch die informelle Organisation untersucht werden.

Zum Beispiel: Systemisches Gefüge "Klasse"

Die formelle Struktur legt fest, daß Kinder einer Altersgruppe in einer Klasse zusammengefaßt werden, ob die Schule koeduktaiv oder nach dem Geschlecht getrennt geführt wird, welche Fächer unterrichtet werden, wie geprüft werden darf, kurz alle geltenden rechtlichen Bestimmungen und Erlässe. Die informelle Organisation wird von den einzelnen Personen bestimmt, die Mitglieder dieser Klasse sind: Wer mit wem befreundet ist, wie die Subgruppen miteinander umgehen, wer ausgeschlossen wird, welche Normen in der Klasse herrschen, welche Verhaltensweisen positiv und welche negativ eingeschätzt werden. So kann in einer Klasse die unausgesprochene Norm herrschen, mitarbeiten ist positiv, man darf Freude am lernen haben - diese Klasse wird dann als "interessierte Klasse" eingeschätzt. In einer anderen Klasse ist es "in", gelangweilt oder desinteressiert zu sein - oft mit der impliziten Mitteilung, es gäbe Interessanteres außerhalb der Schule, das alle Energien binde. Das soziale System Klasse wird als Zusammenspiel dynamischer Elemente verstanden, die in Wechselwirkung aufeinander bezogen sind. Das gegenwärtige Verhalten ist Ergebnis entgegengesetzter Kräfte der Bestätigung und der Veränderung. Kurt Lewin spricht daher von einem "quasi-stationären Gleichgewicht". Umgangssprachlich ausgedrückt könnte man sagen, soziale Systeme sind nur dann so wie sie sind, wenn alle "mitspielen". Das ist zunächst schwer verständlich, vor allem dann, wenn es sich um unangenehme oder konflikthafte Situationen handelt. Die Einsicht, daß ein Anteil an der Aufrechterhaltung einer belastenden Situation bei mir selbst liegt, ist unangenehm und wird daher eher verleugnet.

Gruppe und Außenseiter

Dieser systemische Zugang hat geholfen das Phänomen des Außenseiters besser zu verstehen. Warum wird eine bestimmte

Person von einer bestimmten Gruppe zum Außenseiter gemacht? Zu untersuchen ist das Wechselverhältnis zwischen Gruppe und Außenseiter. Verstehen wir den Außenseiter als Symptom, als Ausdruck eines Konflikts in einer Gruppe so genügt es nicht die Person des Außenseiters zu verstehen, sondern es ist wichtig zu untersuchen, welche Funktion der Außenseiter für die Gruppe hat. So kann die Ablehnung eines schlampigen, aggressiven und chaotischen Kindes in einer ordentlichen Klasse darauf hinweisen, daß die anderen Kinder ihre aggressiven Impulse unbewußt auf diesen Außenseiter delegieren. In der Psychoanalyse spricht man von "projizieren", wenn eigene negative Affekte und Impulse, die man bei sich nicht sehen will, auf andere übertragen und dort bekämpft werden. In der Ablehnung der Aggression des Außenseiters können dann Teile dieser Aggression berechtigt ausgelebt werden, da der Außenseiter sich ja so schrecklich benimmt und die anderen "braven" Kinder provoziert. Einfach ausgedrückt kann man sagen, daß so der aggressive Schüler die unbewußten Wünsche der anderen braven Schüler auslebt und dann dafür bestraft wird. Zum Verständnis des komplexen Zusammenhanges ist es daher sinnvoller zu beobachten, wie sich die Klasse verhält, wenn der Außenseiter sich "aufführt". An der Reaktion der Klasse z.B. zustimmendes Lachen, genießendes Zusehen oder Mitleben enthüllt sich die verborgene Bedeutung der Handlungen des Außenseiters für das gesamte Klassensystem. Die übliche schulische Konfliktlösungsform, den störenden Schüler auszuschließen, d.h. das Problem zu individualisieren, führt oft dazu, daß dann ein oder mehrere andere Schüler diese Rolle übernehmen. Ich wollte mit diesem stark vereinfachten Beispiel auf die wechselseitige Verschränkung der Personen in einem sozialen System hinweisen. Viel schwieriger ist es diese Vernetztheit auf der Ebene, die einen selbst betrifft, nachzuvollziehen, nämlich auf der Ebene des Lehrkörpers und der Direktion.

Lehrkörper und Direktion - systemisch gesehen

Es gibt in jedem Lehrkörper verschiedene Gruppierungen, die das Klima im Lehrkörper bestimmen. Ebenso wie eben am Beispiel einer Klasse angeführt, existiert auch im Lehrkörper ein dynami-

sches Wechselspiel verschiedener Kräfte, z.B. eine Gruppe eher konservativer Lehrer, die auf das Bewahren tradierter Werte und Vorstellungen achtet, eine Gruppe engagierter Lehrer, die viel verändern will, einige ehrgeizige Lehrer, die Karriere machen wollen, politisch organisierte Lehrer; es gibt Gruppierungen mit gegensätzlichen pädagogischen Vorstellungen, nämlich die auf Vermittlung des Wissens orientierte Gruppe und die anderen, die sich als schülerorientiert verstehen, die Schüler mehr mitbestimmen lassen wollen und sich als fortschrittlich verstehen. Es gibt eine Gruppe, die die Direktion und die amtliche Autorität eher unterstützt und eine Gruppe, die der Autorität kritisch gegenübersteht. Schon aus der Aufzählung wird deutlich, daß die Aufspaltung in bestimmte Gruppen zu einer Vereinfachung der Sichtweise führt (z.B. Wissensvermittlung oder Erziehung) statt die komplexe Aufgabe des Lehrers als Wissensvermittler und Erzieher zu sehen. So wird ein innerer Konflikt auf zwei Gruppen nach außen verlagert. Der eigene Anteil am Zustandekommen und Aufrechterhalten eines besonderen Klimas im Lehrkörper wird deutlich, wenn sich dieselben Strukturen wie im Lehrkörper der eigenen Schule auch im "Hochschullehrgang Politische Bildung für LehrerInnen" wiederherstellen. In diesem Hochschullehrgang werden relativ stabile Lehrergruppen in sechs Semestern mit verschiedenen sozialwissenschaftlichen Lernangeboten bekanntgemacht. Ein wichtiger Bereich ist das Lernen über soziale Prozesse, didaktische Umsetzungsformen und Organisationsdynamik. Im weiteren möchte ich Beispiele aus dem Seminar "Organisationsentwicklung Schule" bringen. Ziel dieses Seminars ist es Einsicht in die Dynamik von Organisationen im allgemeinen und der Dynamik der eigenen Schule im besonderen zu gewinnen. Ein erster Lernschritt besteht in der Analyse der sozialen Strukturen, die sich im Lauf der dreijährigen Erfahrungen auf den Seminaren entwickelt haben. Auch wenn die Population der Teilnehmer nicht genau der Zusammensetzung eines Lehrkörpers entspricht, ist es immer wieder eindrucksvoll zu sehen, wie sich schulische Strukturen reproduzieren. Nach der Untersuchung der Genese der sozialen Struktur, deren Merkmalen und Wirkungsweisen werden die Lehrer aufgefordert, ihren Lehrkörper in der Schule zu beschreiben. Anhand von Falldarstellungen wird die eigene

Position untersucht und Probleme dargestellt. Ich möchte im weiteren ein zunächst fast banal klingendes Fallbeispiel darstellen, das aber genau bei den eigenen Möglichkeiten zur Nützung von Freiräumen ansetzt. Im Prozeß der Bearbeitung zeigt sich die Vielschichtigkeit sozialer Phänomene. Ich habe absichtlich ein konkretes und einfaches Beispiel gewählt, da hier die eigenen Handlungsmöglichkeiten deutlich sichtbar werden. Es ist auch leichter, große Veränderungen im organisatorischen Ablauf zu fordern wie z.B. Mitbestimmung an der Gestaltung der Konferenzen, autonome Bestimmung der Lehrfächerverteilung in den Fachgruppen, mehr Autonomie der Schule etc. als kleine konkrete Schritte selber zu tun. Die genannten strukturellen Veränderungen in der Schule sind wichtig, erfordern aber eine Fähigkeit der Lehrer die neuen Möglichkeiten der Mitbestimmung zu nützen. Nun zu dem Fallbeispiel aus dem Seminar.

Ein (fast) banaler Fall

Die Teilnehmer des Seminars werden aufgefordert, sich jeweils ein konkretes Problem aus der Schule zu überlegen, an dem wir gemeinsam in einer Gruppe nach der "Balint-Methode" arbeiten können. Nach dem Sammeln verschiedener Probleme, entschied sich die Gruppe für das Problem einer Lehrerin, die ich Monika nenne. Sie nennt ihr Problem: "Wie gehe ich mit einem schwierigen Kollegen um?" Die Ausgangssituation schildert sie folgendermaßen: Am letzten Elternabend haben sich fünf von fünfzehn Eltern, mit denen sie gesprochen hat, über den Klassenvorstand beschwert. Die Kinder haben Angst vor ihm. Der Direktor weiß darüber Bescheid, traut sich aber mit diesem Lehrer nicht zu sprechen.
Die Arbeit der Gruppe bestand zunächst darin herauszufinden, was diesen Lehrer, ich nenne ihn Rainer, über den sich die Eltern beklagt hatten, zum Außenseiter im Lehrkörper werden läßt.
Die Falldarstellerin, Monika, beschreibt die soziale Situation von Rainer anhand der Sitzordnung im Lehrerzimmer. Rainer steht meist in der äußersten Ecke des Raumes und hat seinen Sitz am Mathematikertisch, den er aber fast nie einnimmt. Monika selbst zeichnet sich am "Englisch-Tisch" ein; das Machtzentrum stellt

der "Deutsch-Tisch" dar, an dem immer acht LehrerInnen und die Personalvertreter sitzen. Auf einem eigenen Tisch sitzen die "Restfächer" und die "Begleitlehrer". Der Direktor läßt die Türe zur Direktion offen. Wenn er ins Lehrerzimmer geht, holt er sich entweder Kaffee oder er geht zum D-Tisch. In den letzten zwei Jahren war Rainer Direktorstellvertreter und ist allen Lehrern und Lehrerinnen wegen seiner Genauigkeit und Pünktlichkeitsanforderungen auf die Nerven gegangen. Es ist bekannt, daß Rainer Direktor werden will.

Die erste Diagnose der Gruppe lautet: Im Lehrkörper herrscht die Norm, Probleme und Beobachtungen nicht direkt mit den KollegInnen zu besprechen. Es wird viel über KollegInnen gesprochen, aber nicht direkt mit ihnen. Besonders über Rainer wird viel gesprochen. Verlorengegangen ist in der Falldarstellung das genannte Problem von der Falldarstellerin. Warum will sie eigentlich mit Rainer sprechen?

Monika gibt nun noch weitere Informationen: Sie selbst hatte früher als Begleitlehrerin eine gute Beziehung zu Rainer. Es gab damals drei Begleitlehrerinnen, und Rainer war der einzige Mann. Er war sehr humorvoll und witzig. Bei informellen Treffen wie etwa beim Stelzenessen, beim Lehrerausflug ist Rainer ein "guter Unterhalter", d.h. er macht Witze, die sich gegen Frauen und Ausländer richten. Um Verständnis für Rainers Situation zu bekommen wird die Gruppe gebeten, sich in Rainers Position zu versetzen. Es entsteht folgendes Bild: Er ärgert sich über die jungen, unpünktlichen und schlampigen Kollegen, die zu spät in den Unterricht gehen und nie ordentlich ihre Klassenbucheintragungen machen. Er will, daß der Lehrer ein Vorbild ist. Er wundert sich, daß die "Tschuschen" manchmal doch Mathematik können. Er findet, er ist ein guter Lehrer und er weiß nicht, warum die anderen solche Disziplinprobleme haben. Ein bißchen beneidet er die Lehrer, zu denen die Kinder mit ihren Problemen kommen. Eigentlich ist er ein Managertyp, der gut organisieren kann. Monika findet Rainer durch unsere Beschreibung gut getroffen.

Bei der weiteren Problemdifferenzierung zeigt sich, daß Rainer selbst zu spät in die Klasse geht, aber als Direktorstellvertreter alle Lehrer nachdrücklich in die Klasse geschickt hat. Besonders schwierig ist es immer, wenn Rainer Klassenvorstand ist, dann erhöht sich der Druck auf die Kinder. Der Direktor teilt diese Meinung. Da sich von den jüngeren Kollegen aber zu wenige trauen, eine Klasse zu übernehmen, muß der Direktor Rainer immer wieder mit der Führung einer Klasse als Klassenvorstand betrauen. Bei der Überlegung, was die Problembringerin tun könnte, um die Zuweisung der Aufgabe des Klassenvorstandes an jüngere Lehrer statt an ihn zu ermöglichen, ereignet sich in der Gruppe ein interessantes Resonanzphänomen. Auf den Vorschlag, jüngere KollegInnen zu ermutigen und einen Erfahrungsaustausch über die Erfahrungen und Probleme als Klassenvorstand anzuregen, reagieren zwei Lehrer in der Gruppe sehr stark: Das könnte man Rainer doch nicht antun, meinten sie. Wenn man ihm alles wegnehme, würde er sich nur noch mehr ins Eck gedrängt fühlen. Ein Kollege berichtete von einem ähnlichen Fall in seinem Lehrkörper. Diesem schwierigen Lehrer hätten sie schrittweise immer mehr Funktionen weggenommen und ihn so in eine extreme Außenseiterposition gedrängt. Man habe ihn von der Schule weghaben wollen, ja habe ihm sogar eine Stelle an einer anderen Schule angeboten. Aber sein Kampfmittel sei es, an derselben Schule zu bleiben, um die anderen zu ärgern. Die ambivalenten Gefühle der Gruppe wurden deutlich, als derselbe Kollege den Vorschlag machte, alle Lehrer sollten Rainer in der nächsten Konferenz ihre Kritik und Ablehnung ins Gesicht sagen. Diese Vorschläge zeigen, daß die Gruppe formulieren konnte, welche Bedrohung Rainer erlebt.

"Ich habe keine Probleme"

Danach sagte Monika, was sie nun machen wollte. Sie hatte erkannt, daß der Lehrkörper Rainer benutzte, um direkte Gespräche über ihre Erfahrungen in der Klasse zu vermeiden und um gemeinsam über einen "Problemlehrer" herzuziehen. Sie wollte mit den Lehrerinnen am D-Tisch beginnen, direkte Gespräche zu führen und so eine andere Norm als die bis jetzt gehandhabte indirekte Kommunikation über die Gerüchtebörse einzuführen. Das sei tatsächlich ein Anliegen. "Mit Rainer sprechen" hingegen sei eine normative Forderung, zu der sie eigentlich keine Lust hat.

Deutlich wird, daß Rainer als "Symptomträger" Stoff für die Gerüchtebörse liefert. An ihm wird - wie oft bei der Kritik an "autoritären Lehrern" - die Macht-Ohnmacht-Problematik des Lehrers abgehandelt. Die Angst vor Kritik, die Angst die Kontrolle zu verlieren und die Angst vor der eigenen Unzulänglichkeit, wird bei Rainer durch strenge Regeln und Einschüchterung der Kinder beruhigt. Er selbst spürt nichts von seinen Ängsten, indem er sie verleugnet. Statt daß die anderen Kollegen besprechen, wie sie selbst mit diesen Ängsten umgehen, können sie gemeinsam kritisieren, daß man es sicherlich nicht so wie Rainer machen könne. Wie geht jeder von ihnen mit Störungen und Provokationen um, was tun sie mit ihrem Gefühl der Hilflosigkeit gegenüber schwierigen Schülern? Gelingt es Schülern zu helfen, das Gefühl der Unklarheit und Belastung, das beim Lernen und Forschen notwendigerweise entsteht, auszuhalten, um aus dieser Spannung Neugierde und Interesse zu entwickeln? Welche Gefühle erzeugen die Schüler beim Lehrer? Wie geht der Lehrer mit dem Gefühl der Liebe aber auch dem Haß um, wie kann er diese Gefühle aushalten? Was macht ein bestimmter Schüler mit mir? Wie kann ich diese Gefühle erkennen und konstruktiv damit umgehen? Indem Monika die gefühlsmäßigen Erfahrungen beim Lehren nun schrittweise zum Gegenstand der Gespräche mit Kollegen machen will, spielt sie nicht mehr das "Spiel" mit, das besagt: "Ich habe keine Probleme."

Statt viel zu tun, hat sich Monika vorgenommen genauer zu beobachten, und zwar sowohl in der Klasse als auch im Lehrkörper. Bei der Beschreibung der Situation im Lehrkörper wurde ihr bewußt, wieviel sie eigentlich nicht genau weiß. Die Beobachtung der anderen ist genauso wichtig wie die Beobachtung, welche Wirkung das auf sie hat. Erst in einem zweiten Schritt können diese Beobachtungen mit anderen Kollegen ausgetauscht und diskutiert werden. Die latent aggressive Stimmung im Lehrkörper könnte sich dann in Richtung auf Verständnis und einander zuhören verändern. Wie hängt nun diese individuelle Ebene mit der Frage der Organisation zusammen? Die Organisation hat für ihre Mitglieder ähnlich wie die Mutter für das Baby die Funktion sich zugehörig zu fühlen. Durch die Mitgliedschaft wird, wie Melanie Klein ausführt, die Angst, verloren zu sein, ohne Grenze

und unverbunden - ja psychotisch - zu sein, vermieden. Anders gesagt schützt die soziale Struktur vor Isolation und Zusammenbruch - sie ist eine Art unbewußtes symbolisches Rettungsservice. Der Preis für diesen Schutz vor primitiven psychotischen Ängsten besteht in der Teilnahme an der Abwehr der Organisation. So wie im Spital die Angst vor dem Tod verleugnet wird, geht es in der Schule um die Angst vor der Unzulänglichkeit und Kontrollverlust. Um diese Angst nicht wahrnehmen zu müssen, wird die Illussion, alles zu wissen und alles zu können, aufrechterhalten. Je mehr die Angst bewußt werden darf und mit KollegInnen besprochen wird, kann die kollektive Abwehr geringer werden. Die Abwehr bindet viele psychische Kräfte, die dann anders konstruktiv genützt werden können. Diese freiwerdende Energie kann dann genützt werden um die Zielsetzungen zu erfüllen, die für die Berufswahl ausschlaggebend wären, nämlich Freude an der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten zu haben, den Schülern zu helfen erfolgreich zu lernen, die persönliche Entwicklung der Schüler zu fördern und eine gute Beziehung zu ihnen aufzubauen. Für die Schulverwaltung wäre es wichtig, institutionelle Rahmenbedingungen und Fortbildungsmöglichkeiten für Selbstreflexion zu schaffen, wie das etwa im Rahmen des Hochschullehrganges "Politische Bildung für LehrerInnen" des IFF angeboten wird.

Kontaktadresse: IFF - Projektzentrum, 1070 Wien, Seidengasse 13, Tel. 0222/526 75 01/22

Anton Strittmatter

Das Kollegium

Administrative Ansammlung von Einzelkünstlern
oder gemeinsam wirkendes Team?

Immer mehr Kollegien beginnen sich als ein Team zu verstehen. Ein Situationsbericht und ein Plädoyer aus der Schweiz.

Kein Schweizer (bzw. kantonales) Schulgesetz spricht das Schulhaus-Kollegium als Entscheidungs- und Wirkungseinheit an. Alle wichtigen Arbeitsbedingungen (z.B. Stundentafel, Lehrplan, gemeinsame Lehrmittel, Promotionsregeln) werden kantonal festgelegt und ergehen dann als Weisung direkt an die einzelne Lehrkraft. (Nach der Führungslehre ein Wahnsinn: Die Erziehungsdirektorin/der Erziehungsrat hat als sogenannte "Führungsspanne" tausend oder zehntausend Direktunterstellte!) Die zwischengeschalteten Organe wie Schulpflege oder Inspektorat haben im großen und ganzen nur überwachende und beratende Funktion bzw. sind erste Beschwerdeinstanz. Sie haben keine Führungsaufgabe im Sinne der Interpretation kantonaler Rahmenvorgaben und des Erlasses entsprechender Weisungen. Und sie verkehren ebenfalls nicht mit einzelnen Schulhäusern, sondern wieder mit einzelnen Lehrerinnen und Lehrern. Der einzelnen Schule als Betriebseinheit bleiben ein paar administrative Koordinationsaufgaben (wie die Verteilung der Spezialräume und die Organisation der Pausenaufsicht), der Erlass einer Hausordnung sowie die Pflege des kollegialen Wohlbefindens. Diese beinhaltet vornehmlich gesellige Ausflüge, das Lehrerturnen und den Chlaushock, rafft sich gelegentlich zu Aktionen wie das Bemalen und Möblieren des Pausenplatzes, einen Fortbildungskurs oder eine Projektwoche auf. Dabei gäbe es gute Gründe, sich auch im Unterrichtsalltag als Team zu verstehen, als eine Schule, welche in ihrer Wirkung auf die Schüler mehr als Addition der Einzelleistungen der Lehrerinnen und Lehrer ist.

Umdenken hat eingesetzt

Eine gewisse Tradition der lokalen Schulautonomie gibt es seit jeher bei den Mittelschulen (Gymnasien, Lehrerseminar). Ihnen wurden - als "kleine Hochschulen" vor allem in den Kantonen ohne Universität - schon immer große Selbsbestimmungsräume zugestanden, vielleicht auch weil eine eidgenössische Rahmenregelung (Maturitäts-Anerkennungs-Verordnung MAV) für eine gewisse interkantonale Koordination sorgt. Seit einigen Jahren gibt eine "Arbeitsgruppe Schulklima" von Mittelschulrektoren Anregungen für die aktive Ausgestaltung der lokalen Schulkultur. Auslöser waren namentlich Vorträge des früheren Konstanzer und heutigen Zürcher Professors Helmut Fend über die Ergebnisse seiner Forschungen über Schulklima und Schulwirkungen in der BRD. Neuerdings entstehen gesamtschweizerische Rahmenlehrpläne für die Maturitätsschulen, welche von den einzelnen Schulen dann eine Konkretisierungsleistung erfordern werden.

Auf der Volksschulstufe hingegen existierte die Größe "Schulhaus" bis vor einigen Jahren kaum. Zwar wurde immer wieder die Tradition der Gemeindeautonomie beschworen, welcher aber bei genauerer Betrachtung - wie oben erwähnt - eher marginale Fragen des Schulbetriebs reserviert sind. Es ist denn auch typisch für diese Stufe, daß es erst an wenigen Orten eine ausdrücklich pädagogisch definierte Schulleitungskultur gibt.

Erfreulich sind nun aber die beobachtbaren Entwicklungen der letzten 10 Jahre: Immer mehr Schulen entschließen sich, eine Teamentwicklung in Gang zu setzen, schulinterne Fortbildung zu betreiben, ein lokales Schulprofil mit pädagogischen Leitideen zu vereinbaren oder die Lernorganisation in Richtung neuer Lehr- und Lernformen (Werkstattunterricht, Projektunterricht usw.) zu verändern. Es können dafür konkrete Ursachen aufgezählt werden, so zum Beispiel die Anstöße aus dem gesamtschweizerischen Reformprojekt "Untersuchung der Situation der Primarschulen SIPRI", die anläßlich des "Langschuljahres" bei der Umstellung vom Frühlings auf den Herbstschulbeginn bereitgestellten Zeitgefäße für schulinterne Fortbildung und Entwicklung, die infolge der Alterung des Lehrkörpers in den Schulen empfundenen Pro-

bleme und anderes mehr. Wir können hier nicht näher darauf eingehen.

Lerneinheit Schulhaus

Bedeutsam erscheinen ferner die neuerdings von staatlicher Seite her gemachten Offerten für lokale Schulentwicklungen bzw. die dafür bereitgestellten günstigen Rahmenbedingungen: Vereinzelt fordern - beispielsweise im Kanton Wallis - moderne Schulgesetze von den Gemeinden eine Wahl bezüglich Schulform (Gestaltung der Oberstufe, des Übertrittsverfahrens); in vielen neueren Konzepten und Verordnungen zur Lehrerfortbildung hat die schulinterne Fortbildung einen festen Platz erhalten und werden konkrete Unterstützungsmaßnahmen vorgesehen; und immer mehr Schulreform-Projekte setzen auf die "Lerneinheit Schulhaus", führen neue Lehrpläne, didaktische Konzepte u.ä. in Form von lokalen Fortbildungs- und Entwicklungsprojekten ein (z.B. die Kampagne "Erweiterte Lernformen" der Nordwestschweizer Kantone, die Einführung des Lehrplans "Mensch und Umwelt" oder der "Ganzheitlichen Schülerbeurteilung" an den Primarschulen des Kanton Luzern oder die Einführung des neuen Volksschullehrplanes im Kanton Zürich).
Für einen "Durchbruch" der Idee der "lokalen Schulautonomie" sind aber noch zwei große Hindernisse zu überwinden: Zum einen fehlt es heute in fast dramatischer Weise an qualifiziertem Personal für die unterstützende Begleitung von lokalen Schulentwicklungsprojekten. Die paar mehr oder weniger professionellen Beraterinnen und Berater können den Bedarf bei weitem nicht abdecken. Im Moment laufen aber Programme zur Qualifizierung von Leuten für diese Aufgabe an (z.B. ein Kaderkurs "Schulische Organisationsentwicklung" im Kanton Bern). Das zweite große Problem ist, daß die institutionelle Verfassung des Schulsystems auch heute noch im großen und ganzen solche lokale Autonomieentwicklung eher verhindert als fördert.

Institutionelle Team-Verhinderung

Mannigfaltig sind eben die Hindernisse, welche sich einer Teamkultur an unseren Schulen entgegenstellen:

- Die erfahrene Mittelschulzeit bzw. Lehrerausbildung ist ein Modell für Einzelkämpfertum, schafft kaum Gelegenheiten zum Erlernen von Team-Einstellungen und -Fertigkeiten. Es fehlt die Erfahrung, daß Teamarbeit beim Lernen und Lehren nicht nur Mehraufwand, sondern eine lohnende Investition sein könnte.
- Die Führungsstruktur des (kantonalen) Schulwesens fordert - wie oben erwähnt - nicht zu Teamleistungen heraus, macht im Gegenteil die einzelne Lehrkraft für den Erfolg und Mißerfolg im Unterricht verantwortlich.
- Die formelle (bezifferte) Arbeitszeitdefinition verbannt Teamarbeit in den diffusen Bereich der "Freizeit" und damit des gnädigen Wohlwollens der einzelnen, zur Teamarbeit eingeladenen Lehrkraft.
- Eigentliches Team-Teaching (zusammen unterrichten) ist - weil kostspielig - an fast keiner Schule vorgesehen; ebenso fehlen der Teamarbeit reservierte und dafür eingerichtete Räume.
- Die Schulleitung wird meistenorts als reine Administrativ-Rolle verstanden. Teamentwicklung, Moderation von verbindlichen Zielvereinbarungen über die Klassen hinweg, Konfliktmanagement, die Gestaltung kooperativer Problemlöseprozesse finden sich selten ausdrücklich im Pflichtenheft, werden manchenorts gar ausdrücklich abgelehnt (als "unerwünschte Hierarchisierung der Lehrerschaft"). Schulleiter können anderseits Ansätze von Teambildung gar aktiv verhindern (aus Gründen der Machterhaltung oder aus Angst vor den resultierenden gruppendynamischen Ansprüchen), ohne daß sie deswegen einer Pflichtverletzung zeihbar würden.
- Eine große Anzahl von Teilzeitanstellungen an einer Schule wirft die Frage auf, wer "zum Team gehört" und wer nicht, verursacht zeitliche und identifikationsmäßige Schwierigkeiten der Teambildung.

Lehrer-Menschen wären keine Insulaner!

Die Folgen dieser "Teamverhinderungs-Konstruktion" unseres Schulwesens sind nicht selten Einzelkämpfertum, soziale Resignation, Mißtrauen gegenüber jeglicher Form von Leitung, Intrigen, Unverbindlichkeit im kollegialen Umgang, Angst vor verletzender Bloßstellung bei zuviel Offenheit und Nähe, Angst vor Verlust des persönlichen Freiraumes, lange schwelende, nie ausgetragene Konflikte, ineffiziente Sitzungen mit oft halbbatzig "gelösten" Problemen und anderes mehr.
Dabei ist nichts so falsch wie die häufig geäußerte Interpretation, Lehrerinnen und Lehrer seien halt "von Natur aus" eher Individualisten, Erwachsenen gegenüber etwas gehemmt oder unreif, ein kooperationsscheuer Menschenschlag oder von einer Art "sozialer Faulheit" geprägt. Die meisten Lehrerstudenten sind meiner Beobachtung nach im Gegenteil eher spritzige, sozial engagierte, teamwillige, intelligente, kommunikative und einsatzfreudige junge Menschen! Wenn sie dann mit Dreißig oder Vierzig ein anderes Bild abgeben, muß füglich gefragt werden, was sie denn "soweit" gebracht hat. Antwort: siehe oben.

Gute Gründe zur Teambildung

Immer mehr Kollegien haben begonnen, diese Mechanismen der Vereinzelung zu durchbrechen, sich in Richtung Team auf den Weg zu machen. Mit guten Gründen:

- Sie begreifen, daß sie (die heute im Schnitt so um die vierzig Jahre alt sind) in einer stützenden Teamkultur bessere Chancen haben, im Beruf die nächsten zwanzig oder dreißig Jahre gesund zu "überleben". Sie begreifen auch, daß eine gute Teamkultur attraktiv für jüngere Kolleginnen und Kollegen ist, diese besser (und dauerhafter) ins Kollegium zu integrieren vermag und einem selbst zum "Jungbrunnen" werden kann.
- Sie begreifen, daß sie im schulischen Alltag ja doch auf tausend Arten miteinander verflochten sind, und daß diese Verflechtungen nach innen und nach außen besser aktiv gestaltet als mehr oder weniger passiv erlitten werden.
- Sie begreifen, daß ihr Kollegium eine "Wundertüte" sein könnte,

welche nur endlich mal geöffnet werden müßte: jede Kollegin, jeder Kollege hätte bestimmte Stärken, welche der Allgemeinheit nutzbringend zur Verfügung gestellt werden könnten, wenn nur erst einmal das Tabu "Wir sind alle gleich, alle gleichermaßen gut, aber niemand von uns ist besonders gut oder deutlich besser als der andere" überwunden werden könnte.

- Sie begreifen, daß geführte Teamarbeit zwar gewisse Verbindlichkeiten und Annäherungen verlangt, daß dadurch aber auch neue Freiräume nach innen und nach außen entstehen. Sie entdekken insbesondere, wie eine größere Solidarität nach innen die Position der Schule bzw. der Lehrerschaft gegenüber der Schulpflege, dem Inspektorat, den Eltern, der Gemeinde entscheidend verbessern kann.
- Sie begreifen, daß die heutige Heterogenität der Familienverhältnisse, der Werthintergründe der Schüler, das Ausbleiben mancher früherer "erzieherischer Gratisleistungen" vom Elternhaus an die Schule eine neue Herausforderung geschaffen hat: Sie haben realisiert, daß schulische Anstrengungen zur Förderung eines erzieherischen Grundklimas den Lernbetrieb wesentlich erleichtern oder gar erst wieder möglich machen.
- Sie haben begriffen, was die Schulwirkungs-Forschung seit einigen Jahren belegt, daß Schulen mit einem gemeinsamen Profil, mit ein paar Abmachungen über Erziehungs- und Lerngrundsätze, mit gemeinsamen unterrichtlichen Aktivitäten und mit einer ausgebauten Mitverantwortung von Lehrern und Schülern wirksamer sind, am Ende nicht nur mehr Zufriedenheit sondern auch ein höheres Niveau an erbrachten Schulleistungen zeitigen.

Teamentwicklung in behutsamen Schritten

Was ich in meiner Arbeit als Begleiter von Schulentwicklungs-Projekten häufig erlebe, ist eine Unterschätzung des Aufwandes für dauerhafte Fortschritte als Team: Hat man sich erst einmal entschlossen, etwas in Richtung Teamentwicklung zu tun, verspricht man sich nicht selten gleich blaue Wunder von einem zweitägigen Gesprächsführungskurs, einer drei Halbtage dauernden internen Fortbildung, einer Wochenendklausur mit einem zugezogenen "Wunderdoktor". Zwar lohnt es sich in der Regel,

Unsere Team- und Veränderungskraft

Annahme: Es ist erstrebenswert, daß sich Lehrergruppen in den vier Dimension in Richtung auf die äußeren

INTEGRATION DES TEAMGEDANKENS

Teamentwicklung strukturell eingerichtet
Das Team hat der Stabilisierung des Erreichten und der Weiterentwicklng einen festen Platz eingerichtet. Es wird regelmäßig (z. B. durch Supervision) auf den Teamprozeß geachtet. Gelöste Probleme führen zur Frage, auf welche weiteren Bereiche die Erkenntnisse und Fähigkeiten übertragen werden könnten. Es sind Zeit- und Leitungsstrukturen für die Teamentwicklung da.

Teamentwicklung als Prinzip/Leitidee
Das Team hat erkannt, daß Teamentwicklung bzw. Zusammenarbeit prinzipiell wichtig und nützlich sind. Auftretende Unsicherheiten über Sinn und Zweck der Teamarbeit werden mit Hinweis auf das prinzip beantwortet. Im Alltag erfolgt Teamarbeit noch eher fallweise.

Entwicklungsarbeit im Team pragmatisch-fallweise
Das Team fühlt die Notwendigkeit, gemeinsam etwas zu verändern. Viele Veränderungen werden im Team angegangen. Die Anstöße können aus der Teamarbeit oder von außen kommen.

Teambezug zum Eigenprofit Es gibt keine Teamarbeit zur Veränderung. Das Individuum läßt sich von der Gruppe anregen, trägt aber nichts bei.

Team erscheint als Ansammlung von Individuen. Beziehungen vor allem hierarchisch zum Chef.
Individuen auf sich selbst gerichtet

Ein Anfang von Teambildung ist da. Das Verbindende ist vor allem die gemeinsame Aufgabe, für welche man sich einsetzt. Kontakte sind themenbezogen. Individuelle Verantwortung ist noch im Zentrum. Viele Teamimpulse von verschiedener Seite.
Aufgabenorientiertes Teamverständnis

Neben der individuellen Verantwortung anerkennt man die Teamverantwortung. Die Kontakte berühren jetzt auch die Person des Teammitglieds. Sachfragen und Probleme werden beidseitig beleuchtet; es wird ein Ausgleich zwischen individuellen Ansprüchen und Teamansprüchen gesucht. Nach außen zeigt sich das Team geschlossen.
Teamverantwortlichkeit mit nach außen geschlossener Team-Person-Balance

Das Team fühlt sich innerlich so stark, daß es wagt, sich nach außen zu öffnen, mit der Umgebung in Kontakt zu treten (z.B. mit den Eltern, Behörden, Vereinen, anderen Schulen). Das Team sucht die Anregung von außen und wirkt gleichzeitig auf andere Gruppen/Institutionen verändernd ein.
Nach außen offenes/wirkendes Team

VERHÄLTNIS PERSON-TEAM-UMWELT

Ebenen hin entwickeln. Die Entwicklung wird dabei *schrittweise* von einer Ebene zur nächsten geschehen. Die äußeren Ebenen schließen die inneren mit ein.

VERÄNDERUNGSKRAFT

Planmäßige Entwicklungsarbeit auf Leitideen hin
Der andauernde Entwicklungsdrang wird hauptsächlich durch eine Idee genährt, durch ein Leitbild, auf welches hin gearbeitet wird. Das Team kann gut mit einem längerdauernden gestörten Gleichgewicht umgehen. Man ist imstande, Auffassungen von außen an der eigenen Idee zu prüfen. Differenzen werden im Lichte der gemeinsamen Leitdeen bearbeitet.

Planmäßiges Angehen von Schwachstellen durch Entwicklungsarbeit
Das Team setzt viel Energie dafür ein, sich fortlaufend weiterzuentwikkeln. Gleichgewichtssituationen sind da, um zerstört zu werden, damit neue Entwicklungen stattfinden. Die Kraft wird dazu verwendet, Probleme zu lösen und Hindernisse zu beseitigen.

Planmäßiges Gleichgewichtsstreben
Die Teamenergie wird planmäßig darauf verwendet, Gleichgewicht zu erhalten oder wiederherzustellen. Es werden vor allem aktuelle, brennende Probleme angegangen und kurzfristig gelöst, aber immer mit Blick auf dauerhafte Sicherung des Gleichgewichts.

Ad-hoc-Gleichgewichtsbemühungen
Zweck des Teams ist, kurzfristig aufgetretene Störungen zu behen. Momentane Zufriedenheit ist Erfolgskriterium.

Es wird vermieden, über «harte» Berufsfragen und -probleme zu sprechen. Man spricht über:
Wetter, Sport und Haustiere

Vorliegende Tagesthemen sind organisatorische Fragen (Stundenplan, Reglemente, Anschaffungen usw.) und materielle Fragen (Besoldungserhöhung usw.). Über pädagogische Zweckentsprechung wird selten diskutiert. **Organisatorische und materielle Bedingungen der Schule**

Auf der Traktandenliste tauchen Fragen der Unterrichtsgestaltung und des erzieherischen Verhaltens des Lehrers auf. Es werden pädagogische und didaktische Erfahrungen und Werthaltungen ausgetauscht. Die Teamqualität wird als Modell für die Lehrer-Schüler-Beziehung gepflegt.
Didaktische und (gruppen-)pädagogische Fragen

Das Tun des einzelnen Lehrers und des Teams wird in den Rahmen des Gesamtauftrags der Schule gestellt. Es werden grundsätzliche Fragen des Schulsystems erörtert und in die Veränderung des Alltags einbezogen. Es wird nach den praktischen Auswirkungen des gesellschaftlichen kontextes (z. B. besondere Kultur in der Gemeinde) auf die eigenen Schule geforscht. Es wird manchmal geträumt, philosophiert, politisiert ...
Schule als Ganzheit und als gesellschaftliche Einrichtung

THEMEN DER TEAMARBEIT

Das Schema wurde übersetzt und inhaltlich leicht verändert ab der Vorlage: Van Ernst Alex, Innoverend Handelen, Amsterdam (APS) 1985. Anton Strittmatter, Sempach.

Unterstützung durch eine den Teambildungsprozeß moderierende Fachperson beizuziehen, aber es gilt ebensosehr, die Ziele realistisch zu stecken. Das nebenstehende Diagnose-Schema, welches ich in Holland "in Aktion" gesehen habe und mit welchem ich in der Zusammenarbeit mit Schulen selbst auch arbeite, kann bei der Vorgehensplanung gute Dienste leisten. Es erlaubt, ausgehend von einer Diagnose des Ist-Zustandes des Kollegiums, die jeweils nächsten Schritte zu erkennen. Das verhindert überfordernde Hochsprünge und macht gleichzeitig in motivierender Weise den schon zurückgelegten Weg sichtbar. Wie wär's mit einem Versuch?

Literatur

Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn OBB (Klinkhardt) 1989

Bäuerle, S. (Hrsg): Lehrer auf die Schulbank. Stuttgart (Metzler) 1991

Dalin, P., Rolff, H.-G.: Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegien und Schulaufsicht. Soest (Soester Verlagskontor) 1990

Miller, R.: Lehrer lernen. Weinheim (Beltz) 1989

Miller, R.: Schilf-Wanderung. Wegweiser für die praktische Arbeit in der schulinternen Lehrerfortbildung. Weinheim (Beltz) 1990

Miller, R.: Sich in der Schule wohlfühlen. Weinheim (Beltz) 1990

Schönig, W.: Schulinterne Lehrerfortbildung als Beitrag zur Schulentwicklung. Freiburg (Lambertus) 1990

Strittmatter, A.: Welche Regelungspolitik? In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen 3/91, 94-101

Gather Thurler, M., Kopmels D.: Neuerungen in der Primarschule. Bern (Sekretariat EDK) 1988

Lotte Kreissler

Demokratie - (k)ein Kinderspiel?

Über das Nichtgelingen und das Gelingen eines Experiments in einer Alternativschule

Prolog - Szenario 1: Die "Vollversammlung" der Freien Gesamtschule Hofmühlgasse am Anfang ihrer Geschichte 1990
(L=LehrerIn, S=SchülerIn)

L: "Wer ist Diskussionsleiter?" (Lärm!) S1: "Ich - aber nur eine Stunde." L: "Es geht um den Stundenplan." (Lärm!) (S1 leitet nicht. Dann brüllt er 3x) "RUHE!" Danach: "Na - ich mach das nicht! Ruhe, sonst mach ich das nicht mehr."

S2: "Aufzeigen! Ruhe!" Andere: "Zeig doch du auf." L: "Wer hat noch was zur Tagesordnung beizutragen?" S2: "Ruhe!" Andere zu ihm: "Schrei nicht so." (L informiert über den Stundenplan der ersten Schulwoche)

S1: "Was ist das nächste Thema?" (Andere Themen werden besprochen)

(Zwei S streiten, S1 zu S2) "Na dann geh doch raus." L: "Wann wer rausgeht, das sag ich, ich brauch noch alle, jetzt geht niemand raus!"

(Thema Schulbeginn) L: "Mein Vorschlag ist 8h15" S1: "Ja, und wer 10 min zu spät kommt, darf nicht mehr rein. So wie in Sands." S2: "Mach mas mit 15 min." S3: "Was können wir dafür, wenn die Bim später kommt?" (Diskussion)

L: "Na gut, nach 8h30 darf niemand mehr rein. Ich weiß aber nicht, wie die anderen L dazu stehen." (!!!) S2: "Frag sie in eurer Versammlung."

S2: "Besprich das mal mit den anderen L, weil es hat keinen Sinn, wenn wir jetzt schon reden, und dann ist es den L nicht recht!"...

Dieser anfängliche Versuch in Kinderschuhen, die Mitbestimmung der Jugendlichen in der Freien Gesamtschule zuzulassen und zu fördern, wird - zu Recht oder auch nicht - auf viele eher abschreckend wirken: Viel Lärm und Chaos, keine kompetente

Diskussionsleitung, wenig Geduld und letztendlich keine Entscheidungen.
Das dumpfe Gefühl von "Eh scho wissen" mag aufkommen. Fazit war: Das von LehrerInnen gesteckte Ziel - die Jugendlichen sollen jetzt (endlich) mitentscheiden (wollen) - wurde nicht erreicht. Allzu häufig heißt die daraus gezogene Konsequenz "Das Experiment ist gescheitert", und der Versuch wird abgebrochen. Bestehende Vorahnungen - "die können doch eh nicht vernünftig miteinander reden" - sind prompt bestätigt worden, der Alltag nimmt seinen Lauf wie gehabt. Mit der Erfahrung gelungener Experimente im Hinterkopf können allerdings einige Momente, welche die Diskrepanz zwischen Wollen und Können ausmachen, festgemacht werden.
Was waren also die bestimmenden Bedingungen dieser eingangs beschriebenen Versammlung?

- Die Tagesordnungspunkte wurden von der Lehrerin eingebracht.
- Die Regeln der Versammlung, zum Beispiel über Anwesenheit, waren von der Lehrerin bestimmt.
- Es wäre nicht möglich gewesen, eine Entscheidung zu treffen - was von den SchülerInnen sehr richtig erkannt wurde - , da keine anderen LehrerInnen anwesend waren und die Versammlung gar keine Entscheidungsbefugnis hatte.

Die wesentlichen Voraussetzungen für echte Mitbestimmung - im konkreten Fall wären das Gleichberechtigung aller Mitglieder, klare und von allen akzeptierte Regeln und reale Entwicklungskompetenz - fehlten; also, wen sollte es da verwundern, daß die Jugendlichen selbst das Gremium eher als Spiel betrachteten und ihm keinen Ernstcharakter zusprachen, ebensowenig wie die Erwachsenen.

Historische Wurzeln

Diese gängige Praxis der scheinheiligen Demokratisierung hat berühmte Vorläufer. Schon unter Glöckel (1922-1934 Präsident des Stadtschulrates) waren" ... Abbau der hierarchisch-bürokratischen Lenkung und Kontrolle von der obersten Schulbehörde bis zur Schulklasse und eine weitgehende Demokratisierung des

Schulwesens, die konsequenterweise auch Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Schüler einräumen mußte..." die großen Leitziele der Schulreform (Adam: 26), die in Form der "Schulgemeinde" verwirklicht werden sollten. Die eigentliche Idee der "Schulgemeinde" mit ihrer emanzipatorisch-antiautoritären Perspektive wurde allerdings in ihr Gegenteil verkehrt und endete in einer völlig entschärften Schulgemeindekonzeption (ebenda: 32). Entgegen der ursprünglichen Forderung nach "Mitbestimmung der Schüler bei allen wichtigen sie betreffenden Angelegenheiten" wird nun im Schulgemeindeerlaß vom 18.10.1919 betont, "...welche wichtige Aufgabe der Schulgemeinde bei der Erweckung republikanischen Bürgersinnes zufällt, wenn sie die Jugend zu Selbstzucht, freiwilliger Einordnung in die Gesamtheit und zu hingebungsvoller Mitarbeit an gemeinsamen Aufgaben zu erziehen vermag." (ebenda: 32)
Auf dem Wege der "Schulgemeinde" zur "Schulgemeinschaft", wie Fischl, Glöckls Mitarbeiter, sie später bezeichnet, ist Demokratisierung auf der Strecke geblieben bzw. wurde durch Disziplinierungs-, Anpassungs-, Harmonisierungsfunktion entwertet und marginalisiert (so etwa bloß Mitgestaltung von Schulveranstaltungen).
Von 72 mittleren Anstalten gab es 1923/24 nur 25 Schulgemeinden, ausschließlich in der Oberstufe, und alle Beschlüsse konnten von Schulleiter und Behörde sabotiert bzw. aufgehoben werden.

Zweck und Ziel?

Woran liegt es, daß die Idee der Mitbestimmung heute, in der Autonomiediskussion, wieder einmal als Wunschvorstellung und Ziel angegeben wird ? Was erhoffen sich einerseits die Behörde, was andererseits Alternativschulen von einer demokratischen Schule ?
In "Freiräume und Autonomie", herausgegeben vom BMfUK im Oktober 1991, werden als Zielvorstellungen unter anderem "...Verantwortungsbewußtsein, Mündigkeit, Bereitschaft zur Kommunikation, Kooperation, kritischer Toleranz,..." genannt. Warum gerade jetzt diese und nicht andere Werte erlernt werden sollen, wird damit begründet, daß die Demokratisierung aller

gesellschaftlichen Lebensbereiche voranschreitet und daher vom einzelnen die Ausbildung sogenannter dynamischer Fähigkeiten verlangt.
Vorbereitung aufs spätere Leben also ?
Dagegen klingt die Begründung von A.S.Neill, warum auf Autonomie und Mitbestimmung für Kinder nicht verzichtet werden kann, ganz anders.
Neill, der Gründer von Summerhill, verwehrt sich gegen eine Festsetzung der Zielrichtung "für später". Oskar Negt faßt Neills Gedanken so zusammen:
"Selbstregulierung ist deshalb nicht nur wichtig für die Selbsterziehung der Kinder zu Autonomie und Gemeinschaftsfäigkeit, es ist auch das einzige Medium, das die wirklichen Interessen, Bedürfnisse, Phantasien der Kinder zum Ausdruck bringt und damit öffentlich d.h. zunächst schulöffentlich bearbeitbar macht....Gerade dadurch, daß das, was den Erwachsenen als störend, unangenehm erscheint, sich ausleben kann und damit die kollektive Chance der Abarbeitung und Korrektur erhält, werden Kinder frei, sich nicht nur abgrenzend, negatorisch zu bestimmten Normen zu verhalten, sondern mit ihnen flexibel umzugehen. Das direkte Einüben von Erwachsenennormen, in denen die Gefühle der Kinder nicht beteiligt sind, führt immer zu einer Verdrängung und Abspaltung von Interessen, die dann später in Verkümmerungsformen fortexistieren und ein wesentliches Element des menschlichen Unglücks darstellen."(239f)
Wo also liegt das Verbindungsstück, die Brücke zwischen der anfangs beschriebenen Situation eines "Demokratiespielens" und einer echten kompetenten Auseindandersetzung der Betroffenen mit ihren eigenen Angelegenheiten ?
Es folgt der Versuch einer Klärung anhand von Erfahrungen der "Freien Gesamtschule".

Der Anfang - Phase 1

Die ersten Vollversammlungen der FGS fanden statt, bevor wir im Herbst 1990 für 3 Wochen nach England reisten. Dies war ein konkreter Anlaß für gemeinsame Planung, da diese Reise für das Gesamtprojekt von großer Bedeutung war. Es war also unbedingt

notwendig, daß die Kids es "mittragen". Diese täglichen Treffen vor der Reise waren geprägt von Merkmalen wie Anwesenheitspflicht, sie waren von den LehrerInnen stark vorstrukturiert und vorgeplant und hatten weitgehend informativen Charakter.
Das einschneidendste Erlebnis für die weitere Entwicklung unserer Versammlung war wohl in der Sandsschool das mit 45 Kids vollbesetzte "meeting" unserer Gastschule (vgl. Gribble). Dort konnten wir hautnah miterleben, wie die Schulverwaltung einer Schule für 11 - 16-Jährige ausschließlich und kompromißlos in den Händen ihrer Mitglieder liegt. Zurück blieb der tiefe Eindruck, daß dort tatsächlich Kindern Macht gegeben wird, ein Zustand, der in Österreich sonst nirgendwo erlebbar ist.
Solcherart beeindruckt hielten wir in England täglich ein bis mehrmal Vollversammlungen ab. Geändert hatte sich, daß es allmählich um mehr tatsächliche Mitbestimmung ging, - wir planten das Programm der jeweils nächsten Tage - und daß die Kids begannen, die Diskussionsleitung selbst zu übernehmen, wie sie es in Sands beobachtet hatten. Gleichgeblieben war vorerst noch die Anwesenheitspflicht und der ständig hohe Lärmpegel.
Seit einem Zwangsausflug, wo alle mitgehen mußten und der Unmut über Zwangsverpflichtungen extrem anstieg, war die Versammlung von da an nicht mehr "Pflicht", sondern freiwillig. In England nahmen weiterhin fast alle daran teil. Tagebucheintragung: "Leitung wird immer besser, Themen sind Abwaschen, Planung morgen, langer Streit: sollen Fenster offen sein (weil es stinkt) oder geschlossen (weil es kalt ist) oder *ein* Fenster offen? Vorhang zu oder auf?;.. Abstimmung ergibt: ein Fenster bleibt offen."
Daß die Versammlung in Wien weitergeführt wurde, ging auf den ausdrücklichen Wunsch der Kids zurück.
Ohne jegliche Klärung, warum und wozu oder wie, fanden sich in Wien jede Woche Kinder zur Vollversammlung ein. Es ging - wie in der Anfangsszene - sehr laut zu, einander zuzuhören war für alle schwierig, die Themen oft langweilig oder mit Streit verbunden (Stehlen, Kaputtmachen, Schulregeln,...).
Mehr als einmal wunderte ich mich, daß die Kids immer wieder erschienen, besonders nachdem es einmal zu einem Schlüsselerlebnis gekommen war: Es sollte entschieden werden, wie die

Tische auf die Räume verteilt werden. Die Gruppe der Kids war zweigeteilt - Kleine gegen Große - die Stimmung hitzig, und die Hoffnung lag im Raum, daß in der Vollversammlung eine Lösung gefunden werde. Noch mitten während des heftigen Streits sprangen die Großen auf und handelten: sie stellten die Tische einfach dorthin, wo sie sie haben wollten.
Wir Erwachsenen reagierten hilflos - nämlich kaum, außer eindeutiger Mißbilligung - , die Kleinen waren frustriert.
Meiner Einschätzung nach hatte die Struktur Vollversammlung versagt: Das Faustrecht der Stärkeren hatte sich durchgesetzt - in Gedanken verabschiedete ich mich traurig von der jungen Struktur.
Sei es, daß Kinder geduldiger sind, oder offenbar weiterhin das Bedürfnis nach strukturierter Kommunikation bestand oder aus einem anderen mir undurchsichtigen Grund, die Versammlung als Struktur wurde jedenfalls nicht nur fortgesetzt, sondern erfuhr sogar einen beträchtlichen Qualitätsanstieg.

Herbst bis Weihnachten '90 - Phase 2

Manche Themen haben sich hartnäckig bis zum heutigen Tag gehalten, wie Putzen, Stehlen, Zuspätkommen,.... Andere - neue - sind allerdings dazugekommen und scheinen an Wichtigkeit zu gewinnen. So wurde aus einem anfänglichen Gegeneinander der Streitparteien ein allmähliches "Gemeinsam" in manchen Punkten:
Das erste gemeinsame Weihnachtsfest wurde von den Kids alleine geplant und ein großer Erfolg. Auch weiter wurden in der Vollversammlung Gruppenaktivitäten und Fahrten jeglicher Art besprochen und beschlossen, was dazu führte, daß es wesentlich mehr solcher Veranstaltungen gab als früher. Dadurch war eine positive Stimmung geschaffen; an der Vollversammlung haftete nicht mehr der ausschließliche Geruch von "Es-ist-schon-wieder-nicht-geputzt-worden" - Themen.
Von Mitbestimmung in allen wesentlichen Punkten konnte zwar noch keine Rede sein, aber ein erster Schritt dorthin war eindeutig zu erkennen.

Je wichtiger die Beteiligten die Vollversammlung ansahen, umso mehr schien das Bedürfnis nach Regeln dafür zu wachsen. Also entwickelten die Kids nach und nach Regeln, von denen manche sehr streng, andere nur selten eingehalten werden:
Jede Vollversammlung hat eine/n DiskussionsleiterIn (meistens ein Kid), welche/r die Versammlung eröffnet, dafür sorgt, daß die Tagesordnungspunkte an der Tafel stehen und eventuell vor Beginn der Versammlung ergänzt werden, bestimmt, wann ein Thema zu Ende ist und versucht, das Ergebnis - sofern es eines gibt - zusammenzufassen. Sie/Er ruft diejenigen, die sich zu Wort melden, streng der Reihe nach auf und fordert gegebenenfalls alle auf, einander aussprechen zu lassen. Wer *direkt* angesprochen oder gefragt wird, darf sofort antworten. Sie/Er ist auch für die Reihung der Themen zuständig. Weil der permanente Lärm und die Unordnung störend war, wurde das System der "Drei Karten" entwickelt: grüne Karte = Ruhe, gelbe Karte = erste Verwarnung, rote Karte = hinausgehen, sich beruhigen und danach wieder hereinkommen. Hinausgehen ist sonst aber nur nach dem Ende eines Themas erlaubt, während eines Themas ist es verboten. Mehr Regeln gibt es nicht.

Auf dem Weg zu echter Problemlösungsbereitschaft - Phase 3

Hand in Hand mit der wachsenden Bedeutung der Themen und einer strukturierteren Kommunikation ging auch eine veränderte Art und Weise, an Probleme heranzugehen.
Waren es anfangs sehr häufig "Ja/Nein - Positionen" gewesen, die nur ein Gegeneinander zuließen, so wuchs allmählich ein gewisses Problemlösungsbewußtsein, eine Bereitschaft, für Fragen und Probleme gemeinsam Antworten zu finden. Die Gesprächsbasis wurde besser, die meisten erlernten allmählich das Zuhören und selbst Vorschläge und Alternativen zu entwickeln. Mittlerweile ist die konstruktive Stimmung in der Vollversammlung deutlich spürbar.
Mit dem wachsenden Bewußtsein der Kids, als wichtiger "Faktor" der Schule das Schulleben immer mehr mitzugestalten, fielen auch hartnäckige Tabus, so zum Beispiel die bis dahin vermiedene

Diskussion darüber, welche Rechte auf Mitbestimmung sie denn jetzt eigentlich hätten.

Wenn Kinder beginnen, sich selbst ernst zu nehmen ... - Phase 4

Szenario 2 -"Kindergerechtigkeit"-der letzte Tagesordnungspunkt an der Tafel (April 1991)
S1: "Noch ein Thema?" Andere: "Nein"
L: "Ich wollte noch wissen, was das mit der Kindergerechtigkeit soll?" S2: "Daß die Kinder mehr herumkommandieren und nicht die Lehrer." (Applaus von den anderen) "Die Lehrer sind still, nur die Kinder reden." L: "Aber in Sands ist es nicht so. Dort reden Kinder UND LehrerInnen." S3: "Die Kinder reden dort mehr." (Das ist richtig). L zu S2: "Und *wie* willst *du* das machen?" (Lange Pause) S2: "Weiß ich nicht."
Zum erstenmal wurde ausgesprochen, was schon längere Zeit in der Luft lag - das Gefühl, daß immer nur geredet wird, aber das letzte Wort bei den LehrerInnen liegt. Während es anfangs spannend genug gewesen war, mehr als früher mitzureden, wurde den Kids das Machtgefälle zwischen den Erwachsenen als "Trägern" der Gesellschaft und ihnen, den "mitgetragenen" Mitgliedern der Gesellschaft, bewußt.
Es sollte aber noch ein halbes Jahr dauern, bis sich ein Anlaß ergab, diesen Widerspruch öffentlich anzuprangern: Wir LehrerInnen hatten einen Schüler abgewiesen, da uns viele Umstände widrig erschienen waren. Die Kids kannten ihn allerdings gut und mochten ihn gerne. Nach einem Jahr "mitreden" war ihr Zeitpunkt also gekommen. Statt dem diffusen Unbehagen von vorher wurde nun die konkrete Frage gestellt: "Warum könnt Ihr das alleine entscheiden? Wir wollen da mitreden!" (=mitentscheiden). Was folgte, war eine achtwöchige Verhandlungsphase. In einer ersten Versammlung wurden auf höchst kompetente Weise die verschiedenen Standpunkte aller LehrerInnen und Kids geklärt:

Szenario 3 - Wer kann es? (Oktober 1991)

L1: "Wer leitet?" S1: "Ich! Setzts euch. Ruhe!" (Es wird leise) S1 faßt die Situation zusammen: "...und das ist schlecht, weil wir alle wollen, daß er (X) kommt." (In einer Blitzlichtrunde bestätigen das alle - außer einem): S2: "Ich nicht. Ich rauf mit ihm viel mehr als sonst." S3 bestätigt das: "Ja, die streiten dauernd. X hat ihn sekkiert." Andere: "Nein, er hat X sekkiert." (Lärm)
S1: "Ruhe!" (zeigt die grüne Karte her; es wird leise)
L2: "Ich möchte, daß S1 eine Umfrage leitet, wer kompetent ist, in einem Streit zwischen den beiden einzugreifen."
(Die Antworten sind realistisch - einige Nein,einige Ja und einige Ich weiß nicht) S3: "Von der Kraft her schon. Aber unlängst habe ich sie nicht auseinandergebracht." S4: "Du hast sie aber doch auch schon einmal auseinandergekriegt, oder?"...
L1: "Es geht doch nicht nur um nachher auseinanderbringen, oder?
Es gibt doch vorher welche, die aufhetzen. Wenn die ganze Gruppe weiß, wir wollen das nicht, kann man ja vorher schon viel machen."
S2 (der Schüler, um den es geht): "Nein, NIE! Wenn ich Wut hab, kann mich keiner zurückhalten. Dann hör ich gar nix mehr." L2: "Das könnten wir morgen im Sesselkreis ausprobieren. Wenn jemand Autorität hat, dann gehts." S3: "Aber wenn ich mit ihm kämpf, ist er anders. Bei X teilt er Fuß-und Bauchtritte aus." S5: "Alle sollten dann helfen, beide auseinanderzubringen." L2: "Alle *sollten*...Das ist ein gutherziger Appell zum Muttertag. Es geht darum, wer das *kann*, gelernt nämlich..."
Eine Stunde lang wurden Argumente und Bedenken abgewogen. Es ist besonders bemerkenswert, daß es - nach einem kurzen Rückfall in den Sündenbocksuchmechanismus am Anfang, der aber von der 14-jährigen Diskussionsleiterin kompetent abgebrochen wurde - nun nicht mehr um die Suche von Schuldigen ging. Anders als früher wurde der - sich gegen die Gruppe stellende - Schüler mit seiner Abwehr akzeptiert. Das Gesprächsklima war so sachlich wie selten zuvor. Gemeinsam versuchte man, das Problem zu orten, um dann möglichst realistische Lösungsstrategien zu entwickeln.

Am Ende dieser Versammlung stand keine Lösung, aber die Entscheidung, verschiedene Lösungsansätze im Sesselkreis auszuprobieren und nach einer Frist von drei Wochen in der Versammlung zu einer endgültigen Entscheidung zu kommen.

... dann kann es passieren, daß sie ernst genommen werden

Bei uns LehrerInnen hat diese Entwicklung sicherlich auch Ängste, Unsicherheit und Mißtrauen zutage gebracht. Fragen wie etwa: "Können die Kids kompetent entscheiden?" "Wer übernimmt die Verantwortung für das, was dabei herauskommt?" "Wie werden *unsere* Wünsche berücksichtigt?" trugen dazu bei, daß auch nach drei Wochen noch keine Entscheidung fiel. Die Kinder ergriffen daraufhin die letztmögliche Initiative und beriefen das Kinder-Eltern-LehrerInnentreffen ein.
In nahezu drei Stunden brachten die Kids dort Höchstleistungen an Konzentration und sachlicher Argumentation, Hartnäckigkeit und heftigem Engagement. Die Eltern hatten sie bald auf ihrer Seite, also lautete die Entscheidung schließlich: X wird aufgenommen. Unsere Bedenken wurden durch vereinbarte Aufnahmebedingungen zumindest geschmälert.
Nachspiel: X ist seit fünf Wochen an unserer Schule, die befürchteten Raufereien haben noch nicht stattgefunden, dafür ist die Stimmung in der Gruppe außerordentlich gut, und der Schüler, der anfangs noch auf sein Veto bestanden hatte, ist zunehmend in die Gruppe integriert...

Formale Demokratie - ein Spiel mit Kindern?

Zweifellos geht es, wenn von Demokratie die Rede ist, nicht nur um ein wöchentliches Gremium. Eine Struktur alleine kann nicht die Beziehungen herstellen, die für ein "demokratiefreundliches" Klima bestimmend sind. "Da geht es um Autorität, Verantwortung und Macht - Angelegenheiten, die nicht einfach durch eine entscheidungsgebende Struktur zu lösen sind" (Wright: 17), schreibt ein Lehrer, der in der White Lion Free School (von 1972-1986) in London arbeitete. Prozesse, die in der Versammlung

ausgelöst oder verstärkt werden, sind nicht nach dem Ende der Versammlung abgebrochen, sondern werden weiterdiskutiert, ausprobiert, gären weiter... Die bloße Existenz einer Versammlung bedeutet wenig, wenn die Erwachsenen nicht tatsächlich bereit sind, auf zumindest einen Teil ihrer Machtansprüche zu verzichten und ihre Autorität durch Offenheit den Kindern gegenüber und Respekt gegenüber deren Entscheidungen zu zeigen. Klaus Rödler, der sechs englische und deutsche Alternativschulen besuchte, hat folgende Erfahrung gemacht: "Durch geschicktes Diskutieren und Hinhalten ist es den Erwachsenen an allen Schulen möglich, die formale Demokratie auf alle auszudehnen, ohne mit dem Verlust der eigenen dominierenden Stellung rechnen zu müssen."(140)
So ist es zum Beispiel erfahrungsgemäß nicht schwer, Stimmung zu machen und dann schnell eine Abstimmung zu verlangen. Die Kinder selbst assoziieren Demokratie unmittelbar mit Abstimmung und, bevor sie es anders kennengelernt haben, akzeptieren sie diese Vorgangsweise, um zu Entscheidungen zu kommen.
Tatsächlich ist Abstimmung am Anfang eines Prozesses aber eher ein Mittel, demokratische Entwicklungen im Keim zu ersticken. So kommt es oft zu Entscheidungen, die jedoch keine *Lösungen* sind; häufig wird im schnellen Abstimmungsverfahren übersehen, daß auch die Seite der Minderheit ihre durchaus berechtigten und wohlbegründeten Einwände hat.
Deshalb verwenden wir das Instrument Abstimmung etwa zur Tendenzfeststellung von Meinungen; aber um eine wirklich gute Lösung zu finden, streben wir Konsensentscheidungen an. Die Kinder stehen hinter solchen Beschlüssen, deren Vorgeschichte sie mitverfolgt und -geprägt haben. Im Schulalltag scheint es am wichtigsten, daß sie Entscheidungen mittragen und sich verantwortlich fühlen, so wie etwa im Falle des neuen Schülers.
Unsere Beziehung erhält dadurch neue Qualität: Ich, Lehrerin, bin nicht mehr der böse Erwachsenenwauwau, sondern wir erreichen eine gewisse soziale Gleicheit, die uns ermöglicht, aus unseren festgeschriebenen Rollen auszubrechen. Die Jugendlichen müssen nicht mehr permanent als unverständige, auf nein-sagen-ausgerichtete, klein-gehaltene Kinder agieren. Beide Seiten erfahren eine beträchtliche Erweiterung ihrer sonst üblichen Rollen.

Die der Regelschule eigenen Disziplinschwierigkeiten werden so weitgehend vermieden.
Prozesse aufzugreifen und zuzulassen schafft für Jugendliche Lernmöglichkeit in einem Bereich, der zwar immer gewünscht, aber selten gefördert wird: Sitzen und zuhören, andere Meinungen anerkennen, Lösungen finden, Entscheidungen fällen, Initiative ergreifen, sich als Gruppe begreifen, sich Gehör verschaffen, argumentieren, leiten, Wichtiges von Unwichtigem trennen, sich (auch als Minderheit) durchsetzen,...
Würde ich nicht dabei dasselbe lernen, es wäre nicht halb so spannend für mich.
Hoffen wir, daß bei weiteren derartigen Versuchen nicht als einziges Resultat das Folgende übriggbleibt:
"Es hat sich gezeigt, daß dort wo Schulgemeinden bestehen, heute eine wesentlich bessere Disziplin erzielt werden konnte." (Parlamentarischer Ausschuß für Erziehung und Unterricht, 22.10.1919)

Literatur

Adam, Erik: Tradition und Erbe, in: Dermutz, S.: Schulreform - die Kritik geht weiter, 1986
BMUK: Freiräume und Autonomie, Beiträge zur pädagogischen Diskussion, Heft 2, 1991
Negt, Oskar: Studie der Fernuniversität - Alternativschulen
Rödler, Klaus: Kinderbefreiung und Kinderbewußtsein. Zur Theorie und Praxis der Freien Schule, 1983
Wright, Nigel: Free School - The White Lion Experience, 1989

Eva Scala

Die Modellschule Graz

Ja-wir haben es geschafft! Die Modellschule Graz hat im Juni 1991 ihre erste Matura mit Erfolg hinter sich gebracht. Wir müssen nicht mehr jedes Jahr um unser Öffentlichkeitsrecht zittern. Wir haben eine verständnisvolle Schulaufsicht gefunden und kämpfen nicht mehr wie in den ersten Jahren mit Zähnen und Klauen ums Überleben. Aus einem Pimperlverein - bestehend aus einer Handvoll aktiver Mitglieder, aber einem Dutzend Arbeitsausschüssen - ist in acht Jahren ein Unternehmen geworden, das 34 Lehrer und 10 Angestellte beschäftigt und etwa 3 Millionen Umsatz im Jahr macht.
Wie gut, daß dieses "Wir haben es geschafft!" einfach schwarz und weiß auf dem Papier steht und niemand Zwischentöne hören kann, die mitschwingen, wenn ich diesen Satz ausspreche. Stolz klingt mit, ja, aber auch Enttäuschung und Müdigkeit. Die **Müdigkeit** bedarf wohl am wenigsten einer näheren Erklärung. Jeder weiß, wieviel an Einsatz und Kleinarbeit es braucht, um fern der Routine ein alternatives Projekt auf die Beine zu stellen und möglichst in jedem Detail das Pulver neu zu erfinden. Von der Enttäuschung soll im Anschluß an den **Stolz** die Rede sein, denn zuerst will ich die Schule einmal vorstellen.

Privates Realgymnasium mit Öffentlichkeitsrecht

Die Modellschule Graz ist eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht, vom Schultyp her ein Realgymnasium mit musischem Schwerpunkt. Schulerhalter ist der Verein Modellschule Graz, dessen Mitglieder die Eltern, Lehrer und Schüler der Schule sind. Im Jahre 1983 wurde mit einer Klasse begonnen, jedes Jahr kam eine neue erste Klasse dazu. Jetzt haben wir den Plafond mit acht Klassen zu je 20 Schüler erreicht. Die Kleinheit der Schule ist eine gewollte, jeder soll jeden kennen und die Lehrergruppe noch gemeinsame Projekte durchführen können. Das erscheint uns

wichtiger als eine bessere Ausstattung oder eine größere Variabilität des Lernangebots. Schon hier eine deutliche Schwerpunktsetzung!
Die pädagogische Linie der Schule orientiert sich an den Prinzipien der Gestaltpädagogik, Wegmarken wie Selbstverwirklichung aller Lehrenden und Lernenden, Freisetzung von Potentialen, Offenheit für das Hier und Jetzt, Betonung von Emotionalität und Körperlichkeit, Übernahme von Selbstverantwortung zeigen deutlich, daß neben den fachspezifischen Lernzielen besonderes Gewicht auf die allgemeinen Bildungsziele gelegt wird. Wie werden aber alle diese schönen Worte tatsächlich Gestalt?

Modellschule als Gegenbewegung?

Die Modellschule wurde nicht aufgebaut, um irgendwelche wohltönenden Prinzipien zu verwirklichen, sondern entstand aus einer Gegenbewegung zu einer als lähmend empfundenen Schulwirklichkeit, in der Menschen und Lernerfahrungen bürokratisch verwaltet wu(e)rden.Die Kraft zur Veränderung bezog sie noch aus der antiautoritäten Schubkraft der siebziger Jahre und der Erfahrung, die durch den Aufbau einer Grundschule, der ebenfalls noch bestehenden Projektschule Reinthal, gewonnen worden war. Dort hatten wir die Erfahrung gemacht, daß es bereichernd ist, die eigene Sache - in diesem Fall die Erziehung der eigenen Kinder - selbst in die Hand zu nehmen. In der weiterführenden Schule verfolgten einige der alten Elterngruppe nun ihre Ambitionen als Lehrer, die mit ihrer beruflichen Erfahrung in der Regelschule unzufrieden waren. Aus der Wechselwirkung unserer Träume von lebendigem Lernen und den Erfordernissen des Alltags, die in Gestalt von tauben Ämtern, knappen Zeit-und finanziellen Ressourcen, einer drohenden Schulaufsicht uns entgegentraten, entstand die Organisationsstruktur der Schule jedes Jahr neu, mit nervenden Reibungsverlusten, aber auch plötzlichem Aufflammen von energiefließendem Funktionieren.
Gleich geblieben ist eines durch alle Jahre hindurch: der enge Kontakt der Lehrer mit den Schülern und der Lehrer untereinander. Zuneigung wird gezeigt und Ärger und Ablehnung finden auch ihren Ausdruck. Immer schon gab es die Palaverstunde -

einmal die Woche fest im Stundenplan verankert - wo über persönliche Beziehungen, Konflikte und Klassenorganisation gesprochen wird. Eine Lernstunde haben die Kinder dafür weniger, wieder eine Schwerpunktsetzung. Die erste Stunde am Montag ist in den unteren Klassen auch eine Stunde besonderer Art, nicht Mathematik steht da am Stundenplan oder Biologie, sondern "Ankommen" als Basis für eine gemeinsame Woche.
Da viele Lehrer der Modellschule eine gestaltpädagogische- oder eine NLP-Ausbildung haben, ist die Sensibilität gegenüber dem subjektiven Faktor im Unterrichtsgeschehen sehr hoch. Störungen haben wirklich Vorrang und der Anspruch, persönlich bedeutsames Lernen für jedermann zu jeder Zeit möglich zu machen, hat uns in den letzten Jahren wohl überfordert und bei vielen Schülern zu einer verwöhnten Konsumhaltung geführt, die sich gähnend zurücklehnt und sagt: "Na, mach mich doch betroffen." "Wenn du gut bist, werde ich auch was lernen." Das hat unter den Lehrern eine Gegenbewegung bewirkt und neue Töne wurden von ihrer Seite laut: "Wir sind ja schließlich eine Schule und keine therapeutische Anstalt." "Sie (die Schüler) müssen auch lernen, mit Streß und Unlust fertig zu werden." "Da helfen nur ganz klare Grenzen und Regelungen." So pendelt sich der Umgangsstil immer wieder neu ein, ist aber in jedem Fall einheitlicher und näher an den Bedürfnissen der Schüler als in allen anderen Schulen, die ich kenne.
Die dichte Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern und der Schüler untereinander hat ihre Entsprechung im engen Beziehungsgeflecht der Lehrergruppe. Nach den ersten stürmischen Anfangsjahren, wo die Stimmung oft alles andere als angenehm war, hat sich dieser Kontakt im besten Sinn entwickelt. Wir sind eine Gruppe geworden, die dazugelernt hat, imstande ist, Belastungen aufzufangen, sich selbst zu verwalten, unterschiedliche Aufgaben anzugehen und arbeitsteilig zu lösen und Stärken und Schwächen ihrer Mitglieder auszuhalten. Auf diese Lernarbeit bin ich stolz, weil ich weiß, daß sie selten vorkommt. Der Zeitaufwand, der in der Entwicklung eines solchen Gruppenklimas steckt, ist hoch: in den ersten Jahren verbrachten wir zwei, jetzt einen Abend in der Woche mit schulischen Aufgaben. Dazu kommen noch viele Sondertermine, zweimal im Jahr Fortbil-

dungstage und eine gemeinsam verbrachte Sommerwoche, in der wir zusammen Urlaub machen und intensiv an den Projektvorhaben des kommenden Schuljahres arbeiten. Wichtig dabei ist: Spaß und Pflicht halten sich die Waage. Natürlich macht es Spaß, miteinander zu feiern, aber die Basis allen Vergnügens ist eine sinnvoll empfundene gemeinsame Arbeit,in der jeder Ideen entwickeln und durchführen kann.
Im folgenden will ich zwei *Beispiele für pädagogische Kreativschöpfungen* beschreiben, die einmal die Vorgehensweise der Gruppe und zugleich den pädagogischen Hintergrund, auf dem diese Entscheidungen wachsen, verdeutlichen sollen.

Lernzielorientierung statt Noten

Die Modellschule arbeitet nicht mit Noten, sondern hat als Schulversuch die lernzielorientierte Beurteilung in allen Fächern entwickelt. Jedes Fach setzt dabei in jedem Halbjahr die wesentlichen Lernziele fest, beschreibt sie kurz und bei jedem dieser Lernziele stellt der Lehrer fest, ob der Schüler es erreicht hat oder nicht. Zu der Zeit, als wir die Lernziele für die einzelnen Fächer aus dem Lehrplan auszufiltern und zu gewichten begannen,um damit ein Pendant für die Noten zu schaffen, stießen wir natürlich auch auf die Bezeichnungen "Betragen" und "Äußere Form der schriftlichen Arbeiten" . Was sollten wir damit anfangen? "Weglassen" war die erste Spontanreaktion. Aber dann kamen sofort die Bedenken. Diese beiden Beurteilungen stehen für den gesamten sozialen Bereich, der uns doch sehr wichtig ist; was tun? Unser anfänglicher Widerstand gegen eine Beurteilung in diesem Bereich wurde bald deutlicher: Hier wollten wir niemanden festlegen, sondern zur Auseinandersetzung anregen. In langer gemeinsamer Überlegung kamen wir schließlich zu einer Lösung, die die Integrität des einzelnen Schülers und der gesamten Schulklasse respektiert, einen Nachdenkprozeß anregt und auch eine Stellungnahme des Lehrers miteinschließt. Die gemeinsam erarbeitete Lösung war so gut, daß sie sich bis heute unverändert erhalten hat: In den Palaverstunden setzt jede Klasse für sich Verhaltensziele fest, die alle Schüler für sich und die Klassengemeinschaft als wichtig empfinden und formulieren sie aus. Jede Klasse erstellt

auf diese Weise jedes Jahr einen anderen Normenkatalog, der Klassenvorstand bringt in diesen Normenkatalog das ein, was der Lehrergruppe als unverzichtbar erscheint. So lauten die sozialen Lernziele einer 1. Klasse folgendermaßen:
Ich kann
- vereinbarte Regeln einhalten
- Ämter ausüben, die ich übernommen habe
- während des Unterrichts mitarbeiten und niemanden vom Lernen abhalten
- niemanden in der Klasse ausschließen
- meine Lehrer/innen und Mitschüler respektieren
- mit dem Eigentum anderer vorsichtig umgehen

Ein Jahr später haben sich die Schwerpunkte schon verschoben. So tauchen zwei Punkte neu auf, die in der 1.Klasse noch kein Problem waren: Sauberkeit und Pünktlichkeit.
- Seine Umgebung und auch die Klasse sauberhalten
- Pünktlich zum Unterricht kommen

Die größere Auflehnungsbereitschaft der herannahenden Pubertät zeigen die folgenden zwei Punkte an:
- Meine Aggression gegenüber meinen Mitschülern und gegenüber Gegenständen ein wenig kontrollieren und versuchen, ihnen rücksichtsvoll entgegenzutreten
- Einerseits dem Lehrer (kräftig) die Meinung sagen, andererseits auch auf ihn hören

Zwei Jahre später machen die Verhaltenslernziele schon einen ausgewogenen, abgeklärten Eindruck.
- Inwieweit begegne ich anderen Menschen freundlich?
- Wie vertrete ich meine eigene Meinung und bringe sie in die Gemeinschaft ein?
- Inwieweit achte und respektiere ich andere Menschen?
- Wie fördere ich die Klassengemeinschaft?
- Bei welchen Gelegenheiten leiste ich in der Schule Widerstand?
- Inwieweit kann ich Regeln, die ich grundsätzlich respektiere, einhalten?
- u.a.

Nachdem die Kataloge mit den Verhaltenslernzielen erstellt sind, bekommt jeder Schüler/jede Schülerin ein Exemplar und nimmt zu den Punkten Stellung, kurz oder ausführlich, wie er/sie will.

Die ausgefüllten Blätter bekommen dann die Klassenlehrer, lesen sie durch und schreiben dazu, inwieweit sich die Sicht des Schülers mit ihren Beobachtungen deckt und wo sie abweicht. Die Sichtweise des einzelnen Schülers/Schülerin wird immer grundsätzlich akzeptiert und die Subjektivität der eigenen Anschauung unterstrichen. Im Bereich der Mitmenschlichen ist niemand Experte.

So schreibe ich etwa unter einen Einschätzungsbogen:

Lieber...

Du hast dir beim Ausfüllen eine Menge überlegt. Ich finde die Aufzeichnungen, die du dir machst, keinesfalls übersichtlich, aber möglicherweise kennst du dich dabei aus. In allen anderen Punkten stimme ich mit dir überein.

Eine Regelschule mit alternativem Schulkonzept?

Sind die geschilderten Selbsteinschätzungsbögen für soziales Verhalten ein Beispiel, wie erstarrte Formallösungen kreativ verändert werden können, wenn es einer Gruppe möglich ist zu experimentieren, so ist das zweite Beispiel die Gestaltwerdung eines grundlegenden schulischen Dilemmas, das wir nicht unter der Decke halten, sondern offenbar machen wollten.

Wir Lehrer sind zutiefst davon überzeugt, daß Lernen - so wie wir es verstehen - ein Akt freier Entscheidung ist, diese freie Entscheidung aber durch die Zwangsinstitution Schule ad absurdum geführt ist. Die Modellschule ist aber eine Regelschule mit alternativem Schulkonzept - ein Paradox. Aber es blieb uns von Anfang an keine andere Wahl: Eine reine Alternativschule hätte sich völlig frei finanzieren müssen; so werden die Lehrer aber vom Staat bezahlt, und der Verein muß nur für den Sachaufwand aufkommen. Ohne Öffentlichkeitsrecht hätten außerdem jedes Jahr kommissionelle Prüfungen abgelegt werden müssen. So entschieden wir uns für eine private Schule mit Öffentlichkeitsrecht, die mit Hilfe von Schulversuchen ihre Anliegen auf pädagogischem Gebiet zu verwirklichen sucht.

Eine "Freie Schule" mit Öffentlichkeitsrecht und staatlich anerkanntem Abschluß kann es somit nicht geben. Um dieser Zwickmühle einen offensichtlichen Ausdruck zu verleihen, haben wir

das "Freie Lernen" erfunden und eingeführt. Am Beginn einer Unterrichtsstunde, nachdem der Lehrer die Ziele, sofern sie nicht ohnehin durch einen größeren Zusammenhang definiert sind, bekanntgegeben hat, können die Schüler entscheiden, ob sie am Lernprozeß teilnehmen oder nicht. Schüler, die an der Stunde nicht teilnehmen wollen, gehen in den Raum, der für "Freies Lernen" vorgesehen ist. Sie sind dort beaufsichtigt, können aber tun, wozu sie Lust haben, Tischtennis oder Karten spielen, träumen, tratschen oder Streitigkeiten zu Ende führen oder für die Schularbeit in der nächsten Stunde lernen.

Das sieht auf den ersten Blick ganz locker aus und die Schüler bewerten die Regelung auch positiv, aber natürlich ist die Bezeichnung "Freies Lernen" ein Witz, wenn man bedenkt, daß die Schüler sich ja nur in einem kleinen Rahmen frei entscheiden können: Auf Grund der Aufsichtspflicht müssen sie in einem Raum zusammensitzen und müssen auch, wenn es der Klassenlehrer für notwendig hält, das Versäumte nachholen. Gibt es doch einen Lehrplan im Hintergrund, der eingehalten werden muß und sind wir doch eine AHS, die ihre Schüler zur Hochschulreife führen soll. Aus diesem Dilemma gibt es für uns Lehrer keinen Ausweg, und das machen wir durch diese Einschränkungen deutlich.

Ist das Ganze dann nur eine aufwenige Augenauswischerei? Wir glauben das nicht und sind daher auch bereit, die zusätzlichen unbezahlten Aufsichtsdienste zu leisten. Wir haben damit versucht, den gerade noch machbaren Kompromiß zu finden zwischen dem System, in dem wir stecken, und unseren Vorstellungen. Das müssen die Schüler später auch immer wieder leisten, und insofern entführen wir sie in unserer Schule nicht in ein Wolkenkuckucksheim. Sie erleben deutlich den Konflikt zwischen unseren gemeinsamen Vorstellungen von Lernen und Wachstum und der Wirklichkeit.

Diese Art, die reale Situation zu erkennen und im großen Rahmen gemeinsamer pädagogischer Vorstellungen schnell darauf zu reagieren, die ich an Hand von zwei Beispielen zu verdeutlichen versucht habe, ist nur möglich duch die *Organisationsform*, die wir dieser Schule geschneidert haben. Diese Organisationsform hat sich im Laufe der Jahre naturgemäß gewandelt, sind wir doch von

einer Gruppe zu einer Organisation gewachsen, aber einige Grundgedanken sind geblieben:

- Alle Betroffenen sollen mitplanen und mitentscheiden können.
- Minderheiten vertreten wichtige Anliegen der Gruppe, sie sind zu beachten.

Die Bedeutsamkeit des ersten Punktes für eine lebendige Schulentwicklung war uns von Anfang an klar. Die Müdigkeit und Lustlosigkeit , die dem Lehrer, der sich als Rädchen im Getriebe fühlt, nach einigen Jahren bis ins Knochenmark steigt, spürten wir noch zu deutlich. Hervorgerufen durch die Schwerfälligkeit des Apparates, die Festgefahrenheit der Schulfunktionäre in ihren Rollen und die Unmöglichkeit, isoliert das Vehikel in Bewegung zu bringen, hatten wir unsere Vereinzelung bewußt aufgehoben und wollten uns die Handlungsfreiheit bewahren. Daher: Wir wollen die Schule gemeinsam verwalten. Alle Leitungsfunktionen wurden aufgelistet und unter uns verteilt, der Direktor/Direktorin behielt nur die Vertretung nach außen, weil die nun einmal vom Gesetz aus festgelegt war. Auch die finanzielle Abgeltung des Direktors wurde aufgeteilt. Daraus erwuchsen aber bald die ersten Schwierigkeiten. Wir hatten die Funktionsperiode des Direktors/der Direktorin auf zwei Jahre begrenzt und schon der nächste Kandidat war nicht bereit, freiwillig eine Verkürzung seines Gehalts in Kauf zu nehmen, auch wenn das mit weniger Arbeit verbunden war. Zudem wurde es mit wachsender Schulgröße zunehmend schwieriger, daß alle über alles Bescheid wissen, bei jeder Entscheidung mitbeteiligt sind. Differenzierungen mußten vorgenommen werden. Jede neue Anpassung war allerdings mit Reibungsverlusten verbunden, geschah nur zu oft zu spät und unter Würgen und Drängen. So haben wir das subjektive Gefühl, über weite Strecken ineffektiv gearbeitet zu haben. Trotzdem haben wir in wenigen Jahren eine beeindruckende Leistungsbilanz vorzuweisen, was Innovationen, Projekte, usw. betrifft. Wie ineffektiv müssen also erst andere Schulen arbeiten, wieviel an Energie muß dort versickern, wo Fehler gar nicht so offenkundig an die Oberfläche treten, alles seinen scheinbar reibungslosen Gang geht?

Ich will hier nicht auf die Entwicklung eingehen, die unsere Selbstverwaltung in Anpassung an die zunehmende Größe der

Schule genommen hat, obwohl es ein gewiß lehrreicher Parcours war und will nur die momentane Situation beschreiben.

Gewählte Leitung auf zwei Jahre

Der *Direktor*/die *Direktorin* wird auf zwei Jahre gewählt. Vor acht Jahren war diese Regelung noch eine Provokation. Nicht zuletzt durch unsere Praxis hat sich das Klima dieser Forderung gegenüber doch gewandelt, es ist inzwischen möglich, darüber zu diskutieren und die Wahl eines Direktors durch die Betroffenen ist auch mit keinem Denkverbot mehr belegt.

Die tatsächliche Amtszeit jedes Direktors/jederDirektorin an der Modellschule betrug bis jetzt aber immer drei Jahre, was sicherlich für die Zukunft eine Änderung des Statuts zur Folge haben wird. Es ist nicht leicht, für diese Funktion jemanden zu finden. In den ersten Jahren war seine/ihre Rolle besonders schwierig. Es herrschte die unausgesprochene Norm: "Wir sind alle gleich, niemand hat uns etwas zu sagen." Dazu kommt, daß am Beginn eines solchen Projektes sehr eigenwillige Leute zusammentreffen mit durchaus kompliziertem Verhältnis zu Autoritäten, und um dieser Schwierigkeit zu entgehen, wird nur zu leicht geleugnet, daß es so etwas "Böses" überhaupt gibt. Nun hat aber der Leiter/die Leiterin kraft seiner Funktion mehr Informationen und trifft mehr Entscheidungen, fühlt sich auch stärker verantwortlich, denn die alten Strukturen bleiben ja bei ihm wie auch bei den anderen sehr wohl noch lebendig. Das führt nun zu Mißtrauen in der Gruppe, zu Unsicherheit beim Leiter/der Leiterin. Zudem muß er/sie gegenüber der ohnehin sehr mißtrauischen Schulaufsicht geradestehen für Zustände und Entscheidungen der Kollegen, die er/sie möglicherweise gar nicht gebilligt hat. An der Leitung, der Nahtstelle zwischen Eigenorganisation und Öffentlichkeit, machten sich daher die Widersprüche fest.

Für die Schwierigkeit dieser Rolle haben wir inzwischen Verständnis gewonnen, wir hätten sonst wohl auch niemanden mehr für dieses Amt gefunden. Jeder Leiter legt nun selbst fest, welche Aufgaben er neben der Vertretung nach außen zusätzlich übernehmen will und welche er abgibt.

Häuptling, Kuratorium, Schülerrat, ...

Um den Direktor/die Direktorin von den laufenden Geschäften zu entlasten und um ein Übergewicht der Leitung innerhalb der Lehrergruppe zu vermeiden, haben wir die Rolle des *Häuptlings* eingeführt. Dieser/e (als Nomen existiert er leider nur in der männlichen Form) wickelt mit einem Co-Häuptling zusammen die kurzfristig zu erledigende Organisation ab, erstellt die Tagesordnung für die Sitzungen und leitet sie auch.
Die Lehrergruppe ist alleinverantwortlich für die pädagogischen Entscheidungen, wird aber beeinflußt von den Gremien, in denen Eltern und Schüler aktiv sind.
Die Eltern der Schule sind natürlich in der *Generalversammlung* vertreten, im *Vorstand* des Vereins und im *Kuratorium*, das alle wichtigen Entscheidungen trifft, die über die direkte pädagogische Arbeit hinausgehen. Darüber hinaus beraten die Elternvertreter/innen aller acht Klassen regelmäßig aktuelle Themen des Schullebens. Die Spaltung in eine Lehrer- und Elterngruppe ist eine Realität, es wissen aber auch beide Teile , daß sie aufeinander angewiesen sind. Die Eltern sind zahlenmäßig überlegen, haben aber weniger Einblick in das, was läuft und daher oft das Gefühl, ausgeschlossen zu sein. Sie verrichten auch ihre Arbeiten und Funktionen unentgeltlich. Der möglichen Reibungspunkte gibt es also von der Struktur her genug, wir leben damit manchmal gut, manchmal schlechter.
Die Schüler sind sowohl im Kuratorium paritätisch vertreten, tragen also die wichtigen Entscheidungen mit, und nehmen auch an der *Lehrerwahl* teil. Zu diesem Zweck wird jeweils ein eigener Auschuß gebildet, der aus drei Lehrern, drei Eltern und drei Schülern besteht. Dieses Gremium legt Kriterien fest und trifft die Auswahl aus den Bewerbern. Von der ersten Klasse an sind die Klassensprecher/innen und ihre Vertreter/innen auch im *Schülerrat* vertreten, der einmal wöchentlich tagt, seine eigene Tagesordnung erstellt und Probleme bespricht, die den Schülern am Herzen liegen und die Beschlüsse dann an die Lehrer und Eltern weiterleitet.
Die Organisationsstruktur der Schule ist in den Jahren schon ein wenig kompliziert geworden, es wissen auch nicht alle Lehrer und

Eltern über alle aktuellen Entwicklungen Bescheid, die Kommunikation funktioniert nicht optimal, aber eine wirkliche Beteiligung aller Interessierten an Entscheidungen erschien uns anders nicht möglich. Da wir es ja als wichtiges Lernziel ansehen, die eigenen Angelegenheiten mitgestalten zu können, so erscheint uns auch ein Mehraufwand in diesen Belangen gerechtfertigt.
Ein Mehr an Energie erfordert auch der zweite Grundsatz, dem wir uns verschrieben haben: die Beachtung von Minderheiten.

Lieber "palavern" als Minderheiten überfahren

Schon der Name *"Palaver"* für das Klassengespräch zeigt an, daß Lösungen erarbeitet werden sollen, die möglichst für alle akzeptabel sind. Auch bei Entscheidungen in der Lehrergruppe hat es sich eingebürgert, lange und ausgiebig, von verschiedenen Seiten her an eine strittige Sache heranzugehen, da wir jedesmal, wenn über eine Minderheit drübergefahren wurde, erlebt haben, daß sich das früher oder später rächt. Keine Zurücksetzung, kein Übergehen bleibt ungesühnt. So kommt es natürlich zu endlosen Sitzungen, aber auch zur Fähigkeit, Auswege aus verfahrenen Situationen zu finden: "Jetzt sind wir einmal drei Minuten völlig still, ich schau auf die Uhr." "Jetzt stehen wir einmal auf und setzen wir uns auf einen anderen Platz." Es fällt auch schwer, jemanden zu übergehen, der einem recht nahe steht und so ist die Betonung der Kontaktfähigkeit, wie sie die Gestaltpädagogik vornimmt, hilfreich im Umgang mit Minderheiten.
Ich habe am Beginn dieses Aufsatzes von Stolz, Müdigkeit und Enttäuschung gesprochen, die acht Jahre Aufbauarbeit an diesem alternativen Schulprojekt bei mir bewirkt haben.Von der *Enttäuschung* bleibt noch zu berichten. Ich will eine andere Schreibweise wählen: Ent-Täuschung.
Ein Hauptziel der Modellschule war, das gähnende Desinteresse am Lernen nicht mehr sehen zu müssen. Wir wollten erreichen, was Jörg Bürmann so treffend "persönlich bedeutsames Lernen" genannt hat und ich hatte mir geschworen, der Modellschule den Rücken zu kehren,wenn ich auch dort nach einigen Jahren höre : "Diese Scheißschule,ich mag nicht mehr!"
Ich müßte mir längst eine andere Arbeit suchen, auch an der

Modellschule gibt es Lernunlust, und das Schwänzen in den höheren Klassen ist ein Problem, das uns ganz schön beschäftigt. Heute muß ich über unsere Naivität lächeln, die wirklich glaubte, die Pubertät abschaffen zu können, und der überzogene Anspruch macht mich betroffen. In unserer Beglückungswut hatten wir keinen Platz für Auflehnung und Freiheit vorgesehen. "Jetzt nehmt euch doch gefälligst die Freiheit, die wir so schön für euch ausgetüftelt und gegen die unverständige Welt durchgekämpft haben!" So haben die Jugendlichen es aber nicht gespielt. Und jetzt sind wir enttäuscht, laufen mit einer Täuschung weniger herum,wissen aber, daß Freiheit immer gegen etwas erkämpft werden muß, sonst ist sie keine, und daß es die ideale Schule, in der alle zufrieden und lernbegierig sind, nie geben wird, weil der Mensch eben keine triviale Maschine ist, die - richtig behandelt - reibungslos funktioniert.
Und wenn jetzt ein weiser Schulmann kommt und sagt, das habe er schon immer gewußt und dafür habe er keine Schule gründen müssen, dann dreh ich ihm eine lange Nase.

Die Modellschule Graz in Stichworten

- Realgymnasium mit musischem Schwerpunkt Bildnerische Erziehung
- 8 Klassen mit einer Klassenschülerhöchstzahl von 2O Schülern

Neue Lernformen
Gestaltpädagogik: Das Lehrerkollegium nimmt an gestaltpädagogischer Weiterbildung teil, viele haben eine gestaltpädagogische Ausbildung.
Projektunterricht: Die Kleinheit der Schule , das enge Zusammenarbeiten der Lehrer, festangestellte Erzieher und die Mitarbeit der Eltern erleichtern diese arbeitsintensive Form der Unterrichtsgestaltung.
Medienpädagogik: Das gestaltpädagogische Arbeiten fördert den Selbstausdruck und die Erarbeitung von Lernstoff mittels kreativer Medien. Auf diesem Gebiet haben wir theoretische und praktische Erfahrungen gesammelt und einen Schulversuch eingereicht.

Freies Lernen: Entsprechend dem Ziel, Eigenverantwortlichkeit zu entwickeln, können die Schüler frei entscheiden, ob sie an der Schulstunde teilnehmen wollen oder nicht.
Schulzentrierte Fortbildung: Supervision der Lehrergruppe, gegenseitige Hospitation.

Neue Organisationsformen
Grundgedanke: Alle Betroffenen sollen mitplanen und mitentscheiden
Direktor(in) auf Zeit: wird alle zwei Jahre von der Generalversammlung gewählt
Häuptling: führt die laufenden Geschäfte und leitet die Lehrersitzung
Kollektive Leitung: Die Arbeiten, die Verwaltung und Leitung erfordern, werden teilweise von Mitgliedern des Lehrkörpers übernommen. Ein Teil des Direktorgehalts wird aufgeteilt bzw. für Fortbildung verwendet.
Kuratorium: Ist paritätisch mit Lehrern-Eltern-Schülern besetzt und das höchste Entscheidungsgremium der Schule.
Schülerrat: Von der 5. Schulstufe an arbeiten die gewählten Klassensprecher/innen und ihre Vertreter/innen in diesem Gremium, das klassenübergreifend an der Gestaltung der Schule mitarbeitet.
Elternforum: Elternvertreter jeder Klasse treffen sich regelmäßig.
Lehrerwahl: Ein aus Lehrern, Eltern und Schülern paritätisch zusammengesetztes Gremium wählt die Lehrer aus.
Palaver: Eine Wochenstunde ist stundenplanmäßig für jede Klasse vorgesehen, um anfallende Probleme in der Gruppe zu klären.
Elternabende: ein Elternabend pro Monat ist vorgesehen, um den Kontakt möglichst intensiv zu halten.

Neue Beurteilungsformen
Lernzielorientierte Beurteilung
Dieser Schulversuch ersetzt die Ziffernnote durch Beurteilungsblätter , in denen der Lehrstoff der einzelnen Fächer auf Lernziele aufgeteilt ist. Dies ermöglicht eine differenziertere Bewertung der Kenntnisse und für den Schüler wird durchsichtiger, wo seine Stärken liegen und wo er aufholen muß.
Selbsteinschätzung im sozialen Bereich: Jede Klasse entwickelt für

sich einen Einschätzungsbogen mit Kriterien für soziales Verhalten, auf dem jeder Schüler seine eigene Entwicklung beurteilt. Lehrer können Kommentare dazu abgeben. Dies ersetzt die Noten "Betragen" und "Äußere Form der schriftlichen Arbeiten".

Veröffentlichungen zur Modellschule Graz:
E. Scala(Hrsg.) : Das Modellschulbuch, Leykam 199O.
W.Wolf: Die Medien, das sind wir selbst, Reinbeck 1989.

Markus Distelberger

Lernwerkstatt Integrative Schule Herzogenburg

Die Lernwerkstatt existiert nun zirka ein Jahr. Begonnen wurde mit dem Schuljahr 1990/91 mit einer Gruppe von 16 Kindern verschiedenen Alters zwischen fünf und elf Jahren. Es handelt sich um keine Schule im herkömmlich verstandenen Sinn, sondern um ein Forschungsprojekt über neue Möglichkeiten der Unterstützung und Begleitung von Kindern und Jugendlichen in ihrem Wachstumsprozeß. Hauptsächlich orientieren wir uns an den Erfahrungen des von Rebecca und Mauricio Wild schon 1977 in Ecuador begonnenen Projektes, welche in dem Buch von Rebecca Wild "Erziehung zum Sein" vermittelt werden. Mit dem Start unseres Projektes setzte gleichzeitig ein immer stärker werdendes Interesse von seiten der Lehrer und Eltern in Österreich, Deutschland und der Schweiz an der Arbeit von Rebecca und Mauricio Wild ein. Gleichzeitig mit unserem Projekt hat auch mit den selben Zielen die "Bildungswerkstatt Schmetterlings-Schule" in Ried im Innkreis/Oberösterreich begonnen.
In der Lernwerkstatt arbeiten zwei Lehrer, welche im wesentlichen für die sogenannte "vorbereitete Umgebung" verantwortlich sind und für die emotionale Unterstützung einzelner Kinder, wenn diese eine solche benötigen. Vorbereitete Umgebung heißt, daß für die Kinder eine Vielzahl von Betätigungsmöglichkeiten vorhanden ist: Küche, Druckerei, Werkraum, Bibliothek, vielerlei Spiele, Montessori-Material und spezifisches Material, welches den Aufbau von Verstehensstrukturen bei den Kindern erleichtert, Musikraum, Jongliermaterial und Einräder, verschiedene Turngeräte im Garten, Sandhaufen, Gemüsegarten und diverses andere. Das Geschehen in der Lernwerkstatt orientiert sich an den jeweiligen konkreten Bedürfnissen der Kinder und was diese selbst allein, gemeinsam mit anderen Kindern oder mit Hilfe diverser Unterstützungen durch die Lehrer daraus machen.
Es gibt wöchentliche Ausflüge und Exkursionen. Kinder über

zehn Jahren erhalten die Möglichkeit, ganztägige Betriebspraktiken zu machen.
Es gibt keine Klassen, sondern eine gemeinsame Gruppe der sogenannten "Primaria" im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren. Mit Schuljahr 1991/92 hat sich diese Gruppe auf 28 Kinder vergrößert.
Ab Schuljahr 1992/93 soll mit einer eigenen Gruppe (Kinder ab elf bis zwölf Jahre) als sogenannte "Sekundaria" begonnen werden.
Es gibt keinen Lehrplan im herkömmlich verstandenen Sinn, daß die Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt etwas Bestimmtes können sollen. Im Konzept ist vorgesehen, daß jedoch der Wachstumsprozeß der Kinder laufend sehr ausführlich durch Aufzeichnungen der "Lehrer" dokumentiert wird und halbjährlich die Eltern einen zusammenfassenden Bericht erhalten. Die Kinder bekommen jeweils zum Halbjahr von den Lehrern ein "Zeugnis" in Form eines persönlichen Briefes. Ebenso haben auch die Kinder eingeführt, den Lehrern regelmäßig Zeugnisse auszustellen.

Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht

Rechtlich ist die Lernwerkstatt als Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht organisiert. Damit ist sie auch mit den im Schulpflichtgesetz verlangten jährlichen Externistenprüfung konfrontiert. Diese Prüfungen wurden nach diversen Vorbesprechungen und Vereinbarungen mit Bezirksschulrat und Landesschulrat, mit welchem man versuchte, die Prüfungen den Zielen der Lernwerkstatt anzupassen, abgehalten. Sie stellten sich als Katastrophe heraus, weil ein Teil der von anderen öffentlichen Schulen entsandten Prüfungslehrer weder von der Arbeit mit Montessori-Materialien noch vom Konzept der Lernwerkstatt überhaupt etwas verstanden und die Prüfung zu einer Art "Externistenmatura für Volksschüler" gestalteten.
Jetzt im nachhinein bedauern Eltern und Lehrer, daß sie sich überhaupt auf diese Art der Prüfung eingelassen haben. Es zeigte sich dadurch jedoch sehr klar, in welchem krassen Widerspruch zu dem Konzept einer nondirektiven Erziehung eine klassifizierende Prüfung steht. Die Externistenprüfungsverordnung, welche nach den gesetzlichen Bestimmungen auch bei den Prüfungen

im Sinne des Schulpflichtgesetzes (also die Prüfungen, die Kinder im häuslichen Unterricht oder von Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht jährlich ablegen sollen) anzuwenden ist, ist völlig auf das öffentliche Schulwesen zugeschnitten und hat nur den öffentlichen Lehrplan als Grundlage. Damit zeigt sich, daß die Externistenprüfungsverordnung nicht gesetzeskonform ist, weil das Schulpflichtgesetz lediglich von einem "gleichwertigen" Unterricht durch häuslichen Unterricht oder Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht spricht, nicht jedoch von einem "gleichen" Unterricht.
Die bisher weitgehend geübte Praxis der jährlichen Prüfungen in Form eines Abprüfens nach dem öffentlichen Lehrplan ist meines Erachtens daher nicht gesetzeskonform. Vielmehr müßte die Schulbehörde sich mit den einzelnen "alternativen" Schulen und deren Unterrichtskonzept viel intensiver auseinandersetzen, um überhaupt beurteilen zu können, ob dieser Unterricht gleichwertig ist oder nicht. Die bisherige Praxis ist durch obrigkeitsstaatliches Denken geprägt und verletzt ganz empfindlich das Recht der Eltern, den Unterricht ihrer Kinder nach ihren Werten zu gestalten, welches nach der im Artikel 17 des Staatsgrundgesetzes vorgesehenen Unterrichts- und Erziehungsfreiheit an und für sich vorgesehen wäre. Es ist daher Zeit, die Initiative zu ergreifen, daß diese engen Fesseln, die dem häuslichen Unterricht und den Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht durch die Anwendung der Externistenverordnung angelegt sind, abgeschüttelt werden.

Den Kindern wird "nichts beigebracht"

Zum Konflikt mit dem öffentlichen Lehrplan kommt es vor allem deswegen, weil in der Lernwerkstatt den Kindern "nichts beigebracht" wird. Lernen wird als jedem Menschen angeborene biologische Funktion begriffen, welche gerade bei Kindern fast ununterbrochen aktiviert ist, wenn sie nicht von außen gestört wird. Es wird daher auch kein Wissen vermittelt, aber es werden Bedingungen geschaffen, die das Aufbauen von Verstehensstrukturen erleichtern. Entsprechend den Erkenntnissen von Piaget werden Verstehensstrukturen im Alter zwischen sechs und zwölf Jahren vorwiegend operativ, das heißt durch konkretes Handeln, ent-

wickelt. So entwickeln z.B. die Kinder ein Verständnis von Subtraktion, Multiplikation und Division etc. durch Spielen und Hantieren mit dem Perlenmaterial nach Maria Montessori oder in weiterer Folge durch das konkrete Einkaufen und andere in unmittelbarem Lebenszusammenhang stehende Aktivitäten.

Gerhard Spangl

Autonomie - eine Direktoreninitiative?

Zur Geschichte der Wiener Arbeitsgruppe "Schulautonomie"

Die aktuelle Autonomiediskussion an den Schulen, d.h. Diskussion über mehr Selbstverwaltung, eigenständige schulspezifische Entscheidungen, mehr Mitbestimmung von Eltern, Lehrern und Schülern, aber auch Diskussion über Beschleunigung der Verwaltungsvorgänge, Rationalisierung der Managementfunktionen, Verbesserung des schulischen Leistungsprofils hat viele Wurzeln und Vorläufer:
Kritik am Proporzunwesen, an der Parteibuchwirtschaft, Diskussion der Direktorenbestellungen (etwa der "steirische Brauch"), oberösterreichisches Objektivierungsmodell und ähnliche Initiativen mehr.
Eine der aktuellsten Initiativen in diesem Zusammenhang ist die "*Arbeitsgruppe Schulautonomie*". Entstanden war sie nach den letzten Personalvertretungswahlen im Winter 1987/88 aus einer überparteilich aufgebauten Kollegen/innen-Initiative. Die Initialzündung hatten der "rote" AHS-Gewerkschafter Prof. Peter Korecky und der damalige "schwarze" Vizepräsident des Stadtschulrates für Wien, Dr. Wolfgang Petrik, in einem Vieraugengespräch gegeben, in dem sie sich gegenseitig versicherten, daß eine gemeinsame, das schwarz-rote Denkmuster überschreitende Lehrer/innen-Initiative zur Demokratisierung der Schule und für mehr Schulautonomie notwendig sei. Mehr Demokratie und Selbstbestimmung sowie weniger Parteibuchwirtschaft an den Schulen waren eben nicht nur populistische Schlagworte, sondern sind bis heute allgemein anerkannte und erstrebenswerte Ziele geblieben.
Anfänglich war die "Arbeitsgruppe Schulautonomie" also eine Initiative von oben.
In den ersten Arbeitssitzungen, an denen 10 - 15 Kollegen/innen teilnahmen, wurden die aktuellen Themen und anstehenden Probleme auf vier Arbeitsbereiche eingegrenzt:
– Administrative Autonomie

– Personelle Autonomie
– Finanzielle Autonomie
– Pädagogische Autonomie

Die Vorschlagspalette für kurz- und längerfristige Maßnahmen reichte von "eigenen Schulschlüsseln für Volksschul- und Hauptschuldirektoren" über "Eindämmung der Erlaßflut", "Leistungsprämien für Lehrer/innen" und "objektiven Anstellungserfordernissen für Junglehrer/innen" bis hin zur Forderung nach einem "eigenen Jahresbudget für Schulen mit eigenverantwortlichen Umschichtungsmöglichkeiten" sowie "Erstellung eines eigenen Schulprofils" und natürlich "die Lehrer-, Eltern und Schülermitbestimmung bei Leiterbestellungen".

Die politische Situation in der Anfangsphase stellte sich folgendermaßen dar:

Dr. Petrik betrachtete diese "Arbeitsgruppe Schulautonomie" als eine Expertengruppe, deren Ideen und Vorschläge er in der öffentlichen schulpolitischen Diskussion beliebig verwenden konnte. Er preschte immer wieder mit Vorschlägen zur Privatisierung von Schulen, Verbesserung der Managementfunktionen sowie "output-Erhöhung der Schulen" und zur Begabtenförderung vor. Gestandene SP-Kreise wie der BSA und der Stadtschulrat für Wien blockten ab: Der Gedanke an Dezentralisierung des Wiener Schulwesens sei ein Verrat an sozialistischen Umverteilungs- und Chancengleichheitsbemühungen. Und überhaupt sei das Ganze eine Direktoreninitiative, die sich so bloß mehr Einfluß verschaffen wollten.

Naturgemäß hatten es die (sozial)demokratischen und unabhängigen Mitglieder der "AG Schulautonomie" unter diesen politischen Voraussetzungen schwer, ihre Anliegen der Demokratisierung von Personal- und Pädagogikfragen in die Debatte einzubringen. Der Forderung, daß Schulautonomie den technokratischen Rationalisierungsaspekt von Verwaltungs- und Finanzierungsvorgängen überschreiten müsse in Richtung demokratischer Personalentscheidungen und echter pädagogischer Eigenverantwortlichkeit, war nur schwer Gehör zu verschaffen. So war der "Arbeiter-Zeitung" ein Artikel über die "AG Schulautonomie" zu uninteressant, während "Standard" und "Kurier" jeweils einen Bericht abdruckten.

Die Mitglieder der "AG Schulautonomie" arbeiteten aber unbeirrt an der Propagierung und Durchsetzung ihrer Diskussionsergebnisse. Durch Veröffentlichungen in Lehrerpublikationen, Durchführung von Podiumsdiskussionen oder Enqueten (etwa im Rahmen des "Wiener Bildungsservice" der ÖVP oder im SP-nahen Institut für Wissenschaft und Kunst) sowie durch Vorsprachen bei prominenten Schulpolitikern (etwa beim Präsidenten des Stadtschulrates für Wien) versuchte man sich unter der Kollegenschaft und in der schulpolitisch interessierten Öffentlichkeit Gehör zu verschaffen.

Beispielhaft seien einige Forderungen angeführt:

Zur *"Administrativen Autonomie"*:

- Eindämmung der Erlaßflut vom Stadtschulrat/Landesschulrat
- Der Schulgemeinschaftsausschuß soll über Zahl und Dauer der Wandertage befinden können
- Mehr Entscheidungsgewalt für die Direktion (z.B. Schulwechsel ohne Zwischenschaltung der Behörde)

Zur *"Finanziellen Autonomie"*:

- Zuweisung einer bestimmten höheren, frei verfügbaren Geldsumme für die Schulen
- Schuleinrichtungen und -renovierung sollen durch die Schule mitbestimmt werden

Zur *"Pädagogischen Autonomie"*:

- Beschließung von Unterrichtsprojekten durch den Schulgemeinschaftsausschuß
- Schwergewichtssetzung in den Lehrplänen (dadurch Entstehung eines eigenen Schulprofils)
- Kein Dirigierungsrecht des Direktors bei Unterrichtsmethoden

Zur *"Personellen Autonomie"*:

- Objektivierung und Leistungsorientierung bei Lehrereinstellungen und Leiterbesetzungen
- Probezeit für Lehrer/innen, ob sie zum Schulprofil passen, wobei die Entscheidung darüber der Schulgemeinschaftsausschuß treffen sollte.

Im September 1989 konnte auch eine Enquete am Pädagogischen Institut der Stadt Wien durchgeführt werden.

Allmählich stellten sich trotz des Widerstandes von seiten zahlreicher Beamter der Zentralbehörde im Stadtschulrat und im Mini-

sterium gegenüber diesen Bestrebungen, die ja Kompetenz- und Machtverlust für die Zentralstellen bedeuten, erste bescheidene Erfolge ein:

- Stadtschulratspräsident Prof. Hans Matzenauer hat gleich am Anfang der Tätigkeit der "AG Schulautonomie" eine Aufforderung an alle Schulen im Bereich des Stadtschulrates für Wien erlassen, Vorschläge für Verwaltungsvereinfachungen zu machen.
- Der Ausgabenrahmen für eigenständige Anschaffungen der Schulen wurde von 2.000,- öS auf 3.000,- öS erhöht.
- Anschaffungen für Computer-Software wurden bis zu einer Höhe von 5.000,-öS Schulangelegenheit (ohne Genehmigung durch die Zentralbehörde)
- Die Bundesregierung und das Unterrichtsministerium planten, daß die Schulen Einzelanschaffungen bis zu einer Höhe von 50.000,-öS selbst verwalten dürfen (ohne Befassung der Zentralbehörde).

Ziemlich rasch allerdings mauserte sich der Begriff "Autonomie" als solcher zu einem geflügelten Wort in der Presse und in der öffentlichen Diskussion. Es gab immer mehr "Autonomiebewegte", die allerdings ziemlich Uneinheitliches darunter verstanden.

Der Durchbruch im Herbst 1990

Der Gedanke der Autonomie und somit konkrete Forderungen der "AG Schulautonomie" wurden ins Arbeitsübereinkommen der SPÖ/ÖVP-Koalitionsregierung aufgenommen -. unter dem Punkt: "Dezentralisation, Autonomie und Mitgestimmungsmöglichkeiten an der Schule".

Beispielhaft seien einige Punkte daraus angeführt:

- Verstärkte administrative und pädagogische Eigenständigkeit beim Regelschulwesen
- Die Festlegung des jeweiligen Schulprofils (Stundentafeln, Zusatzangeobte, Schwerpunktbildung bei Freigegenständen) soll durch die jeweilige Schule im Einvernehmen mit der Landesschulbehörde erfolgen.
- Für Initiativen zur standortbezogenen Schulentwicklung und

Schwerpunktsetzung ist ein pauschaler Anteil von Lehrerwochenstunden in einem für jedes Bundesland einheitlichen Prozentsatz des normalen Lehrerwochenstundenkontingents zu geben.

- Die Erweiterung der Möglichkeit von Teilzeitbeschäftigungen auch für pragmatisierte Lehrer und Fortbildungsverpflichtungen der Lehrer bei Vorrang einer standortbezogenen und schulzentrierten Lehrerfortbildung ist anzustreben, ebenso mehr Objektivierung und Leistungsorientierung bei der Lehrereinstellung.
- Bei der Vergabe von Leitungsfunktionen im Schulbrereich soll ausschließlich die Qualifikation maßgebend sein, die Mitwirkungsmöglichkeiten aller am Schulleben Beteiligten sind auszubauen.
- Ausbau des Direktwahlsystems im Bereich der Schülervertretung

Schulversuch am Akademischen Gymnasium in Wien

Der letzte Stand der Dinge in Sachen Schaulautonomie ist der, daß zwischen Ministerium und Stadtschulrat für Wien über eine konkrete Durchführung eines Schulversuchs "Autonomisierung" am Akademischen Gymnasium in Wien unter Miteinbeziehung der "AG Schulautonomie" verhandelt wird. Zur Information die Diskussions- und Arbeitsgrundlage für dieses Projekt:

Zu diskutierende Punkte im Zuge einer stärkeren Autonomisierung einer Bundesschule (AHS / Akademisches Gymnasium in Wien I)

** Schaffung eines Kollegialorgans an der Schule (gewählte Elternvertreter, gewählte Schüler/innenvertreter, Lehrer-Personalvertretung, Vertretung des Nichtlehrer-Personals, Administration, Direktion)*

** Erweitertes Kollegialorgan: Kooptierung der Fachkustoden für spezielle Belange einzelner Fächer*

** Kontrollorgan: ähnliche Zusammensetzung wie Kollegialorgan, jedoch andere Personen (ohne Administration und Direktion); günstigerweise mit schulfremden Personen (z.B. LSI, BMUK,...)*

** Lehrfächerverteilung: gewisses freies Werteinheiten-Kontingent*

für besondere Aufgaben (z.B. Legastheniebetreuung, Aufarbeiten einer Bibliothek, Neueinrichtung einer Sammlung); Ausländerbetreuung, Behindertenbetreuung

** Dauer von Förderkursen soll frei festgelegt werden können (schnelles Reagieren auf plötzlich auftretende Schwächen)*

** Klasseneröffnung: Schule soll Stundenbudget haben; es soll ihr überlassen bleiben, ob sie drei Klassen mit 25 Schülern/innen eröffnet oder eine mit 17 und 2 Klassen mit 29*

** Es soll der Schule überlassen bleiben, mit welcher Schüler/innenanzahl ein Freifach, eine Unverbindliche Übung, ein Wahlpflichtfach eröffnet wird, solange das Stundenbudget eingehalten wird*

** Schwergewichtsetzung in den Lehrplänen (zumindest an der Oberstufe): Reduzierung auf Kernstoff in manchen Fächern, Erweiterung in anderen Gegenständen (Schulprofil)*

** Möglichkeit eines alternativen Fremdsprachenangebotes aufgrund einer Entscheidung an der Schule (z.B. zweite lebende Fremdsprache ab der 3. Klasse)*

** Stundenplanhoheit (im Rahmen der gesetzlichen Bestimmungen) an der Schule; Blockungen (über einen begrenzten Zeitraum) sollen der Schule überlassen werden)*

** Projektwochen/Projekte können vom Kollegialorgan der Schule beschlossen werden (Aufhebung des Stundenplans)*

** Kollegialorgan soll über Zahl und Dauer der Wandertage befinden können (mögliche Höchstzahl von der Behörde vorgegeben)*

** Schreiben von Lehrern (Eltern, Schülern) an die Behörde brauchen nicht mit einem zusätzlichen Begleitschreiben der Direktion versehen werden*

** Schulwechsel soll ohne Zwischenschaltung der Behörde möglich sein (Direktor der neuen Schule gewährleistet den Schulplatz) - nur nachträgliche Meldung an Schulpflichtmatrik*

** Individuelle Dienstzeitveränderungen des Nichtlehrer-Personals (im Rahmen der Verpflichtungen) sind nur vom Direktor (und seinem Kollegialorgan) zu verantworten*

** Verfügungsgewalt der Schule über Gelder (auch jenseits der derzeit gültigen Grenzen)*

** Entlastung der Schule von den derzeit üblichen Anforderungen der zentralen Verwaltungsinstanzen (SSRfW, BMUK) bzw. Sicherstellung, daß der Verwaltungsaufwand nicht höher wird!*

** Eine halbe Sekretariatskraft zusätzlich ist möglicherweise erforderlich - oder eine andere Lehrkraft*

** Möglicherweise ist es erforderlich, daß der Administrator stärker von Unterricht entlastet wird administrative Aushilfe leistet (Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung)*

Was uns nicht gelungen ist - und was wir trotzdem erreicht haben

Eines ist der "AG Schulautonomie" allerdings nicht gelungen: eine Basisbewegung unter der Kollegenschaft zu werden.
Sie blieb eine Arbeitsgruppe von anerkannten und engagierten Fachkollegen/innen, deren hauptsächliche Arbeitsmittel Öffentlichkeitsarbeit, Einflußnahme durch Vorsprachen und Kontaktausnützung sind. Die Erörterung der Gründe dafür würde aber einen neuen Artikel erfordern.
Zusammenfassend gesehen sind die Erfolge, betrachtet man sie im Vergleich zur Effektivität anderer, größerer und mit finanziellen Mitteln versehener politischer Institutionen im Lande, doch recht ansehnlich; und es zeigt sich auch, daß die rot-schwarzen SOPA-Riesen doch lernfähig sind, wenn sich Leute zusammenfinden, die bereit sind, grundsätzlich zu denken und das stärkere Argument gelten zu lassen.

Für weitere Informationen über die Tätigkeit der "AG Schulautonomie" wenden Sie sich bitte an:

Prof. Gerhard Spangl
BG/BRG XII
Rosasgasse 1-3
1120 Wien
Tel.0222/8133760

Dir. Dr. Paul Wildner
BG VIII
Jodok-Fink-Platz 2
1080 Wien
Tel. 0222/426599

Josef Reichmayr

Nur Mut!

Was stimmt nicht an diesem System, wenn mitten im Sommer - just nachdem der Schulwart mit seiner Mann-/Frauschaft seine Generalreinigung beendet hat - die Handwerker vor der Tür stehen (geschickt von einer Zentralinstanz), um mit dem Renovieren (also mit dem Abschleifen und Anstreichen) zahlreicher Fenster zu beginnen?
Was stimmt nicht an diesem System, wenn trotz vor dem Sommer erfolgten hochkarätigen kommissionellen Augenscheins zwei Kolleginnen dann zu Beginn des Schuljahres vor nichtbenützbaren Kursräumen (für Deutschkurse, Legasthenikerbetreuung usw.) stehen?
Was stimmt nicht an diesem System, wenn die (meines Erachtens renovierbaren) Holzfenster herausgerissen, gegen "billige" Plastikrahmen ausgetauscht, entgegen dem wohlbegründeten Vorschlag des Schulwarts mit dem Kopfteil nach unten montiert und einige Zeit später zu allem Überfluß (Parterre, westseitig!) noch mit sündteuren Jalousien aufgemotzt werden?
Was stimmt nicht an diesem System, wenn es (trotz anderslautender Bestimmungen des Lehrplans) selbst mit ausdrücklicher Zustimmung der Eltern und ausreichend Begleitpersonal nicht möglich ist, mit einer 1., 2. oder 3. Volksschulklasse ein Schwimmbad zu besuchen?
Was stimmt nicht an diesem System, wenn eine Lehrerin in Begleitlehrerfunktion über die Köpfe des Kollegiums der Schule hinweg abgezogen und versetzt wird, Selbsthilfe der Eltern durch Engagieren einer zusätzlichen Betreuungsperson aber "nicht erlaubt" ist?
Was stimmt nicht an diesem System, wenn wir die SchülerInnen in ihrer Entwicklung zu Eigenverantwortung und Selbständigkeit leiten sollen, die geltenden Bestimmungen der Aufsichtspflicht aber bereits einen Klobesuch des Lehrers während der Unterrichtszeit zu einer bestenfalls halblegalen Aktion machen?

Was stimmt nicht an diesem System, wenn einem nachgewiesenermaßen enormen Bedarf an ganztägiger Betreuung der Kinder die Umstellung der Schulen proportional umgekehrt zäh verläuft wie etwa bei der Einführung der 5-Tage-Woche?
Die genannten Beispiele sind eine kleine Auslese aus dem öffentlichen Volksschul-Alltag in Wien. Die Beispiele stehen stellvertretend für eine solche Fülle an Reglementierungen, Eingriffen, Kompetenzüberschneidungen, Leerläufen und schließlich Frustrationen bei den an der Schule selbst Tätigen, daß vieles allein deswegen dem Chronisten entgeht, weil er es vergessen und verdrängen *muß*, um den Schulalltag halbwegs frohen Mutes zu bewältigen, denn ... da gibt es ja auch noch Kinder mit sehr vitalen Interessen, da gibt es vielfältige pädagogische Aufträge, Erwartungen der Gesellschaft an die Schule und einiges mehr.
Dieser Schulalltag ist nicht auf Eis gelegt, nur weil wir über mehr Autonomie diskutieren, im Gegenteil: Der Widerspruch zwischen politischer Proklamation (wer wagt es denn heute noch, gegen "mehr Autonomie" aufzutreten?) und Tristesse des Alltags ist bisweilen unerträglicher als zuvor.

Großes Schiff - kleine Boote

Der Schulautonomie ist weder mit akademischer Diskussion, noch mit internationalen Vergleichen oder feurigen Statements pro oder kontra näherzukommen. All diese theoretischen Geplänkel sind äußerst wichtig, um den Boden für eine Aushöhlung des nach wie vor wuchernden bürokratischen Zentralismus zu bereiten.
Wirklich spannend und ergiebig wird es aber erst dann und nur dort, wo die Möglichkeit besteht, geschaffen, wohl auch erstritten wird, Autonomie zu praktizieren. Eine längerdauernde Dominanz des akademischen, theoretischen Weges zur Autonomie würde fast zwangsläufig dazu führen, daß diese sich im bürokratischen Gestrüpp verheddert - vielleicht wird das Gestrüpp ein bißchen anders zugeschnitten sein, aber für demokratische Prozesse und Eigeninitiative an der Basis des Schulbetriebs wird nur unwesentlich mehr Bewegungsraum herauskommen.
Unterrichtsminister Scholten hat in einem Fernsehgespräch die

Institution Schule sehr treffend mit einem großen Schiff verglichen, das kräftige, ruckartige Kurskorrekturen nicht zuläßt. Ich plädiere in Weiterführung dieses bildhaften Vergleichs für die Aussetzung vieler kleiner Lotsenboote, die zwar noch eine feste Nabelschnur zum Mutterschiff verbindet (an der sie nötigenfalls auch wieder näher herangezogen oder bei allzu hohem Wellengang sogar hochgehievt werden könnten), die aber auch selber einen Weg suchen und finden können.
Und tun sie das erfolgreich, in ähnlicher Richtung und in größerer Zahl, so mag dies der Neueinstellung des Kompasses im Mutterschiff nur dienlich sein und wird diese Entwicklung seinen Kurs ebenso nachhaltig wie gesellschaftlich nutzbringend beeinflussen.

Einige Thesen zur Autonomie im Schulbereich

- Der bürokratische Zentralismus im Schulbereich steht der Gestaltung eines zeitgemäßen öffentlichen pädagogischen Dienstleistungsbetriebes immer mehr im Weg!
- Der pädagogisch-bürokratische Zentralismus bringt mit sich: ineffizienten und verschwenderischen Einsatz der vorhandenen öffentlichen Mittel; demotivierende Mechanismen für das Personal an den Schulen selbst; einen aufgeblähten, starren und anachronistischen Aufsichts-, Verwaltungs- und Ausbildungsapparat!
- Das Festhalten des Staates am pädagogisch-bürokratischen Zentralismus bei dessen gleichzeitiger immer weitergehender innerer Aushöhlung verschärft die verdeckte und offene soziale Selektion durch das Schulsystem (Zulauf zu Privatschulen, öffentliche "Geheimtip"-Schulen, gesamte Mittelstufen-Misere)!
- Nur eine bewußte demokratische Deregulierung kann der (vorhandenen und aktuell steigenden) Gefahr einer sozialen Selektion durch die Schule gegensteuern helfen!
- Die Vorteile und Fortschritte einer weitgehenden demokratischen Deregulierung im Schulbereich überwiegen bei weitem die potentiellen Gefahren und Fehlentwicklungen, wenn der Staat rechtzeitig neue, minimalisierte und klar umrissene Rahmenbedingungen formuliert!
- Demokratie muß praktiziert und kann nicht durch Erlässe verordnet werden - das heißt demokratische Deregulierung soll zunächst einmal und sehr rasch an all jenen Schulen und in jener Form möglich sein, wo und wie die unmittelbar Betroffenen es wünschen!

Schon jetzt und heute ...

... ist es möglich, wachsende Freiräume (v.a. auf der Ebene pädagogischer Autonomie) zu erhalten und zu nützen:
- wenn es (den Staat) nichts kostet
- wenn mit viel Aufwand (gegenüber der Behörde) erklärt und begründet wird
- wenn die Eltern (SchülerInnen sowieso) dahinterstehen
- wenn es (bei kleineren Angelegenheiten) halblegal oder illegal passiert!

Zur Aufmunterung und als optimistischen Ausklang dieses Beitrages möchte ich einige Beispiele bringen als Beleg dafür, daß auch heute schon sehr viel machbar ist, wenn ... (siehe obenstehende These).
So habe ich in den letzten Jahren u.a.
- mit einer 1. VS-Klasse ein Projekt "Arbeitswelt der Eltern kennenlernen" durchführen können (in Kleingruppen an acht verschiedenen Arbeitsplätzen unter verantwortlicher Aufsicht einzelner Eltern)
- meinen Klassenraum so umgestalten können, daß mittels eigener Tische und ausgeprägter Nischen und Ecken ein Frontalunterricht technisch unmöglich geworden ist
- von der 2.VS-Klasse angefangen jährlich eine Projektwoche "Schule im Grünen" abhalten können
- erstmalig die verbale Beurteilung bis Mitte der 4. Klasse (also beinahe auf die gesamte Volksschulzeit) erstrecken können.

Nur Mut!

Horst Dorner

Autonomie für Kinder – Chaos im Schulsystem?

Alles Erkennen ist ein Tun
des Erkennenden und jedes
Erkennen ist von der Struktur
des Erkennenden abhängig.
Maturana/Varela 1987

Ausgehen möchte ich von der Frage, wie sehr und in welchem Umfang erlaubt eine Gesellschaft ihren Kindern ihr Denken, Fühlen und Tun? Mein Bezug zu dieser Frage entstand aus einem Reim, den zwei achtjährige Schüler von mir erdichteten. In diesem Reim wurde von ihnen ein Wortschatz verwendet, der das schulische System in Bewegung brachte. Die Auslöser waren die Worte "schiffen" und "brunzen"! Im folgenden möchte ich stichwortartig die Randbedingungen skizzieren, um die Zusammenhänge und Vernetzungen ein wenig anklingen zu lassen:

Der Ruf nach Zensur und Verbot

Zwei Buben dichteten - Werk wurde für die KlassenkameradInnen mit Umdrucker vervielfältigt - zwei Eltern protestierten - Elternversammlung gegen Verbot; für Zensur; neues Wort "urinieren" beschlossen - die zwei Eltern schalten Schulaufsicht ein - Krisensitzungen mit Drohungen an mich durch Schulaufsicht - die zwei Eltern lancieren in der Kronenzeitung einen Artikel gegen mich - gerichtliche Schritte meinerseits gegen die Kronenzeitung - Bürgermeister wird involviert (Vorwahlzeit der Kommunalwahlen) - FPÖ hetzt mit einem Flugblatt mit - Verfahren läuft durch alle Instanzen - Berichte im Rundfunk, im Fernsehen und in den Printmedien - Bürgermeister holt höchsten Repräsentanten des Schulsystems für eine endgültige Reglementierung zu

einer öffentlichen Veranstaltung - der Landesschulratspräsident plädiert *gegen* Zensur und Verbot!

Nachdem das gesamte "kulturelle Bett" ein Teil dieser Erfahrungen ist, möchte ich dieses kurz ein wenig beschreiben:

Als dreißigjähriger Schulleiter kam ich in die vierklassige Volksschule nach Übelbach (20 km nördlich von Graz, rund 2 000 Einwohner, Marktgemeinde, Talform, Lebensmotto: Übelbacher samma!) und krempelte das schulische Leben um; von starr-hierarchisch zu offen-demokratisch. Das Lebensgefühl wurde in der Vergangenheit sehr stark durch die wirtschaftliche Struktur geprägt: Gutsherrschaft, Sensenindustrie, Papierindustrie. Hervorstechendstes Merkmal dabei war immer die Abhängigkeit von mächtigen Autoritäten. Die heutige holzverarbeitende Industrie ist nach wie vor durch rigide - straffe Abläufe gekennzeichnet.

Gefühle des Aufbegehrens wurden und werden meist in Alkohol ersäuft. Ich selbst beobachtete in meiner Kindheit, die ich in einem Berggast- und -bauernhof verbrachte, solche Szenen immer wieder. Dabei entwickelte ich auch im Laufe meiner Studienzeit eine kritische Distanz zu diesem "kulturellen Bett".

Die Schulhierarchie wiederum fühlte sich durch meinen offen-demokratischen Unterrichts- und Führungsstil herausgefordert. Insbesondere auch deswegen, weil ich in der LehrerInnenfortbildung sehr rege und markant agierte und letzlich Mitbegründer des Vereines Humane Schule Österreich wurde.

All diese Rahmenbedingungen sind für mich in der Reflexionsphase danach immer interessanter geworden, da mich die starken Fesseln, die den Kindern angelegt werden, stark an meine eigene Kindheit erinnert haben.

Dabei ist Schule als Ort des Lernens nur *ein* mehr oder weniger wichtiger Bezugspunkt. Die anderen Bezugspunkte werden oft aus den Wahrnehmungen und Überlegungen schulischer Aktivität weggelassen (teilweise auch von mir - aber allein die Elternarbeit wäre ein reiches Feld für die Erwachsenenbildung; tatsächlich ist Erwachsenenbildung im Ort nur durch ein paar Näh- und Bastelkurse vertreten).

Zulassen - Ermöglichen

"Das Menschliche entsteht in der Evolutionsgeschichte der hominiden Gattung, der wir angehören, beim Entstehen der Sprache. Deshalb vollzieht sich jedes menschliche Tun in der Sprache, und das, was im Leben menschlicher Wesen nicht in der Sprache vollzogen wird, ist kein menschliches Tun. Gleichzeitig, da jedes menschliche Tun von einer Emotion ausgeht, kann Menschliches nicht außerhalb der Verflechtung vom Linguieren und Emotionieren geschehen, daher lebt das Menschliche stets im Konversieren." (Maturana 1990)

Unterrichten im herkömmlichen Sinn greift gerade in den Bereich des Konversierens ganz stark ein, um das Menschliche hintanzuhalten. So ist nach wie vor der Frontalunterricht (außer in den Grundschulen) die Form, bei der das Konversieren von der Lehrerin, dem Lehrer immer überschaut und kontrolliert werden kann, und die Chancen der SchülerInnen zum Emotionieren erschöpfen sich meist in kurzen Kundgebungen.

"Als Kinder sagte man uns schon, daß wir unsere Emotionen verleugnen oder kontrollieren sollen, weil diese die Willkür des nicht Rationalen erzeugen. Dies schränkt unsere Reflexionsmöglichkeiten ein, weil es verhindert, uns in der emotionalen Dynamik des Konversierens zu sehen." (Maturana 1990) Daß dies auch einen politisch sozialen Aspekt beinhaltet, neben dem psychischen, erinnert vor allem an das Versklavungsprinzip (Haken). "Das rationale Denken verwandelt durch sein Vorgeben von Unwillkürlichkeit jede rationale Behauptung in ein Verlangen nach Gehorsam beim anderen."(Maturana 1990)

Chaos im System

Den zwei achtjährigen Buben ist es durch ihre "Dynamik des Konversierens" gleich jenem "Schmetterling" in der Chaosforschung (Lorenz 1963) gelungen, ein ganzes soziales System in Bewegung zu bringen - was wiederum doch für die Offenheit unserer Gesellschaft spricht!

"Fast alle dynamischen Systeme lassen Chaos zu. Die Entwicklung solcher Systeme ist überaus empfindlich gegenüber den Anfangsbedingungen, und daher verhalten sie sich auf eine im unwesentlichen unvorhersagbare, praktisch zufällige Weise." (Davies 1988)

In der modernen Chaosforschung, Informationstheorie, Kybernetik und Systemtheorie wird vieles von dem, was im alltäglichen Schulbetrieb abläuft, besser beschreibbar.

In der Vergangenheit konzentrierte sich die wissenschaftliche Forschung und folglich dann auch die pädagogische Praxis auf die Entdeckung jener Gesetze, die Regelmäßigkeit und Ordnung repräsentieren. Wenn sie dabei zufällig auf chaotische Abläufe stieß, wurden diese als Übel möglichst schnell beseitigt. Innerhalb dieses Universums spielt das Chaos eine bedeutende Rolle. Es ist ein integrierender Bestandteil der natürlichen Ordnung und in sich selbst nicht ganz ohne Ordnung. In allen lebenden Systemen existieren Chaos und Ordnung nebeneinander und miteinander.

Der Mensch als chaotisches System

"Bei Lebewesen sorgt der Stoffwechsel dafür, daß sie sich in einer permanenten Nichtgleichgewichtssituation befinden können. Gleichgewicht bedeutet hier nur das letzte Stadium der Verwesung eines Lebewesens." (Haken/Wunderlin 1990)

Aus der Sicht von Erwachsenen sind vor allem viele Aktionen von Kindern nicht verständlich. Es gelingt vielleicht durch Einfühlung, das was Kinder aus ihren biologischen, sozialen und kulturellen Eindrücken "leben müssen", als für das Kind vollkommen logisch und sinnvoll zu erkennen. Erwachsene neigen viel mehr als Kinder dazu, alles in ihrer Macht stehende zu tun, um eine Begegnung mit dem Chaos zu vermeiden und dann die Ordnung vermehrt zu betonen.

Um uns bei der Arbeit mit Kindern nicht nur von diffusen Wahrnehmungen und diffusen Reaktionen darauf leiten zu lassen, bietet der Begriff der "Autopoiese" (eine Wortneuschöpfung von Maturana und Varela) eine neue Möglichkeit eines konstruktiven Umgangs mit Störungen, Veränderungen und Entwicklungen.

"Unser Vorschlag ist, daß sie sich andauernd selbst erzeugen. Daher kann bei einer solchen Organisation eines Lebewesens von einer autopoietischen Organisation (griech. autos = selbst, poiein

= machen) gesprochen werden, die sich speziell durch ihre Autonomie manifestiert."
In einer Schulklasse treffen grundsätzlich also autonome Ganzheiten aufeinander, wobei zusätzlich die Wechselwirkungen zwischen psychischen und sozialen Systemen sich ständig gegenseitig beeinflussen -> Synergie (Synergetik bemüht sich um das Verständnis der spontanen Entstehung von Strukturen durch Prozesse der Selbstorganisation - Haken 1980).
Das Leben einer Schulklasse, falls es zugelassen wird, ist dadurch ständig in Bewegung und lebt vom gegenseitigen Austausch. Die Bezeichnung Unter-richt ist für solche Prozesse dann auch völlig überholt, da sich die Problemstellung für mich als LehrerIn völlig anders stellt: Die Aufgabe der Grundschule ist foglich ein zielgerichtetes "strukturelles Driften" in der gleichzeitigen Aneignung und Anwendung von Kulturtechniken. "Die ontogenetische Strukturveränderung eines Lebewesens in seinem Milieu wird immer strukturelles Driften sein, das mit dem Driften des Milieus in Übereinstimmung ist." (Maturana/Varela 199)

Kinder driften mit

Durch die Medien ist es erstmalig in der Menschheitsgeschichte auch Kindern möglich, am "Driften des Milieus" teilzunehmen. Globale Entwicklungen und Krisen sind den Kindern näher, womit auch die Inhalte der Welt zu Inhalten für unsere Kinder werden.
Ein solches Thema unserer Welt ist zur Zeit der Übergang von der Fremdorganisation zu neuen Ordnungen (zu hoffentlich großer Selbstorganisation!). Allein die Schnelligkeit des Ausbruchs von spontanen Selbstorganisationsphänomenen im gesamten Ostblock gibt uns einen Eindruck von den enormen Kräften, die frei werden, die erstarrte Formen unvermutet in Bewegung setzen bzw. sie sogar auflösen können. Allerdings gibt es bei Selbstorganisationsphänomenen eine Hürde, die viele Menschen in große Angstzustände treibt: Das Ergebnis ist nicht vorhersehbar!

Die Angst vorm Driften

"Vom handelnden Macher bzw. von der handelnden Macherin wird er/sie immer mehr zu einem/zu einer, die/der Selbstorganisation zuläßt." (Karl Kratky 1990)
Damit muß ich mich von der Idee verabschieden, "alles im Griff und unter Kontrolle zu haben". Gleichzeitig entsteht bei vielen Menschen durch diesen Abschied ein großes Loch im Sicherheitsbedürfnis. Ausgehend davon, daß jeder Mensch einen Anspruch darauf hat, seinen Sicherheitstrieb zu befriedigen, muß als Ersatz für jene Menschen ein "Mitdriften" ermöglicht werden. *Eine* Form könnte Lernen sein.
Felix von Cube (1990): "Lernen bedeutet nur dann einen Gewinn an Sicherheit (genau der ist hier gefragt!), wenn man sich an die real existierende Lebenswelt anpaßt. Lernen besteht dabei immer im subjektiven Abbau von Informationen. Dadurch, daß ein Lernender/eine Lernende die Information seiner/ihrer Außenwelt abbaut, gewinnt er/sie Sicherheit (!). Je weniger Information die Außenwelt enthält, je bekannter sie also ist, desto sicherer kann man sich in ihr bewegen. Das, was sich täglich wiederholt, enthält praktisch keine Information mehr. Lernen ist also Abbau der umgebenden Information und damit Gewinn an Sicherheit."

Wissenszuwachs senkt die Angst und erhöht die Sicherheit

Ich persönlich habe durch das Studium von Büchern zu den Themen den Sicherheitsgewinn an mir eindeutig feststellen können. Die vorrangigen Themen waren für mich: rechtliche Rahmenbedingungen, Psychologie, Soziologie, Physik - Chaostheorie, Systemtheorie, Biologie - Neurobiologie, Erkenntnistheorie und Ökologie. Faszinierend ist für mich nach wie vor der Vergleich von dem, was ich bei den Kindern und an mir wahrnehme und von dem, was andere Menschen, die sich um Erkenntnis bemühen, wahrnehmen.
Die sich abzeichnende Wende im Verständnis von Welt, Mensch und Erkenntnis wird auch vor der Entwicklungspsychologie, Pädagogischen Soziologie, Lerntheorie, Schulorganisation, Bil-

dungspolitik... nicht Halt machen, wohl wissend, daß dies alles nur Versuche sind, Leben zu verstehen.
Nachdem ich nun schon über ein Jahrzehnt "gelernt" habe, möchte ich mir trotzdem jene Unsicherheit wünschen, die Maturana und Varela so beschreiben:
"Die Erkenntnis der Erkenntnis verpflichtet. Sie verpflichtet uns zu einer Haltung ständiger Wachsamkeit gegenüber der Versuchung der Gewißheit. Sie verpflichtet uns einzusehen, daß unsere Gewißheiten keine Beweise der Wahrheit sind, daß die Welt, die jedermann (jedefrau) sieht, nicht *die* Welt ist, sondern *eine* Welt, die wir mit anderen hervorbringen. Sie verpflichtet uns dazu zu sehen, daß die Welt sich nur ändern wird, wenn wir anders leben."

Literatur

Maturana/Varela: Der Baum der Erkenntnis, Goldmann 1990
Paul Davies: Prinzip Chaos, Bertelsmann 1988
Kratky/Wallner (Hg.): Selbstorganisation, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1990
Felix v. Cube: Gefährliche Sicherheit, Piper 1990
Karl Kratky (Hg.): Systemische Perspektiven, Auer 1991

Grundlegende Literatur:

Gregory Bateson: Ökologie des Geistes, Suhrkamp 1988/2
Friedemann Schulz v. Thun: Miteinander reden, Rowohlt 1981
Wittgenstein: Werkausgabe 1, Suhrkamp 1984
Tinbergen/Tinbergen: Autismus bei Kindern, Parey 1984
Johan Galtung: Strukturelle Gewalt, Rowohlt 1975
Frederic Vester: Neuland des Denkens, Deutsche Verlagsanstalt 1980
Paolo Freire: Pädagogik der Unterdrückten
Fritjof Capra: Wendezeit, Knaur 1988

Interview mit Erna Dittelbach

"Unterrichten und Schulentwicklung sind eng miteinander verknüpft"

Möglichkeiten und Wirklichkeit im Schulversuch Mittelschule*

"Was haben die Schüler und Schülerinnen vom Schulversuch Mittelschule?"
"Kleinere Klassen, viel mehr Lehrpersonal pro Klasse. Das kann zum Beispiel bedeuten, daß in der Eingangsphase die ersten zwei, drei oder auch sechs Wochen, je nachdem, wie das Lehrerteam sich das einteilt, die Kinder in kleineren Gruppen, in Klassen mit zwei Lehrpersonen zusammen sind und in diesen auch die Möglichkeit haben, einander, die Lehrerinnen und Lehrer, das neue Schulhaus und überhaupt die neue Umgebung kennenzulernen. Manchmal läuft diese Kennenlern-Phase als Projekt ab, das bedeutet, daß der Lehrereinsatz sehr intensiv ist. Von der Seite des Kindes aus gesehen bedeutet das, daß die Chance größer ist, unter den LehrerInnen einen Ansprechpartner zu finden. Das heißt aber auch, daß die Kinder, ihre Eigenheiten, Eigenschaften besser wahrgenommen werden können. Das sind Vor- und Nachteile, die das Kind hat. Die Nachteile davon sind, daß die Kinder sozusagen immer in Beobachtung sind."
"Warum ist das ein Nachteil?"
"Weil die Kinder sich dadurch im Schulbetrieb keine Entspannungszeiten verschaffen können wie in der Regelschule. In einer großen Klasse kann das auch so sein, daß ein Kind im Unterricht zwar körperlich anwesend ist, geistig aber nicht - es will nicht, kann nicht, hat andere Gedanken im Kopf. Im Schulversuch fällt das früher auf. Das kann jetzt bedeuten, daß in einem für das Kind positiven Fall die Lehrerinnen und Lehrer darauf aufmerksam werden, daß das Kind möglicherweise mehr Unterstützung kriegen muß. Das kann auch heißen, daß der Leistungsdruck steigt."
"Und was geschieht jetzt konkret im Schulversuch?"

* In Wien 1 AHS- und 10 HS-Standorte

"Na ja, grundsätzlich ist es so, daß das Lehrpersonal größere Freiheiten hat als an der Regelschule. Und das bedeutet, daß die Lehrer und Lehrerinnen es auch einmal erlauben, daß die Kinder während der Stunde hinausgehen können auf den Gang und sich in eine Couch knotzen, wenn sie vom dauernden In-der-Klasse-Sitzen überfordert sind."

"... Ist die Frage, was haben die Schüler und Schülerinnen vom Schulversuch - kleinere Klassen, mehr Lehrpersonal - , damit beantwortet?"

Kleinere Klassen, mehr LehrerInnen, abwechslungsreicherer Unterricht

"Also immer unter der Voraussetzung, daß alle Rahmenmöglichkeiten auch ausgenützt werden, heißt die Antwort ganz kurz: Im Schulversuch kann man einen viel abwechslungsreicheren Unterricht machen. Es sind z.B. kleinere Gruppen möglich, die auf das Leistungsniveau der Kinder besser eingehen können, es sind kleinere Gruppen möglich, die auf verschiedene Interessen der Kinder zu einem Unterrichtsthema besser eingehen können. Der Unterricht läuft in Themen ab, und innerhalb der Themen kann man den Unterricht mit einem Themenschwerpunkt gestalten, und zu dem Themenschwerpunkt kann man aufgrund der Tatsache, daß mehr Lehrpersonal zur Verfügung steht, kleine Gruppen anbieten, zu verschiedenen Themen etwas machen. Immer unter der Voraussetzung, daß das Lehrerteam diese Möglichkeiten wahrnimmt und auch ausnützt."

"Was schon suggeriert, weil Du das jetzt so betonst, daß das nicht immer der Fall ist..."

"So würde ich es nicht sagen. Ich traue mich nicht, eine quantitative Einschätzung zu geben. Der Schulversuch ist so aufgebaut, daß es einen gemeinsamen Rahmen gibt, innerhalb dessen sich die Lehrer- und Lehrerinnen-Teams bewegen können. Das heißt, ein Team, das den Rahmen, die Freiheiten oder die Flexibilität dieses Rahmens nutzen will, kann das sehr weitgehend tun. Ein Team, das diese Möglichkeiten des Rahmens nicht nützen will, muß bestimmte Möglichkeiten nicht nützen."

"Das ist die Theorie ... Und wie schaut's konkret an eurem Standort aus, wie werden dort die Möglichkeiten ausgenützt? Ich höre ja heraus, oder bilde ich mir das ein, daß Du findest, daß sie nicht besonders gut genutzt werden?"

"Nach meinem Geschmack werden sie nicht ausreichend genützt. Wenn man allerdings davon ausgeht, daß man diesen Schulversuch an Standorten macht, wo ja auch schon vorher LehrerInnen gearbeitet haben und der Lehrkörper durch Abstimmung den Schulversuch übernommen hat, dann ist klar, daß die Akzeptanz der verschiedenen Möglichkeiten im Schulversuch sehr unterschiedlich ist, daß sich die LehrerInnen aus dem Schulversuchsrahmen das herausnehmen, was in ihre pädagogischen Vorstellungen gut hineinpaßt. Das bedeutet auch, daß man, um die Schulentwicklung in Richtung auf mehr Ausnützung dieses Rahmens voranzutreiben, sehr auf das Wohlwollen von den betroffenen Lehrern angewiesen ist."

Zum Beispiel: Pausen-Autonomie

"Kannst Du ein paar konkrete Beispiele nennen, wo der Rahmen schon ausgenutzt wird?"

"Wir haben uns, um eine längere 10.00-Uhr-Pause zu erreichen, eine Zeitlang über eine sogenannte "Vorschrift" oder über eine angebliche gesetzliche Regelung hinweggesetzt. Angeblich darf man die Pausenregelung nicht verändern. Das ist angeblich gesetzlich vorgeschrieben, eine 15-Minuten-Pause kann man nicht verändern. Wir haben einfach die 9.00-Uhr-Pause um fünf Minuten gekürzt und haben dafür die 10.00-Uhr-Pause 20 Minuten lang gemacht, damit man ins Freie gehen kann. Wir haben einen Sportplatz und wir waren, glaube ich, zwei Jahre lang das einzige Jahrgangs-Team in unserer Schule, das hinunter gegangen ist."

" Also die Kinder von dem einen Jahrgang haben eine andere Pausenregelung als die anderen - ist das nicht schwierig?"

"Nein, weil bei uns hat jeder Jahrgang sein eigenes Department im Schulgebäude, daher stört das nicht, wenn man leise durchgeht."

"Und Jahrgang heißt?"

"Drei Klassen von einem Jahrgang. Und innerhalb dieser Regelung war es witzig, weil wir mit den Eltern und mit den Kindern eine Diskussion hatten, ob denn jetzt die Lehrer bestimmen können, ob alle Kinder in den Schulhof müssen oder ob man eine

Lösung finden muß, wo die, die wollen, hinuntergehen und die, die nicht wollen, obenbleiben, oder ob man zwei Tage oder einen Tag in der Woche mit allen hinuntergeht, und ansonsten ist es freiwillig."

"Die Diskussion war mit den Eltern und den Kindern?"

"Ja, zuerst mit den Kindern und nachher auch mit den Eltern, bei einem Elternabend."

"Und da sind die Kinder dabei?"

"Bei unseren Elternabenden können die Kinder immer dabei sein, außer es wird einmal gesagt: ausnahmsweise bei diesem Thema nicht. So sieben, acht Kinder sind immer da, würde ich sagen. Aber das ist eine Team-Entscheidung, das kann jedes Team anders entscheiden. Im vorigen Jahrgang ist dann die Entscheidung so gewesen, daß wir gesagt haben, es gibt einmal in der Woche eine Pflicht-Hof-Pause für alle und ansonsten wird es angeboten. Mit dem Ergebnis, daß das Angebot nur sehr wenig Kinder wahrgenommen haben. Also so zwischen sechs und zwölf Kinder. Was dann organisatorisch wieder blöd war, weil dann ist ein Sechstel der Kinder mit einer von zwei LehrerInnen hinuntergegangen, das war wegen der Pausenaufsicht wieder blöd. Momentan ist es so, daß wir zwei Pflichtpausen haben, im zweiten Jahr des neuen Jahrgangs, wobei die Eltern sich sehr entschieden im vorigen Jahr dagegen ausgesprochen haben, daß überhaupt eine Pflichtpause gemacht wird. Also - "die Eltern" - es hat einzelne Elternstimmen gegeben, die Meinung gemacht haben, die gesagt haben, unsere Kinder müssen eh den ganzen Tag das tun, was irgendwer ihnen anschafft, sie sollen wenigstens in der Schule die Möglichkeit haben, sich zu entscheiden. Also haben nur sehr wenig Kinder von der Möglichkeit der Hof-Pause Gebrauch gemacht - was meiner Meinung nach nicht richtig ist, weil unsere Kinder leiden teilweise an niedrigem Blutdruck und die sind nach der dritten Stunde "im Keller".

"Wer hat das jetzt tatsächlich entschieden?"

Dürfen auch Eltern entscheiden?

"Die Eltern haben abgelehnt, daß es verpflichtende Hof-Pausen für alle gibt."

"Und die LehrerInnen hätten das so haben wollen ...?"

"Es gibt unter den LehrerInnen solche, die gehen gerne in die Hof-Pause und die waren mit der Entscheidung nicht zufrieden, und es gibt unter den LehrerInnen welche, die gehen ungern in die Hof-Pause, und die waren sehr zufrieden."

"Aber es haben ja nicht die Eltern alleine entschieden, oder?"

"Also die Eltern haben allein darüber entschieden, daß es keine Pflicht-Hof-Pause geben soll für Kinder. Damit haben sie auch für die Kinder entschieden, weil die wollten auch nicht gezwungen werden, zu einem bestimmten Zeitpunkt in die Hof-Pause gehen zu müssen, wenn sie sich viel lieber mit ihrer Freundin irgendwo still in einem Winkel zusammensetzen wollen. Also ich finde, dieses Hof-Pausen-Beispiel ist ein ziemlich gutes Beispiel, um manche Meinungsfindungs-Dilemmas aufzuzeigen, die da im Schulversuch auftreten können. Und die stark beitragen zu der Atmosphäre und zum Leben im Schulversuch."

"Also so, daß eben nicht nur die LehrerInnen was zu sagen haben?"

"Also bei uns im Team war es so. Es gibt auch Teams, wo die Eltern nichts zu sagen haben, glaube ich, also wo sich die LehrerInnen die Entscheidung nicht nehmen lassen."

Team-teaching zwischen geglückter Arbeitsteilung und verkapptem Frontalunterricht

"Also ich komme noch einmal zurück zu der Ausgangsfrage, was sich jetzt eigentlich verändert im Schulversuch. Du hast gesagt, abwechslungsreicher Unterricht, eben daß zum Beispiel Gruppen nach Leistung oder nach Interessen zusammengesetzt werden ..."

"...sie sich das aussuchen können, ja."

"Wie kann man noch abwechslungsreicher unterrichten, gibt es dafür noch Beispiele?"

"Ja, das Team-teaching. Nach meinen Erfahrungen ist es so, daß es Kinder gibt, die in Lernsituationen sehr unsicher sind, ob sie jetzt richtig unterwegs sind, ob das, was sie machen, auch in Ordnung ist, bei denen die Selbständigkeit noch nicht sehr stark entwickelt ist. Und für diese Kinder sind zwei Lehrer oder Lehrerinnen in der Klasse angenehm, weil die kommen einfach öfter zu einer ermutigenden Antwort."

"Wie funktioniert das - sie gehen herum, wenn sie zu zweit sind und helfen den Kindern bei ihrer Arbeit ..."
"Ja, in den Unterrichtsphasen, wo die Kinder allein was bearbeiten oder abschreiben, ist das so."
"Also kann man sagen: die Selbständigkeit wird gefördert?"
"Die wird am Anfang unterstützt durch den verstärkten Lehrer-Aufwand, bei manchen Kindern wirkt sich das so aus, daß sie sich dann schneller mehr zutrauen."
"Wie ist das, wenn Stoff präsentiert wird, sind dann auch teilweise zwei LehrerInnen in der Klasse? Was macht man zu zweit?"
"Ja, manche LehrerInnen, die gut aufeinander eingespielt sind, die das zusammenbringen, die präsentieren auch gemeinsam, indem sie sich abwechseln, oder eine greift ein, wenn sie das Gefühl hat, die Kinder kommen jetzt nicht mehr mit oder steigen aus, oder da gibt es jetzt Fragen, die auftauchen, wo einer drüberhupft, wo er so im Feuer des Vortrags ist. Manchmal ist es auch günstig, wenn die zwei Lehrer oder Lehrerinnen verschiedene Fachkompetenzen haben, weil dann kann ein/e LehrerIn, die fachlich nicht durchschaut beim Vortrag der anderen sozusagen die "depperten Fragen" stellen - und da profitieren die Kinder auch davon."
"Gibt es z.B. auch zwei Räumlichkeiten?"
"Ja, gibt es."
"Also man kann die Gruppe teilen und halb so groß machen ..."
"Ja, man kann mit vier Kindern hinausgehen, wenn sich das als notwendig erweist, oder sie bleiben auch miteinander."
"Und beides kommt vor, daß man gemeinsam in einem Raum bleibt mit beiden Gruppen ..."
"Das kommt verschieden oft vor, je nachdem wie ein Lehrerteam diese Möglichkeiten wahrnimmt."
Du hast gesagt, es kann noch passieren, daß Frontalunterricht zu zweit passiert."
"Ja, das kann auch passieren, daß im Grunde genommen in so einer Team-teaching-Stunde nur eine Lehrperson genügen würde bei der gewählten Unterrichtsmethode und der zweite eigentlich eine unnötige Staffage ist."

Ein anderer Umgang mit der Zeit

"Und wenn man sich jetzt die Konzeption vom Schulversuch anschaut, das, was geschrieben worden ist, was als Konzept eingereicht worden ist, was ist da in bezug auf die Kinder als Ziel formuliert worden..."
"Ich weiß nicht, ob man es so sagen kann, aber ich glaube, daß es im wesentlichen Lehrer und Lehrerinnen waren, denen Kinder wirklich wichtig waren. Und dadurch ist es zu einer Rahmenvorschreibung gekommen, die nicht darauf geschaut hat, ob das viel oder wenig Arbeit für die Lehrer ist oder viel oder wenig Anforderung für die Lehrpersonen, sondern sie haben darauf geschaut: wie müßte die optimale Situation für die Kinder sein."
"Kann ich es so formulieren: Was an tatsächlichen Problemen da war, im Schulalltag, dafür wurde versucht, Lösungsansätze zu formulieren, und das war dann das Konzept des Schulversuchs."
"Ja. Man hat sich überlegt, daß die Möglichkeit, Fächer zu Bereichen zusammenzulegen, also die Stunden im Lauf eines Unterrichtsvormittages oder -tages zu blocken, für die Kinder eine Erleichterung darstellt. Dieser Zeitstreß wird aufgehoben. Außerdem war klar, daß man bestimmte Methoden im Unterricht nicht in einer 50-Minuten-Stunde anwenden kann, da kannst du keinen handlungsorientierten Unterricht machen."
"Das heißt, die 50-Minuten-Einheiten sind oft aufgehoben im Schulversuch?"
"In Hauptschul-Standorten, wo Bereichsunterricht ist, sind die 50 Minuten äußerlich aufgehoben, es gibt aber Lehrer, die trotzdem Fachunterricht machen."
"Ist das rechtlich nicht in jeder anderen Schule auch möglich?"
"Der Fortschritt ist, daß wir in einem Jahrgangs-Team arbeiten, es ist also eine Gruppe von Lehrpersonen für die Klassen eines Jahrganges verantwortlich, die machen sich selber den Stundenplan."
"Wie oft sind diese Teamsitzungen, einmal wöchentlich?"
"Ja."

Verbale Beurteilung als Spiegel des Unterrichts

"Gibt es noch einen Punkt, den man sich für die Kinder vorgenommen hat? ... Z.B. verbale Beurteilung ..."

"Ja, natürlich. Nach der Modellbeschreibung ist die verbale Leistungsbeschreibung das Standbein des Schulversuchs. Das bedeutet, daß man vom Unterrichten für eine Klasse zum besseren Eingehen auf den individuellen Schüler umsteigt. Das ist z.B. etwas, das in der Praxis sehr spannend ist, weil sich dabei eine sehr große Bandbreite unter den Lehrpersonen gezeigt hat, im Schulversuch. Es gibt Leute, die fühlen sich von dieser Anforderung total überfordert. Es bestehen zweifellos ganz starke Zusammenhänge zwischen der Art, wie der Unterricht durchgeführt wird und zwischen der Art der Leistungskontrolle und der Art der Leistungsbeschreibung.

Wenn jemand in der Unterrichtserteilung sich nicht geändert hat, ist die Anforderung, verbal die Leistung zu beschreiben, eine scheinbar sinnlose, weil... warum soll man auf einmal die Lernergebnisse von einer Leistungsanforderung, die für alle Kinder gleich ist und wo man sozusagen nur einen Vergleich untereinander zieht, warum soll man das auf einmal verbal beschreiben - da genügt eine Note, oder da genügen Prozentangaben oder Punkte. Also wenn man nicht dazu übergeht, das Lernverhalten eines Kindes in diese Leistungsbeschreibung mit hineinzunehmen - und zwar das Lernverhalten über eine bestimmte Zeit und die Veränderungen, die es dabei gibt - wenn man nicht dazu übergeht, das Lernverhalten der Kinder an den Lernzielen zu messen, die sich ihnen stellen (wobei man davon ausgehen könnte, daß jedes Kind verschieden hohe Lernziele hat, oder daß es verschiedene Ebenen gibt, auf denen Kinder Lernziele sich wählen können oder gestellt kriegen können, z.B. wie hoch ist das Ausmaß von Selbständigkeit beim Erreichen einer Leistung?), dann ist eine verbale Beurteilung unnötig.

Es ist klar, eine individuelle Leistungsbeschreibung ist nur dann sinnvoll, wenn man auch beim Unterrichten oder in den Lernsituationen der Kinder verschiedene Möglichkeiten bietet und nicht alles über einen Kamm schert."

Ängste verschieben sich

"Bis jetzt haben wir uns auf die Kinder konzentriert - was bringt der Schulversuch für die anderen Beteiligten? Was bringt er für die Lehrer und Lehrerinnen, was bringt er für die Eltern?"

"Ich habe das Gefühl - ich glaube, das ist eine Tendenz, die sich bei uns im Standort herausgestellt hat -, daß die Kinder signifikant weniger Schulangst haben, sehr bald, nachdem sie zu uns in die Schule gekommen sind. Diese Woche hat der Beratungslehrer, der bei uns an der Schule ist, gesagt, daß er den Eindruck hat, daß bei uns im Schulversuch im fünften Jahrgang, also nach dem Übertreten aus der Volksschule, die Auffälligkeiten eher abnehmen als zunehmen, wie er es an anderen Standorten beobachtet hat, also an gewöhnlichen Hauptschulen.

Da spielt sicher diese Eingangsphase eine Rolle, die recht genau überlegt ist und relativ gut durchgeführt wird, diese Kennenlern-Phase am Anfang."

"Wie lange ist die üblicherweise?"

"Na ja, das ist verschieden, manche LehrerInnen machen es 14 Tage, manche Teams machen es drei Wochen, manche machen es noch länger. Und machen die Schullandwochen in jeder ersten Klasse in dieser Kennenlern-Phase."

"Immer?"

"Nein, manche Teams machen es so, die übrigens auch gute Erfahrungen haben. Bei uns im Team ist es den LehrerInnen zuviel, die sagen, sie fahren nicht mit Kindern weg, die sie noch nicht kennen."

"Du hast gesagt, für die Eltern, und hast dann gesagt, die Kinder haben signifikant weniger Schulangst."

"Ja, und das ist für die Eltern sehr angenehm."

"Noch etwas Auffälliges für die Eltern?"

"Ja, es ist auch eine negative Geschichte auffällig, die wir bei Eltern erleben, es sind die Ängste, daß die Kinder zuwenig lernen auf diese neue Art und Weise, sehr groß teilweise. Die Eltern empfinden manche Sachen überhaupt nicht als Lernen, auch die Kinder nicht. Diese Kennenlern-Phase wird von vielen Eltern als Nachteil angesehen, weil sie das Gefühl haben, daß in den ersten drei Wochen nichts passiert."

"Wie geht ihr mit diesen Ängsten um, am Elternabend?"
"Wir laden die Eltern ein, wir erklären, warum wir das machen, wir versuchen, die Eltern zu beruhigen. Diese Beruhigung hält dann in der Regel das ganze erste Jahr an. Im Schulversuch gibt es auch den Anspruch, daß man nicht nur auf der kognitiven Ebene etwas lernen soll, sondern auch auf der sozialen und auch der Ebene des eigenen Arbeitsverhaltens. Also auf der Ebene der persönlichen Entwicklung, sagen wir es so. Persönliche Entwicklung in bezug auf das Arbeitsverhalten.
Zu jedem Lernprozeß gehört aber auch eine Reflexion, du mußt darüber nachdenken, was habe ich bisher gemacht und wie habe ich es gemacht und was hat es mir gebracht. Eine Reflexion, wenn sie organisiert in der Klasse passieren soll, kostet Zeit, und die Zeit geht dort ab, wo die Kinder "normalerweise" in der Schule zu finden sein sollen - beim Erwerb kognitiven Wissens. Diese Erwartungen der Eltern und die Erwartungen der Lehrpersonen an sich selber und an den Unterricht, die schaffen ein Spannungsfeld.

"Voraussetzung ist, daß man sich darauf einläßt"

Ich wollte noch etwas sagen zu der Frage: Was hat sich für die LehrerInnen verändert. Also eine Kollegin von mir hat einmal in einem der ersten Jahre des Schulversuchs gesagt: "Für mich gibt es, das ist komisch, seit ich im Schulversuch arbeite, nur mehr Höhen und Tiefen und es gibt nicht mehr die Durchschnittsstunde." Das war aber eine, die sich engagiert hat, also keine laue.
"Wie sind z.B. die Höhen und Tiefen?"
"Na, sie hat gesagt: entweder die Stunden gelingen gut, sie hat das Gefühl, daß die Kinder gut mitmachen, oder sie gehen total daneben. Also der Schulversuch läßt, wenn sich jemand engagiert, niemanden kalt, denke ich."
Voraussetzung ist, daß man sich darauf einläßt. Manche Leute magst du einfach, das Vertrauen und die Zusammenarbeit mit den Kindern gewinnen mehr Tragfähigkeit. Diese gemeinsamen Absprachen, wenn sie funktionieren, erleichtern die Arbeit. Man muß Probleme nicht mehr allein lösen, die spielen sich nicht mehr zwischen LehrerInnen und einzelnen Kindern ab. Es wird gemeinsam besprochen, also teilen sich die Lasten ein bißchen mehr auf...

Überhaupt wird das Team-teaching von den meisten, von LehrerInnen aller Ausprägungen, als Entlastung empfunden. Wir haben einmal durchgefragt, was den Leuten am meisten abgehen würde, wenn es den Schulversuch nicht geben würde... eigentlich alle, auch die ganz traditionellen haben gesagt, daß ihnen das Team-teaching sehr fehlen würde."
"Interessant. Davor haben die, die das noch nie vorher gemacht haben, eine irre Angst ..."
"Ja, das war bei uns auch so."
"Du hast etwas gesagt von "den anderen", und dann sagst du immer: die, die sich darauf einlassen ...."
"Es gibt einige Lehrer, die haben das Gefühl, daß alles und jedes, was sie machen, dauernd in Frage gestellt wird. Das fängt beim Unterricht an, das geht bei der Leistungsbeurteilung weiter und hört bei Erziehungsmaßnahmen auf. Da folgen dann oft solche Aussprüche wie: "Es wird alles zerredet." Die wollen einfach ihre eigene Ansicht nicht zur Diskussion stellen."
"Das sind sozusagen die zwei großen Gruppen?"
"Nein, würde ich nicht sagen. Ich würde sagen, das sind zwei Pole, und dazwischen gibt es jede Art von Abstufung und Bereitschaft über Sachen reden zu wollen und über andere nicht, also alles, was man sich da dazwischen noch vorstellen kann."

Neue, demokratischere Strukturen im Schulversuch

"Was ist der Schulversuch für Lehrer und Lehrerinnen?"
"Es gibt schon noch etwas Wichtiges, nämlich die Strukturveränderung, die durch diesen Schulversuch entstanden ist, die Teilung in verschieden zusammengesetzte Gruppen von Lehrern und Lehrerinnen, die bestimmte Entscheidungen zu treffen haben. Da gibt es vielleicht Bereichsgruppen, die den ganzen Standort betreffen und wo sich die Englisch-Lehrer vom ganzen Standort zusammensetzen, um das gemeinsame Material zu organisieren und zu verwalten. Dann gibt es innerhalb des Jahrganges die einzelnen Bereichsgruppen. Also wenn man das konsequent durchdenkt und anschaut, führt das eigentlich dazu, daß die

Punkte, wo Entscheidungen getroffen werden müssen, auf mehr Leute verteilt werden, die Kommunikation ist durch die gemeinsamen Planungsstunden erleichtert, strukturell erleichtert.
Im Grunde genommen ist das meiner Meinung nach derzeit **das** Modell, das in der Regelschule wirklich zu einer Demokratisierung führen könnte. Auch wenn es noch Schwierigkeiten damit gibt und zwar deswegen, weil nicht alle LehrerInnen bereit sind, mit der zugeteilten größeren Selbständigkeit auch mehr Pfichten zu übernehmen.

Mehr Rechte, mehr Pflichten

Also diese zugeteilte Selbständigkeit, die Rechte, bestimmte Sachen entscheiden zu dürfen, bedeutet auch die Übernahme von mehr Pflichten. Wenn zum Beispiel ein Jahrgangs-Team die eigene Lehrfächerverteilung und den eigenen Stundenplan macht, heißt das, daß die Leute darüber reden müssen und ein Interessensausgleich, wer welche Stunden und welche Klassen nimmt, im Team gefunden werden muß.
Das bedeutet aber Diskussion, da kann nicht - im Team sind alle gleich - einer sagen: "So wird es gemacht!" Da geht es darum, daß das besprochen wird. Das wird in manchen Teams verschieden durchgeführt. Dort ist es wie überall, da regieren die Experten, die Stundenplan-Macher und so, anders geht es nicht. Und die anderen akzeptieren das. Es wird in vielen Stunden darüber diskutiert bis zur Frustration. Da geht es oft um Einzelinteressen.
Es kommt aber auch vor, daß in Jahrgangs-Teams über pädagogische Interessen diskutiert und gestritten wird, ob man SchülerInnen mit 10 oder 11 Jahren in der sechsten Stunde unterrichten soll oder nicht. Keine sechste Stunde heißt, daß es mehr Nachmittags-Unterricht gibt, und mehr Nachmittags-Unterricht heißt in unserem Schulversuch, daß es eine Mittagspause geben muß, und dann müssen sich LehrerInnen finden, die bereit sind, die bezahlte Mittags-Aufsicht zu machen. Das gebiert sozusagen Problemkinder, über die dann auch entschieden werden muß. Manchmal würde ich mir in einer solchen Entscheidungssituation Personen wünschen, die die Interessen der Kinder und die Interessen der Eltern vertreten. Jetzt gibt es noch das Übergewicht der LehrerInnen, deren Interessen setzen sich leicht durch. Wir haben z.B. ein eigenes Schulversuchs-Budget, wo das Team über die Ausgaben entscheidet. So gesehen sind wir ja wirklich VorreiterInnen, und wenn es um die Autonomie-Diskussion geht, also darum, Entscheidungen für ein Team zu treffen, denke ich, das funktioniert an unserer Schule schon. Aber Standort-Entscheidungen zu treffen, d.h. wenn eine Entscheidung gefällt werden muß, die den ganzen Standort betrifft, wo sich dann alle unterordnen müssen? Das wären unbefriedigende Lösungen.

Entscheidungen nur auf Schulebene?

Ich erkläre das am Beispiel mit der Hof-Pause: Wir sind jetzt imstande mit unserer Erfahrung und Autonomie, daß wir in einem Team zu einem Entschluß kommen können: Wollen wir die Hof-Pause oder wollen wir sie nicht? Müßten wir diese Entscheidung für den ganzen Standort treffen, alle LehrerInnen der Schule miteinander, würde das dazu führen, daß sich herauskristallisiert, daß es eine Teilung der Schule gibt, die einen sind dafür, die anderen dagegen, und diese Pattstellung würde zur Beibehaltung des status quo - keine Hofpause - führen. Jetzt ist es so, im Team kannst du dich relativ leicht einigen, da kannst du sagen, okay, bei uns machen nur die Leute die 10.00-Uhr-Pausen-Aufsicht, die gerne in den Hof gehen, damit ist das Problem beseitigt. Dagegen, wenn es die ganze Schule betrifft, ist es nicht so einfach. Die einen sagen, das bringt Unruhe in die Arbeit und dann kommen die Kinder immer zu spät hinauf und sind erhitzt und wollen Wasser trinken etc. und das stört meine Unterrichtsarbeit. Das sind lauter echte Meldungen, das ist nicht erfunden!
An unserem Standort, glaube ich, würden sich auch schon innovative Ideen durchsetzen. Wir haben neuerdings pädagogische Konferenzen, da ist es genau um die Pausenaufsicht gegangen."
"Wer beruft die ein?"
"Unser Team hat den Vorschlag gemacht. Wir haben jetzt einen Jour-fixe, da treffen sich alle 14 Tage TeamvertreterInnen von jedem Jahrgang mit dem Schulleiter. Da hat unser Team den Vorschlag gemacht, das für den Standort einheitlich zu regeln, also die Bibliotheks-Pause, das Bedürfnis der Kinder, einander

treffen zu können über die Jahrgänge hinweg, weil das ja bei uns ein Problem ist, und das mit der Hof-Pause. Es tauchte der Vorschlag auf, daß die Gangaufsicht entscheidet, ob sie diese Kinder gehen läßt oder nicht.
Das hat nicht funktioniert, weil zwei Teams wollten nicht besucht werden! Natürlich aus pädagogischen Gründen! Vielleicht weil dann Kinder kommen, die sie nicht kennen.
Aber immerhin, es gibt jetzt an der Schule einen Kommunikationsraum, und die Kinder werden gefragt, ob sie in der 10.00-Uhr-Pause in den Kommunikationsraum gehen wollen. Mit jedem von einem Jahrgang muß eine Lehrperson mit hinuntergehen, es ist ein absolut un-warmer Raum neben der Direktion, unser Konferenzraum, der ist jetzt offen in der 10.00-Uhr-Pause, und wer will, kann sich hineinsetzen. Das war zwar eine sehr unerquickliche Diskussion, aber insgesamt ist es ein Fortschritt. Immerhin haben mehrere Leute in dieser Konferenz gesagt: Wir haben einen schönen Hof, warum nutzen wir ihn nicht besser? "
"....."
"Bei uns im Jahrgang ja. Wir haben Klassensprecher-Sitzungen gemacht. Wobei das ein Problem ist; die meisten Leute sind der Ansicht, das ernstzunehmen ist nur dann sinnvoll, wenn die Schüler wirklich etwas entscheiden können. Daher schläft das bei uns ..."
"Es gibt nichts, was die Kinder entscheiden können?!"
"Ja, eigentlich gibt es nichts, weil über die Pausenordnung, da entscheiden die Lehrer ... ja, eigentlich gibt es nichts, was nur den Kindern gehört. ... Sie können sich in Neigungsgruppen einteilen ...
Der Schulversuch hat durch die Ansprüche, die er an sich stellt und damit auch an die Lehrpersonen stellt, die in dem Schulversuch arbeiten, eine Situation erzeugt, in der Unterrichten und Schulentwicklung eng miteinander verknüpft sind. Das, was jeden Tag passiert, ist ein Versuch am lebenden Objekt. Es sind sich nicht immer alle Leute dieser Situation wirklich bewußt."

(Die Fragen stellte Lotte Kreissler.)

Nachbemerkung
(von Erna Dittelbach)

Zum Weiterdenken:
- Der Gedanke, "die Kinder dort abzuholen, wo sie sind", bedeutet eine Entlastung für die Kinder. Wenn sich dieser Gedanke auch auf der Oberstufe (AHS und BHS) breitmachen könnte, würde die Zukunftsangst der Eltern geringer werden.
- Vorausgesetzt, die Schulen bieten geeignete Arbeitsplätze und Sozialeinrichtungen für alle Lehrerinnen, könnten die LehrerInnen die volle Arbeitszeit (38 Stunden) am Standort verbringen. Das ergäbe genügend Zeit für Teamplanungen, Besprechen von Problemen, gemeinsames Vorbereiten von fächerübergreifendem Unterricht, verbale Beschreibung, etc.

Anton Hajek

Autonome Schulen – Krise im Konferenzzimmer?

Eine stetig wachsende Zahl von LehrerInnen weigert sich, die vom feingesponnenen System der Parteibuch- und Proporzwirtschaft erzeugte, sodann gesteuerte Hierarchie der Schulbürokratie weiterhin als unvermeidliches Übel anzuerkennen.
Das Fehlen der längst überfälligen gesetzlichen Maßnahmen zur Demokratisierung von Entscheidungsprozessen im Bereich Schule führt immer wieder zu krisenhaften Erscheinungen in den Beziehungen zwischen LehrerInnen, DirektorInnen und Schulinspektoren.
Zum Prüfstein der aktuellen Reformbestrebungen könnten daher die Veränderungen im hierarchischen Verhältnis der LehrerInnen zu den Vorgesetzten bzw. die Maßnahmen zum Ausbau der Mitbestimmungsrechte der Schulpartner werden.
Ein Blick in das Konferenzzimmer einer niederösterreichischen Pflichtschule möge im folgenden als Fallbeispiel einen anschaulichen Hinweis auf die Brisanz und die zu erwartende Ausformung der Demokratisierungs- und Autonomisierungsdebatte an der Basis vermitteln.

Die Vorgeschichte

Eigentlich begann die Geschichte schon mit den Personalvertretungswahlen 1987.
Mit Erfolg forderte eine kritische LehrerInnengruppe die etablierten Lehrervereine im Bezirk heraus - zwei Mandate im Dienststellenausschuß wurden auf Anhieb erreicht. 18,4 Prozent der PflichtschullehrerInnen des Bezirkes protestierten auf diese Weise gegen die Parteibuch-Hierarchie und die "schwarze Pädagogik" in Niederösterreich.
Ungefähr zur gleichen Zeit gerieten die Hauptschulen in den Städten rund um Wien in einen Konkurrenzkampf mit den allgemeinbildenden höheren Schulen; bis zu 70 % der VolksschülerInnen traten in die AHS über.

In manchen Konferenzzimmern verbreiteten sich die Sorge um die Zukunft der Hauptschule und die Bedenken um den Erhalt des eigenen Arbeitsplatzes. Diesbezüglichen Anfragen "nach oben" wurden stereotyp die Phrasen "Die Hauptschule ist die spezifische Schulform der 10-14jährigen" und "Niederösterreich ist nicht Wien" zur Beruhigung entgegengehalten.

Ein Konflikt entsteht

Im Anschluß an eine Konferenz einer dieser Hauptschulen im Nahbereich Wiens wurde das Thema der Krise der Hauptschule und der fehlenden Gegenmaßnahmen - wieder einmal - aufgerollt. Die LehrerInnen beschlossen deshalb, sich verschiedene Modelle der Nachmittagsbetreuung anzuschauen.
Als erstes wurde eine Ganztagsschule in der naheliegenden Stadt Wien vorgeschlagen, zu der persönliche Kontakte vorhanden waren.
Als Termin wurde ein Montag vereinbart. Diese Hospitation sollte am Nachmittag stattfinden.
16 von 20 KollegInnen erklärten sich zur Teilnahme bereit, drei hätten jedoch am Montag Nachmittagsunterricht.
Um die Frage, ob diesen KollegInnen unterrichtsfrei gegeben werden kann, entzündete sich ein Konflikt (der nach Meinung des Direktors gar keiner war).
Die Tatsache, daß ein Mitglied des Kollegiums als Personalvertreter einer parteiunabhängigen LehrerInnen-Initiative im Dienststellenausschuß tätig ist und die konservative Schulpolitik der Mehrheitsfraktion, der alle an dieser Auseinandersetzung beteiligten Vorgesetzten zuzurechnen sind, aktiv bekämpft, macht es verständlich, daß der Konflikt - auch - "politische Züge" annahm.
So wuchs der plötzlich aufgebrochene Konflikt zum Machtkampf zwischen dem Direktor, dem seine Kontrahenten heimliche Absprachen mit dem Bezirksschulinspektor und mit der Mehrheitsfraktion in der Personalvertretung unterstellten, und dem Großteil des Kollegiums.
Der Direktor stellte sich nach anfänglicher Zustimmung nun

gegen das Vorhaben und erklärte die Hospitation zur Privatangelegenheit. Deshalb bestünde kein Anlaß, den Unterricht für drei Kolleginnen entfallen zu lassen.
Die ob dieses Sinneswandels enttäuschten KollegInnen vermuteten hinter dieser Absage politische Motive, schließlich sei doch bekannt, daß die politische Partei des Direktors dem "roten Modell" der Ganztagsschule alles andere als freundlich gesonnen sei.
Außerdem sei die Initiative von der "Unabhängigen Liste" ausgegangen und somit dem Direktor unangenehm.
Also ging man einen anderen Weg: Man erklärte die Hospitation zu einer standortbezogenen Fortbildungsveranstaltung und versuchte, dazu die Zustimmung des Bezirksschulinspektors einzuholen.
Der lehnte jedoch ab; die Absage des Nachmittagsunterrichtes sei alleinige Sache des Leiters. Außerdem sei das Ansuchen um Anerkennung als standortbezogene LAG um Monate zu spät gekommen.Der Obmann der Lehrerarbeitsgemeinschaft - ausdrücklich um Unterstützung gebeten - schwieg ebenso wie die Vorsitzende der Personalvertretung.

"Verschwörung gegen den Direktor"

Das letzte "amikale" Angebot des Direktors (dieser wörtlich zitierte Ausdruck des Direktors wurde in der nunmehr bereits verfahrenen Situation von einem Teil des Kollegiums als Affront empfunden), den Nachmittagsunterricht auf einen anderen Tag zu verschieben, wurde abgelehnt.
Zu verhärtet waren offensichtlich die Fronten.
Für die unbeteiligten vier KollegInnen hatte der Fall schon Züge einer "Verschwörung gegen den Direktor" angenommen.
Der Besuch der GTS fand trotzdem statt und hinterließ bei den 14 teilnehmenden KollegInnen einen großen Eindruck.
In der Nachbesprechung rückte der eigentliche Anlaß, nämlich die Probleme der Nachmittagsbetreuung, immer mehr in den Hintergrund und der Unmut über den Direktor, seine "Entscheidungsfaulheit", seine "Feigheit" immer mehr in den Vordergrund.

Die "Pädagogische Runde" entsteht

Schließlich verabredete man die Gründung einer "Pädagogischen Runde". Dort werden nun die Probleme der Schule sozusagen vordiskutiert, um bei den Konferenzen den gemeinsamen Überzeugungen und Vorstellungen mehr Durchschlagskraft zu verleihen.
Das neue Selbstbewußtsein des Kollegiums bekam Eigendynamik:
Eine Kollegin trat aus der Partei aus, eine Beschwerde beim Vorsitzenden des Zentralausschusses führte zu einem Besuch desselben an der Schule.
Der erklärte dem Leiter (angeblich) in einem Vier-Augen-Gespräch, daß seine Aufgabe nicht die Verhinderung, sondern die Förderung von pädagogischen Initiativen sei.

Die Stellungnahme des Schulinspektors

Nicht unwesentlich war in dieser zugespitzten Situation natürlich die Haltung des Schulinspektors:
Die Idee, eine attraktive Nachmittagsbetreuung einzurichten, hält auch er für gut, und er sieht auch die Notwendigkeit für solche Maßnahmen. Allerdings behält er immer die "gesetzlichen Möglichkeiten" im Auge und beruft sich auf das Fehlen von politischen Entscheidungen und von Geld.
Basisinitiativen hält er für "unrealistisch, in gewissem Sinne für verantwortungslos, da sie in den KollegInnen Hoffnungen erwekken, die dann enttäuscht werden müssen. Für diese Initiativen fehlten die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die materiellen Voraussetzungen.
Einen wesentlichen Grund für den Konflikt an der Schule sieht er im übrigen in der "persönlichen Vorgangsweise und Wortwahl" besonders des initiativen Kollegen (des Mandatars der unabhängigen Liste). Dadurch hätte man das Gesprächsklima zwischen Leiter und Kollegium vergiftet.

Demokratie im Konferenzzimmer

Wiederum ist also eine innovationsfreundliche Initiative von LehrerInnen zugunsten der "Realverfassung" der österreichischen Schule abgeblockt, zumindest äußerst machtbewußt behindert worden.
Jede/r LehrerIn in Österreich weiß nur zu gut, daß dieses Fallbeispiel keine Ausnahme in unserem Schulalltag darstellt.
Im Gegenteil: Das System hat - wie so oft - fehlerlos funktioniert. Jede kleinste Regung von innovativer Gesinnung an der Basis wird zuerst einmal auf ihre Verträglichkeit mit der jeweils herrschenden Parteilinie geprüft, sodann dem langen Arm der Bürokratie überantwortet.
Über die Langzeitwirkung derartiger systembedingter Barrieren muß man nicht lange nachdenken:
Schulerneuerung gibt's demnach nur zentral gelenkt und geduldet, oder ist eben im täglichen Widerstand gegen die Schulhierarchie zu erkämpfen.
Noch immer werden solche und ähnliche Krisen im Konferenzzimmer oftmals als bloß private Streitereien und als persönliches Scheitern von den betroffenen LehrerInnen (und DirektorInnen) erlebt. Nur in Einzelfällen wird diese tatsächlich gestrige Form der Begegnung der Menschen im Beziehungsfeld Schule als überholt artikuliert und mit der Forderung nach umfassender Demokratisierung verknüpft.
Eines sollte daher klar ausgesprochen werden:
Die Autonomisierung der Schulen ist ohne vorhergehende tiefgreifende Demokratisierung derselben, also ohne verstärkte Mitbestimmungsmöglichkeiten für LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen geeignet, die Kluft zwischen der Schulbürokratie und den Schulpartnern zu vertiefen und eine nur mäßig produktive Krise in die Konferenzzimmer zu tragen.

Gerhard Posch

Eine Schule wählt ihren Direktor

Schulautonomie praktisch geprobt

Die Frage der Bestellung von Schulleitern ist ein wichtiger Teilaspekt der Schulautonomie und hat in ihrer derzeitigen Form immer wieder Anlaß zu Diskussionen gegeben. Daß Änderungen hier dringend notwendig sind, haben sowohl Bundesminister Scholten als auch Bürgermeister Zilk (letzlich auch in seiner Funktion als Präsident des Wiener Stadtschulrates) mehrmals öffentlich erklärt.
Eltern, Lehrer und Schüler der HTL in der Wiener Argentinierstraße nahmen das im vergangenen Juni zum Anlaß, selbst aktiv bei der Bestellung ihres neuen Direktors mitzuwirken.
Die HTL ist für Wiener Verhältnisse eine eher kleine Schule (derzeit 14 Klassen), und es gab ernstliche Überlegungen, diese Schule aufzulösen und einer der neuen Großschulen anzugliedern.
Das Klima an der Schule war sehr angespannt, die Schülerzahlen waren rückläufig.
Das war der Ausgangspunkt, als Lehrer der Schule beschlossen, nicht in Resignation zu versinken, sondern selbst aktiv zu werden und ihre Schule attraktiver zu machen.
Die Schule bemühte sich um einen neuen Ausbildungszweig - Maschinenbau Automatisierungstechnik - und führt diese Abteilung seit Herbst 1989 neben einer Abteilung für Elektrotechnik.
Im Sommer 1990 starb überraschend der Direktor der Lehranstalt, deren provisorische Leitung im Herbst von der dienstältesten Kollegin übernommen wurde.
Fast alle Kollegen fühlten sich irgendwie persönlich für die Weiterentwicklung der Schule verantwortlich und erarbeiteten eigene Initiativen. Die provisorische Leiterin und die Abteilungsvorstände verstanden es, die Arbeit der Kollegen zu koordinieren, aber nicht einzuschränken. Durch verschiedenste Aktivitäten - auch von seiten der Eltern und Schüler - gelang es, den neuen

Schwung nicht nur nach innen, sondern auch nach außen zu vermitteln.

Die Anmeldezahlen stiegen sprunghaft.Im Vorjahr wurden zwei erste Klassen eröffnet, heuer sind es vier.

Im August 1990 war der Leiterposten offiziell zur Neubesetzung ausgeschrieben worden. Befürchtungen, daß ein neuer Direktor mit dem mittlerweile von Lehrern, Schülern und Eltern gemeinsam entwickelten Schulprofil nicht übereinstimmen könnte, ließen daher den Wunsch laut werden, die Bewerber für den Leiterposten an der Schule zumindest kennenzulernen. Nach Ablauf der Bewerbungsfrist versuchte man daher, vom Stadtschulrat die Namen der Bewerber zu erfahren. Das führte zu keinem Erfolg, jedoch zu mehrmonatiger Verzögerung. Als der Dienststellenausschuß der Schule dann vom Fachausschuß endlich die gewünschten Informationen bekam, blieben bis zur vorgesehenen Entscheidung beim Stadtschulrat nur mehr zwei Wochen. Lehrer, Eltern und Schüler beschlossen daher im Schulgemeinschaftsausschuß (SGA), eine Anhörung der Bewerber zu organisieren und im Anschluß daran in geheimer Wahl einen Dreiervorschlag der Schule zu ermitteln und diesen an den Stadtschulrat und das Ministerium zu senden.

Wahlberechtigt sollten sein:

* die gewählten Mitglieder des Elternausschusses (2 Eltern pro Klasse)
* die gewählten Schülervertreter (Klassen-, Abteilungs- und Schulsprecher und deren Stellvertreter)
* alle Lehrer der Schule.

So ergab sich ein Gremium von etwa 80 Personen, in dem die Lehrer knapp weniger als die Hälfte der Stimmen hatten.

Die Bewerber für den Leiterposten wurden vom SGA zu diesem Hearing eingeladen, bei dem sie Gelegenheit erhalten sollten, "ihre Person und ihre Pläne für die Schule darzulegen". Über den geplanten Ablauf des Hearings wurden sie informiert.

Ebenfalls eingeladen wurden alle vorgesetzten Dienststellen und die Mitglieder des Fachausschusses, die sich jedoch sämtlich entschuldigten.

Prof. Matzenauer, der amtsführende Präsident des Wiener Stadtschulrates, schickte seinen Pressesprecher als Beobachter.

Anwesend waren auch der Bezirksvorsteher des 4. Bezirkes und der Obmann des Landesverbandes der Elternvereine.

Von den sieben eingeladenen Bewerbern waren fünf gekommen, zwei hatten sich entschuldigt. Einer davon hatte jedoch schriftlich seine Bewerbungsunterlagen übermittelt, was übrigens auch einige der anwesenden Bewerber getan hatten.

Das Hearing selbst bestand aus zwei Teilen: Zuerst hatte jeder Kandidat ohne Anwesenheit der übrigen Bewerber etwa zehn Minuten Zeit, sich und seine Vorstellungen zu präsentieren.

Dann stellten sich alle Bewerber gleichzeitig den Anfragen der Anwesenden. Auf Fragen, die alle Bewerber betrafen, antworteten sie in zyklisch vertauschter Reihenfolge.

Als sehr vorteilhaft erwiesen sich Fragen, die den Bewerbern viel Raum bei der Beantwortung offen ließen:

Was ist Ihrer Meinung nach die wichtigste Aufgabe eines Direktors?
Was haben Sie sich speziell für diese Schule überlegt?
Wie beurteilen Sie die Rolle der politischen Parteien bei der Bestellung von Schuldirektoren? usw.

Die Antworten schafften eine erstaunlich klare Differenzierung unter den Bewerbern.

Bei der anschließenden geheimen Wahl erstellte jeder Wahlberechtigte einen Dreiervorschlag. Der erstgenannte Bewerber erhielt bei der Auswertung 3 Punkte, der zweitgenannte 2 Punkte und der drittgereihte erhielt einen Punkt.

Die Reihung erfolgte nach der Punktezahl. Nur die ersten drei der Gesamtreihung wurden bekanntgegeben.

An die Spitze des Dreiervorschlages der Schule wurde jener Bewerber gewählt, der nach Meinung der meisten Teilnehmer vor allem im Hinblick auf seine pädagogischen Qualifikationen den stärksten Eindruck hinterlassen hatte. Er hatte auch konkrete Ideen zur zukünftigen Entwicklung der HTL Wien IV vorzulegen, obwohl er nicht von dieser Schule stammte. Im übrigen ist er nicht Mitglied einer politischen Partei.

Der Dreiervorschlag der Schule wurde den zuständigen Gremien und Behörden übermittelt.

Gleichzeitig wandte sich der SGA an die Medien. Die Nachricht über das durchgeführte Hearing und die anschließende Wahl erregte in der Öffentlichkeit, die an Schulfragen zur Zeit sehr

interessiert ist, große Aufmerksamkeit.
Das Echo war entsprechend: Praktisch alle Wiener Zeitungen brachten teils mehrere Artikel, der ORF widmete sich dem Thema in einem längeren Beitrag im Abendjournal.
Bürgermeister Zilk reagierte sofort. Er empfahl dem Kollegium des Stadtschulrates, die bereits (keineswegs im Sinne der Schule) vorbereitete Entscheidung auf Herbst zu verschieben, "um hier noch Raum für eine gründliche Überprüfung aller in Frage kommenden Argumente zu geben...".
Zilk versicherte im Briefwechsel mit dem SGA mehrmals, daß er sich persönlich für objektive Entscheidungen bei der Besetzung gehobener Dienstposten einsetze.
Anfang September wurde der am Dreiervorschlag der Schule erstgereihte Bewerber zu einem ausführlichen Gespräch in den Stadtschulrat geladen. Für die nächste Sitzung des Kollegiums erstellte daraufhin der SSRW einen neuen Dreiervorschlag, in den der "Schulkandidat" (an erster Stelle) aufgenommen worden war.
Es schien, als ob in diesem Falle das Engagement und die Bemühungen der Betroffenen tatsächlich Erfolg haben könnten. Doch bei der Bestellung von Schulleitern sind Proporzinteressen einfach zu stark!
Auch in diesem Fall kam es zu neuen Schwierigkeiten:
Der Fachausschuß erteilte dem neuen Dreiervorschlag, entgegen dem Wunsch der Lehrer dieser HTL, die er eigentlich vertreten sollte, keine Zustimmung. Bei der zuständigen Kollegiumssitzung am 6.November wurde die Entscheidung von der Tagesordnung genommen. Die HTL Wien IV hat mittlerweile den zweiten provisorischen Leiter.
Vielleicht kann dieser Fall, der in der Öffentlichkeit so viel Staub aufgewirbelt hat, dazu beitragen, daß in absehbarer Zukunft die Bestellung von Schulleitern mit mehr Transparenz und mit vermehrter Mitbestimmung der Schulen erfolgen kann.
Bundesminister Scholten und Bürgermeister Zilk haben offensichtlich, gemessen an ihren Initiativen und öffentlichen Äußerungen, die dringende Notwendigkeit einer Veränderung in diesem Bereich bereits erkannt.

Landesschulrat für Steiermark

Entscheidungshilfen für Leiterbestellungen

(Erlaß des LSchR. für Steiermark vom 11. Juli 1988, GZ.: VI Le 13/2-1988)

An alle Bezirksschulräte
z. Hd. der Herren Vorsitzenden
in Steiermark

Das Kollegium des Landesschulrates für Steiermark hat in seiner Sitzung am 23. Juni 1988 beiliegende "Entscheidungshilfen für Leiterbestellungen" beschlossen.
Der Beschluß dieser Richtlinien stellt für das Kollegium des Landesschulrates für Steiermark eine Selbstbindung in bezug auf das Verfahren zur Leiterbestellung dar.
Die Herren Vorsitzenden werden ihrerseits ersucht, diese Entscheidungshilfen für die Leiterbestellungen den Kollegien der Bezirksschulräte zur Darnachachtung zur Kenntnis zu bringen und selbst dafür zu sorgen, daß bei der Vorbereitung der Leiterbestellungen diese Richtlinien auch eingehalten werden.

Entscheidungshilfen für Leiterbestellungen
(Beschluß des Kollegiums des Landesschulrates für Steiermark in der 9. Sitzung am 23. Juni 1988)
Mit der Beschlußfassung werden innerhalb der in Österreich geltenden Rechtsvorschriften zusätzliche Entscheidungshilfen für die Kollegien von Bezirksschulräten und des Landesschulrates bei der Bestellung von Schulleitern erreicht. Den direkt von solchen Bestellungen betroffenen Lehrern, Eltern und Schülern sowie den schulerhaltenden Gemeinden wird dadurch die Möglichkeit geboten, die Bewerber(innen) für Schulleiterposten in einem Vorstellungsgespräch kennenzulernen

und danach Besetzungsvorschläge zu erstatten. Die nachstehenden Regelungen gelten ab 1. September 1988 für zwei Jahre; nach Ablauf dieser Frist sollen sie im Lichte der Erfahrungen neu diskutiert werden.

1. Das zuständige Kollegialorgan ist an diese Vorschläge nicht gebunden. Sie dienen als Entscheidungshilfen.

2. Von der Ausschreibung der zu besetzenden Stelle sind die Vertreter der vorschlagsberechtigten Interessensgruppen zu verständigen.

3. Die Vorstellungsgespräche finden vor den Entscheidungen der Kollegien des Bezirks- und des Landesschulrates statt.

4. Ort des Gespräches ist nach Möglichkeit die Schule.

5. Die Einladung hat mindestens 14 Tage vor dem Vorstellungsgespräch zu erfolgen.

6. Bewerber um Leiterposten stellen eine kurze schriftliche Unterlage mit ihrer bisherigen Laufbahn und ihren Plänen und Absichten als Schulleiter zur Verfügung. Diese Unterlagen werden den Teilnehmern am Vorstellungsgespräch spätestens eine Woche vor dem Gespräch übermittelt.

7. Planung und Durchführung (Vorsitz) des Vorstellungsgespräches erfolgen durch den jeweiligen Vorsitzenden des zuständigen Kollegialorganes oder des für die jeweilige Schule zuständigen Landes- bzw. Bezirksschulinspektors.

8. Einzuladen sind:

8.1. die Mitglieder des zuständigen Kollegialorganes der Schulaufsicht (bei Pflichtschulen Bezirksschulrat, bei Berufsschulen, mittleren, höheren Schulen Landesschulrat),

8.2. die Mitglieder des Lehrkörpers der betroffenen Schule,

8.3. die Mitglieder des zuständigen Dienststellenausschusses (bei Pflichtschulen), des Fachausschusses (bei mittleren und höheren Schulen), des Zentralausschusses (bei Berufsschulen),

8.4. der Elternvereinsvorstand und die Elternvertreter im Schulforum (Volksschulen, Hauptschulen, Sonderschulen), bzw. der Elternvereinsvorstand und die Mitglieder des Schulgemeinschaftsausschusses sowie je ein Klassenelternvertreter (Polytechnischer Lehrgang, mittlere und höhere Schulen, Berufsschulen); die Koordination für die Elternvertreter übernimmt, wenn vorhanden, der Elternverein,

8.5. die Schülervertreter ab der 9. Schulstufe (Schulsprecher und Klassensprecher) und die Schülervertreter im Schulgemeinschaftsausschuß (bei mittleren und höheren Schulen und im Polytechnischen Lehrgang),

8.6. der Bürgermeister der schulerhaltenden Gemeinde oder sein Vertreter.

8.7. Niemand ist verpflichtet, der Einladung zum Vorstellungsgespräch Folge zu leisten.

9. Der Vorsitzende leitet das Vorstellungsgespräch in fairer und unparteiischer Weise.

Der Bewerber erhält die Gelegenheit zu einer kurzen Erklärung (ungefähr fünf Minuten), anschließend werden von den Teilnehmern Fragen gestellt. Der Vorsitzende stellt keine Fragen an den Bewerber. Die Bewerber treten einzeln auf. Die Reihenfolge wird gelost. Eine Anwesenheitsliste ist zu führen.

9.1. Nach dem Vorstellungsgespräch haben der Lehrkörper, die Elternvertreter, die Schülervertreter, die Gemeinden das Recht, binnen 14 Tagen dem zuständigen Kollegialorgan der Schulaufsicht einen begründeten Vorschlag zur Besetzung der Schulleiterstelle zu übermitteln, der bis zu drei Namen beinhalten kann. Die Vorschlagsübermittler werden nach der Entscheidung über die Besetzung der Schulleiterstelle mit einer Begründung verständigt.

Günter Hofbauer

Wer hat Angst gehört zu werden?

Über den Stellenwert des Hearings im Demokratisierungsprozeß

Ausgehend von der Auffassung, daß Demokratisierung eine Verbesserung der Qualität der Demokratie bedeutet, kann ein Hearing eine Demokratisierung von Entscheidungsprozessen bei Personalentscheidungen sein.
Daß keine Automatik zwischen Hearing und Demokratisierung besteht, liegt an der Qualität und am Stellenwert des Hearings, wie Beobachter des steirischen Hearing-Versuches zur Leiter- und Schulaufsichtbestellung bestätigen werden.

1. Zur Qualität des Hearings

Die Überzeugung zugrundelegend, daß es unmöglich ist, eine letztgültige Qualitätsdefinition zu erbringen, sollen hier in einer Checkliste Fragen aufgelistet werden, auf die Hearing-Modelle geprüft werden können. Daß diese Fragen (die laufend ergänzt werden sollen), nicht bloß theoretischer Natur sind, sondern vielfach im steirischen Hearing-Versuch der letzten beiden Jahre ihre negativen Entsprechungen hatten, wird selbst flüchtigen Beobachtern nicht verborgen bleiben.
Fragwürdig wird jedes Hearing, wenn

- die Stimmberechtigten nicht klar definiert sind (mittels einer demokratischen Entscheidung)
- Nichtanwesende trotzdem ihr "Stimmrecht" ausüben
- die Frageberechtigten nicht definiert sind
- die Stimmberechtigten parteilichen Vorgaben zu entsprechen haben
- kein Anforderungsprofil und darauf abgesteckte Standardfragen entwickelt wurden
- die Fragebereiche (Standardfragen und freie Fragen) nicht ausgewiesen und eingehalten werden
- die Leitung des Hearings nicht klar definiert und kompetent ist

- private diffamierende Fragen von der Leitung zugelassen werden
- die Stimmberechtigten sich nicht schon lange vor dem Hearing um Objektivität bemühen und Informationen und Unterlagen einholen
- keine Richtzeit für die Dauer des Hearings angegeben ist
- die Abstimmung einmal direkt nach dem Hearing und das andere Mal erst Wochen später erfolgt
- wenn die Zeit bis zur Abstimmung dazu "genützt" wird, daß "Gesinnungsvereinigungen" (Parteien, Lehrervereine, Elternvereine,...) "ihre" Leute zum richtigen Abstimmungsverhalten "überzeugen"
- nicht festgelegt ist, ob korporativ (eigenes Lehrervotum, Elternvotum,...) - vgl. Ständestaatsgedanken - oder persönlich abgestimmt wird
- nicht festgelegt ist, ob offen oder geheim abgestimmt wird
- einige Stimmberechtigte sich von einer Selbstdarstellungsshow (womöglich noch geschrieben von einem "ghost-writer") manipulieren lassen
- es keine Berufungsinstanz bei Verstößen gegen die Hearing-Vorschriften gibt.

Die entscheidende Frage, die hinsichtlich der Qualität zum steirischen Hearing-Versuch - der eigentlich schon im September auslaufen hätte sollen - gestellt werden muß, ist die der *Evaluation.* Wer hat diesen Versuch evaluiert, wo ist die Evaluation nachzulesen? Welche Konsequenzen werden von seiten der Behörden, Vereine, Personalvertretung, Parteien... gezogen?
Die Verlängerung kann wohl die längst fällige Diskussion über die Ergebnisse, die bisher vorliegen müßten, nicht blockieren. Zu fragen ist wohl vielmehr nach dem Grund der Verlängerung. Zu fragen ist aber auch nach den Hearing-Modellen von Parteien, Lehrervereinen, Elternvereinen,..., und hier vor allem auch nach den in den eigenen Reihen selbst durchgeführten!
Anläßlich der (aufgeschobenen) Landesschulinspektorenbestellungen für Pflichtschulen ist an die Parteien (und Lehrervereine) die Frage zu stellen, ob sie ihren Kandidaten (weiblich sollen sie Medienberichten zufolge nicht sein) durch ein Hearing ausge-

wählt haben, oder ob sie demokratischere Formen der Personalentscheidung kennen?
Diese in der Praxis vielfach wirksame parteibedingte Bestellung führt zum zweiten Teil der Hearing-Betrachtung.

2. Zum Stellenwert des Hearings

Ein Hearing, dessen Ergebnis von vornherein parteipolitisch ignoriert werden kann, dessen Ergebnis nur sogenannten Orientierungscharakter besitzt, wenn es mit bestehenden Machtverhältnissen nicht übereinstimmt, ist eine Farce.
Eigentlich müßte KandidatInnen empfohlen werden, nicht an Schein-Hearings teilzunehmen.
Die gegenwärtige Praxis, daß nach dem Hearing-Entscheid größtenteils Personen, die am Hearing nicht teilgenommen haben, in hierarchischer Abfolge über eine Personalentscheidung abstimmen, macht den Stellenwert mehr als deutlich.
Je nach dem, treffen das Kollegium des Bezirksschulrates, das Kollegium des Landesschulrates (parallel dazu noch diverse Abstimmungen in Lehrervereinen, Parteiunterorganisationen und Parteien auf Bezirks-, Landes- und evtl. Bundesebene), diverse Sechser- oder ähnliche Ausschüsse, die Landesregierung, das Ministerium, der Bundespräsident und noch einige hier unerwähnte Stellen die weiteren Entscheidungen. Aufgrund der vielen hierarchisch geordneten Instanzen könnte man zur Ansicht kommen, daß eine Schulleiterstelle eine der verantwortungsvollsten Aufgaben der Republik sein müsse. Demgegenüber wählen wir den Nationalrat und den Bundespräsidenten geradezu mit sträflich unbefangener Leichtigkeit.
Hearings, deren Ergebnisse durch mehrere nachfolgende amtliche Entscheidungen ignoriert werden können, führen die Demokratie ins Leere. Spielwiese und Ablenkung sind oft der lapidare Kommentar von Betroffenen. Zweifellos ist es eine Zeitverschwendung, wenn der/die Kandidat/in schon von vornherein (parteipolitisch) festgelegt ist. In ihrer Funktion sind solche Hearings antidemokratisch. Jene, die aus den erwähnten Gründen ein Hearing ablehnen und sich (in den Lehnstuhl der Machtverhältnisse) zurücklehnen, treffen sich in der Wirkung mit jenen, die von

vornherein, ihre Machtbeschneidung fürchtend, gegen jedes Hearing sind. Wo sind die Vereine, Interessensvertretungen und Behörden, die ihre Kritik öffentlich vorbringen und mit demokratischen Hearing-Modellen ihren Beitrag zur Demokratisierung leisten?

Verbindliche Abstimmung - Funktion auf Zeit

Ein Hearing als Teil bzw. auch als Prüfstein einer Demokratisierung muß Qualitätskriterien erfüllen und muß in seinem Abstimmungsergebnis den Stellenwert einer endgültigen Entscheidung erhalten. Das Hearing soll als letzte Information für die Stimmberechtigten dienen, der dann die verbindliche Abstimmung (unmittelbar danach) folgt. Um eine möglichst objektive Entscheidung treffen zu können, sollen einige Monate vor dem Hearing schon Diskussionsveranstaltungen mit den KandidatInnen abgehalten werden und Informationen eingeholt werden. Die Stimmberechtigten sollen sich, nach noch auszuhandelndem Prozentverhältnis, aus den Lehrern der Schule, Elternvertretern und ev. Schulstandortvertretern zusammensetzen. Die Abstimmung muß den demokratischen Prinzipien gemäß geheim und persönlich (also keine korporative Abstimmung) erfolgen.
Ignoriert man all dies, dann bedeutet eine Hearing-Erprobung wahrscheinlich, daß erprobt wird, daß ein Hearing die bestehende Macht nicht stört, oder anders: es kann so implantiert werden, daß es mit der bestehenden Machtverteilung kompatibel ist.
Eine Demokratie muß stets bemüht sein, den Machtmißbrauch und Fehlentscheidungen zu minimieren. Dazu gehört für die Vergabe von Funktionen zweierlei: die *Vergebung der Funktion auf Zeit* und die *Abwahlmöglichkeit*. Die Entscheidung, auch durch ein noch so optimales Hearing, ist stets eine fehlbare. Die permanente Korrektur von Fehlern zeichnet eine lebendige und funktionierende Demokratie aus.

3. Zur Qualität der Demokratie

So wie es selten in der Geschichte Monarchen gab, die sich für die Durchsetzung der Republik eingesetzt haben, so wird es auch

eher selten in der Demokratie Parteien geben, die sich für eine direkte Demokratie und damit gegen ihre eigene Macht in der Parteiendemokratie einsetzen.
Die parteienumklammerte und von vorgesetzten Behörden weisungsbeaufsichtigte Schule soll jener Ort sein, an welchem junge Menschen ihre demokratische Sozialisation durchmachen, also "mündige Staatsbürger" werden sollen.
Wer hat also Angst gehört zu werden, wenn es um die Demokratisierung der Schule geht, wenn es darum geht, mittels eines Hearings ein kleines Stück Demokratie durchzusetzen?

Augustin Kern

Schulen und Betriebe - gleichberechtigte Partner?

Die neuen "Patenschaften"

Seit Herbst 1989 läuft ein Projekt "Patenschaften" zwischen Betrieben und Wiener AHS; letztere sehen die Zusammenarbeit als Partnerschaft, offiziell wird sie aus steuerlichen Gründen Patenschaft genannt. Unter der Schirmherrschaft des Stadtschulratspräsidenten und der VÖI (Vereinigung österreichischer Industrieller) haben die TeilnehmerInnen eines dreitägigen Workshops im November 1989 - auf Initiative der Firma Siemens - "Leitlinien für die Patenschaften" entworfen.
Ausgegangen wird von einer Situationsanalyse, in der die VerfasserInnen feststellen, daß AHS und Industrie wichtige gesellschaftliche Bereiche ohne ausreichende Beziehungen sind. Kritik wird am AHS-Bildungsbegriff geübt, weil er Bildung und Arbeitswelt trenne. Als Basis der Kooperation sollen die Unterrichtsprinzipien Wirtschaftserziehung und Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt dienen. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen AHS und Unternehmen soll durch eine behutsame Annäherung auf der Ebene des persönlichen Kennenlernens initiiert werden.
Die Patenschaften sind als Arbeitsgemeinschaften zu sehen, die zwischen bestimmten AHS und bestimmten Unternehmen einen gegenseitigen Informations- und Förderungsprozeß ermöglichen sollen. Auf der Unternehmensseite übernimmt die VÖI die inhaltliche und organisatorische Abstimmung.

Was hat sich seit 1989 getan?

Die Erfahrungen und Erkenntnisse der Pilotschulen sollen in einen Informationspool fließen. Die Kooperation zwischen den eingeladenen fünf Pilotschulen und den von der VÖI nominierten

Unternehmen verlief sehr unterschiedlich. Am besten dürfte es zwischen den Firmen Siemens bzw. Singer und der AHS Ödenburgerstraße im 21.Bezirk funktioniert haben. Geräte wurden zur Verfügung gestellt, Ferienjobs vermittelt und Ausstellungen organisiert. Ebenfalls sehr angetan ist die AHS Ettenreichgasse im 10.Bezirk von der Zusammenarbeit mit Asean Brown Boveri. Es erfolgte ein intensiver Austausch, der neben Betriebsbesichtigungen auch eine Schnupperlehre im Betrieb - innerhalb einer Projektwoche - ermöglichte.
Weniger zufrieden war man im 3.Bezirk/Radetzkystraße mit der Kooperation mit Siemens, da dieser Betrieb sein Interesse verstärkt dem 21.Bezirk gewidmet haben dürfte. Die weiter beteiligten Schulen im 15.Bezirk am Henriettenplatz und im 14.Bezirk, Linzerstraße, waren mit ihren Paten (den Handelsunternehmen Bull und Kodak) nicht so gut dran, eventuell werden neue Unternehmen gesucht.

Wirtschaftsinteressen und Schulinteressen

Es ist ganz klar, warum es so viele Knüpfstellen zwischen Schule und Wirtschaft gibt: SchülerInnen sind potentielle Arbeitskräfte; eine Einflußnahme der Wirtschaft auf deren Ausbildung wird, abgesehen von den in diesem Beitrag genannten Beispielen, noch auf vielen anderen Ebenen getätigt: Lehrpläne werden von den Vertretern der Wirtschaft mitgestaltet, diese sitzen in Schulreformkommissionen, Bildungsausschüssen und entwerfen Bildungskonzepte. Positionsänderungen der Wirtschaft zu Strukturfragen im Bildungsbereich haben in Österreich, wo Bildungspartner nie die Betroffenen (Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen) waren, meist durchschlagende Effekte im Bildungswesen erzielt.Diesem unbedingten Zugriffsanspruch der Wirtschaft auf die Bildung kommt auch der Arbeitgeber nach, indem er im Zuge der "LehrerInnenfortbildung" um einen Kontakt zwischen Wirtschaft und Schule bemüht ist. Seit Jahren läuft über das PI der Stadt Wien das Fortbildungsangebot "Berufspraktika für LehrerInnen" (von AHS und HS). Hier arbeiten LehrerInnen eine Woche (40 Stunden) in wechselnden Betrieben, die von der Handelskammer ausgesucht werden. Die AK hat sich zurückgezogen, wahrscheinlich wegen ihrer eigenen neugestarteten Aktivitäten. Es gibt Vor-und Nachbesprechungen für die TeilnehmerInnen, deren Zahl bei ca. 200 bisher liegt.

Projekt: Arbeitswelt und Schule

Der Arbeiterkammer und dem ÖGB als Interessensvertreter der ArbeitnehmerInnen ist es ein besonderes Anliegen, daß Jugendliche bereits im Schulunterricht auf die Berufswelt vorbereitet werden. Die AK Wien und der ÖGB führen deshalb gemeinsam das Projekt "Arbeitswelt undSchule" durch. Diese Aktion ist für Wiener LehrerInnen aller Schultypen ab der 5.Schulstufe konzipiert und umfaßt Fortbildungsseminare (gemeinsam mit Stadtschulrat und PI´s), Beratung und Projektbetreuung für LehrerInnen zum Thema "Arbeitswelt" und stellt Info-und Unterrichtsmaterialien zur Verfügung. Sozusagen parallel dazu laufen die Kontaktangebote auch von der Seite des Kapitals, der Unternehmen und ihrer Organisationen und Interessensvertretungen. In Wien gibt es bezirksübergreifende WIR-Runden (Wirtschafts-Informations-Runden), die von der VÖI initiiert sind und die Aufgabe haben, den Kontakt zwischen Schulen und Wirtschaftsbetrieben auf eine regionale Zusammenarbeit hinzuführen. In jedem GW-Kustodiat findet sich wahrscheinlich ein "Handbuch für Betriebsbesichtigungen in Österreich" (hg.vom Verein zur Förderung des Inlandsabsatzes österreichischer Erzeugnisse), "Anregungen für Betriebserkundungen für Schulen und Unternehmen" (hg. von der VÖI) oder "Betriebserkundung", eine Broschüre der VÖI, ÖVG (österr. volkswirtschaftliche Gesellschaft) und IBW (österr. Institut für Bildung und Wirtschaft). Außerdem werden viele unserer KollegInnen die Materialien der "Arge Wirtschaft und Schule" kennen und schätzen. Worauf stützt sich die Wirtschaft bei all diesen Aktivitäten? "Wir, die Wirtschaft, haben einen Bildungsauftrag...." (ÖVG, Bildungsbericht 1981). Sowohl auf der makroökonomischen Ebene -längerfristige und quantitative Auswirkungen der Wirtschaft auf die Bildung -, als auch auf der mikroökonomischen Ebene - Stichwort Qualifikationsbedarf einzelner Betriebe - vollzieht sich diese Einflußnahme. Zur genaueren Betrachtung dieser Zusammenhänge

verweise ich auf den Hefter des Arbeitskreises Bildungsökonomie der Initiative Bildung "Materialien zur Bildungsökonomie und Bildungsplanung" vom Jänner 1989:

Chancen und Risken einer Öffnung der Schule

Die Öffnung der Schule nach außen und innen könnte einen wesentlichen Emanzipationsschub gegenüber den zentralen Behörden bedeuten. Allerdings steht hier das Problem der "Finanzierungslücke" entgegen. Stark erweiterte Handlungsfelder, kombiniert mit einer ebenfalls durchzuführenden finanziellen (Teil-)Autonomie bringt die Schulen in ein Dilemma: Sie werden durch Sparbudgets nicht höher dotiert und müssen sich zusätzliche externe Finanzierungsquellen suchen. Das kann ich positiv sehen - "Entlastung des Staatshaushaltes" - oder auch als Gang vom Regen in die Traufe: verstärkte Abhängigkeit und Beeinflussung seitens eines gesellschaftlichen Bereiches, dessen Demokratieverständnis teilweise sehr fragwürdig ist. Wesentlich massiver als es die AHS derzeit sind, haben sich die BMHS in den letzten Jahren bereits in eine (finanzielle) Abhängigkeit von der Wirtschaft begeben, v.a. was die technische Ausstattung betrifft. Der BMHS-Bereich erlebt eine enorme Expansion der SchülerInnenzahlen, aber keine entsprechende öffentliche Dotierung. So ergibt sich dort ein hohes Bindungsausmaß an Kapitalinteressen und ökonomischen Entwicklungen. Dies hängt auch damit zusammen, daß es im BMHS-Bereich eine relativ ungebrochene Vorherrschaft der "wirtschaftsorientierten" Kräfte gibt: Selbständige als LehrerInnen, direkte Drähte zur Wirtschaft und ihren Organisationen, Vergabe von Berufsberechtigungen etc. Steht uns das in abgewandelter Form auch für die AHS ins Haus: Schulen als konkurrenzierende Betriebe, der freie Wettbewerb zwischen Projekt-, Schwerpunkt- oder Eliteschulen um SchülerInnen und ein Bildungsmarkt, der nur noch auf das Bedürfnis ausgerichtet ist, das "Humankapital" möglichst gewinnbringend einzusetzen?

Erich Casanova-Fanzoi

Einige Anmerkungen zur Autonomie an den Universitäten

In wirtschaftlich interessanten Forschungsbereichen, insbesondere im Zusammenhang mit Computerwissenschaften, ist es zu beobachten, daß Universitätsinstitute aus dem universitären Betrieb organisatorisch und örtlich ausgelagert werden. Meist erfolgt dies durch die Gründung von Abeitsgemeinschaften, gemeinsamen Firmen oder Vereinen durch Institute oder deren Professoren einerseits und finanzkräftige Unternehmen andererseits. Diese Technologieparks, Innovationszentren oder wie immer sie auch heißen mögen, sollen den Technologietransfer zwischen Universitäten und Wirtschaft erleichtern und die Neugründung von forschungsintensiven Firmen begünstigen. Staatliche Förderungen und Mittel aus EG-Forschungsprogrammen werden dafür nutzbar gemacht.

Rechtlich legitimiert sind solche Zusammenschlüsse spätestens seit einer Novelle zum Universitätsorganisationsgesetz 1987, die den Instituten Privatrechtscharakter (mit der Möglichkeit, selbständig Verträge zu schließen) verlieh und damit Drittmittelfinanzierung erlaubte. Begann damit der Weg zur Autonomie der Universitäten? Wer ist autonom (ProfessorInnen, AssistentInnen, StudentInnen) ?

Die Aufgaben der Universitäten (Forschung und Lehre) werden von verschiedenen Gruppen, je nach Interesse, unterschiedlich gesehen. Die Wirtschaftsvertreter neigen dazu, die Universitäten als Dienstleistungsunternehmen und sich selbst als Abnehmer des "Produktes" AbsolventIn zu sehen und fordern daher mehr "Marktorientierung" der Universitäten. Außerdem wollen Sie Personalkosten auslagern und sind bereit, dafür (abschreibbare) Geräte und Maschinen zur Verfügung zu stellen. Die Universitäten - mit Resourcen ohnehin knapp bedacht - nehmen das an und orientieren sich mitunter an den vorgegebenen Inhalten.

Damit die Abwicklung von Geschäften und die ev. damit verbundene Beschäftigung von MitarbeiterInnen unbeeinflußt von ministerieller Bürokratie vor sich gehen kann, werden in nächster Zeit einige grundlegende rechtlich-organisatorische Umstellungen durchgeführt, die unter dem Titel Eigenständigkeit subsummiert werden.

Ein von Minister Busek in Auftrag gegebener Entwurf zum UOG sieht folgendes vor:

- Die Universitäten werden in kleinere Einheiten gegliedert (Departements, Fachbereiche) und Forschung und Lehre werden stärker getrennt.
- Ein Präsidium (nicht gewählt, sondern bestellt) übernimmt die Führung der Universität und die bisherigen gewählten Kollegialgremien hätten wohl eher konsultativen Charakter.
- Dem Ministerium und den Universitäten ist eine "Holding" mit wesentlichen Entscheidungskompetenzen (ähnlich der ÖIAG) als Abschirmung gegen politische Einflußnahme zwischengeschaltet.

Die Universitäten geben sich eine eigene Satzung und haben damit Möglichkeiten zur Anpassung im Konkurrenzkampf um einen (wahrscheinlich mit der Zeit wachsenden) Teil der Mittel. Dessen Zuteilung erfolgt nach einem "Ranking" (Erstellen einer Rangliste der Universitäten nach der Qualität der "Produkte", also der AbsolventInnen). Unabhängige Experten (aus der Wirtschaft) werden als Wissenschaftsrat dem Minister wichtige Entscheidungen, v. a. diese Bewertung, abnehmen. Damit ist die Praxisbezogenheit (oder Abhängigkeit) gewährleistet.

Um die Belastung durch StudentInnen, für deren Betreuung aufgrund der Wirtschaftsaktivitäten ohnehin weniger Zeit zur Verfügung steht, zu verringern, soll im Zuge des Spargedankens der Drop-Out reduziert werden: Studieneingangsprüfung nach einem Jahr, die nur ein Mal wiederholt werden dürfen, sind de facto Zugangsbeschränkungen. Als sozialer Selektionsmechanismus ist nach nicht bestandener Prüfung die Inskriptionssperre (verbunden mit dem Wegfall aller sozialen Vorteile) auch für andere Studien geplant. Die Studieneingangsprüfung bewirkt zudem eine Entwertung der Matura.

Aus persönlicher Erfahrung kann ich sagen, daß Institute, die mit

Firmen zusammenarbeiten, mehr Praxisbezug haben, dort die Benotung weniger kleinlich und nach anderenen Kriterien (z.B. Zusammenarbeit) erfolgt, Projektergebnisse in Seminare und Laborübungen einfließen, wo auch Geräte aus Drittmitteln verwendet werden, daß jedoch wenig Zeit für Betreuung zur Verfügung steht. Betroffen von Drittmittelfinanzierung sind v.a. Technik und Naturwissenschaft mit ihrem enormen Bedarf an Gerätschaften, aber auch Wirtschaftswissenschaften und Teilbereiche der Geisteswissenschaften, z.B. Gruppendynamik.

Zusammenfassend sehe ich, daß Autonomie für Universitäten im wesentlichen das Zurückdrängen der Mitsprachemöglichkeiten der UOG-Gremien (und damit der Studierenden) - also keinesfalls Demokratisierung - bedeutet, und die Entscheidungsgewalt zentralisiert wird bzw. bleibt - nur eine Ebene unter dem Ministerium. Als mögliche Parallele in der Autonomieentwicklung in den Schulen sehe ich die Gefahr, daß die Kompetenzen der DirektorInnen erhöht werden, die, individuell verschieden, die Mitsprache von SchülerInnen und LehrerInnen erlauben - oder auch nicht. Wirtschaftliche Verflechtungen mit Firmen sind, analog zu den Universitäten, eher mit HTL´s vorhanden, wobei allerdings auch "Schulpartenerschaften" mit AHS bestehen.

Paradox an der "Autonomie" scheint mir jedenfalls die Tatsache zu sein, daß ihre Inhalte nicht von allen betroffenen Gruppen bestimmt werden, sondern in ministeriellen Arbeitsgruppen. Und dort ist die Mitsprache von StudentInnen und SchülerInnen, aber auch von AssistentInnen und LehrerInnen wenig gefragt. Wird wieder einmal ein Begriff so mit passenden Inhalten gefüllt, daß von seiner Substanz wenig übrigbleibt?

Gerhard Schmid

Autonomie der Sozialpartner an berufsbildenden Schulen

Das Verhältnis von Wirtschaft und Schule hat im Bereiche der berufsbildenden Schulen, insbesondere der Berufsschulen eine Akzentuierung erfahren. Abgesehen davon, daß im dualen System der Lehrlingsausbildung die Lehrbetriebe und ihre Interessensvertretungen das Gegenüber der Schule sind und daher schulpolitische Mitwirkungs-und Mitbestimmungsansprüche stellen, kommt es auf der Ebene jeder einzelnen Schule zu sozialpartnerschaftlichen Aktivitäten. An den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen sind sozialpartnerschaftlich zusammengesetzte Kuratorien, an den berufsbildenden Pflichtschulen (Berufsschulen) die Schulausschüsse gesetzlich eingerichtet worden.[1]
Auf den sozialpartnerschaftlichen Einfluß im Rahmen schulpolitischer Entscheidungsbedingungen und -strukturen in der Verwaltung und Gesetzgebung möchte ich zwar nicht näher eingehen, aber doch die Besonderheit im österreichischen politischen System erwähnen, wonach die wichtigsten schulgesetzlichen Regelungen eine Angelegenheit des Verfassungsgesetzgebers sind und es aufgrund anderer Besonderheiten (z.B. Marktordnungsgesetze) zu Junktimierungen z.B. von schul- mit agrarpolitischen Fragen kommen kann, bei denen der sozialpartnerschaftliche Einfluß wahrlich kein geringer ist.

"Qualifikation 2000"

Im Zusammenhang mit den österreichischen Beitrittswünschen Richtung Europäische Gemeinschaften ist es zu einer heftigen, vor allem von der Industriellenvereinigung und Bundeswirtschaftskammer ausgegangenen Diskussion über die "Europareife" unseres Bildungssystems gekommen. Bildung wird primär als Ausbildung und - im Sinne eines klassischen (neo)konservativen Bildungsziels - als ökonomisch verwertbare Bildung gesehen. Bezeichnenderweise wurde jene 1989 im Zusammenhang mit der Integrationsdebatte erstellte Studie der Sozialpartner zur bildungspolitischen Ausgangslage *Qualifikation 2000* genannt. Qualifikation ist ein entscheidender Wettbewerbsfaktor und auf berufliche Bildung zugerichtet. Die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit ist nur dann zu erhalten, wenn die Qualifikation der Bevölkerung bestmöglich entwickelt und umgesetzt werden kann. Die geforderte Bildungsoffensive (in Richtung beruflicher Qualifizierung) wird in der Einleitung der Studie *Qualifikation 2000* mit der Situation nach dem *Sputnik - Schock 1960* in den USA verglichen. Die Frage, ob diese eingeengte, der ökonomischen Rationalität entsprechende Sichtweise von Bildung mit Bildung im eigentlichen Sinn vereinbar ist, soll hier nicht erörtert werden. Die Tendenz geht jedenfalls deutlich in diese Richtung. Zudem ist es eine politische Frage, denn es ist zweifelsfrei eine konservative Vorstellung, daß jemand "zuviel" Bildung haben könnte, und dies wäre bedrohlich. Ein Autor hat dazu einmal geschrieben: "Bildung, die sich nicht auf Berufsbildung beschränkt, sondern Menschen befähigt Zusammenhänge zu begreifen, Probleme als solche zu erkennen und Lösungen dafür zu finden, hat ohne Zweifel politische Sprengkraft ".
Bevor ich zur Erörterung des eigentlichen Themas komme,möchte ich einleitend noch in gebotener Kürze auf einen anderen Aspekt im Zusammenhang mit der Integrationsdebatte hinweisen: Auf die Diskussion über die *Autonomie der Schule.* Bereits im Koalitionsabkommen 1990 wird auf die "Autonomie" hingewiesen, allerdings ohne nähere Definition des Begriffes. Daher kommt es in der Diskussion zu grundlegenden Auffassungsdifferenzen, was unter "Autonomie" zu verstehen sei. Versucht man Gemeinsames aus den unterschiedlichen Positionen herauszulesen, dann steht die Betonung einer stärkeren Eigenständigkeit der einzelnen Schule im Mittelpunkt. Diese Eigenständigkeit hat eine pädagogische, wirtschaftliche und organisatorische Komponente und wird von einer Reihe von Autoren auch mit einer Demokratisierung der Schule in Verbindung gesetzt. Aber gerade bei diesem Punkt erwartet der Verfasser schärfere Meinungsverschiedenheiten. Manche Bildungspolitiker erwarten sich von einer Autonomisierung der Schule eine engere Kooperation mit der Wirtschaft, was

in der Überlegung eines *Sponsorings* der einzelnen Schule durch Unternehmungen oder unternehmensübergreifende Organisationen zum Ausdruck kommt. Dies hätte neue Abhängigkeiten der Schule von der Wirtschaft zur Folge. Besonders bei den berufsbildenden Schulen könnte es zu einer grundlegenden Neubestimmung im Verhältnis Schule & Wirtschaft kommen.

Zur Situation an den Berufsschulen

Im folgenden möchte der Verfasser auf die Situation an den Berufsschulen eingehen, an denen - wie erwähnt - Schulausschüsse zur Beratung der Direktion und der Schulbehörde gesetzlich eingerichtet wurden. Diesem Gremium gehören u.a. die Vertreter der betreffenden Innungen und der Arbeitnehmerorganisationen an. Grundsätzlich sollen pädagogische und administrative Fragen besprochen werden und dem Gremium kommt lediglich ein konsultativer Charakter zu. Allerdings werden auch Aspekte der fachlichen Bildung diskutiert, da der Berufsschule de facto eine Funktion als subsidiärer Ausbildner zukommt, zumal eine nicht unwesentliche Anzahl von zumeist Klein-und Mittelbetrieben auch nicht annähernd in der Lage ist, ihren gesetzlichen Ausbildungspflichten nachzukommen. Hier wird die Berufsschule von der Wirtschaft zwangsläufig in eine Rolle gedrängt, die ihrem gesetzlichen Auftrag [2] widerspricht. Konkret zeigt sich dies bei den Lehrabschlußprüfungen. Viele Unternehmungen sind nicht in der Lage, ihre Lehrlinge dem Berufsbild (die für den jeweiligen Beruf geltende gesetzliche Ausbildungsvorschrift) entsprechend auszubilden und auf die Lehrabschlußprüfungen vorzubereiten. Daher kommt es branchenspezifisch zu hohen Durchfallsquoten, und auffallend ist dabei die durchgehende Benachteiligung von Lehrlingen in Klein-und Mittelbetrieben.

Großbetriebe, vor allem Industrieunternehmungen, sehen in der jetzt minimal erweiterten Berufsschulzeit eine Einschränkung ihrer eigenen Ausbildungspläne. Sie würden eine betriebsinterne Schulung ihrer Lehrlinge der öffentlichen Pflichtschule vorziehen, zumindest in den fachtheoretischen und praktischen Bereichen. Allesamt lehnen sie eine weitere Berufsschulzeiterweiterung mit Nachdruck ab und sehen in entsprechenden Forderungen einen Angriff auf die Wettbewerbsfähigkeit ihrer Unternehmungen. So haben im Zuge der Erweiterung der Berufsschulzeit bei der Berufsschule für Nachrichtentechnik, die ebenfalls auf sozialpartnerschaftliche Weise akkordiert wurde, einige Großunternehmen die Dislozierung von Laboratoriumsübungen verlangt. Dies wurde damit begründet, daß Doppelgleisigkeiten bestünden und die öffentliche Hand damit Geld spart; in Wahrheit wollte man den status quo erhalten. Kurz gesagt: Unternehmungen, die von ihrer Struktur und Größe her organisatorisch in der Lage sind, betriebsinterne Ausbildungsgänge in schulischer Form aufzubauen, entwickeln zumeist eine äußerst enge Sicht dessen, was sie unter beruflicher Bildung verstehen. Gemeint sind in erster Linie die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten für unmittelbar notwendige Handlungsvollzüge. Klein- und Mittelbetriebe überlegen fallweise die Schaffung von überbetrieblichen Ausbildungsgängen, die von den Innungen oder äquivalenten Organisationen geschaffen werden könnten. Wenn wir Bildung und Ausbildung voneinander unterscheiden, wird auffallen, daß Ausbildung nur einen sehr schmalen, spezialisierten Ausschnitt der individuellen Anlagen aufgreift und diese Tendenz, bedingt durch einen sich zuspitzenden wirtschaftlichen Konkurrenzkampf auf internationaler Ebene, wird laufend verstärkt. Zusammenfassend heißt das, daß die Arbeitgeber berufsbildende Ausbildungsgänge anstreben, in denen junge Menschen rasch, zuverlässig, zweckmäßig und niveauvoll für die unmittelbar vorgegebenen technisch-ökonomischen Einsatzbereiche und Handlungsvollzüge ausgebildet werden. Während in vornehmlich von Großbetrieben dominierten Teilen der Wirtschaft die fachliche Verfügbarkeit im Vordergrund steht, wird der Lehrling in anderen Teilen der Wirtschaft als billige Arbeitskraft für die Erledigung von Hilfsdiensten gesehen.

Verbinden wir die beiden besprochenen Komponenten der Entwicklung: Einerseits die massive Forderung nach (beruflicher) Bildungsaufrüstung und andererseits die Diskussion um die Autonomie der einzelnen Schule; stellen wir jetzt die Frage nach den konkreten Auswirkungen und nach dem Einfluß der Sozialpartner auf das unmittelbare Geschehen an der Schule. Der Ver-

fasser wird sich seinen eigenen Erfahrungen entsprechend primär mit den Berufsschulen auseinandersetzen.

Zur Situation an den Berufsschulen

An den Berufsschulen sind Schulausschüsse eingerichtet und zudem gibt es eine Fülle von weiteren Kontakten und Beziehungen zu den Sozialpartnern, insbesondere aus der Wirtschaft. In den Beratungen der Schulausschüsse stehen Fragen der Schulzeitorganisation, Aspekte der fachlichen Bildung , Ergebnisse der Lehrabschlußprüfungen, Kontakte zwischen Lehrerschaft und Wirtschaft, die Unterstützung von Schulveranstaltungen und diverser Maßnahmen, Fragen der Schulleistungen der Lehrlinge usw. im Mittelpunkt. Berufsschulen konnten bislang als ganzjährige Form (z.B. 1 Schultag pro Woche, je nach Beruf), als lehrgangsmäßige Form (z.B. ein Block von 8-9 Wochen) und saisonmäßig (gilt nur für den Lehrberuf Binnenschiffer) organisiert sein. Dies war vor allem von regionalen Gesichtspunkten abhängig. Im Juni 1990 wurde der § 49 des Schulorganisationsgesetzes dahingehend novelliert, daß auch andere Formen der Schulzeitorganisation zulässig sind. Der Gesetzgeber hat hier eine äußerst vage Bestimmung geschaffen, ohne zu definieren, was damit ermöglicht werden soll. Die konkrete Entscheidung über diese Modalität dürfte der Gesetzgeber der Verwaltungsbehörde in Übereinstimmung mit den für eine bestimmte Lehrberufsgruppe zuständigen Sozialpartnern überlassen. Eine mögliche neue Organisationsvariante wäre der sogenannte *Blockunterricht*. Darunter versteht man die Aufteilung der jährlichen Schulzeit auf beispielsweise drei Blöcke (z.B. 3 - 3 - 4 Wochen = 10 Wochen), also eine Art kursmäßig organisierte Vollzeitschule. Vor allem gewerblichen Klein-und Mittelbetrieben dürfte dieses Modell besonders gut gefallen. An einer Wiener Berufsschule läuft ein entsprechendes Projekt. Unabhängig davon haben eine Reihe von Lehrerinnen und Lehrern mit Nachdruck prinzipielle pädagogische Bedenken geäußerst und auf organisatorische Probleme hingewiesen.
Aber auch andere Organisationsformen könnten diskutiert werden und es liegt nahe, daß die Schulausschüsse und die vorausgehenden informellen Beratungen mit diesen Überlegungen befaßt

werden. Es wird jedenfalls der Wunsch der Unternehmer des jeweiligen Lehrberufes/oder der Lehrberufsgruppe sein, ein Schulzeitmodell, das ihren wirtschaftlichen Bedürnissen entspricht und angepaßt ist, zu entwickeln. Es läßt sich gut vorstellen, daß die Vertreter der Wirtschaft um Einfluß bemüht sein werden und sich primär um die Zustimmung der einzelnen Schule und sekundär um die der Arbeitnehmer bemühen. Nachdem es zu Entscheidungen kommen kann, die lediglich eine einzige Schule betreffen (Unterschiede in der Lehrzeit und in der Organisation) wird die Diskussion (auch mit den Sozialpartnern) zunächst auf der Ebene einer Schule geführt werden und die politischen Entscheidungen werden dort präformiert. Vergleicht man die Vielzahl der Lehrberufe, Lehrpläne, Lehrzeit und die bisherige Aufteilung der Schulzeit, wird man erkennen, daß jede Berufsschule bereits heute eine Spezifikation darstellt.

Sponsoring?!

Im Zuge der Diskussion um die Autonomisierung ist von manchen Bildungspolitikern ein *Sponsoring* der Schule seitens der Wirtschaft gefordert worden. Eine Überlegung, die auf politischer Ebene heftig kritisiert und unter Hinweis auf eine mögliche Abhängigkeit der Schule derzeit wahrscheinlich noch von einer deutlichen Mehrheit der Verantwortlichen abgelehnt werden dürfte. Dennoch sollte man dies als Denkoption aufrechterhalten, und ich möchte diesen Gedanken auf die Situation an der Berufsschule projizieren.
Sponsoring könnte bedeuten, daß Innungen und Fachgremien der Handelskammern "ihre" jeweilige Berufsschule insofern unterstützen, als sie Unterrichtsmittel zur Verfügung stellen, Schulausstattungen (mit-)finanzieren, didaktische Lernorte außerhalb der Schule errichten, eine attraktiv wirkende (fachbezogene) Lehrerfortbildung in Betrieben anbieten, usw. Daß dies offen oder verdeckt eine Indienstnahme bzw. Instrumentalisierung der Schule für unmittelbare Zwecke der Wirtschaft zur Folge hat, versteht sich von selbst. Dabei bleibt überhaupt abzuwarten, ob die Funktion der Berufsschule im dualen System aus der Sicht der Wirtschaft für diese annehmbar ist, oder ob sie als von der Wirtschaft

als wenig effizient, zu wenig bedarfsorientiert und zu inflexibel erachtet wird. Hat die Berufsschule aus der Sicht der Wirtschaft noch eine Chance oder soll sie mittel- bis langfristig durch eine andere Ausbildungsform abgelöst werden ?

Eine verstärkte Indienstnahme der Schule durch die Wirtschaft könnte u.a. bedeuten :

(1) Eine Überbewertung der unmittelbar ökonomisch verwertbaren Ausbildung auf Kosten der Allgemeinbildung.

(2) Die Übernahme bestimmter Ausbildungsaufgaben, die auf Interessen bestimmter Unternehmen abgestimmt sind.

(3) Die Errichtung eines Schulzeitmodells für eine bestimmte Schule, das auf die Wünsche der Unternehmer zurückgeht und nicht auf pädagogische Argumente.

(4) Der Wunsch nach Ausgliederung von Lehrinhalten und Aufnahme in die innerbetriebliche Ausbildung und gleichzeitige Forderung nach einer Reduktion der Berufsschulzeit.

Zusammenfassend und abschließend kann festgehalten werden, daß der bestehende Einfluß der Sozialpartner durchaus kein geringer ist, aber verbunden mit einer von der Wirtschaft ausgehenden massiven Bildungsaufrüstung und mit Diskussion um eine Autonomisierung der Schule noch erweitert werden könnte. Dabei ist klar, daß der Einfluß der Arbeitgebervertretungen ein signifikant höherer sein wird (und auch schon ist) als jener der Arbeitnehmerorganisationen. Dieser Umstand ist durchaus in Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen, etwa der diskutierten Schwächung der Position der Gewerkschaften in Österreich, zu sehen. Der Verfasser bekennt sich auf dem Boden realer Verhältnisse zu einer Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Wirtschaft und zwar dort, wo die Interessen der Lehrlinge berührt werden, und möchte dazu 4 Positionen festhalten:

(1) Die staatliche Schule soll ein eigenständiges Aufgabenprofil haben und kann daher nicht in der Lage sein, von der Wirtschaft aus betriebswirtschaftlichen Gründen zugewiesene Ausbildungsaufträge, zu deren Erfüllung sie selbst verpflichtet wäre, entgegenzunehmen. Auf die Begriffe "Bildung - Ausbildung" , "Berufliche Bildung" und "Betriebliche Ausbildung" sollte in der bildungspolitischen Diskussion verstärkt eingegangen und ihre Unterschiedlichkeit herausgearbeitet werden.

(2) Lehrlinge dürfen von der Allgemeinbildung nicht ausgegrenzt werden. Dies würde dem Prinzip der Chancengleichheit entscheidend widersprechen.

(3) Lehrlinge brauchen eine berufliche Bildung, die sie zur Mobilität am Arbeitsmarkt befähigt, um auf gewünschte oder herbeigeführte berufliche Veränderungen rasch und zuverlässig reagieren zu können. Damit soll ein bestimmter sozialer Standard erhalten oder erweitert werden.

(4) Mit dem Begriff "Schulautonomie" ist sehr vorsichtig umzugehen, ehe definiert ist, was darunter zu verstehen ist und welche politischen Ziele angestrebt werden. Autonomie kann nicht von oben verordnet werden, sie kann nur (unter Vorgabe von Rahmenbedingungen) von unten wachsen. Zwischen einer formalen und einer wirklichen Autonomie wird auch in bildungstheoretischen Diskussionen zu unterscheiden sein, damit nicht unter dem Titel "Autonomie" neue Abhängigkeiten entstehen können.

Anmerkungen

1 Siehe § 65 Schulunterrichtsgesetz über die Erweiterte Schulgemeinschaft und über die Zusammensetzung der Kuratorien und der Schulausschüsse, sowie deren Aufgabe, der Förderung der engen Verbindung zwischen berufsbildenden Schulen und dem Wirtschaftsleben.

2 Nach § 46/1 Schulorganisationsgesetz hat die Berufsschule die Aufgabe, in einem berufsbegleitenden fachlich einschlägigen Unterricht den berufsschulpflichtigen Personen die grundlegenden theoretischen Kenntnisse zu vermitteln, ihre betriebliche Ausbildung zu fördern und zu ergänzen sowie ihre Allgemeinbildung zu erweitern.

Herbert Altrichter

Schulevaluation als Anstoß zu autonomer Schulentwicklung?

Einige Überlegungen angesichts neuerer Entwicklungen in England

Anläßlich des Besuches von fünf englischen Programmen zur Schulentwicklung[1] bin ich schon nach kurzem auf den - für österreichische Ohren zunächst recht fremd klingenden - Begriff "accountability" ('Rechenschaftslegung') gestoßen, den KOGAN (1986, 25) folgendermaßen definiert: Accountability *"ist ein Zustand, in welchem individuelle Rolleninhaber Überprüfungen unterzogen werden ebenso wie der Anwendung von Sanktionen, wenn ihre Handlungen jene nicht zufriedenstellen, mit denen sie in einer Rechenschaftlegungsbeziehung stehen."*[2] In der Folge hat mich die Frage beschäftigt, in welchem Zusammenhang diese Rechenschaftslegung über die Leistungen von Schulen, die von der Regierung proklamierte Autonomisierung der Schulen und eine konstruktive Schulentwicklung stehen. Die daran anschließenden Überlegungen könnten Gesichtspunkte für die Formulierung von Anforderungen an Deregulierung im österreichischen Bildungswesen abgeben.

1. Der gesellschaftlich-politische Kontext

Schule wurde in England traditionell (wie übrigens auch die Polizei) nicht als zentralstaatliche Aufgabe, sondern als lokale Dienstleistung der jeweiligen Grafschaften angesehen. Von 1944 an gab es keine formelle Curriculumpolitik der Zentralregierung. Welche Inhalte in einer Schule wie gelehrt wurden, bestimmten letzten Endes der Direktor einer Schule mit seinem Kollegium; dabei muß jedoch in Betracht gezogen werden, daß ein - mit zunehmendem Alter der Schüler steigender - Einfluß von den Anforderungen der externen Prüfungen ausging, die von unabhängigen regionalen "examinations boards" zusammengestellt

wurden. Insgesamt wurde das Schulwesen eher auf einer *Partnerschaft* zwischen dem zentralen Ministerium (Department of Education and Science; DES), den regionalen Schulbehörden der Grafschaften (Local Education Authorities; LEAs) und den LehrerInnen basierend verstanden, die regionale und individuelle Abweichungen zuließ. Die Qualität des Bildungsangebotes sollte dabei durch die *pädagogische Professionalität* der in Bildungsverwaltung, Inspektorat und Lehrerschaft arbeitenden Individuen gesichert werden (vgl. MAW 1987).

Dieser "individualistische, lehrerdominierte Konsens über das Curriculum" wurde erstmals 1976 in einer Rede des damaligen Labour-Premierministers Callaghan angezweifelt. Dieser klagte, daß sich die Schulen von den nationalen Bedürfnissen entfernt hätten. In der Folge versuchte das DES durch Erlässe, Sammlung von strategisch wichtigen Informationen und Veröffentlichung von Berichten verstärkten Einfluß zu nehmen. Nach dem Zwischenschritt einer Befragung der LEAs über ihre Curriculumpolitik und -praxis kam es zur Veröffentlichung von "A Framework for the School Curriculum" (1980) und "The School Curriculum" (1981). Diese ministeriellen Publikationen *empfahlen* einen nationalen (i.e. gesamtstaatlich einheitlichen) curricularen Kernbereich, in dem Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften, moderne Fremdsprachen und Technologie betont werden. Weiters wurde den Schulen empfohlen, ihre Ziele zu analysieren und schriftlich niederzulegen sowie Evaluation der Zielerreichung zu einem regulären Teil ihrer Arbeit zu machen. Den nächsten Schritt in dieser Entwicklung stellte das 'Konsultationsdokument' "The National Curriculum 5-16" (1987) dar. Dieses schlug ein national einheitliches Curriculum vor, das in der Zwischenzeit auf *verpflichtender* Basis verwirklicht wurde.

Die Regierung hat eine Reihe von weiteren Initiativen gesetzt, die den zentralen Einfluß auf das Bildungswesen erhöhen. Schwerpunktprogramme, die z.T. gar nicht über das Bildungsministerium finanziert werden, bieten finanzielle Anreize für LEAs, um Entwicklungen im Sinne zentraler Prioritäten zu betreiben (z.B. die "Technical and Vocational Education Initiative" im Bereich der beruflichen Bildung). Ähnlich haben die jüngsten Regelungen für die Finanzierung der Lehrerfortbildung trotz aller vorgebli-

cher Marktorientierung einen Machtzuwachs für das Zentrum gebracht: Der Handlungsspielraum für LEAs, für individuelle Lehrer und für die tertiären Bildungsinstitutionen (bis dahin die großen Fortbildungsagenturen) wurde durch das neue System empfindlich eingeschränkt; die Möglichkeit einzelner Schulen, der jeweiligen Institution entsprechende Fortbildung zu organisieren, haben sich verbessert, da nun jede Schule einen bestimmten Betrag pro LehrerIn erhält, der für Fortbildung zweckgebunden ist. Man wird die dadurch geschaffenen Möglichkeiten allerdings nicht allzu enthusiastisch einschätzen, wenn man sich vor Augen hält, daß Schulen 1988 90,- bis 150,- Pfund pro Lehrkraft und Jahr erhielten, die Anbieter von Lehrerfortbildung jedoch - aufgrund der Kostenreduktionspolitik in ihrem Bereich - gezwungen sind, für externe Tätigkeit ihrer MitarbeiterInnen kostendekkende Preise zu verlangen, die um 150,- bis 200,- Pfund pro Tag lagen. Eine ländliche Primarschule kann also mit dem nun gewonnenen Beitrag vielleicht zwei Tage Fortbildung im Jahr einkaufen. *"Die kleineren Einheiten der budgetären Kontrolle sind aber nicht in der Lage, sich bei längerfristigen und großflächigeren Entwicklungsprogrammen zu engagieren. Dies stellt einen großen Nachteil, den man sich mit lokaler Autonomie einhandelt, dar und muß in jeglicher Formel für effektive Bildungsadministration und -forschung mitbedacht werden" (LEWIS 1991, 5).*

Tatsächlich hat die von der Thatcher-Regierung betriebene und gern unter den Schlagworten 'Dezentralisierung' und 'Marktorientierung' verkaufte Umgestaltung des Bildungswesens zwar eine gewisse Zunahme des Einflusses der einzelnen Schulen in Einzelbereichen gebracht, diesen jedoch in anderen, wie z.B. beim Recht ein eigenständiges Curriculum zu formulieren, beschnitten. Alles in allem hat die Aufwertung der Einzelschulen - die jedoch als politischer Faktor, zersplittert und mit unterschiedlichen Interessen ausgestattet, relativ schwach bleiben müssen - im Verein mit der Zerschlagung der Macht und des eigenständigen Gestaltungsspielraumes der regionalen Schulbehörden zu einer beträchtlichen Zunahme des Einflusses der Zentralregierung geführt: 'Dezentralisierung' von der LEA zu den Einzelschulen wurde unter dem Strich zu einer 'Zentralisierung' beim DES. Für MAW (1987, 1), wie für viele andere Personen, die sich der professionellen pädagogischen Kultur zugehörig fühlen, ist dies "ein *Abschied vom Zustand eines relativen Konsens in Hinblick auf Bildung und eines hohen Grades professioneller Autonomie sowohl auf der Ebene der Lokalbehörde als auch der einzelnen Schule zu einer Situation zunehmender Rechenschaftsforderungen und Kontrolle sowie eines beträchtlichen Grades bürokratischer Zentralisierung - eine Bewegung, die durch eine populistische und unmäßige Attacke auf den Lehrberuf auf allen Niveaus genährt wird und darin resultiert, daß ihm zunehmend Stimme und Partizipation bei bildungspolitischer Entscheidungsfindung verwehrt wird.*"

2. Formen der Rechenschaftslegung

Die LEAs, die vor Mitte der 70er Jahre keine formalen Evaluationsprozeduren benützt hatten, reagierten auf den ministeriellen und von politisch potenten gesellschaftlichen Gruppen vorgetragenen Wunsch nach Effizienznachweis mit der Produktion von "checklists". Vorreiterin war die Inner London Education Authority mit ihrer Broschüre "Keeping the School under Review" (1977). Diese wie auch nachfolgende Versuche (vgl. OXFORDSHIRE COUNTY COUNCIL 1985) sollten durch eine Liste von Fragen zu verschiedenen Aspekten der Schule (seltener zur Tätigkeit einzelner LehrerInnen) die Selbstreflexion anregen.

Der "check list"-Ansatz zog bald starke wissenschaftliche Kritik auf sich. U.a. wurde bemängelt, daß die "check lists" eine Normierung des Schulalltags mit sich brächten, deren Konzeptlosigkeit nur dadurch verdeckt würde, daß sie im Kleide von Fragen aufträte; daß die Fragen organisatorische gegenüber curricularen Interessen überbetonten; daß sie von keiner Strategie der institutionellen Weiterentwicklung begleitet würden; und daß sie schließlich wenig Erfolg bei der Stimulierung institutioneller Entwicklung zeigten (vgl. SIMONS 1986). Als eine Weiterentwicklung der check list-Strategie, die diese Kritik zu berücksichtigen versucht, kann das GRIDS-Projekt verstanden werden. Dieses versuchte Fragenlisten in ein umfassenderes Konzept unter Beteiligung des Lehrkörpers und mit längerfristigerer Entwicklung einzubringen (vgl. McMAHON et al. 1984).

KOGAN (1986) unterscheidet drei allgemeine *Modelle zur Organisation von Rechenschaftslegung:*

a) staatlich kontrollierte Rechenschaftslegung: Die Aufforderung zur Rechenschaftslegung und die Sanktion ihrer Ergebnisse gehen von den gewählten Volksvertretern aus und werden über die bürokratische Hierarchie von Beamten und Direktoren nach unten gegeben. Seine Legitimität leitet dieses Modell vom demokratischen Wahlvorgang und den Arbeitsverträgen der in öffentlichen Institutionen Beschäftigten ab. Die Stärken dieses Modells liegen in seiner Verbindung mit demokratischen Prozeduren und darin, daß es geeignet ist, Ambiguitäten über Ziele und verantwortliche Personen gering zu halten. Nachteile sind jedoch, daß die unmittelbare Klientel und die Beschäftigten wenig Einfluß haben bzw. daß die Entwicklung eigenständiger lokaler Lösungen unwahrscheinlich wird.

b) professionell kontrollierte Rechenschaftslegung: Rechenschaftslegung ist nach dieser Auffassung die Aufgabe jener, die in den Bildungsinstitutionen tätig sind, also der LehrerInnen, DirektorInnen und InspektorInnen. Seine Legitimität leitet dieses Modell von der Expertise und dem Ethos der Profession ab. Ein Vorteil dieses Modells liegt darin, daß es ihm leichter fällt, die Motivation der Schlüsselakteure der Institution zu entfachen, was dringend nötig ist, wenn - einmal Rechenschaft gelegt - konstruktive Weiterentwicklung angestrebt wird. Ein Nachteil dieser Konzeption liegt in der Gefahr der Abschottung gegen externe Ansprüche und der Elitenherrschaft im Inneren.

c) konsumeristisch kontrollierte Rechenschaftslegung: Dieser Vorstellung entsprechend sollen Informationen über das Funktionieren öffentlicher Institutionen von ihren Klienten (womit hier meist Eltern gemeint sind) eingefordert werden können. Im Wege der Mitbestimmung bei wichtigen institutionellen Entscheidungen oder über Marktmechanismen sollen den Klienten Sanktionsmöglichkeiten eröffnet werden. Ihre Rechtfertigung leiten derartigen Modelle entweder von Konzeptionen partizipativer Demokratie oder von der Maxime "Wer zahlt, bestimmt" in Verbindung mit der Vorstellung einer Regulation durch Marktmechanismen ab. Vor- und Nachteile hängen stark von der konkreten Ausgestaltung solcher Modelle ab.

Nach der bisherigen Darstellung der bildungspolitischen Entwicklung in England müßte man ein Überwiegen "staatlich kontrollierter Rechenschaftslegung" vermuten. Ein Blick auf vorliegende Projekte und Modelle zeigt jedoch, daß dies keineswegs so eindeutig der Fall ist. Dies findet seine Erklärung darin, daß die Initiativen zur Erhöhung staatlichen Einflusses auf eine *Tradition professioneller Autonomie und dezentraler Verwaltung* trafen, durch die ihre Stoßrichtung abgeschwächt, modifiziert und gelegentlich gebrochen wurde. Die Idee professioneller Autonomie hat ihre Machtbasis einesteils in der Gruppe der sich als pädagogische Fachleute verstehenden Lehrer, Schulleiter, Inspektoren und Bildungsverwalter (und teilweise in den professioneller als hierzulande agierenden Lehrergewerkschaften) und andernteils in einer spezifischen wissenschaftlichen Tradition: Als Reaktion auf die großen nationalen Curriculumprojekte der 60er Jahre hatte sich eine Gegenbewegung formiert, die ihren Kristallisations- und Identifikationspunkt im Humanities Curriculum Project und seinem Leiter Lawrence STENHOUSE fand (siehe ALTRICHTER/POSCH 1990, 259ff). Diese Bewegung betonte die Bedeutung der Weiterentwicklung und Modifikation der Curricula vor Ort gegenüber zentralistischeren Vorstellungen von fertigen, vielleicht sogar "teacher-proof" Handreichungen. Sie richtete das Augenmerk auf die Qualität des Lernprozesses, statt sich allein um meßbare Lernprodukte zu kümmern. Sie verfocht die Partizipation der Lehrer bei der Curriculumentwicklung (gegenüber einer Idee fertiger, von Externen oktroyierter "packages") und sah in der Förderung der Professionalität reflektierender PraktikerInnen den Schlüssel zur Verbesserung des Lernens. Als die Forderung nach "accountability" in England Fuß faßte, kritisierten Proponenten dieser "professionalistischen Strömung" die bis dahin vorgelegten Konzepte, die durch die Messung von technisch verwertbaren Lernergebnissen die Rationalität der Berufstätigen umgehen wollten und schlugen alternative Modelle einer "professionellen Rechenschaftslegung" vor, die durchwegs folgende Merkmale aufweisen (vgl. SIMONS 1981; ELLIOTT 1983):

- Evaluation wird in einem ersten Schritt als *Initiative der Schule und der LehrerInnen* aufgefaßt und bleibt zunächst unter ihrer Kontrolle: Es wird ihr ein geschützter Zeitraum zugestanden, in

dem kritische Reflexion und Weiterentwicklung ohne Beobachtung und Intervention von "Externen" möglich ist. Professionelle Autonomie wird geradezu als Voraussetzung für eine nicht-formale, qualitativ hochstehende "responsiveness to clients" gesehen.

- Erst in einem zweiten Schritt wird auf der Basis der Selbstevaluation ein *Dialog mit "Externen"*, mit Eltern, Vertretern der Gemeinde usw. geführt. Sich auf solche Gespräche ernsthaft einzulassen und förderliche Bedingungen dafür zu schaffen, wird zu einer professionellen Verpflichtung erklärt.
- Es wird betont, daß Selbst-Evaluation nicht auf bloße Zustandsbeschreibungen zielen kann, sondern in ein *Konzept der professionellen Weiterentwicklung* von Individuen und Institutionen eingebunden sein müsse.

Da in England bislang keine ausgearbeiteten *konsumeristischen Rechenschaftslegungs-Modelle* vorliegen, sei zur Illustration eine Konzeption aus den USA dargestellt. Der Vorschlag von COONS/SUGARMAN (1978) wendet sich gegen das Wuchern der Schulbürokratie und will die großen Ungleichheiten in Kosten und Qualität des Angebots beseitigen. Er wendet sich sowohl gegen die professionelle als auch gegen die staatliche Dominanz über die öffentlichen Institutionen. Das Quasi-Monopol der staatlichen Bildungsinstitutionen soll durch ein Gutscheinsystem gebrochen werden. Dies gäbe allen Familien eine Möglichkeit, die bisher nur Besitzenden offenstünde, nämlich ihr Kind in eine Schule ihrer Wahl zu schicken. Durch die Gutscheine würde ein freier Markt simuliert, über den Familien - und zwar nicht wie bisher nur die eloquente pressure group in der Gemeinde - Einfluß auf die Schulentwicklung nehmen könnten. Dadurch würde sich die Vielfalt an Stil und Inhalten, die Experimentierfreude und letztlich die Qualität schulischer Erziehung erhöhen. Derartige Konzeptionen gehen offensichtlich davon aus, daß es nicht einmal einen Minimalkonsens über Ziele und Durchführung der Erziehung gibt und daß in dieser Situation eine individualistisch und autonom gedachte "Familie" das Recht auf die Wahl ihres eigenen Lebensstils hätte.

In England haben bisher keine eindeutig konsumeristischen Modelle Bedeutung in der Diskussion erlangt; die Klienten scheinen eher den Status einer umworbenen und vereinnahmten Gruppe zu haben, betonen doch die meisten staats- wie professionszentrierten Rechenschaftslegungsmodelle, daß durch ihre jeweiligen Vorschläge die 'Interessen der Klienten' am besten gewährleistet würden. Das Interesse von Eltern an der Mitsprache bei schulischen Entscheidungen steigt jedoch eindeutig. Viele LehrerInnen klagen darüber, daß durch die Pflicht zur Veröffentlichung der Ergebnisse bei den externen Prüfungen ein elterlicher Druck in Richtung Drill für Prüfungsleistungen entstünde. ELLIOTT et al. (1981) zeigten jedoch in einer Fallstudie, daß Eltern nur solange auf Prüfungsergebnisse fixiert sind, als ihnen die Schule keine weitergehenden Informationen über die Qualität des curricularen Angebotes gaben und offenen Dialogen mit ihnen aus dem Weg gingen.

3. Läßt sich aus den englischen Erfahrungen für Österreich lernen?

In Österreich würde eine öffentliche Diskussion, die das Schulsystem zur Rechenschaftslegung über seine Leistungen auffordert, als entschieden fremdartig erscheinen. Stellen wir uns die hypothetische Frage, wer in Österreich ein Interesse an einer "accountability"-Diskussion haben könnte, um besser zu verstehen, warum es keine gibt.

Staatlich initiierte Rechenschaftslegung

In Österreich könnte ein Ministerium wohl schwerlich einen Landesschulrat oder eine einzelne Schule zur Rechenschaft auffordern, ohne sich dabei in den Augen der Öffentlichkeit gleichzeitig selbst zu prüfen. Schule und Bildungsverwaltung werden - trotz mancher wechselseitigen Klagen - kaum als einander gegenüberstehende, getrennte Entitäten begriffen. Der Verzicht auf Prüfung fällt wohl auch leichter, weil der Bildungsverwaltung bedeutend direktere Einflußmöglichkeiten zur Verfügung stehen: Der autonom gestaltbare Handlungsspielraum der Schulen ist bedeutend geringer. Beispielsweise geben Lehrplan und Schulunterrichtsgesetz nationale Normen in Bereichen vor, in denen in England gelegentlich abenteuerliche Varietät herrscht. Die Kon-

trolle deren Einhaltung wie das Setzen neuer nationaler Initiativen kann die Linien bürokratischer Hierarchie benützen, in die Lehrer als Beamte eingebunden sind.

Unsere Hypothese lautet, daß Forderungen nach staatlich kontrollierter Rechenschaftslegung eher in einem System auftreten werden, das gekennzeichnet ist,

- durch geringe Verflochtenheit zwischen Einzelschule und Bildungssystem
- bei gleichzeitig relativ geringen direkten Einflußmöglichkeiten der Zentrale
- und relativ großer Autonomie der Peripherie.

Daraus kann man die Folgevermutung ableiten, daß unter den gegenwärtigen Bedingungen des österreichischen Bildungssystems Forderungen nach staatlich kontrollierter "accountability" höchst unwahrscheinlich sind. Gleichzeitig könnte man vermuten, daß, sollte es tatsächlich zu einer Deregulierung im Bildungswesen kommen, die Chance steigen wird, daß Schulen zur Rechenschaftslegung aufgefordert werden.

Konsumeristisch initiierte Rechenschaftslegung

Ein Druck von seiten der Konsumenten zur Rechenschaftslegung erscheint gegenwärtig als wenig wahrscheinlich. So wird einem, nachdem man eine Woche eine beliebige englische Lokalzeitung gelesen hat, bewußt, wie dünn die Diskussion über bildungsrelevante Fragen in den österreichischen Medien ist. Der Hauptträger konsumeristischer Argumentation in Österreich ist die Arbeiterkammer und ihr nachgeordnete Organisationen. Diese ist aufgrund zahlreicher Verflechtungen eine "staatstragende" Institution, von der - wenn wir die oben entwickelte Distanzhypothese ausdehnen - zu erwarten ist, daß konsumeristische Argumentationen weniger gegenüber staatlichen Einrichtungen als gegenüber privaten Unternehmungen vorgebracht werden. In den USA (stärker als in England) sind auch Gerichte ein Forum für die Durchsetzung von Konsumenteninteressen. Die betroffenen Schulverwaltungen reagierten darauf mit der Installierung eines "Ombudsman" oder eines "appeals committee", um derartige juristische Initiativen schon im Vorfeld abfangen zu können. In diesem Sinn können auch die in Österreich vor nicht allzu langer

Zeit formell eröffneten und von LehrerInnen oftmals beklagten Appellationsmöglichkeiten als Faktor gedeutet werden, der konsumeristische Interessen in eine Sequenz von - relativ leicht zu lösenden - Einzelfällen zerlegt und ihre politische Formulierung auf breiterer Basis unwahrscheinlich macht. Und: Wenn österreichische Eltern mit dem Bildungsangebot für ihr Kind nicht zufrieden sind, erwarten wir, daß sie ihre Kritik eher auf den Direktor und die jeweilige Schule oder eher auf einzelne LehrerInnen richten?

Professionalistische Argumentationen

spielen in den österreichischen Lehrervereinen und -gewerkschaften eine bedeutend geringere Rolle als in englischen; auch die mit dem Anspruch auf Professionalität vorgetragene Erörterungen von LehrerInnen, z.B. in österreichischen Zeitschriften, stehen in keinem Verhältnis zu der in England vorfindlichen Situation. Gewerkschaftliche Arbeit scheint in Österreich einen ausschließlicher standes- und tarifpolitischen Schwerpunkt zu haben als in England. Karrieren in der Gewerkschaft und im bürokratischen System werden von denselben Personen gemacht und verlaufen in der Regel akkordiert. Sollten tatsächlich Forderungen nach schulischer Rechenschaftslegung formuliert werden, so wäre nicht zu erwarten, daß LehrervertreterInnen ihnen durch professionalistische Argumentation begegnen; vielmehr würden sie ihre hohen Positionen in der Schulhierarchie nutzen, um sich gegen Eingriffe zur Wehr zu setzen.

Institutionelles oder individuelles Lernen?

Aufgrund der eben vorgetragenen Gedanken kann man vermuten, daß unter "schulbezogener Entwicklung" gegenwärtig in Österreich eher die "Entwicklung einzelner LehrerInnen in einer Schule" als die "institutionelle Entwicklung der Schule" verstanden wird. Insoferne würde beispielsweise die Vorgabe eines Fragebogens vom GRIDS-Typ (vgl. McMAHON et al. 1984) im Regelfall Lehrkörper und DirektorIn vor bisher ungewohnte Anforderungen und Verantwortlichkeiten stellen, die ohne externe Unterstützung wohl mehr Streß als Entwicklung auslösen

würde. Wenn diese Überlegungen zutreffen, so werden zunächst individueller ansetzende Konzepte lokaler Schulentwicklung, wie z.B. Aktionsforschungs-Projekte (ELLIOTT 1984), bereitwilliger akzeptiert werden als Konzepte, die sofort bei der gesamten Institution ansetzen.

Zum Stellenwert unterstützender Strukturen

NUTTALL (1987) hat bemerkt, daß die kritische Untersuchung eigener Tätigkeit eigentlich in demokratische institutionelle Strukturen eingebettet sein müsse. Schulische Evaluation und Entwicklung erfordern daher durchwegs auch institutionelle Reformmaßnahmen; sie fordern die Regeln der Institution heraus und müssen daher durch zu Beginn ausgehandelte Übereinkünfte und Prozeduren abgesichert werden, sodaß die innovativen Ziele nicht gleich im ersten institutionellen Konflikt zusammenbrechen. Vor allem die ersten checklist-Ansätze der LEAs haben den Bedarf an Unterstützung unterschätzt, der notwendig ist, um schulische Evaluation und Entwicklung in Gang zu bringen und aufrechterhalten zu können. Unterstützung tut vor allen in drei Bereichen not: Erstens müssen zunächst in*nerhalb der Schule selbst Strukturen aufgebaut werden, die entwicklungsförderlich sind* (Steht der Direktor dahinter? Ist Raum für Experimente? Können - auch negative - Erfahrungen offen besprochen und analysiert werden? Wie ist der Informationsfluß im Lehrkörper organisiert? Werden die LehrerInnen bei Entscheidungen über Entwicklungsrichtungen beteiligt? vgl. SIMONS 1981, 126ff).
Zweitens sind auch *außerhalb der Schule unterstützende Strukturen* erforderlich. Je ambitiöser die interne Entwicklung ist, desto größere Bedeutung haben im allgemeinen externe BeraterInnen (Ist externe Beratung von der Schulverwaltung und von tertiären Bildungseinrichtungen relativ unbürokratisch abrufbar? Können Fortbildungsangebote für den spezifischen Bedarf der Schule rasch organisiert werden? Gibt es einfache Möglichkeiten, um Erfahrungen mit anderen Schulen, die an ähnlichen Entwicklungsprojekten arbeiten, auszutauschen oder diese zu besuchen?). Schließlich darf nicht vergessen werden, daß schulische Evaluation und Entwicklung einen oft beträchtlichen *Mehraufwand an Zeit, Material, Personal und Finanzen* mit sich bringt (Gibt es flexible Möglichkeiten, um Schulen während der Zeit höherer Belastung zu unterstützen?)
Konstruktive Schulentwicklung braucht externe unterstützende Strukturen. In vielen englischen Schulentwicklungsinitiativen fällt die intensive Kooperation zwischen regionalen Bildungsbehörden und tertiären Bildungsinstitutionen auf. Jenseits von Abschottung und Über- bzw. Unterordnungen scheinen diese Partner problembezogen zu kooperieren. LEAs stellen selbstbewußt Forderungen an z.B. Universitäten nach Kursangeboten, Beratung; Forschungs- und Entwicklungsprojekten; tertiäre Bildungsinstitutionen wiederum entwickeln Angebote für spezifische Anforderungen, wenn Bedarf dafür sichtbar wird.

Anmerkungen

1 Dabei handelte es sich um den 'checklist'-Ansatz der LEA Oxfordshire, das Projekt 'Guidelines for review and internal development in schools' der Universität Bristol, das Projekt 'Teacher-pupil interaction and the quality of learning' des Cambridge Institute of Education, das 'School-focused secondment'-Programm der LEA Sheffield sowie das 'Inspectors based in schools'-Programm der ILEA (London). Eine ausführlichere Analyse findet sich in ALTRICHTER (1988b).
2 Alle Zitate aus englischen Quellen werden in der Übersetzung des Autors wiedergegeben.
3 Die LEAs sollten dabei nicht zu rasch mit den österreichischen Landesschulräten in eins gesetzt werden, weil LEAs oft weniger bürokratisch-adminstrativ als professionell-entwickelnder orientiert waren. Oft waren die an ihrer Spitze stehenden *Chief Education Officers* viel eher anerkannte professionelle Bildungsfachleute statt Politiker oder Verwaltungsexperten.

Literaturverzeichnis

ALTRICHTER, H.: Lehrerfortbildung in England: Beispiele und Funktionen. In: Unser Weg 43(1988a)3, 86-93.
ALTRICHTER, H.: Evaluation und institutionelle Entwicklung von Schulen in England. Projektbericht. Univ. Klagenfurt 1988b.
ALTRICHTER, H./POSCH, P.: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn 1990.
COONS, J. E./SUGARMAN, S. D.: Education by Choice. The Case for Family Control. University of California Press: Berkeley 1978.
DES (Department of Education and Science): The National Curriculum 5-16. A consultation document. HMSO: London 1987.

ELLIOTT, J.: Self-evaluation, professional development and accountability. In: GALTON, M./MOON, B. (Eds.): Changing Schools ...Changing Curriculum. Harper & Row: London 1983, 224-247.
ELLIOTT, J.: Improving the Quality of Teaching Through Action Research. In: FORUM 26(1984)3, 74-77.
ELLIOTT, J./BRIDGES, D./EBBUTT, D./GIBSON, R./NIAS, J.: School Accountability. Grant McIntyre: London 1981.
KOGAN, M.: Educational Accountability. Hutchinson: London 1986.
LEWIS, R.: Research and the personal development of teachers: The role of universities. Paper presented at OECD/CERI-conference "New Information Technologies in Schools: Teacher Training, Research and the Role of Universities". Vilamoura, Portugal 1991.
McMAHON, A./BOLAM, R./ABBOTT, R./HOLLY, P.: Guidelines for review and internal development of schools. Secondary school handbook. Longman: York 1984.
MAW, J.: The current context for evaluation in Britain: Centralisation and Control. Ms. Institute of Education: London 1987.
NUTTALL, D.: The role of the outsider in facilitating institutional evaluation. Paper presented at the BC seminar "Institutional evaluation and professional development in schools". London 1987.
OXFORDSHIRE COUNTY COUNCIL: Starting Points in Self Evaluation. Oxford 1979.
SIMONS, H.: Process evaluation in schools. In: LACEY, C./LAWTON, D. (Eds.): Issues in Evaluation and Accountability. Methuen: London 1981, 114-144.
SIMONS, H.: School Self-Evaluation. A Critique of Local Education Authority Initiatives in England. Paper presented at the AERA-Conference. San Francisco 1986.

David Gribble

... und es funktioniert

Freie Schulen in England

In den sechziger Jahren war Dartington nach Summerhill die berühmteste alternative Schule in England. Hier wurde ich 1959 als Lehrer eingestellt.
Es gab nur wenig Regeln, keine Strafen, freundliche und geschickte Lehrer und Lehrerinnen und sehr weite Selbstverwaltung. Es wurde aber eingestanden, daß junge Leute meistens Qualifikationen brauchen, wenn sie die Schule verlassen, und viele Dartingtoner Schulabsolventen gingen auf die Universität. Es gab also einen gewöhnlichen Stundenplan, aber obwohl die Schüler und Schülerinnen allen Stunden beiwohnen mußten, wenn sie ein Fach gewählt hatten, konnten sie doch wählen, ob sie irgendein Fach studieren wollten oder nicht.
"Das ist ja schön", sagten meine Freunde, "die Kinder sind natürlich glücklich, aber lernen sie was? Wenn ich in so einer Schule gewesen wäre, hätte ich den ganzen Tag lang gespielt."
Sie hatten wahrscheinlich nicht recht. Wenn sie in so einer Schule gewesen wären, hätten sie sicher viel gespielt, aber sie hätten auch gut gearbeitet, und vielleicht hätten sie Nützlicheres als in der Wirklichkeit gelernt. Wenn man in der Schule arbeitet, weil man will, und nicht, weil man dazu gezwungen wird, wird man eine bessere Gelegenheit haben, die Sachen, die man lernt, noch zwanzig Jahre später im Gehirn zu behalten.

"Funktioniert" die Schule?

Wie kann ich wissen, daß die Schule so gut funktionierte?
Erstens von meiner eigenen Familie. Meine erste Frau war zwölf Jahre lang Schülerin in Dartington gewesen, und von ihr lernte ich viel. Meine vier Kinder gingen alle nach Dartington; meine Tochter studiert, um Architektin zu werden, ein Sohn hat Mathematik und Logik auf der Universität studiert und ist jetzt Lehrer, der

nächste hat einen kleinen Lastwagen, liefert Holz und tut allerlei gelegentliche Arbeit, und der dritte arbeitet für das Steueramt und spielt viel Fußball. Alle haben ihre eigenen Interessen entwickelt, alle haben angemessene Arbeit gefunden. Für uns also hat die Schule wirklich gut funktioniert.

Wenn man so etwas liest, hat man den Eindruck, daß es nur Werbematerial sei. Und einigermaßen ist das auch wahr. Ich will nicht einfach Bericht erstatten, ich will auch beweisen, daß eine Schule wie Dartington gelingt. Wenn ich gestehe, daß manchmal etwas auch schief geht, wird die allgemeine Meinung, daß in einer solchen Schule alles fast immer schief geht, nur verstärkt.

Das ist ja komisch, weil wir alle aus eigener Erfahrung wissen, daß in Regelschulen viel Zeit versäumt wird, viel Arbeit schlecht gemacht wird, viele Regeln gebrochen werden, viele Erwachsene sich ungeschickt verhalten und viele Kinder unglücklich sind. Um dies besser zu tun, braucht man nicht vollkommen fehlerlos zu sein.

Zweitens weiß ich, daß Dartington gut funktionierte, aus einem Buch, das ich zusammengestellt habe, einem Buch von Erinnerungen und Bemerkungen alter Dartingtoner. Beiträge bekam ich von neunundsechzig Leuten; unter ihnen befanden sich eine bekannte Psychiaterin, ein Schauspieler, wenigstens drei Ärzte und eine Ärztin, ein Professor und eine Professorin und viele andere, die ihr Leben der Kunst, der Erziehung, der Musik, der Wissenschaft oder der Schriftstellerei gewidmet haben. Solche Berufe zeigen selbst, daß die Schule für diese Leute gut funktioniert hat.

Meistens waren sie zufrieden mit der Schule.

"I loved being at Dartington and I have no unpleasant memories of it", schrieb Kate Tait, die Schriftstellerin.

"I was not a success at Dartington as far as academic work was concerned, but I was given three much more fundamental strengths; self-confidence and self-respect, ability to work on my own and organise my energy and time, and, most importantly, it inculcated standards of excellence." Das ist die Stimme von Margaret Gaskell, die trotz ihrer Mängel an Erfolg in der Schule Büchereibeamtin an einer Universität wurde.

Der Wissenschaftler Robert Pitman schrieb: "As I moved up the

school I found that the environment nurtured intellectual development and a sense of social responsibility."

Drei Klagen

Das Buch ist nicht lauter Lob; Tadel gibt es auch, aber nicht viel und nicht oft. Erstens wäre die Schule zu gemütlich, zu reich; nach der Schule wäre die gewöhnliche Welt schwer zu verstehen. Zweitens wäre es besser, wenn die Kinder fleißiger arbeiten hätten müssen. Drittens gäbe es keine echte Demokratie; "the really tricky issues never got an airing on the floor of the house", klagte Joe Hackett, jetzt Journalist.

Diese Meinungen sind vielleicht interessanter. Die erste Klage aber, die über Gemütlichkeit, ist nur ein umgekehrtes Kompliment. Es wäre dumm, die Schule wegen der Dürrheit der Gesellschaft auch so dürr wie möglich zu machen.

Die zweite, die die fleißigere Arbeit betrifft, hat vielleicht für einige gestimmt, aber ich bin ziemlich argwöhnisch. Wenn ein Erwachsener sagt, "Ach, wenn man mich nur zur Klavierübung gezwungen hätte!", denke ich immer: "Warum lernst du nicht jetzt Klavier? Jetzt willst du Klavier spielen. Als du Kind warst, hattest du etwas Interessanteres zu tun." Und es gibt noch ein wichtiges Wort, das ich gern aufgreifen möchte: Es wäre besser, wenn die Kinder fleißiger arbeiten hätten wollen. Zum Wollen ist der Zwang kein gutes Mittel.

Um Freude am Lernen zu erwerben, braucht man nicht weniger Freiheit, sondern mehr. In Dartington hat die Lehrerschaft nicht gewagt, den Kindern dieselbe Freiheit über ihren Lernstoff zu geben, als sie schon über ihre Lebensweise hatten.

In Countesthorpe College hat man das gewagt. Jedes Kind hatte seinen eigenen Lehrplan, und in jedem Fach studierte jedes Kind genau das, was es wollte. In den öffentlichen Prüfungen für Englisch und Social Studies hatten sie so viel Erfolg, daß die Prüfungskommission Betrügerei vermutete und einen Beamten in die Schule schickte, um die Sache zu untersuchen.

Die dritte Klage ging die Demokratie an. Auch mit der Demokratie hat Dartington, muß man gestehen, nicht das Ganze gewagt. Der Schulleiter hatte das Recht, sein Veto einzulegen, obwohl das nie

vorgekommen sein soll. The Moot, die Schulversammlung, sollte alles beschließen, außer Sachen, die die Gesundheit oder die Sicherheit angingen. Diese ausgesprochenen Ausnahmen sind ziemlich überraschend - Kinder wollen selbstverständlich gesund und sicher sein, und können die Mittel dazu gut verstehen. Es gab auch unausgesprochene Ausnahmen, zum Beispiel wurden neue Lehrer vom Schulleiter bestellt, und neue Schüler und Schülerinnen wurden nur von den Lehrern zugelassen. Pläne für die Zukunft der Schule wurden nicht vor die Schulversammlung gebracht.

Sands School

Sands School, wo ich jetzt arbeite, ist eine neue Schule, die von einer Lehrerin und zwei Lehrern aus Dartington gegründet wurde. Hier ist die Demokratie viel umfassender. Die Schulversammlung hat die ganze Macht, die in Dartington dem Schulleiter gehörte. Die Schule ist jetzt vier Jahre alt, und doch bin ich noch oft von dem Wahrnehmungsvermögen der Schulversammlung überrascht. Manchmal gibt es zu viel Lärm, aber es ist nicht so schlimm wie im britischen Parlament. Gewöhnlich wird alles gut diskutiert, und wenn was wirklich Wichtiges vorkommt, wird die Laune entsprechend ernst. Wenn es zur Abstimmung kommt, hat jedes Kind, jeder Lehrer und jede Lehrerin eine Stimme.
Ich gebe zwei Beispiele:
Wir suchten einen neuen Mathematiklehrer, und mein Sohn war verfügbar. Ich schrieb die Stelle in der Zeitung aus und bekam ein Dutzend Bewerbungen. Unter diesen waren nur zwei interessant - mein Sohn und eine junge Lehrerin. Sie kamen alle zwei zu uns, sprachen mit den Kindern und mit den Erwachsenen, und machten beide einen guten Eindruck. Für die Schülerversammlung war das nicht genug, sie wollte wenigstens drei Interviews. Eine Gruppe von Kindern las alle Bewerbungsbriefe und stimmte zu, daß nur zwei davon angemessen waren. Dann sagte der frühere Lehrer, daß er einen Freund hätte, der sich vielleicht gut einfügen würde. Den luden wir in die Schule ein, und die ganze Zeit, die er bei uns verbrachte, war er von Kindern umringt, die ihm Fragen stellten, lachten und sich zu freuen schienen. Wir ältere Leute

waren ängstlich; uns kam er zu selbstsicher, zu zungenfertig vor. Dieses Mal war es wirklich schade, daß wir der Schulversammlung untertan waren.
Wir brauchten uns nicht zu ängstigen. Die Kinder wollten ihn kaum besprechen; sie hatten ihn besser als wir durchschaut.
Am Ende war es klar: Die Schule mußte zwischen einer Lehrerin wählen, die schon Erfahrung hatte, aber der die Schule ziemlich fremd vorkam, und einem Lehrer, der nicht erprobt war, aber die Schule gut verstand.Sie wählte den Lehrer.

Ein "schlimmer" Schüler

Der zweite Fall geht einen Jungen an, der keine Freunde hatte, und der oft auf andere mit Steinen oder anderen Waffen losging. Eines Tages war das dreimal vorgekommen; einmal war die Waffe ein elektrischer Drillbohrer, glücklicherweise ohne Eisen. Ohne die Schule zu versammeln, ließ ich ihn sofort nach Hause fahren und sagte, daß ich seine Sache mit der Schule besprechen würde. (Jetzt, zwei Jahre später, würde ich zuerst mit der Schule sprechen, aber damals hatte ich nicht so viel Vertrauen).
Als ich die Geschichte der Schulversammlung erzählte und sie fragte, was wir tun sollten, staunte ich. "Es ist schwer für ihn, weil wir nicht nett genug zu ihm gewesen sind. Man hat ihn geneckt. Er soll zurückkommen, und wir werden versuchen, freundlicher zu ihm zu sein. Wir sind auch schuld an seinem Benehmen." Und so war es entschieden.
Der Junge sollte versprechen, keine Waffen aufzunehmen, und wir sollten alle freundlicher sein und nicht mehr necken. Leider ging es schließlich nicht; er konnte Freundlichkeit einfach nicht annehmen, und am Ende beschloß die Schulversammlung, daß ich mit seinen Eltern und einem Psychiater sprechen sollte, und er ging in eine Schule, wo solche Probleme besser behandelt werden konnten.
Obwohl ich vielleicht allein, ohne die Schulversammlung zu befragen, denselben Lehrer gewählt und dieselbe Entscheidung über den Jungen gemacht hätte, war in beiden Fällen die dazwischenkommende Rolle des Meetings sehr wichtig. Die Kinder waren tatsächlich für die Entscheidungen verantwortlich. Es war

kein Spiel, es war ernst. Von solcher Verantwortlichkeit lernt man ein gültiges und unerschütterliches Selbstvertrauen. Wenn man an solchen Entscheidungen teilnimmt, lernt man auch sehr viel über das Benehmen und die Gebräuche der Menschen und der Welt.

Ich hätte andere Beispiele geben können. Oft findet das Meeting eine Lösung, an die ich nie gedacht hätte. Eine solche Regierung funktioniert praktisch wenigstens so gut wie irgendein anderes System, aber sie dient auch anderen Zwecken. Wie gesagt, lernen die Kinder Selbstvertrauen und Verstand. Es wird auch unwiderlegbar bewiesen, daß die Schule die ihrige ist, daß alles in der Schule derart verläuft, weil sie es so bestimmt haben. Die Kinder sind nicht für die Schule da, die Schule ist für die Kinder da. Das ist anderswo eine allzu seltene Einsicht.

In meinen so ungefähr dreißig Jahren in alternativen Schulen habe ich allerlei erfahren, aber nie habe ich daran gezweifelt, daß das, was da gesucht wird, die beste mögliche Erziehungsmethode ist. Von meiner eigenen Familie, von anderen Schulabsolventen und von den School Meetings in Sands habe ich abermal gelernt, daß es uns gelingt, diese Methode anzuwenden. Mehr als die Hälfte meines Lebens habe ich in solchen Schulen verbracht; meiner Meinung nach hätte ich nichts Besseres tun können.

Matthew Appleton

Summerhill

Die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern in einer selbstverwalteten Gemeinschaft

Kinder und Eltern

Es ist eine weit verbreitete Annahme in unserer Kultur, daß die Familie die besten Voraussetzungen bietet, um Kinder aufzuziehen. Sicherheit, liebevoller Kontakt, persönliche Bestätigung und individuelle Betreuung sind sicherlich wichtige Aspekte des familiären Lebens, aber wieviele Familien verkörpern tatsächlich diese Mythologie?

Liebeserklärungen können oft eher wie eine Anschuldigung klingen und durchsetzt sein von nicht ausgesprochenen Forderungen und nicht eingestandenen Ressentiments. Die lebendige Ausdruckskraft, die der Kindheit eigen ist, wird viel öfter unterdrückt als gefördert. Die Sicherheit ist in der Konformität der gemeinsamen Familienidentität begründet, und persönliche Bedürfnisse müssen also auf dieses Gewand zugeschneidert werden. Alle Ängste und Hoffnungen des Kindes sind eng verbunden mit dessen Beziehung zu den Eltern. Die Familie funktioniert als eine mehr oder weniger isolierte Einheit in einer fremden Welt. Für das Kind besteht darüber hinaus nur noch die Zugehörigkeit zur verpflichtenden Kindergarten- und Schulumgebung. Der Entzug von elterlicher Liebe und Akzeptanz ist unweigerlich mit dem Entzug jeglicher Sicherheit verbunden. Diese Bedrohung, wenn auch nicht beabsichtigt, ist jeder Beziehung zwischen Eltern und Kind eigen. Die Welt des Kindes liegt in der Hand der Eltern, und das Kind weiß das.

Kinder ohne Eltern

Wie sollen wir denn dann herangehen, solche sozialen Strukturen zu schaffen, die Gesundheit und Wohlergehen unserer Kinder fördern und schützen?

Ist es möglich, Kindern Macht zu geben und sie gleichzeitig vor möglichem Schaden zu schützen?
Unser Dilemma stammt vor allem von unserer Vorstellung, was Kindheit ist, verstärkt durch die Befangenheit unserer Kultur und die ängstlichen Erwartungen, die unsere Kinder uns dann zurückspiegeln. Wenn wir uns ansehen, wie andere Kulturen ihre Kinder aufwachsen lassen, werden wir merken, daß dort, wo den Kindern Vertrauen und Macht zugesprochen wird, sie ihr Leben äußerst kompetent selbst regeln können, ohne ständige Einmischung seitens der Erwachsenen. Die besten Beispiele dafür finden wir in Gesellschaften, die Kinderhäuser haben, so wie die Muria in Indien, oder die Südsee-Trobriand-Insulaner. Diese Kinderhäuser existieren autonom inmitten der größeren Gemeinschaft.
Kaum haben sie laufen gelernt, verlassen die Kinder die Familien, um mit den Gleichaltrigen zu leben. Das verschafft ihnen soziale und sexuelle Freiheit, die durch Interaktion mit Gleichaltrigen entsteht, anstatt durch von oben auferlegte soziale Moralvorstellungen. Erziehung wird ein gemeinsames Anliegen, anstatt der gemeinsame Feind, wie es häufig in unserer Gesellschaft empfunden wird. Dort gibt es keine Straffälligkeit, Angst, Neurosen, Gewalt oder sexuelle Perversion. Das Bedürfnis, später im Leben Frauen und Kinder zu unterwerfen, kommt nicht vor. Die Kinderhäuser bieten anscheinend eine solide emotionale Grundlage für solche friedliche Kulturen.
Natürlich ist es sinnlos, diese Kulturen von der Distanz her zu beurteilen oder zu versuchen, sie mechanisch auf unser Leben umzusetzen. Was wir jedoch tun können, ist, unser Bild von Kindheit in Frage zu stellen. Unser radikalster Versuch darin war wohl die "Free school"-Bewegung der 60er und 70er Jahre, die jedoch im politischen Hick-Hack und in Polemiken versandet ist. Der vielleicht größte Stolperstein war, daß die beteiligten Erwachsenen ihre eigene Rolle im Geschehen nicht klar umreißen konnten.

Summerhill - mehr als eine Schule

Die Summerhill-Schule wurde 1921 von A.S. Neill gegründet und gilt als die Großmutter der Freien Schulbewegung. Obwohl Summerhill immer sehr viel Einfluß gehabt hat, wird ihr doch eine gewisse Ausrichtung nachgesagt: So wurde zum Beispiel das Wort "Freiheit", wie es in Summerhill definiert wird, von anderen mißverstanden als Zügellosigkeit, und bis zu einem gewissen Grad blieb dieses Image haften. So geriet Summerhill in Vergessenheit und gilt als Teil eines gescheiterten Experiments. Nicht erwähnt bleibt die Tatsache, daß es lange schon vor seinen Nachmachern existierte und auch heute noch, lange nach deren Untergang, weiterläuft. Auch schadet Summerhill, daß es beurteilt wird, als wäre es bloß eine Schule.
Dies wurde insbesonders kürzlich während einer Schulinspektion der "Majesty's Inspectors" sichtbar. Deren Kriterien für eine Beurteilung wären anwendbar, wäre Summerhill schlichtweg eine Internatsschule, aber sie waren unmöglich auf eine Linie mit Summerhill zu bringen.
Summerhill ist eine Schule, aber die schulischen Aspekte bestehen in einem viel weiteren, ganzheitlichen Rahmen. Vorrangig ist Summerhill eine internationale Kindergemeinschaft. Diese funktioniert, in vielerlei Hinsicht, wie die Kinderhäuser der Muria und Trobriander. Doch ihr sozialer Auftrag ist ein ganz anderer, sodaß auch andere Bedürfnisse zu erfüllen sind. Die Kinder kommen, wenn sie älter sind; sie kommen von einer anderen und gehen später in eine ganz andere Gesellschaft zurück als die der Muria und Trobriander. Viele kommen mit Wut und völlig durcheinander, sodaß die Gemeinschaft eine therapeutische, sowie auch prophylaktische Rolle übernehmen muß. Aber über diesen Unterschied hinaus besteht ein ähnliches Verständnis von Kindheit, sowie von der Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen, welches grundlegend ist für Summerhill und die Kinderhäuser.

Erwachsene in Summerhill

In Summerhill leben Erwachsene, die auch eine wichtige Rolle im Gemeinschaftsleben spielen, jedoch halten sie nicht die Zügel der

Macht in der Hand. Auch mischen sie sich nicht andauernd in das Geschehen der Kinder ein, oder beaufsichtigen sie ständig.
Die Regeln, nach denen die Gemeinschaft lebt, werden wöchentlich auf dem "meeting" debattiert und entschieden. Jede Person hat eine Stimme, Erwachsene und Kinder völlig gleich. Entscheidungen werden per Mehrheitsentscheidung gefällt. In der Gemeinschaft leben etwa 70 Kinder und 12 Erwachsene. Als Gruppe entfällt auf die Erwachsenen nicht mehr Macht als auf alle anderen Teile der Gemeinschaft. Es gibt unter den Erwachsenen sicher starke Sprecher, die aktiv an den "meetings" teilnehmen, aber es gibt ebenso starke Sprecher unter den Kindern, die die Gemeinschaft vielleicht in die eine oder andere Richtung schwenken. Letzendlich ist es meistens gefühlsmäßige Überzeugung und "common sense", dem Beachtung geschenkt wird. Wie gut sich jemand artikulieren kann oder wie alt jemand ist, spielt eine eher geringe Rolle. Erwachsene bekommen oft nicht ihren Willen. Das ist ein Teil vom Leben in Summerhill. Für Erwachsene und Kinder gibt es da keine Unterschiede, wir sitzen alle im selben Boot.
Es kommt wirklich selten vor, daß Situationen in Kinder- und Erwachsenenmeinungen getrennt sind. Bei den Erwachsenen gibt es ebenso große Meinungsunterschiede wie bei allen anderen.

Wenn das "Unmögliche" passiert...

Kürzlich wurden alle Bettzeiten und andere Gesetze, außer Sicherheits- und Ausgehregeln, vom "meeting" aufgehoben.
Manche Kinder waren dagegen, manche Erwachsene dafür. Es war jedenfalls ein heißer Boden, und viele Erwachsene sahen mit Besorgnis die Kids spät in der Nacht die Gänge mit dem Skateboard auf- und abfahren oder draußen herumstreunen. Es war sicherlich keine leichte Zeit für die Erwachsenen, auch für die Kinder nicht, aber es gab kein Erwachsenen-Veto, und alle mußten mit dieser Entscheidung leben. Erst nach fünf Wochen wurden wieder Bettzeitregelungen eingeführt, und die Gesetze wurden allmählich wieder beschlossen, allerdings langsam, nur wenn sich ein Bedürfnis danach zeigte.
Es kommt selten vor, daß Gesetze und Bettzeiten aufgekündigt werden, aber das Wissen - es kann jederzeit passieren - ist präsent.

Die Gesetze, nach denen wir in dieser Gemeinschaft leben, können jederzeit in Frage gestellt werden, aber gleichzeitig existiert auch das Verantwortungsgefühl dafür, daß unsere Schwächeren betreut und geschützt werden müssen.
Sogar während der Zeit, als es keine Gesetze und Bettzeitregelungen gab, wurden Ruhe-Stunden eingeführt, und wenn jemand eine/n andere/n störte oder verärgerte, konnte das nach wie vor beim wöchentlichen "tribunal-meeting" geahndet werden.
Obwohl die soziale Struktur weitgehend aufgelassen wurde und alles chaotischer war als sonst, wollte die Gemeinschaft ihre wöchentlichen Treffen nicht abschaffen. Die "meetings" hatten die Funktion eines Ankers, mit dessen Hilfe vermieden werden konnte, in zu problematische Wasser abzudriften. Einmal beantragte ich, auch die "meetings" sollte es nicht mehr geben. Der Vorschlag wurde mit großer Mehrheit überstimmt.

Ausnahmen von der Regel

Es gibt gewisse Gesetze, die das "meeting" nicht abschaffen oder verändern kann. Das sind die Sicherheitsbestimmungen und die Landesgesetze, an die wir uns halten müssen, ob es uns paßt oder nicht. Die Entscheidung, welche Kinder in welchen Räumen schlafen, wird auch von der Belegschaft getroffen. Das ermöglicht den Kindern, sich ohne große Streitereien einzugewöhnen, ohne Bildung von Beliebtheitseliten oder Außenseiterghettos. Die Anstellung und Entlassung von Personal und welche Kinder aufgenommen und welche - falls notwendig - weggeschickt werden, obliegt auch der Entscheidungskompetenz der Erwachsenen und letzendlich der Direktorin. Die Kriterien für solche Entscheidungen sind oft außerhalb der Erfahrungen zu suchen, die in der Gemeinschaft selbst gemacht werden, und für die Außenwelt steht schlußendlich die Direktorin Rede und Antwort für alles, was die Schule betrifft. Diese Ausnahmen von der Regel, welche vorschreibt, daß Entscheidungen vom "meeting" getroffen werden, kann nicht als Machtmißbrauch der Erwachsenen angesehen werden, sondern viel mehr ein Auf-sich-nehmen einer Verantwortung, die für Erwachsene angemessen ist. Dies erlaubt den Kindern, sich mit den ihnen wichtigen Aspekten des täglichen

Lebens auseinanderzusetzen, ohne von Problemen belastet zu sein, die außerhalb ihrer Interessen liegen.

Das "meeting"

Für manche Kinder, wenn sie zu ersten Mal zu einem "meeting" kommen, ist es auch das erste Mal, daß ihnen jemand zuhört und sie ernst nimmt. Plötzlich hört ihnen ein ganzer Saal voll Menschen zu. So kann es manchmal die Toleranz der Gemeinschaft überbeanspruchen, wenn Jenny sich meldet - überglücklich, um wieder einmal eine Rede zu halten. Auch Erwachsene müssen erst ein Gefühl für das "meeting" entwickeln. Es kann sein, daß sie zum ersten Mal sitzen müssen, um sich Kindermeinungen wirklich anzuhören. Daß irgendjemand Colins Pistole gestohlen hat, mag nicht so wichtig erscheinen wie die Schramme auf deinem neuen Auto, aber für Colin ist es das jedenfalls. Vielleicht ist es auch beunruhigend, wenn deine Handlungen offen von Kindern diskutiert werden, mit derselben Ernsthaftigkeit und mit demselben Gerechtigkeitssinn wie die vom kleinen Andrew, über den gerade im "meeting" gesprochen wird, weil er Veronika schikaniert hat.
Hier gibt es keine Fassade, hinter der sich ein Erwachsener verstecken könnte. Als Erwachsene können wir genauso beim Entstehen der Gesetze mitreden, heben allerdings auch dieselbe Verantwortung, danach zu leben. Alle, die ein Gesetz brechen oder auch nur die Freiheit eines anderen irgendwie verletzen, können vor dem "meeting" zur Verantwortung gezogen werden. Jede/r kann gegen jede/n Vorwürfe erheben. Wenn das geschieht, hast du aber auch das Recht, dich zu verteidigen. Auch ZeugInnen können aufgerufen werden. Es kann jede beliebige (Geld)Strafe vorgeschlagen werden, auch nur 20 Groschen oder eine halbe Stunde Mist aufsammeln. Darüber wird dann abgestimmt, wieder pro Person eine Stimme.

Geteilte Macht - geteilte Verantwortung

Eines Vormittags machten einige Kinder und ich Mittagessen, und wir beschlossen, ein paar Kekse für den 5-Uhr-Tee zu stehlen.

Es blieben ja noch welche übrig, dachte ich, wir richteten also keinen Schaden an. Wir wurden jedoch verraten und alle vom "meeting" dazu verurteilt, am nächsten Tag keine Kekse zu bekommen. Ich wurde nicht anders als die anderen behandelt. Niemand war schockiert oder verächtlich, daß ich - ein Erwachsener - das Gesetz übertreten hatte. Ebensowenig zögerten sie, mich zu bestrafen. Ich war Mitglied der Gemeinschaft, ebenbürtig.
Alle Machtpositionen werden von der Gemeinschaft gewählt. Der/die Vorsitzende für das nächste "meeting" wird am Ende des vorhergehenden gewählt. Die "Beddies-Officers", die dafür sorgen, daß Bettzeiten eingehalten werden, und die "Ombudsmen", die sich in Streitereien einmischen, werden zu Beginn jedes Semesters gewählt, ebenso die "Fines-Officers", die sich um die Einhaltung von Strafen kümmern und das Strafgeld verwalten, wie auch andere Komitees, die verschiedene soziale Funktionen für ein Semester übernehmen.

Funktion der Erwachsenen in Summerhill

Die LehrerInnen in Summerhill müssen einfach nur unterrichten. Ihre LehrerInnenrolle überträgt ihnen keine Macht oder Verantwortung, außer ihren Gegenstand zu unterrichten. Sie müssen keine Disziplin erzwingen oder hinter Schwänzern herjagen. Wenn ein Kind nicht am Unterricht teilhaben will, muß es auch nicht. Das ist seine eigene Entscheidung.
Die Hauseltern sind für das körperliche und psychische Wohlergehen der Kinder verantwortlich, wie auch für Wäsche waschen und ähnliches. Ich bin ein "houseparent" und lebe mit den Kindern als ein Mitglied der Gruppe, nicht als Autoritätsperson. Sie können reden, wie sie wollen, sich anziehen, was sie wollen, ihre Sachen durcheinanderbringen. Das geht mich nichts an. Ich bin gerne bei ihnen und genieße die gegenseitige Offenheit und Ungezwungenheit.
Es kommt oft vor, daß sie mir anvertrauen, irgendein Gesetz übertreten zu haben, und sie wissen, ich werde es nicht an die große Glocke hängen. Ich mißbrauche ihr Vertrauen nicht.
Es gibt aber auch keinen Groll gegen mich, wenn ich einmal einen Fall vor das Tribunal bringe. Unlängst habe ich ein Mädchen vor

das "meeting" gebracht, weil sie ein Ausgehgesetz übertreten hatte. Sie wurde ziemlich schwer bestraft. Trotzdem saßen sie und eine Freundin am selben Abend bei mir im Zimmer, und wir redeten recht offen über Sachen, die sie angestellt hatten. Sie wußten, daß die andere Angelegenheit kein Streitfall mehr war, daß der Umstand, daß ich es vor das "meeting" gebracht hatte, praktische Gründe, nicht moralisch-urteilende gehabt hatte.
Es ist die Struktur der Selbstverwaltung, die in Summerhill eine freiere, gesündere Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern ermöglicht. Macht und Verantwortung liegen nicht bloß in den Händen der Erwachsenen, sondern werden von der ganzen Gemeinschaft geteilt. Das erlaubt den Erwachsenen, sie selbst zu sein, und sich mit den Kindern in Beziehung zu setzen auf einer Basis, welche erlaubt, Kinder so zu sehen, wie sie wirklich sind. Es ist nicht notwendig, falsche Barrieren aufzustellen, auf jemanden entweder auf- oder herabzuschauen.

Vertrauen ist der Schlüssel

Kindern Macht zu geben, anzuerkennen, daß sie die Fähigkeit besitzen, ihr Leben selbst zu gestalten und ihre eigene Entscheidungen zu treffen, heißt, ihnen wirkliches Vertrauen zu zeigen. Wie die Muria und die Trobriander erkennen auch wir, daß sich diese Haltung auszahlt. Die Kinder in Summerhill entwickeln eine echte Fähigkeit für Toleranz, Sensibilität, Verantwortungs- und soziales Bewußtsein, wie es selten woanders zu finden ist, weil das woanders kaum je erlaubte Ausdrucksweise ist.
Wenn sie als junge Erwachsene von Summerhill weggehen, fürchten sie sich nicht vor dem Leben, sondern können es mit einer Intensität leben, die in diesem Akt des Vertrauens ihre Wurzeln hat, welcher der Grundstein ihrer Kindheit war.

Übersetzung: Lotte Kreissler

Josef Reichmayr/Michael Sertl

Dänemark - ein interessanter Vergleich

Für die 10-jährige Dauer der Schulpflicht gibt es in Dänemark grundsätzlich zwei Angebote:
Die öffentliche Schule (von etwa 90% aller Schulkinder besucht) und die freie (private) Schule. Zunächst zum privaten Schulsektor:
Die Privatschulbewegung ("Friskole" und verschiedene andere Schulvereine, im Grundschulbereich zusammengeschlossen im "Frie Grundskolers Foellesrad") hat in Dänemark eine hundertvierzigjährige Tradition und wird im Sinne einer wirklichen Entscheidungsfreiheit der Eltern prinzipiell respektiert und auch maßgeblich finanziell subventioniert.
"Der Staat unterstützt die privaten Schulen durch die Zahlung von 80% der Unkosten. Er kontrolliert durch einen von Eltern gewählten Vertreter, ob der Unterricht der Schule auf demselben Niveau abgehalten wird wie in der öffentlichen Schule. Dieser Vertreter hat die Aufsicht über den Unterricht in den Fächern Dänisch, Mathematik und Englisch. Darüberhinaus fordert der Staat, daß die Lehrer gleiches Gehalt erhalten wie in der öffentlichen Schule, obwohl die freien Schulen das Recht haben, Lehrer ohne Rücksicht auf ihre formelle Ausbildung anzustellen." (aus: Friskole, hrsg. vom Dansk Friskoleforening)
In Dänemark gilt das Prinzip der Unterrichtspflicht, das heißt, es ist den Eltern verfassungsmäßig freigestellt, ihr Kind in eine öffentliche oder private Schule zu schicken oder aber selbst zu unterrichten. Leider ist aus den verfügbaren Unterlagen nicht zu entnehmen, ob diese Freiheit analog zu der auch bei uns möglichen Abmeldung zum häuslichen Unterricht mit ebensolchen alljährlichen qualvollen Externistenprüfungsprozeduren verbunden ist oder ob in Dänemark kindgerechtere Lösungen gefunden wurden.

Gemeinsame "Folkeskole" für 7- bis 16-Jährige

Bevor die Entscheidungsstrukturen innerhalb der dänischen Folkeskole beleuchtet werden, soll schemenhaft der Rahmen dargestellt werden, innerhalb dessen Autonomie und Mitbestimmung der einzelnen Schule sich verwirklichen kann.

Die Folkeskole ist eine gemeinsame Schule für alle Kinder vom 7. bis zum 16.Lebensjahr, wobei sich das Schulsystem erst nach der 9. Schulstufe in nennenswertem Ausmaß äußerlich zu differenzieren beginnt (siehe Schema "Struktur des dänischen Schulsystems"). Beachtlich ist die Aufrechterhaltung eines Klassenlehrerprinzips meist über alle 10 Jahre der Schulpflicht hinweg. "Jede Schülergruppe kann also ihr eigenes Profil unter der Anleitung ihres eigenen Klassenlehrers (fast immer der Dänisch-Lehrer) entwikkeln, der die Fähigkeiten und Fertigkeiten, den Charakter, die Wünsche und Möglichkeiten jedes einzelnen Schülers gut kennt und sich um die Weiterentwicklung dieser Voraussetzungen kümmern kann. " (Dieses und weitere Zitate aus: The Folkeskole - primary und lower secondary education in Denmark, Ministry of Education, 1988, Übersetzung J. R.)

Freilich treten im Laufe der Jahre bei höheren Schulstufen verstärkt Lehrer für bestimmte Fachbereiche hinzu, dem Klassenlehrer kommt aber (weit mehr als dem auch bei uns ab der 5. Schulstufe üblichen "Klassenvorstand") eine Schlüsselstellung im Klassengeschehen zu.

Die relativ lange Aufrechterhaltung des Klassenlehrerprinzips wird auch unter dem Gesichtspunkt der Disziplin als großes Plus des dänischen Schulsystems gesehen:

"Es ist doch leichter, sich mit den Problemen Heranwachsender zu beschäftigen, wenn man sie schon als Sechsjährige kennengelernt hat. Da steht der Sechzehnjährige in seiner schwarzen Lederjacke vor dir als Lehrer, aber du siehst auch immer noch den kleinen Buben, dem du damals geholfen hast, die Schuhbänder zuzumachen und dem du einmal die Nase geschneuzt hast." (The Folkeskole, S. 16)

Zentrale Vorgaben für alle öffentlichen Schulen

Neben der prinzipiell gemeinsamen Schule für alle schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen sowie der Betonung des Klassenlehrerprinzips gibt es noch einige weitere zentrale Vorgaben für jede öffentliche "Folkeskole" (und in eingeschränkter, modifizierter Form auch für die freien, privaten Schulen), die hier nur in Stichworten angeführt sein sollen:

- Mindestens zweimal jährlich müssen Schüler und Eltern von der Schule informiert werden: Und zwar sowohl über die persönliche und soziale Entwicklung des Schülers wie auch über die rein wissensmäßigen Fortschritte im Zuge des Schulbesuchs. Diese Berichte gibt der Klassenlehrer (unter Einbeziehung der Einschätzungen anderer Lehrer) entweder schriftlich oder - was wesentlich häufiger geschieht und eben vom "school board" (siehe später) festgelegt werden kann - mündlich weiter. Ab der 8. Schulstufe gibt es verbindlich zweimal pro Jahr einen schriftlichen Bericht.
- Gegenstände, die auf den jeweiligen Schulstufen jedenfalls angeboten werden müssen, sowie Erweiterungsfächer. Demzufolge ist beispielsweise für die 1. Schulstufe Pflicht: Dänisch, Mathematik, Sport, Religion, kreatives Gestalten, Musik.
  In der 5. Schulstufe sind zu diesen Fächern etwa noch Geschichte, Geographie und Biologie hinzugekommen, Englisch wird erstmals angeboten, während Handarbeiten ("Needlework"), Holzbearbeitung ("Woodwork") und Hauswirtschaft ("Home Economics") von der ersten Schulstufe an im Zusatzangebot stehen.
  Ab der 7. Schulstufe sind Gespräche, Projekte und Praktika als Entscheidungshilfen für die spätere Berufs- bzw. Ausbildungslaufbahn nach der Pflichtschulzeit vorgeschrieben.
- Das dänische Gesetz über die "Folkeskole" betont seit 1975 in einem eigenen Paragraphen die Methodenfreiheit des Lehrers, die Schülerautonomie und Demokratie. Damit ist das Recht jedes Schülers, aber auch seine Verpflichtung zur Mitbestimmung über Inhalt, Form und Methode des Unterrichts gemeint (innerhalb der zentralen Richtlinien des Unterrichtsgesetzes).
- Die Möglichkeit, Abschluß- bzw. Abgangsprüfungen in den

verschiedenen Pflicht- und Erweiterungsgegenständen am Ende der 9. bzw. 10. Schulstufe abzulegen. Am Ende der 10. Schulstufe kann eine Abgangsprüfung für Fortgeschrittene ("Advanced learning Examination") gemacht werden. Die Prüfungen sind nicht verpflichtend, wenngleich die große Mehrzahl der Schüler sie absolviert, die Fragestellungen der Prüfungen werden zentral ausgegeben und schwache Ergebnisse eines Schülers können bedeuten, daß dieser nicht berechtigt ist, eine Schule mit höherer Sekundarstufe ("Oberstufe") zu besuchen.

Die Verwaltung der "Folkeskole"

Das in Lernbelangen seit jeher stark dezentralisierte Schulsystem Dänemarks hat in den letzten Jahren einen deutlichen Autonomieschub auch hinsichtlich der Schulverwaltung und ihrer Verlagerung von der zentralen auf die örtliche Ebene und von der örtlichen auf die Schulebene erfahren, um die Einflußnahme von Eltern und Schülern auf ihre alltäglichen Schulangelegenheiten zu verstärken.

Seit 1. Jänner 1990 gelten neue Rahmenrichtlinien für die Verwaltung der "Folkeskole". Genereller Schulerhalter ist die jeweilige Gemeinde, und zwar nicht nur was das Gebäude, sondern auch was die Anstellung und Bezahlung der Lehrer betrifft (wofür es natürlich gesamtstaatliche Rahmenrichtlinien gibt). Die Gemeinden haben auch das Recht, Leiter oder Lehrer zu entlassen. Allerdings ist damit ihre Pragmatisierung nicht aufgehoben und die Letztentscheidung über solche Maßnahmen liegt beim Ministerium. Zwischen Gemeindeebene und einzelner Schule gibt es keine entscheidungsbefugten Zwischeninstanzen.

An jeder Schule gibt es folgende Gremien:

- einen Schulausschuß ("school board")
- eine Lehrerversammlung ("pedagogical council")
- eine Schülerversammlung ("pupil´s council") und
- einen Leiter (Direktor).

Generell setzt der *Schulausschuß ("school board")* die groben Richtlinien und verschiedenartigen Schwerpunkte für die jeweilige Schule ("Profil") fest und stimmt dem Budgetvoranschlag zu, es ist aber Aufgabe des Leiters, diese Richtlinien und den Rahmen

der Wünsche des Ausschusses in die konkrete Schul- und Unterrichtsarbeit umzusetzen.

Dem Schulausschuß gehören 5 oder 7 Eltern (gewählt aus dem Kreis der Eltern der Schule für die Dauer von 4 Jahren), zwei Lehrervertreter, zwei Schülervertreter und der Leiter an. Auf Wunsch des Schulausschusses kann auch ein Vertreter der Gemeinde (ohne Stimmrecht) an den Sitzungen teilnehmen. Der Leiter ist eine Art Sekretär des Schulausschusses und ebenfalls ohne eigenes Stimmrecht, er hat für die Umsetzung der Beschlüsse zu sorgen. Im Ermessen der Gemeinde liegt es, ob die Lehrer- und Schülervertreter im Schulausschuß ein Stimmrecht haben oder nur beratend teilnehmen.

Die Kompetenzen des Schulausschusses können auf Gemeindeebene erweitert werden und von Schule zu Schule durchaus unterschiedlich groß sein. Der Schulausschuß entscheidet auch, wenn Klassen zur Integration behinderter Kinder eingerichtet werden. Sind solche Integrations- oder Sonderklassen ("remedial classes") an einer Schule vorhanden, erhöht sich jedenfalls die Zahl der Elternvertreter auf sieben, wobei mindestens ein Elternvertreter Repräsentant der Eltern von behinderten Kindern sein muß.

Die *Lehrerversammlung ("pedagogical council")* umfaßt das gesamte, in irgendeiner Weise pädagogisch aktive Personal an der Schule und hat beratende Stimme und Vorschlagsrechte für alle auftauchenden Probleme. In größeren Gemeinden sind diese Lehrerversammlungen auch über die einzelne Schule hinaus zusammengefaßt, beraten wichtige Schul- und Unterrichtsfragen und geben entsprechende Kommentare und Empfehlungen an die Gemeinde und das Ministerium ab.

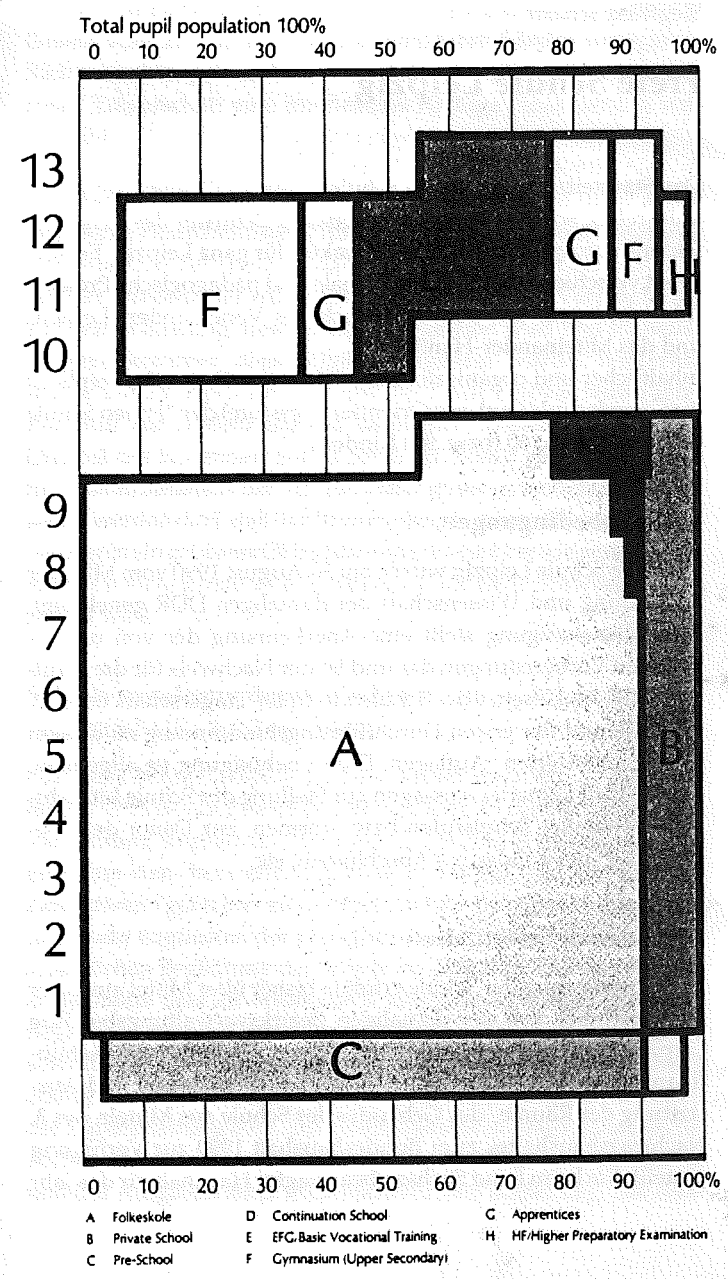
Die *Schülerausschüsse bzw. -versammlungen ("pupil´s council")* werden ab der 5. Schulstufe eingerichtet, können aber auch auf Schüler niedrigerer Schulstufen ausgeweitet werden.

Die konkrete Zusammensetzung des Schülerausschusses an einer Schule, der Wahlmodus und die Arbeitsweise sind den Schülern weitgehend freigestellt. Der Schülerausschuß bzw. die Schülerversammlung bestimmt die 2 Vertreter der Schüler für den Schulausschuß. Das "pupil´s council" hat die Interessen der Schüler gegenüber der Schule und den örtlichen Verwaltungsinstanzen zu vertreten.

An der einzelnen Schule ist *der Leiter* eine Art "Chef", dessen Kompetenzen im Zuge der neuen Reformen noch ausgeweitet wurden zuungunsten der Vollmachten der kommunalen Verwaltung. Dieser Leiter füllt das von der Gemeinde vorgegebene Rahmenbudget mit Lehrerstunden und den anderen "zu Buche schlagenden" Finanzposten. Dabei ist der Rahmen so großzügig bemessen, daß jede Schule ein inidividuelles Profil entwickeln kann, das den lokalen Gegebenheiten entspricht. Der "Zukauf" von sozial- und sonderpädagogisch ausgebildetem Fachpersonal, der Einsatz von zwei Lehrern in bestimmten Klassen oder was immer die Schule aufgrund ihrer konkreten Bedürfnisse und Erfahrungen für wichtig erachtet, sollte also kein gravierendes Problem sein.

Kurz und gut: Das äußere Erscheinungsbild des dänischen Schulwesens wirkt sehr vielversprechend und macht einen Blick hinter die Kulissen (der hier nicht geboten werden konnte) umso verlokkender.

Es erhärtet sich jedenfalls der Verdacht, daß Autonomie an der einzelnen Schule dringend eines klaren, gemeinsamen äußeren Rahmens bedarf. Das generell stark auf Selektion ausgerichtete österreichische Schulsystem, das sich mitten in der Pflichtschulzeit in drei sehr unterschiedliche Haupttypen aufsplittert (Sonderschulen, Hauptschulen, allgemeinbildende höhere Schulen), wird trotz und gerade angesichts größerer Schritte in Richtung Schulautonomie nicht um seine eigene grundsätzliche Infragestellung und Veränderung herumkommen!



Siegfried Scharff

Freie Schule Leipzig

Das Stadtteilzentrum "Freie Schule Leipzig - Connewitz" ist als kulturelles, soziales und pädagogisches Zentrum des Leipziger Südens konzipiert mit Modellcharakter für ganz Leipzig. Es integriert verschiedene kulturelle, soziale und pädagogische Projekte (Einrichtungen) mit dem Anspruch des Voneinander- Lernens und des Miteinander-Handelns.
Inhaltlicher und organisatorischer Kern des Gesamtkonzepts ist die Grundschule (evtl. mit Orientierungsstufe) der "Freien Schule Leipzig" mit ca. 60 (bzw. 90) Kindern.

Rahmenbedingungen

Die Freie Schule Leipzig wurde am 30.August 1990 vom Minister für Bildung und Wissenschaft der damaligen DDR genehmigt. Diese Genehmigung stellt eine Anerkennung der von uns erbrachten Vorbereitungen dar und ist der Nachweis für die Erfüllung aller im Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft vom 22. Juli 1990 und der ersten Durchführungsbestimmung zu diesem Gesetz geforderten Auflagen. Die Genehmigung ist allgemein, d.h. sie trifft keinerlei Aussagen zur Stellung der Schule hinsichtlich eventueller Schulstufen bzw. -formen, zur Dauer der "Beschulung" der Kinder, zu Abschlüssen, etc.

Die finanzielle Situation

Die Finanzierung der Schule erfolgte bisher über Mittel aus einer im September von der damaligen Bezirksverwaltungsbehörde Leipzig gezahlten Anschubfinanzierung. Eine zweite Anschubfinanzierung wurde zweckgebunden zur Herrichtung und Ausstattung der Räume/des Gebäudes der Schule aus Mitteln des 3. Nachtragshaushaltes zum Bundeshaushalt 1990 zur Verfügung gestellt. Ein beim Land Sachsen beantragter Haushalt für das Jahr

1991 wurde bisher weder bestätigt noch bewilligt, obwohl das o.g. Gesetz vom 22. Juli für die neu gebildeten Länder wenigstens Richtlinienkompetenz besitzt und für genehmigte Schulen in freier Trägerschaft eine mindestens 70 %ige Finanzierung vorschreibt.
Mitte April 1991 geführte Gespräche mit Staatssekretär Nowak vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport sowie mit Herrn Finanzminister Prof.Milbradt brachten eine deutliche Verbesserung der Situation dahingehend, daß von beiden Stellen aus der Existenz der freien Schulen Sachsens die Verpflichtung zur Bezuschussung dieser Schulen abgeleitet wird und schnelles Entgegenkommen diesbezüglich zugesagt wurde. Weiterhin wurde am 23. April 1991 ein bei der Stadt Leipzig beantragter Zuschuß zur Abdeckung der sächlichen Kosten für das erste Quartal des laufenden Jahres bewilligt. Somit gestaltet sich die finanzielle Situation der Schule relativ günstig, wobei nicht übersehen werden darf, daß der bevorstehende dringend notwendige Umzug in ein größeres Objekt die Schule (die Eltern in erster Linie) vor noch nicht genau zu benennende finanzielle Schwierigkeiten stellen wird.

Selbstverwaltung durch die Eltern, wissenschaftliche Begleitung

Die Freie Schule Leipzig ist eine selbstverwaltete Schule. Seit Januar 1991 ist ein Prozeß in Gang gesetzt, in dessen Verlauf die Verwaltung langsam und teilweise in die Hände der Eltern übergeht, um den dazu erforderlichen beträchtlichen Arbeits- und Zeitaufwand gerechter zu verteilen und die Bezugspersonen mehr und mehr zugunsten der pädagogischen Praxis und der wissenschaftlichen Begleitung der Schule zu entlasten. Die von Anfang an geplante und als erforderlich angesehene wissenschaftliche Begleitung kommt nur zögerlich in Gang. Gründe dafür sind sowohl Bedenken unsererseits hinsichtlich der Kompetenz bereits etablierter Wissenschaftsbereiche und Einzelpersonen als auch die Zurückhaltung bzw. das Überlastetsein in Frage kommender Fachleute. Weiterhin existiert kein klares Konzept des Aufbaus und der Aufgaben einer wissenschaftlichen Begleitung. Die Aus-

arbeitung eines entsprechenden Konzepts kann nicht von den Bezugspersonen an der Schule allein geleistet werden, wird von zu Rate gezogenen Fachleuten leider meist stillschweigend vorausgesetzt bzw. nur ungenügend mitgetragen. Anfänge sind gemacht mit der Betreuung des Teams durch einen Psychologen zur Arbeit an Problemstellungen innerhalb des Teams, der Kindergruppe und des Umgangs Kinder-Bezugspersonen. In Vorbereitung ist die Betreuung der Elterngruppe auf Workshop-Basis durch einen als Trainer tätig werdenden zweiten Psychologen. Inhalt sollen Fragen zur Verantwortung der Eltern für ihre Kinder, deren Erziehung - und somit für die Schule - sein.
Im Ergebnis dessen soll es zu einer kritischen Hinterfragung des eigenen Erziehungsverständnisses und evtl. daraus sich ableitender Verhaltensmodifikationen bei den Eltern kommen. Die Schule sollte als Raum eigener Verantwortlichkeit und Verantwortungsnahme begriffen werden, Bedingungen für eine unerläßliche Identifikation mit Schule und Konzept.
Weitere Schwerpunkte einer wissenschaftlichen Begleitung müssen das Analysieren von Methode und Inhalt geänderten Lernens, das Anstellen und das Auswerten von intensiven Beobachtungen des Lern- und Sozialverhaltens der Kinder, des Lehr- und Sozialverhaltens der Bezugspersonen, das Erarbeiten und Aufbereiten neuer Inhalte des Begriffs Schule für den Alltag an der Freien Schule Leipzig und - von uns als besonders wichtig angesehen - das Publizieren der Ergebnisse zur Verfügbarmachung gewonnener Erfahrungen für die PädagogInnen des staatlichen Schulwesens sein.

Räumliche Situation

Derzeit ist die Schule in den Räumen eines ehemaligen Kindergartens untergebracht, die sowohl von Größe, Anzahl und Lage (Wohnhaus, Straßennähe, Lärmbelastung, fehlende Freifläche) eine Reihe von Problemen provozieren.
Ein Umzug macht sich erforderlich.
Während der Arbeit an diesem Konzept haben sich bezüglich eines neuen Gebäudes für den Schulbetrieb einige neue Gesichtspunkte ergeben, die hier nicht eingearbeitet werden, um ihrer Vorläufigkeit und Ungeklärtheit damit gerecht zu werden.

Strukturen

Die Freie Schule Leipzig ist zum einen Reaktion auf die Erfahrungen der Betroffenen an und mit der staatlichen Schule der DDR, der Regelschule; sie ist zum anderen Experimentalfeld eines für hiesige Verhältnisse völlig neuen Verständnisses von Schule.
Konsequenterweise bedingte sich zu Beginn nicht nur ein Verzicht auf allzu bekannte und von uns für die Misere des staatlichen Schulwesens als mitverantwortlich gesehene Strukturen und Hierarchien. Vielmehr lehnten wir für den Anfang des Projektes bewußt jegliche Strukturen ab, um sicherzustellen, daß alle notwendigen, unumgänglichen Strukturen aus der Praxis der Schule, dem Alltag und der Gesamtheit der Einzelintentionen heraus entstehen können.
Das von uns vertretene, angestrebte Ideal der Übernahme von Verantwortung durch alle Betroffenen, des gemeinsamen Findens von Entscheidungen, des Mitarbeitens auf allen Ebenen bei gleichzeitiger Aufgabenteilung, der Selbst- und gegenseitigen Hilfe war wesentlich von der Idee eines basisdemokratischen Umgangs miteinander geprägt. Natürlich war klar, daß es zu einer solchen Form des Zusammenlebens nicht über Nacht kommen kann, zumal im hiesigen Teil des neuen Deutschlands keinerlei Erfahrungen mit derart mündigen Formen der Lebensorganisation in größeren Gruppen von Menschen gemacht werden konnten. Auch jetzt muß eingeschätzt werden, daß wir von dem genannten Ideal noch sehr weit entfernt sind. Allerdings sind wichtige Prozesse in Gang gesetzt bzw. wächst bei einem größer werdenden Teil der Betroffenen ein Problembewußtsein heran, so daß nicht zuletzt durch die vor allen stehenden Probleme ein Anfang von basisdemokratischem Entscheiden und gemeinsamer Verantwortung gemacht ist, dessen Aufbaufähigkeit nicht unwesentlich über das weitere Schicksal der Schule mitentscheiden wird.

Mitbestimmung der Kinder

Die Gruppe der Kinder ist recht lose gegliedert, zeitweiliges Gerangel führt vorübergehend zu Hackordnungen, die nicht von Bestand sind. Die Kinder haben im wesentlichen erkannt, daß sie an der Freien Schule die Möglichkeit geboten bekommen, ihren eigenen Weg zu gehen und weitgehend selbst zu entscheiden, mit wem und wie weit sie ihn gehen. Grenzen werden durch die Intentionen und Bedürfnisse und die Befindlichkeiten der Einzelpersonen an der Schule gesetzt.

Das Identifikationsverhalten mit der Kindergruppe oder der Schule ist unterschiedlich stark ausgeprägt und reicht von unreflektierter Ignoranz bis zu deutlicher Parteinahme und offener Freude, an der Schule sein zu können.

Die Mitbestimmung der Kinder regelt sich außer über die alltäglichen Diskussionen und Klärungen vorwiegend über das Schulgericht, eine Einrichtung, die jederzeit von jedem und jeder an der Schule einberufen werden kann.

Für gewöhnlich werden zwei Mädchen und zwei Jungen in das Gericht gewählt und amtieren jeweils eine Woche. Wurde kein Gericht gewählt, gibt es dennoch sporadische Gerichtsversammlungen, auf denen dann wegen des Fehlens eines entscheidenden Gerichtes Konsensentscheidungen errungen werden. Vorwiegend betreffen solche Entscheidungen Streitfälle zwischen einzelnen Kindern und/oder Erwachsenen. Bewußt ist jedoch kein Bereich ausgespart, der den Alltag der Schule betrifft oder auch nur tangiert. So entscheiden die Kinder zum Beispiel mit über die Zuordnung von Bezugspersonen zu den einzelnen Kindergruppen oder über die Verwendung von Geldbeträgen, die den einzelnen Kindergruppen von der Schule zu Verwendungen wie Zoo-Besuch, Kauf von Materialien oder auch mal von Eis zur Verfügung gestellt werden.

Die Bezugspersonen

Das Team der Bezugspersonen tritt den Kindern und Eltern gegenüber gleichberechtigt auf, trotzdem es deutliche Graduierungen in der Respektanz der Bezugspersonen durch die Eltern

gibt. Das ist bedingt durch voneinander abweichende Auffassungen pädagogischer Art, durch Unterschiede in den beobachtbaren Umgangsarten (die ja vorwiegend von den Kindern registriert werden), vor allem aber durch erhebliche Unterschiede in der Verantwortlichkeit für den Alltag und den Stand der Schule, in der über lange Zeit sehr ungleichen Verteilung der Aufgaben, im unterschiedlichen Einsatz für die Schule. Erwähnte Ungleichheiten befinden sich derzeit im Stadium der Analyse durch die Bezugspersonen und konnten ansatzweise schon abgebaut werden.

Da die ständigen, unerläßlichen und existenziellen Verrichtungen von den Angehörigen des Teams sehr viel deutlicher gesehen werden bzw. sie sehr viel nachhaltiger mit diesen konfrontiert werden als die Eltern, sind es auch fast ausschließlich die Angehörigen des Teams, die die Hauptlast der Selbstverwaltung der Schule (zusätzlich zu alltäglicher pädagogischer Tätigkeit, zu Entwicklung bzw. Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts und der Arbeit an Methoden seiner Umsetzung, zu der notwendigen und notwendig zu erweiternden Öffentlichkeitsarbeit, zu der Arbeit an der wissenschaftlichen Begleitung) tragen.

Ein Grund für diesen aus Sicht des Teams mehr und mehr unhaltbaren Zustand ist die Tatsache, daß es sich bei der Freien Schule Leipzig eben *nicht* um eine Schule handelt, die ihren Ursprung in einer von Eltern getragenen Kinderladenbewegung oder in einer Elterninitiative zur Gründung einer Alternativ-Schule hat. Der Hintergrund der Freien Schule Leipzig ist eine Initiative von LehrerInnen und Pädagogik-StudentInnen, die wiederum zur Vorbereitung und Gründung der Schule lediglich ein halbes Jahr Zeit hatten, innerhalb dessen der relativ rechtsfreie Raum vor der Vereinigung am 3. Oktober ausgenutzt werden mußte. Die derzeitige Situation zeigt uns, wie recht wir damit hatten. Es wird dieses Jahr (1991) keine neue genehmigte freie Schule in Sachsen geben - und in den anderen neuen Bundesländern wohl nur ganz wenige. Selbst Schulen oder Initiativen, die einen Schulversuch in staatlicher Trägerschaft planten, haben nur geringe bis gar keine Chancen auf Genehmigung. Nicht-Genehmigung und damit illegales Arbeiten würde bei der aktuellen Situation im Osten der

neuen Bundesrepublik bedeuten: keine Eltern, keine Kinder, kein Geld, keine öffentliche Akzeptanz.
Hier sollte vielleicht unterstrichen werden, worum es uns bei der Gründung der Schule auch ging, weshalb uns gerade die öffentliche Akzeptanz nicht unwichtig ist: Zu keinem Zeitpunkt wollten wir mit unserer Schule ein alternatives Inseldasein führen, sondern für eine Öffentlichkeit der Schule sorgen, die es uns gestattet, impulsgebend auf die dringend notwendige Bildungsreform im Osten (und Westen) Deutschlands einzuwirken. Und für den Raum Leipzig/Sachsen/neue Bundesländer (in dieser Abstufung) können wir bereits einschätzen, daß dieser Anspruch erfüllbar ist.

Das Engagement der Elterngruppe

Die Elterngruppe befindet sich noch ganz am Anfang eines Kennenlernprozesses. Das Engagement ist sehr unterschiedlich und reicht von sehr hohem Einsatz bis hin zu Teilnahmslosigkeit und Desinteresse. Trotzdem wird die Elterngruppe nicht von Einzelpersonen oder Kleingruppen dominiert, noch unternimmt sie ernsthafte Versuche, die Schule zu dominieren oder entscheidend mitzubestimmen.
Hier sind die übliche Zurückhaltung und Hinnahme, zu denen wir als DDR-BürgerInnen erzogen worden sind, besonders nachhaltig spürbar.
Die Gruppe der stark engagierten Eltern übt mehr und mehr Katalysatorfunktion aus, indem sie noch passive Eltern mobilisiert bzw. motiviert, fungiert jedoch für eine relativ kleine, aber stabile Gruppe von Eltern als Alibi, sich selbst nicht vergleichbar einsetzen zu müssen.
Zu einer stärkeren Mitbestimmungshaltung der Elterngruppe kommt es vielleicht im Zuge der Übernahme von Schul-Verwaltungs-Aufgaben durch einzelne Eltern bzw. Elterngruppen und durch die Arbeit und Einflußnahme der Schulkonferenz, bestehend aus VertreterInnen von vier Elternhäusern und einer Bezugsperson.

AutorInnen

Appleton Matthew, "Hausvater" in Summerhill, Summerhill school, Leiston Suffolk IP164HY
Altrichter Herbert, Universitätsprofessor, Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft, Universität Innsbruck, Innrain 52, 6020 Innsbruck
Casanova-Fanzoi Erich, Maschinenebaustudium an der TU Wien, als Programmierer und Berater für CAD tätig
Diem-Wille Gertraud, Universitätsdozentin, IFF-Projektzentrum, Wien, Seidengasse 13, 1070 Wien
Distelberger Markus, Rechtsanwalt, Jubiläumstraße 1, 3130 Herzogenburg
Dittelbach Erna, Hauptschullehrerin, Koordinatorin für den Schulversuch Mittelschule, Mendelssohngasse 4, 1220 Wien
Dobart Anton, Sekretär des Ministers, BMUK, Minoritenplatz 5, 1014 Wien
Dorner Horst, Volksschuldirektor, Köppelgraben 229, 8124 Übelbach
Dorninger Christian, BMUK, Abt.II/2, Minoritenplatz 5, 1014 Wien
Gribble David, Alternativschullehrer, West Aish, Morchard Bishop, Crediton, Devon EX176RY
Gruber Karl Heinz, Universitätsprofessor, Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Wien, Garnisongasse 3, 1096 Wien
Hajek Anton, Volksschullehrer, Burggasse 99/2, 1070 Wien
Heindl Christine, Grüner Klub im Parlament, 1017 Wien
Hofbauer Günter, Hauptschullehrer, Kalvarienbergstraße 49, 8010 Graz
Kern Augustin, AHS-Lehrer, Wichtelgasse 19/3, 1160 Wien
Kissling Walter, Universitätsassistent, Geblergasse 20/13, 1170 Wien
Kreissler Lotte, Alternativschullehrerin, Davidgasse 6, 1100 Wien
Posch Gerhard, HTL-Lehrer, Rautenkranzgasse 40/1/11, 1210 Wien

Posch Peter, Universitätsprofessor, Institut für Schulpädagogik der Universität Klagenfurt, Universitätsstraße 67, 9020 Klagenfurt

Reichmayr Josef, Volksschullehrer, Ottakringer Straße 49/2/10, 1160 Wien

Ribolits Erich, Universitätslektor, Linzer Straße 464/3/8, 1140 Wien

Scala Eva, Modellschule Graz, Am Silberberg 20, 8042 Graz

Scharff Siegfried, Lehrer (Bezugsperson) an der Freien Schule Leipzig, Stannebeinplatz 13, O-7010 Leipzig, Deutschland

Schilcher Bernd, Universitätsprofessor, Amtsführender Präsident des LSR für Steiermark, Körblergasse 23, 8015 Graz

Schmid Gerhard, Berufsschullehrer, Griepenkerlgasse 9/4, 1130 Wien

Sertl Michael, Hauptschullehrer, Soziologe, Lassallestraße 20/23, 1020 Wien

Spangl Gerhard, AHS-Lehrer, Fernkorngasse 49/63, 1100 Wien

Strittmatter Anton, Chefredaktor Schweizerische Lehrerzeitung "SLZ", Mattweid 13, CH-6204 Sempach

Vorankündigung und Aufruf zur Mitarbeit

SCHULAUTONOMIE – ABER WIE

Kongreß über Ziele, Ansätze und Wege zu einer demokratischen Dezentralisierung der Schule in Österreich

Dieser Kongreß wird geplant und vorbereitet von der **"Bildungsallianz"**, einem Zusammenschluß von über 55 Gruppen, Initiativen und Vereinen aus dem öffentlichen, privaten und Alternativschulbereich.

Zeitpunkt: Frühjahr 1993

Ort: Wien

Zielgruppe: Lehrer/innen,Eltern,Schüler/innen

Wer auch immer Berichte, Erfahrungen, konkrete Ansätze und Beispiele für Autonomie an Schulen liefern kann, ist aufgerufen, dies in den Kongreß zur "Schulautonomie konkret" einzubringen!

Nähere Informationen und Kontakt
für eine allfällige Mitarbeit am Kongreß:

A. Michael Reichmayr
1160 Wien, Ottakringer Straße 47/9
Tel.0222/402 38 59

Wolfgang Drasch
1061 Wien, Postfach 172
Tel. 0222/587 59 57
(Do. 13°°-14°° oder Anrufbeantworter)

Österreichischer Kulturservice
Dr. Sirikit Amann
1070 Wien, Stiftgasse 6. Tel. 0222/523 57 81/18