Beiträge zur Bildungspolitik

Von der Kunst, aus denkenden Menschen Maschinen zu machen.

Schulheft 52/1988

Das *Schulheft* kostet im Abonnement (4 Nummern) inkl. Versand S 250,--. Für die Bundesrepublik Deutschland und die Schweiz: DM 35,--/sfr 35,--. Preis dieser Einzelnummer S 100,-- zuzüglich Versandkosten, bzw. DM 14,--/sfr14,--, 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 dieses Heftes:
Gerhard Bisovsky, Heidi Pirchner, Erich Ribolits.

Impressum:
ISBN Nr. 3-224-1 9324-7 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: Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Uwe Bolius, Susanne Eybl, Helga Glantschnig, Walter Kortanek, Norbert Kutalek, Sylvia Lausecker, Herwig Peterlik, Heidi Pirchner, Susanne Pirstinger, Edda Reiterer, Elke Renner, Lydia Saadat, Michael Sertl, Reinhard Zeilinger, Karin Zahler

Inhalt

Vorbemerkung Seite 5

Symptomatisches

Dagmar Streicher
Matura - und dann? Seite 6
Sascha Stein
Die Bedeutung der AHS für das Leben Seite 8
Johann Berger
Wer hat Angst vorm Musischen? Seite 10
Kurt Winterstein
Computer von der Volksschule an? Seite 30

Bilanz und Perspektiven der Bildungspolitik

Werner Lenz
Bildung 2001 Seite 43
Gerhard Zimmer
Chancen zur Umgestaltung des Bildungswesens Seite 54
Gespräch mit Frau Bundesministerin
Dr. Hilde Hawlicek Seite 71
Sigrid Luchtenberg
Unterricht mit Migrantenkindern in Wien Seite 84

Arbeit-Bildung-Qualifikation

Franz Ofner
Soziale Probleme ökonomischer Entwicklung - Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Lebensgestaltung Seite 100
Rosemarie Dorrer
Bildungssystem und Arbeitswelt - zwei kommunizierende Gefäße Seite 110
Johann Steinringer
Qualifiziert für die Zukunft Seite 114
Erich Ribolits
Die Ökonomie des Ausbildungssektors oder - "Wozu brauchen Facharbeiter Bildung?" Seite 118
Julius Mende
Qualifikation und Arbeit
Knopferldrücker oder allseitige Kopfingenieure? Seite 129

Christian Schartner
EG im Klassenzimmer
Kapitalinteressen und Ideologiefunktion Seite 137

Lernen "lebenslänglich"?

Gerhard Bisovsky
Innovation durch Erwachsenenbildung? Seite 144
Erich Ribolits
Berufliche Erwachsenenbildung
Qualifikationsreparatur oder Chance für emanzipatorische Bildung? Seite 162
Georg Hahn
Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung und Zukunftsperspektiven Seite 165

Modelle und Versuche

Werner Fröhlich
Schulreform im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen Seite 172
Martin Kompast/Christian Hartlieb
Lehrer/innenarbeit im Schulversuch Mittelschule RG 23 Seite 180
Theodor Siegl
Vorbereitungslehrgänge - eine Alternative für ehemalige Lehrlinge Seite 188
Ingrid Höfle/Karl Pleyl
Ist eine erwachsenengerechte Ausbildung möglich? Seite 191

Buchbesprechungen

Wider die bildungspolitische Nabelschau Seite 195
Zukunftsperspektiven aus Frankreich und der BRD Seite 197

Rechtshilfe für Peter Gstettner Seite 199

Autor/inn/en und Interviewpartner/innen Seite 201

Vorbemerkung

Dieses *schulheft* befaßt sich schwerpunktmäßig mit bildungspolitischen Fragestellungen und Diskussionen. Angesichts der derzeit laufenden Auseinandersetzung um die zukünftige Gestaltung des Bildungswesens aber auch angesichts von gut eineinhalb Jahrzehnten "Schulreform" in Österreich, scheint eine kritische Rückschau und eine Diskussion zukünftiger Entwicklungen notwendig zu sein.

Die kritische Einschätzung dessen, was in Österreich im Bildungsbereich auch unter dem Etikett "Schulreform" gelaufen ist, bildet nur einen Teil dieses *schulheft*. Zur Diskussion der österreichischen Bildungsreform sind bereits mehrere Publikationen erschienen und nicht zuletzt gab es auch im *schulheft* laufend entsprechende Beiträge. Die kritische Bewertung dieser Entwicklung ist aber Ausgangspunkt für den Versuch, zur Entwicklung von Perspektiven im Bildungsbereich beizutragen. Dabei versuchen wir auch, der Frage des "Möglichen", des heute "Machbaren", nachzugehen, weshalb wir Unterrichtsministerin Hawlicek zu einem Gespräch gebeten haben, das Auskunft über ihre Einschätzungen bisher gelaufener Bildungspolitik und über neue Vorhaben gibt.

Die Auseinandersetzung um Perspektiven in der Bildungspolitik und um bereits geplante oder absehbare Entwicklungen erfolgt von unterschiedlichen Gesichtspunkten und Ansätzen her. Wir haben dabei auch versucht, Positionen zu Wort kommen zu lassen, die aus dem Bereich unternehmernaher Bildungsinstitutionen kommen.

Die Diskussion um bildungspolitische Perspektiven blendet zumeist jenen Bereich des "interkulturellen Lernens" aus, der gerade in Österreich von eminenter Bedeutung ist. Zuweilen wird diese Frage auch gerne ins Eck der "Ausländerpädagogik" abgeschoben. Das schulheft spiegelt dieses Manko durchaus wider; nur ein Beitrag analysiert die Erfahrungen in diesem Bereich. (Luchtenberg)

Das *schulheft* ist 1976 mit dem Anspruch angetreten, "mit dazu beizutragen, den Boden für eine demokratische Reform des österreichischen Bildungswesens durch die Betroffenen selbst bereiten zu helfen". Dem fühlt sich das *schulheft* nachwievor verpflichtet und diese Ausgabe soll ein weiterer Beitrag dazu sein.

Denn: Reform durch die Basis tut not!

Dagmar Streicher

Matura - und dann?

Ich sitze da und wage kein Wort mehr, zu jeder Bewegung bin ich zu müde. Die vergangenen Wochen waren sehr anstrengend, weil ich viel gelernt habe. Jetzt sitzen sie alle im Zeichensaal versammelt und entscheiden.
Ich bin nie eine gute Schülerin gewesen, und plötzlich überkommt mich die Angst bei dem Gedanken, daß all' diese Jahre umsonst gewesen sein könnten.
Ich weiß, ich würde nie nocheinmal zur Matura antreten. Meine Klassenkameradinnen stehen manchmal am Gang und erzählen einander den Verlauf der eben stattgefundenen Prüfungen, und keine verschwendet auch nur einen Gedanken an die Zukunft oder was denn sein würde, wenn sie im nächsten Jahr nocheinmal hier stehen müßte. Die Tür geht auf und die Frau Direktor bittet uns in den Saal. Für einen Moment kommt es mir vor, zu meiner Hinrichtung zu gehen. Ich werfe einen fragenden Blick zu meiner Mathematik-Professorin, die mit nichtssagendem ausdruckslosen Gesicht auf das vor Ihr liegende Blatt Papier blickt.
Einzeln werden nun die Schülerinnen vorgeholt, damit sie den Bescheid in Empfang nehmen. Ich heiße Streicher und bin in der Liste der Schülerinnen, die nach dem Alphabet geordnet ist, eine der letzten.
Ich werde immer ungeduldiger und verzweifle mehr und mehr. Endlich wird mein Name aufgerufen, für einen Augenblick habe ich das Gefühl, nicht einmal mehr den Nerv und die Kraft aufbringen zu können vorzugehen, aber dann bewege ich mich doch langsam auf den Mittelpunkt des Halbkreises zu.
Während ich vorgehe, schweifen meine Blicke nach links und rechts, um vielleicht aus dem Gesicht des einen oder anderen Lehrers noch erfahren zu können, was jetzt passieren würde, um vielleicht noch im letzten Augenblick davonlaufen zu können.
Langsam streckt mir die Frau Direktor ein beschriebenes Blatt entgegen und richtet noch einige Worte an mich, aber ich kann Ihr nicht mehr zuhören. Plötzlich wird mir klar, daß das, was ich die längste Zeit aus Gesichtern lesen will, auf diesem Papier steht und ich fixiere es. Endlich ist die Frau Direktor fertig und ich nehme das Blatt und starre darauf.
Ich halte mein positives Matura-Zeugnis in der Hand, und alles um mich bricht zusammen. Mir wird ganz schwarz vor den Augen, und die Schule, die die meiste Zeit meines bisherigen

Lebens in Anspruch genommen hat, stürzt in meinen Gedanken über mir ein.
Was soll ich jetzt mit all' dieser Zeit, die noch vor mir liegt, machen?
Welchen der unendlich vielen Wege soll ich gehen? Man hat mir mit diesem Blatt zuviel Freiheit und Freizeit, mit der ich glaube nicht zurecht zu kommen, gegeben.
Alle Lehrer und der Vorsitzende lächeln mir entgegen, als ob sie sich für mich freuen könnten. Die haben gut lachen, sie wissen ja, was sie machen werden, wenn sie diesen Saal verlassen haben. Sie werden Schülerinnen auf die Matura vorbereiten und ihnen solange von der Matura erzählen, bis die Schülerinnen sich nur mehr dieses eine gräßliche Ziel vor Augen halten können und nicht an die Zeit nachher denken wollen.
Ich bedanke mich kurz und verlasse eilig den Raum.
Zu Hause bei einer Schale Kaffee sinniere ich über vergangene Zeiten. Man hatte mich oft gefragt, was ich denn nach der Schule machen wolle.
Und ich antwortete: "Jetzt mache ich einmal die Matura, dann eine lange Pause, und dann werde ich ja weitersehen!"
Die lange Pause werde ich wohl oder übel machen müssen, um mich auf "Weitersehen" vorzubereiten.
Damals hatte ich mir diese Pause ganz anders vorgestellt, Reisen, Israel, Frankreich und in den Tag hineinleben, das schwebte mir vor.
Ich habe mir auch überlegt, für einige Zeit Air-Hostess zu werden, um die Welt und Sprachen besser kennenzulernen.
Und alle unmöglichen, zukunftslosen Studienrichtungen wollte ich studieren.
Ich hatte viele Träume, und mit jedem neuen Traum war der alte passé! Aber nun kommen alle alten Träume wieder hervor, und die Entscheidung ist schwer.
So wird es mir wohl gehen, wenn es einmal so weit ist und ich mein Ziel, die Matura, erreicht habe. Mit der Schilderung, wie es denn sein würde, wenn es soweit ist, wollte ich ausdrücken, daß, obwohl die Matura unser aller größtes Ziel ist, man sich im klaren sein muß, daß sie erst die Voraussetzung für weitere wichtigere Entscheidungen ist.
Ich bin eine derjenigen, die noch auf die Matura vorbereitet wird. Weiter will ich nicht denken, weil bei Betrachtung der Arbeitslosigkeit und des akademischen Überschusses der Sinn dieses Zwecks fast unsinnig zu werden droht. Ich möchte die Matura machen, das weiß ich, und ich möchte sie machen, weil ich sie brauchen werde, wofür weiß ich noch nicht!

Sascha Stein

Die Bedeutung der AHS für das Leben

Vor einigen Wochen sagte Hans Weigel, ein bekannter österreichischer Schriftsteller, in der Sendung "Club 2" folgendes: Er habe in der Schule außer Geographie und Griechisch, er ging auf's Akademische Gymnasium, nichts gelernt. Sogar die Liebe zur Literatur habe man ihm fast "vermiest"! Das sagt ein Mann, der an die 70 Jahre alt ist. Ein 16-jähriger Schüler sagte in derselben Sendung Ähnliches. 60 Jahre hat sich also offenbar am System nichts geändert. Für mich Grund genug, dieses Thema einmal von meiner Warte aus zu beleuchten.

Erklärtes Ziel der AHS ist es, den Schüler mit einem gewissen Maß an "Allgemeinbildung" ins Leben zu schicken. Was ist das nun eigentlich, Allgemeinbildung? Für die Schule sieht das so aus: Die Schüler werden in einem möglichst kurzen Zeitraum, denn 8 Jahre sind nicht sehr viel, mit Stoff vollgepumpt. Stoff, von dem sie spätestens ein Jahr nach bestandener Matura kaum mehr eine Ahnung haben. Können sie auch gar nicht, denn man lernt für eine Prüfung, besteht sie - oder auch nicht - und vergißt das Gelernte wieder.

Was ist nun Allgemeinbildung wirklich? Ich will das an Hand eines kleinen Beispiels deutlich machen:

Der Geschichtsunterricht: In der Schule lernt man, was sich in Rom, oder auch in Griechenland, zum Beispiel im 2.vorchristlichen Jahrhundert abgespielt hat. Zweifellos sehr interessant. Man lernt jedoch nicht, was um dieselbe Zeit zum Beispiel in China, Japan, Indien, Südamerika oder im südlichen Afrika los war. Dieses Beispiel kann man ohne weiteres auf alle anderen Wissensgebiete, welche in der Schule gelehrt werden, umlegen. Ich glaube nicht, daß sehr viele Deutschlehrer über literarische Strömungen der Sung-Dynastie Bescheid wissen! Es sei denn, sie beschäftigen sich damit. Sie tun das aber nicht, weil sie es irgendwann einmal in der Schule aufgeschnappt haben, sondern weil sie sich eben im speziellen dafür interessieren.

Womit wir bei den individuellen Interessen angelangt wären. Die Schule soll interessenbildend sein, aber ist sie das wirklich? Nein. Ich würde eher sagen, sie ist interessenvernichtend. Wieder das Beispiel Geschichte. Ich hatte an diesem Fach großes Interesse. Jetzt ist es mir leider abhanden gekommen. Der Streß der anderen

Fächer war für mich einfach zu groß, um mich eingehender damit beschäftigen zu können. Dasselbe Schicksal ereilte mich auch in Geographie. Ich glaube, es geht vielen so.

Allgemeinbildung ist in Wirklichkeit nur ein sehr geschickt formulierter Deckmantel, unter dem sich ganz andere Überlegungen verbergen. Ich würde da einmal eine "Namensänderung" vorschlagen:

Wie wär's zum Beispiel mit: "Die hohe Schule vom Erzeugen der Durchschnittsmenschen" oder vielleicht "Schleuse mit integrierter Gehirnwäsche" oder einfach: "Von der Kunst, aus einem denkenden Menschen eine Maschine zu machen."*)

Ich habe das Gefühl, daß die Schule, wie sie jetzt existiert, eine Fabrik ist, in der Menschen ohne Willen oder mit einem der Obrigkeit genehmen willen, sei es versteckt im Westen oder offen im Osten, am Fließband erzeugt werden. Und ich habe keine Lust, mein Leben als Produkt zu beschließen!

*) Kommentar unserer Deutschprofessorin dazu: "Bis jetzt scheint Dir, was man aus Deinen Antworten, recht guten und originellen Gedanken ersehen kann, die Schule aber nicht geschadet zu haben."

Geschrieben nach dem Schulaustritt

Johann Berger

Wer hat Angst vorm Musischen?

Mag sein, daß die österreichische Schule jene Reform erhält, die sie verdient. Zynische Kommentatoren behaupten dies anläßlich der 11. SCHOG-Novelle, die den Anspruch erhebt, als Resultat der bis 1987/88 laufenden Oberstufenschulversuche zu gelten. Der grundsätzlichen Kritik an der Realisierung von Reformvorhaben ist hier nichts hinzuzufügen.[1]

Fest steht:

1. Der Fächerkanon der AHS-Oberstufe wurde verändert – mit der 8. SCHOG-Novelle erhielt die Informatik die Weihen verpflichtenden Unterrichts.

2. Im Interessenkonflikt zwischen Eltern/Schülern ("Keine Mehrstunden") und Lehrern ("Kein Informatikunterricht auf Kosten anderer Fächer") wurde die Position der einzelnen Fächer im Lehrangebot festgeschrieben. Die Stundenplanersteller an den einzelnen Schulen dürfen ab dem nächsten Schuljahr laut Stundentafel 138 Wochenstunden durch die vier Jahrgänge jonglieren (bisher waren es je nach Schultype in der Normalform 138, 140 und 142 Stunden).

Die sogenannten musischen Fächer, also die Pflichtfächer Bildnerische Erziehung (BE) und Musikerziehung (ME), kommen nun in der 5. Klasse auf je zwei Wochenstunden, in der sechsten auf kuriose 1,5 und in den folgenden beiden Klassen wählen die Schüler zwischen den beiden Fächern. Sie wählen — und das ist ja der Kern der Reform — aus einem Topf von Wahlpflichtgegenständen acht (Oberstufe des Gymnasiums), zehn (Oberstufe des Realgymnasiums) oder zwölf (Oberstufe des wirtschaftskundlichen Gymnasiums) Wochenstunden und entscheiden nun, welche Inhalte den Schwerpunkt ihres weiteren Bildungsweges darstellen sollen. Das Wahlpflichtfächerangebot ist in Gruppen gegliedert, wobei in der Gruppe der "zusätzlichen Wahlpflichtgegenstände" die lebenden Fremdsprachen neben darstellender Geometrie, Informatik und BE/ME um die Gunst des Schülerinteresses buhlen.

Diese Wahlmöglichkeit wird als Fortschritt gegenüber der bisher geltenden Regelung kommentiert. Die Oberstufe bietet nämlich im Gegensatz zu früher die Möglichkeit, den Unterricht beider Fächer — BE und ME — bis zur achten Klasse zu besuchen.

Es ist ein Konkurrenzverhältnis, in dem sich die Fächer (und damit die Lehrer) untereinander befinden. Ist es ein Zufall, daß die

"musischen" Inhalte im Unterschied zu anderen nicht nur im Stundenausmaß beschnitten wurden, sondern sich nun dieser Konkurrenz stellen müssen?

Schüler, die im Herbst 89 am Beginn der 7. Klasse Musik gewählt haben, müssen entscheiden, ob sie beispielsweise die Inhalte von EDV-Informatik oder jene der BE bevorzugen. Wie immer die Entscheidung ausfallen mag: es sind ihr bildungspolitische Entscheidungen vorangegangen, die mit der Positionierung von Unterrichtsinhalten im Bildungswesen zu tun hatten. Daß die "musisch-kreativen Elemente", die laut Regierungserklärung gestärkt werden sollten, nun im Stundenausmaß eingeschränkt und – vorsichtig formuliert – bemerkenswerten Wahlpflichten gegenüberstehen, war eine jener bildungspolitischen Maßnahmen. Eine weitere Entscheidung war mit der Einführung der verbindlichen Übung Informatik gefallen. Die einzelnen Ebenen (Schülerentscheidung, Stundenkürzung, Informatikunterricht) bleiben in offiziellen Stellungnahmen von Bildungspolitikern streng getrennt, ein Zusammenhang wird erst deutlich, wenn die Themen bildungspolitischer Äußerungen in ihrem historischen Zusammenhang verfolgt werden.

Wenn man davon ausgeht, daß die Produkte der mit der Schulreform betrauten Institutionen bildungs- und sozialpartnerschaftlichen Konsens vermitteln, dann umfaßt nach dem Verständnis österreichischer Bildungspolitik der Begriff der Allgemeinbildung "den ganzen Menschen . . . , seine intellektuellen und musischen Fähigkeiten"[2]. Die AHS dient nach dieser Formulierung dem Erwerb einer höheren Allgemeinbildung sowie der Hochschulreife. Dies wird durch verpflichtende und wählbare Unterrichtsangebote ermöglicht. Ergänzt wird dieses Angebot um die "Möglichkeiten zum Erwerb lebenspraktischer Inhalte und Fertigkeiten". Zu berücksichtigen sei dabei "die gesellschaftliche, kulturelle, wirtschaftliche und technische Realität der Zeit"[3]. Da es – diesem Zitat entsprechend – bildungspolitischen Entscheidungen zukommt, die Schule nach den Parametern sozialer, kultureller, ökonomischer und technischer Aspekte "der Zeit" (vielleicht sind Legislaturperioden gemeint) zu organisieren, geraten diese Faktoren in Konkurrenz zueinander.

Die Integration von Informatik in den Fächerkanon als verpflichtende Übung bzw. als Wahlpflichtfach und die daran anschließende Reduktion der "musischen Fächer" bestätigen dieses Bild konkurrierender Realitäten der Zeit. Die Orientierung an wirtschaftlichen und technischen Parametern mag vor dem Hintergrund dieser Interpretation auch aus den Aussagen von Bildungs-

politikern und führender Beamter der Schulbehörde erkennbar sein. Die Diskussion, die der 8. SCHOG-Novelle vorangegangen ist, verdeutlicht eine Annäherung der unterschiedlichen politischen Positionen. Etwa, wenn in der SPÖ-nahen Zeitschrift "AHS-aktuell" ausgerechnet Klaus Haefners "Homuter-Gesellschaft" beschworen wird: "Wir müssen die Möglichkeiten der neuen Technologien nutzen lernen, dann mag Haefners Utopie einer Homuter-Gesellschaft – durch konsequente Nutzung der Informationstechnik kann sich der Mensch der Muße hingeben – irgendwann in Erfüllung gehen. "[4]

Der Autor versäumt dabei, auf Haefners Vorstellung einer Elitenbildung zu verweisen, nach der die sogenannten "Unberechenbaren", eine Bildungs- und Technokratenelite, die von Computern geregelte materielle und informationelle Welt steuern. Die große Mehrheit der "Substituierbaren" dagegen besteht aus unqualifizierten Arbeitskräften, die durch die Bildungseinrichtungen zum Ideal des "seelisch stabilen Menschen, der in der Welt der Informationstechnik leben kann"[5], erzogen werden[6]. In dieser Informationsgesellschaft gewinnt der selbstverständliche Umgang mit der Informationstechnologie die Qualität einer "vierten Kulturtechnik", die — dem Generalsekretär der Vereinigung österreichischer Industrieller Hubert Krejci entsprechend — "in das Bildungswesen einbezogen" werden soll.[7]

Während die parlamentarische Verabschiedung der 8. Schulorganisationsnovelle vorbereitet wurde, erschienen in zwei verschiedenen Zeitschriften Stellungnahmen, die nochmals übereinstimmende Positionen dokumentieren. In beiden Aussagen wird eine objektive und angstfreie, nüchterne und vorurteilsfreie Haltung gegenüber den neuen Technologien als Bildungsziel angestrebt. Auch hier wird der Technologie eine "beherrschende" Position zugestanden, sie wird damit zum Subjekt der Machtausübung, statt als deren Mittel dargestellt zu sein. Der 1985 für das Ressort Unterricht, Kunst und Sport zuständige Minister Moritz schrieb in der Zeitschrift der GÖD:

"Wir wollen mit dem neuen Unterrichtsfach Informatik die Jugendlichen mit den Grundlagen dieser neuen Kulturtechnik, die in Zukunft fast alle Lebensbereiche beherrschen wird, vertraut machen und so auch Vorurteile und Angst abbauen."[8]

Dieser Versuch, die Unterrichtsinhalte der Informatik als genuine Faktoren der Allgemeinbildung darzustellen, indem ihr mit dem Attribut der Kulturtechnik das Stigma der berufsbezogenen Qualifikation genommen wird, dieser Versuch des Ministers kontrastiert mit dem nächsten Zitat.

Peter Amlinger, Vorstandsmitglied der Siemens AG, verweist sehr wohl auf wirtschaftliche Gesichtspunkte:

"Für unsere wirtschaftliche Zukunft ist es von eminenter Bedeutung, daß unsere Jugend dieser Technologie objektiv und nüchtern gegen-übersteht, daß sie um ihre Möglichkeiten und Grenzen weiß. Diese sachliche und souveräne Einstellung lebendiger Menschen, wie sie gegenüber einem toten Werkzeug, das ein Computer letztlich ist, am Platz ist, wird sich aber nur dann entwickeln, wenn man dieses Werkzeug auch selbst benutzt hat und aus eigener Anschauung weiß, wo es genutzt hat und wo nicht. Deshalb halte ich die Einführung des EDV-Unterrichtes in allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen für so eminent wichtig."[9]

Die subjektive Lernerfahrung des Schülers, der in eigener Anschauung praktische Erkenntnisse und Fertigkeiten der Informationstechniken erwirbt, wird von Amlinger in den Kontext „unserer wirtschaftlichen Zukunft" eingebettet. Damit deklariert er die wirtschaftlichen Interessen als einen wesentlichen Faktor bildungspolitischer Entscheidungen und bestätigt den Gewerkschafter Franz Bedlan, der 1985 feststellt: "Zum Beispiel kam man mit der Einführung des EDV-Unterrichtes zweifellos einem wirtschaftlichen Anliegen entgegen."[10]

Welche Bedeutung technisch-wissenschaftliche Paramater für ein Neuverständnis von Allgemeinbildung gewonnen haben, geht auch aus einer Aussage von Elisabeth Springer, die als Beamtin der Schulaufsicht einigen Einfluß auf schulpolitische Entscheidungen geltend machen kann, hervor. Hier erscheint Informatik als Glied in einer Kette von Maßnahmen, die mit einem veränderten Verständnis von Allgemeinbildung korrespondieren.

"Mit der Einführung des Unterrichtsprinzips `politische Bildung' wurde erstmals der Versuch unternommen, den stark theoretisch belasteten Begriff `Allgemeinbildung' zu aktualisieren . . . Die Einführung des Faches `Informatik als Pflichtfach' an AHS schließlich setzt ein erstes deutliches Signal: Hier wird ein praxisorientiertes Fach als Pflichtfach in den Kanon der allgemeinbildenden Schulen aufgenommen . . ."[11]

Die genannten Äußerungen stellen den Informatikunterricht als bildungspolitisch unumstrittene Notwendigkeit dar. Ein breiter Konsens verbindet die schulpolitischen Lager, wobei vor allem aus Beiträgen in sozialistischen Publikationen deutliche Annäherungen an Bildungsanforderungen der Unternehmerseite erkennbar werden. Eine als "praxisorientiert" bezeichnete Interpretation des Begriffs der Allgemeinbildung trifft in diesem Konsensbemü-

hen auf den Begriff der "vierten Kulturtechnik", mit der Arbeitstugenden wie technologische Grundkenntnisse und Anwenderqualifikationen aus dem berufsbildenden Segment in jenes der Allgemeinbildung gehoben werden.

Die veränderte Bedeutung der Allgemeinbildung, wie sie durch die Einführung der Informatik als Pflichtfach in der AHS deutlich wird, findet in den Prognosen gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technologischer Entwicklungen ihre Entsprechung. Der breite schulpolitische Konsens resultiert aus gemeinsamen Zukunftserwartungen, die durch den zunehmenden Einsatz neuer Technologien geprägt sind. Die Option des nun gegenwärtigen Informatikunterrichtes auch auf zukünftige Anforderungsprofile der Wirtschaft kommt solchen Zukunftserwartungen entgegen.

Die Technologie gewinnt in diesen Prognosen gesellschaftsbestimmenden Charakter. Der oft verwendete Begriff der "Informationsgesellschaft" vermittelt die Erwartung veränderter gesellschaftlicher Strukturen, die auf Automatisation und Kommunikationstechnologien zurückzuführen sind. Interessen hinter der Technologie bleiben bei dieser Vorstellung verborgen. Damit erscheint neben dem auf wirtschaftliche Anforderungen ausgerichteten Verständnis von Allgemeinbildung ein gegenüber sozialen Machtverhältnissen unkritischer Zugang zur Thematik als deutliches Element in der Diskussion über den Informatikunterricht.

Mit dem Angebot dieser "praxisbezogenen" Allgemeinbildung soll die AHS den sinkenden Schülerzahlen begegnen. Während den berufsbildenden höheren Schulen mit fast gleichbleibenden Schülerzahlen kaum Probleme durch die geburtenschwachen Jahrgänge erwachsen, erwarten die AHS einen Tiefstand im kommenden Jahr und werden bis zum Jahr 2000 bestenfalls 93 Prozent des Standes von 1985 erreichen.[12] Noch fataler wirkt sich der Rückgang an Schülern in den Hauptschulen der Großstädte aus, wo die Bildungsansprüche der Eltern dem Gymnasium zur Rolle einer Gesamtschule wider Willen verhelfen.

Die AHS-Oberstufe büßt also gegenüber der BHS an Bedeutung ein und reagiert mit "Praxisbezug". Der Bundeskanzler forderte Ende September 1988, daß in den Oberstufen aller Schultypen allgemein- und berufsbildendes Wissen verstärkt gemeinsam vermittelt werden sollte und stellte die Trennung in allgemein- und berufsbildende Schulen in Frage.[13]

Die AHS sollen also Humankapital produzieren, das den wirtschaftlichen Anforderungsprofilen mehr entgegenkommt als bisher. Die „Realitäten der Zeit" zeigen für die AHS deutlich

ökonomisch und technologisch geprägte Züge. Die Stundentafeln tragen diesen Realitäten Rechnung. "Musische" Inhalte werden obsolet.

Falsch! Musische Inhalte haben längst schon historische Bedeutung und wenig Gegenwartsbezug. Daß der offizielle Sprachgebrauch den Terminus des "Musischen" weiter pflegt, gehört zu den bemerkenswerten Eigenheiten des Bildungswesens. Vielleicht ist es eine Tradition, die auf eine "gute, alte Zeit" zurückverweist, die im "Musischen" nun weiterleben soll. Vielleicht weiß man auch gar nicht, mit welchen Inhalten man hier zu tun hat, und vielleicht ist es selbstverständlich, daß "der ganze Mensch" den Widerspruch seiner "intellektuellen und musischen Fähigkeiten" birgt.

Nach diesem Verständnis sind die beiden Bereiche des Intellekts und des Musischen nicht nur grundverschieden, sondern auch unterschiedlichen Unterrichtsgegenständen zuzuordnen. Der Erkenntnismethode der Rationalität steht nun die erkenntnistheoretische Kategorie des gefühlsmäßigen musischen Erlebens gegenüber. Es ist dies ein Verständnis, das zwischen dem Leistungsbezug (zweck-) rationaler, wissenschaftlich-technischer Qualifizierung und dem idealistischen, unproduktiven, verinnerlichten Sinn "musischen Tuns" Grenzen zieht.[14]

Es ist dies ein Verständnis, wie es auch die ersten Theoretiker musischer Erziehung formulierten. Kunst und Wissenschaft sind demnach unversöhnliche Gegensätze; Emotion und Rationalität könnten sich nicht aufeinander beziehen, begriffliches Denken, Logik und Empirie stünden der "wahren" Erkenntnismethode der "bildhaften Anschauung" im Weg. Die ersten Jahrzehnte des 20. Jahrhunderts, in denen die Prinzipien musischer Bildung entstanden, waren von gesellschaftlichen Krisen, Klassenkämpfen, von der Großindustrie und dem Elend der proletarischen Massen geprägt. Die Sehnsucht nach einer heilen, ursprünglichen Welt scheiterte an der gesellschaftlichen Realität. Musische Erziehung sollte nun das Persönlichkeitsideal des sich allseitig entfaltenden Individuums verwirklichen, das durch die harmonisierende Beschäftigung mit Kunst zu einem ausgewogenen, mit sich und den Widersprüchen der Realität ausgesöhnten Leben befähigt ist.

"Hei, was war das doch für ein frohgemutes Schaffen in den Zeichensälen, mit welcher Freude waren die Jungs und Mädels bei der Sache, und wie begeistert gab sich der Zeichenlehrer seiner schönen Aufgabe hin!"[15]

Dieses "frohgemute Schaffen" diente der "allseitigen Erweckung

der schöpferischen Tatkraft unserer Jugend und unseres Volkes"[16] und sollte unter dem Begriff der "Musischen Nationalerziehung" zum pädagogischen Repertoire des Bildungssystems im NS-Regime werden. Die Ablehnung von Rationalität durch die musische Erziehung, die Beschränkung auf Seelen- und Gemütsbildung, die Bedeutung des Gemeinschaftsgedankens konnten problemlos für die emotionale Identifizierung mit den nationalsozialistischen Leitgedanken übernommen werden.

Auch das Bildungssystem der Nachkriegsjahre pflegte das "Musische". Die Entbehrungen des Wiederaufbaues und die traumatischen Erfahrungen der Kriegsjahre schufen Platz für jene Sehnsucht nach heiler Welt, die der musischen Erziehung zugrunde liegt. Die ihr innewohnenden "spezifischen Kräfte von lösender, reinigender und heilender Kraft" sollten "ohne viel Zutun das organum vitae entstehen (lassen), das in den Mißklängen dieser Zeit einen reinen Ton behält. Dann wäre das Musische das zeitgemäße Organ der Lebenshilfe und müßte mit Eifer und Liebe vor allem von denen behütet und gefördert werden, denen die Pflege eines wertvollen Lebens vornehmlich anvertraut ist, den Pädagogen."[17] Neben der hier deutlich gewordenen "therapeutischen" oder wenigstens kompensatorischen Funktion, die musischer Erziehung nach wie vor zugeschrieben wird, hat sich auch der technikfeindliche Aspekt erhalten. Es seien nämlich "die Technik und die mit ihr verknüpfte proletarische Existenz", die als die "echten Kontrahenten dieser Zeit"[18] verstanden werden müßten.

Die musische Erziehung konnte ihren Platz im Bildungswesen beanspruchen, bis die gesellschaftlichen Veränderungen die "musischen Fächer" als frag- und veränderungswürdige Segmente erscheinen ließen. Als die westlichen Industrienationen, durch den "Sputnik-Schock" erschüttert, eine "Bildungskrise" befürchteten, die Rekonstruktionsphase nach dem Zweiten Weltkrieg abgeschlossen war und die expandierende Wirtschaft ihre Ansprüche an das Bildungswesen deutlich machte, konnten sich technikfeindliche und den Irrationalismus pflegende Konzepte nicht mehr legitimieren. Im Kunstunterricht setzten sich die didaktischen Positionen des "formalen Kunstunterrichtes" mit ihrem Bezug auf eine "Erziehung zu bildnerischem Denken" (Pfennig) durch. Die noch heute gültige (wenngleich durch aktuellere fachdidaktische Positionen überholte) Bezeichnung des Schulfaches ist darauf zurückzuführen. Der Begriff des "Musischen" überlebte alle folgenden didaktischen Entwicklungen, welche die Fächer BE und ME in den Jahrzehnten seither veränderten.

Es soll hier nicht diskutiert werden, in welchem Ausmaß Inhalte

musischer Erziehung heute noch den Unterricht prägen. Das Bild österreichischer Kunstpädagogik, die als "didaktisches Museum" die verschiedensten Theorien und Modelle in sich vereint, zeigt Traditionen, die auf musische Bildung zurückreichen. Es geht hier aber nicht um Fragmente, die vielleicht auch in der gegenwärtigen Situation ihre Berechtigung anmelden — z.B. das Prinzip der "Ganzheitlichkeit" —, sondern um den offiziellen Sprachgebrauch und um damit möglicherweise verbundene Intentionen, die an den aktuellen Aufgaben und Leistungen der Fächer ME und BE vorbeizielen.

Bildungspolitiker und Beamte der Schulverwaltung operieren nach wie vor mit einem historisch belasteten und anachronistischen Begriff, wenn sie von "musischen Fächern" reden. Daß dieser Begriff nicht als inhaltsleere Floskel verstanden wird, wie am Anfang in Erwägung gezogen wurde, läßt jenes Verständnis von Allgemeinbildung vermuten, das "den ganzen Menschen" aus den voneinander unabhängig gedachten "intellektuellen und musischen Fähigkeiten" zusammensetzt. Es handelt sich um die historisch bekannten Widersprüche, die in der Schule, im Schüler, im ganzen Menschen durch den Unterricht in verschiedenen, nicht aufeinander bezugnehmenden Fächern vereinigt werden sollen.

Die Frage erhebt sich, wozu man diese Vorstellung "musischer Fächer" braucht. Warum gibt es sie überhaupt noch im Fächerkanon?

Dazu einige Vermutungen:

1. Die "musischen Fächer" sind dazu da, um sich zu ihnen zu bekennen.
2. Die Vorstellung "musischer Fächer" dient der Legitimation meritokratischer Bildungsideologie.
3. Die Vorstellung "musischer Fächer" bringt eine Scheinrealität hervor, die als Grundlage von zentralistischer Bildungsplanung notwendig wird.
4. Die Vorstellung "musischer Fächer" ist notwendig, um die scheinbare Rationalität "realistischer" Unterrichtsinhalte zu wahren.

Die "musischen Fächer" sind dazu da, um sich zu ihnen zu bekennen.

Ein vorläufig letztes deutliches Beispiel dafür bietet das Arbeitsübereinkommen zwischen der SPÖ und der ÖVP anläßlich ihrer Koalitionsverhandlungen. Hier heißt es: "Musisch-kreative Elemente dürfen im Rahmen der Oberstufe nicht eingeschränkt, sondern sollen gestärkt werden."[19] Und weiter: "Alle Begabungen, zu denen nicht nur intellektuell-kognitive, sondern auch musisch-kreative, soziale und handwerklich-praktische gehören, sollen erkannt und ohne zu frühe Selektion höchstmöglich entfaltet werden."[20]
Die Stärkung wurde durch die Stundenreduzierung — wie es so schön heißt: kontraproduktiv — verwirklicht, die höchstmögliche Entfaltung endet dort, wo sich auch der musisch-kreativ "begabte" Schüler für die "intellektuell-kognitiven" Inhalte des Wahlpflichtfaches Informatik und gegen das "musische" Konkurrenzangebot entscheidet. Er will's ja im Berufsleben zu etwas bringen, und dazu sind die schulischen Informatikkenntnisse notwendig. Diese Annahme hat in der österreichischen Bildungspolitik axiomatischen Charakter. Die bisher erhobenen Daten zur Fächerwahl an den Versuchsschulen zeigen auch folgerichtig, daß sich die Schüler entsprechend dieser Annahme zum großen Teil für Informatik entscheiden. [21]
Das Bekenntnis zum "musischen" Prinzip beeindruckt natürlich nur bei einer unkritischen und ahistorischen Verwendung und vor allem bei einer ebensolchen Rezeption des Begriffes. Man kann sich mit diesem Bekenntnis einer positiven Aufnahme sicher sein, solange mit dem Attribut "musisch" nicht mehr verbunden wird, als dem Brockhaus dazu einfällt: "Die Kunst betreffend, kunstempfänglich."

Die Vorstellung "musischer Fächer" dient der Legitimation meritokratischer Bildungsideologie.

Schulischer Unterricht basiert nach wie vor auf leistungsorientierten Lernprozessen, die im Sinn sozialer Auslese wirken und nach scheinobjektiven Kriterien quantifizierbar und überprüfbar sein sollen. Die Hilfestellungen aus den behaviouristisch orientierten Zweigen pädagogischer Wissenschaften, vornehmlich pädagogischer Psychologie, ermöglichten eine im Idealfall optimale Planung des Unterrichtes zum Zweck möglichst reibungsloser Wissensübertragung. Auch der formale Kunstunterricht bemüht sich

um die Prinzipien eines Unterrichtes, in dem detailliert geplante Lernschritte (z.B.: vom differenzierten Farbauftrag zur differenzierten Farbwahrnehmung) zu den vorgegebenen Lehrzielen (z.B.: Erkennen von Komplementär-, Simultan- und anderen Kontrasten) führen. „Kreativität" äußert sich hier in der möglichst differenzierten Verwendung formaler Qualitäten (möglichst viele Grünwerte bei der Umsetzung des Themas „Im Dschungel"), sie wird meßbar ("Wer die meisten Grünwerte hat . . .") und bewertbar (". . . bekommt einen Einser!").
Natürlich wird diese karikierende Darstellung der Unterrichtspraxis nicht gerecht. Sie zeigt aber das Bemühen, im Segment der "musischen Fächer" jene zweckrationalen, auf quantifizierbare und scheinobjektive Leistungsnachweise ausgerichtete Unterrichtsformen nachzuvollziehen, die im Kontext expandierender Wirtschaftsentwicklung ihre bildungsökonomische Legitimation erhielten.
Das Festhalten an der Idee des Musischen steht schon dazu im Widerspruch. Um wieviel mehr erst zu den didaktischen Positionen, die dem Kunstunterricht emanzipatorische Funktion zusprechen. Der Widerspruch weist aber den Fächern BE und ME den Charakter schulischer "Schonräume" zu, denen keine Selektionsfunktion zukommt. Diese im Sinne wirtschaftlicher Verwertbarkeit dysfunktionale Aufgabe kommt einer Idee von Allgemeinbildung entgegen, die in Abgrenzung zur berufsbildenden Qualifizierung jene Gemüts- und Seelenbildung anstrebt, die vorgeblich jenseits wirtschaftlich nutzbarer Bildungsziele angesiedelt ist.

Die Vorstellung "musischer Fächer" bringt eine Scheinrealität hervor, die als Grundlage von zentralistischer Bildungsplanung notwendig wird.

Die didaktische Entwicklung der letzten Jahrzehnte konfrontierte den Unterricht in diesen Fächern mit Inhalten gesellschaftspolitisch relevanter Problemfelder (für den BE-Unterricht sind vor allem die Aspekte der visuellen Kommunikation zu nennen, also der Bezug zu elektronischen und Printmedien, zu Film und Fotografie, weiters Aspekte der Raumplanung, der Gebrauchsgutgestaltung, der Architektur und, allgemeiner gesagt: der Warenästhetik). Die schulische Auseinandersetzung mit diesen Inhalten zeigt Ansätze zu mehreren berufsbezogenen Qualifikationen (Architekten, Designer, Kommunalpolitiker, etc.).
Man muß über diese Entwicklung hinwegsehen, um an der Vorstellung des musisch orientierten Unterrichtes festzuhalten. Al-

lerdings werden dadurch Ressourcen frei, die dann bei einer notwendigen Umstrukturierung einzelner Schultypen verfügbar sind (man denke an die neuen Stundentafeln der AHS). Denn die auf Zweckrationalität ausgerichtete Allgemeinbildung muß musische Bereiche ausklammern, solange die darin gepflegte Irrationalität nicht den Stellenwert erwünschter Kompensation erhält. Dies führt weiter zu

Die Vorstellung "musischer Fächer" ist notwendig, um die scheinbare Rationalität "realistischer" Unterrichtsinhalte zu wahren.

Der musische Schonraum ist der Ort von Seelen- und Gemütsbildung. "Man kann Kultur nicht mit nüchterner Mathematik, sondern nur mit Seele und Gemüt schaffen." [22] In der nationalsozialistischen Ausprägung erscheint die Funktion, emotionale Identifikation mit dem bestehenden System herzustellen, besonders deutlich. Darüber hinaus wird erst durch den bewußten pädagogischen Zugriff auf die emotionale Ebene die steuerbare Persönlichkeit garantiert. Diese Gemütserziehung umgeht rationale Kontrollen und schafft jene emotionale Basis, welche eine problemlose, weil unkritische Beschäftigung mit technischen und naturwissenschaftlichen Inhalten auf beliebig abstrakter oder theoretischer Ebene möglich macht. Die Handlungen des derart musisch gebildeten "Realisten" sind von einer affirmativen Grundhaltung getragen und daher frei von ethischen Zweifeln an seiner (höheren) Zielen gehorchenden zweckrationalen Tätigkeit.
Natürlich distanzierten sich die Nachkriegsapologeten musischer Erziehung von der rassistischen Blut-und-Boden-Ideologie und suchten ihren Bezugsbereich im noch heute emphatisch beschworenen "Geist des Wiederaufbaues". Die Qualität der Beziehung zwischen realistischen und musischen Bildungszielen und -inhalten bedarf aber einer historischen Betrachtung, wenn ein historisch belasteter Begriff zur Darstellung von Bildung mit Gegenwartsbezug und Optionen auf die Zukunft verwendet wird.
An dieser Stelle wird die Diskussion anläßlich der 8. SCHOG-Novelle wieder aktuell. Die kritiklose Akzeptanz und die grundsätzliche Befürwortung eines neuen Unterrichtsfaches mit technologischen Inhalten durch die politischen Lager in der Schulpartnerschaft gewinnen vor dem Hintergrund der Interpretation des offiziellen Sprachgebrauches eine besondere, in der Diskussion bisher vernachlässigte Facette.

Haefners Homuter-Gesellschaft zeichnet sich im gegenwärtigen Bildungswesen nun deutlicher ab. Die Aufgabe der musischen Fächer (diesmal ohne Anführungszeichen) ist es, den "seelisch stabilen Menschen, der in der Informationsgesellschaft leben kann", zu verwirklichen. Die fatale Dialektik zwischen dem als realistisch und rational bewerteten Informatikunterricht und dem beharrlichen Rekurs auf anachronistische musische Bildung stellt nun vor allem eines bloß: die Angst des technokratischen Schulreformers vor dem Irrationalen.
Er braucht den musischen Schonraum aus zwei Gründen: Erstens glaubt er, das Irrationale hier ausreichend versorgt und damit unschädlich gemacht zu haben. Zum anderen kann er dadurch den Inhalten z.B. des Informatikunterrichtes den Nimbus des "Realistischen" erhalten. Daß er es hier nur scheinbar mit reinen Sachproblemen zu tun hat, die einer vernünftigen Lösung bedürfen, hat Joseph Weizenbaum dargelegt, als er seine Kritik am Imperialismus der instrumentellen Vernunft an der Computertechnologie festmachte. Er bezieht in seine Kritik auch die Logik der Natur- und der Computerwissenschaft ein, die "wie jede empirische Wissenschaft eine kunstvolle Struktur (ist), die auf Pfeilern ruht, die nicht etwa in Fakten verankert sind, wie gemeinhin vermutet wird, sondern im Treibsand fehlbarer menschlicher Urteile, Vermutungen und Intuitionen . . . Der Durchschnittsmensch glaubt sicherlich, daß solche wissenschaftlichen Fakten so abgesichert, so fest bewiesen sind wie seine eigene Existenz. Seine Gewißheit ist eine Illusion." [23]
Zu der illusionären Gewißheit über die wissenschaftlich-rationalen Grundlagen der Technologie gesellt sich die Faszination angesichts nahezu uneingeschränkter Einsatzmöglichkeiten binärer Datenverarbeitung. Immer mehr, fast alles gerät in den Bereich computergesteuerter Machbarkeit. Die Maschine wird mit der Erwartung ihrer omnipotenten Problemlösungskapazitäten konfrontiert. Der Eifer, mit dem (auch in der Schule) der Computereinsatz vorangetrieben wird, stellt bisher gültige Denkweisen auf den Kopf. Die bisher übliche Frage "Hier ist ein Problem, wo sind die Mittel, es zu lösen?" verliert ihre Gültigkeit zugunsten der für die Computerindustrie so vorteilhaften Formulierung: "Hier ist das Mittel, wo sind die Probleme?"
Die expandierenden Anwendungsbereiche für die neuen Technologien verändern die grundlegenden Voraussetzungen von Bildungsplanung. Die Veränderungen in der industriellen Produktion, die Automatisation in den Bereichen der Planung und Verwaltung konfrontieren das Bildungssystem mit veränderten An-

forderungsprofilen.[24] Eine erwartete Mediatisierung der Gesellschaft („Informationsgesellschaft") bringt die Schule in Gefahr, obsolet zu werden, wenn ein dichtmaschiges Informationsnetz unterhaltsame Bildungsinhalte über den PC im Wohnzimmer abrufbar werden läßt. [25] Die in der Schule vermittelten Inhalte stehen dazu in Konkurrenz und erscheinen als unattraktiv, während berufsbezogene Qualifikationen für eine weitgehend automatisierte Arbeitswelt für einen immer größeren Teil der Schulabgänger wertlos wird.
Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die "musischen Fächer" ?
Eine Antwort darauf muß zwangsläufig spekulativ bleiben und muß sich auf Ansätze gegenwärtiger pädagogischer Tätigkeit beziehen. Dies soll nun anhand dreier Szenarien versucht werden, die verschiedene Positionen des Faches BE im Bildungswesen umreißen.

Szenario a)

Die herrschende Bildungspolitik führt die bisher geübte Praxis ohne grundlegende Änderungen weiter fort.

In diesem Fall behält das Fach vorerst eine Funktion, die scheinbare Rationalität der realistischen Fächer sicherzustellen und im "musischen" Unterricht Gemütsbildung zu betreiben.
Kritische und engagierte Kunstpädagogen zerspragein sich weiter für eine neue Bewertung ihres Unterrichtes, dem sie einige Relevanz für den Berufsbereich (Produzentenerziehung), für den Bereich der Konsumentenerziehung ("der kritische Rezipient visueller Phänomene") und für emanzipatorische Zielsetzungen ("der kritische und mündige Bürger") zubilligen. Mit den Argumenten, daß weitere Stundenkürzungen mit dem kulturpolitischen Selbstverständnis Österreichs unvereinbar seien und daß die Inhalte des BE-Unterrichtes für die Absolventen des Bildungswesens einen unverzichtbaren Bestandteil darstellen sollten, treten sie gegen weitere Einschränkungen des Faches auf.
Die Fachdidaktik wird sich mit den Auswirkungen der neuen Technologien auf die Bezugsbereiche des Unterrichtes befassen, und die Lehreraus- und -fortbildung wird Kurse über Computergrafik und Desktop Publishing anbieten. Diese neuen Inhalte werden dem kunstpädagogischen Museum einverleibt, und die Lehrplangestalter müssen das Kunststück fertigbringen, in immer weniger Stunden das gesamte didaktische Repertoire der Nachkriegszeit (von der musischen Erziehung bis zum Computer Aided Design) zu packen.
Es gelingt aber nicht, gegen das herrschende Mißverständnis über die Intentionen des BE-Unterrichtes dem Fach eine bildungsökonomisch legitimierte Funktion nachzuweisen. Den Inhalten und Methoden des Unterrichtes bleibt die bildungspolitische Anerkennung einer bedeutenden Position für die berufliche und soziale Qualifikation der Schüler verwehrt.
Darüber hinaus scheitert der Versuch, eine breite Öffentlichkeit für die Anliegen des Faches zu mobilisieren. Dies führt zu

Szenario b)

Die "musischen Fächer" werden an der AHS-Oberstufe nur noch als Wahlpflichtfächer angeboten. In der Unterstufe und an den Hauptschulen läuft der Unterricht in BE und ME alternierend (eine Woche BE, eine Woche ME).

Mit der entsprechenden SCHOG-Novelle wird der Informatikunterricht in allen Schulstufen der AHS verpflichtend. Ein Kostenaufwand im Gegenwert von etwa 250 Millionen Schilling (bezogen auf den Index von 1988) ermöglicht die Erneuerung des veralteten Gerätebestandes sowie die Anschaffung der notwendigen Rechner für den Unterricht an den Unterstufen und den Hauptschulen. Bauliche Maßnahmen und Kosten für die Möblierung sind in diesem Budget nicht enthalten. Diese Schätzung basiert auf folgenden Annahmen: Die Kosten, die bei der Einführung verpflichtenden Informatikunterrichtes an der AHS-Oberstufe für den Gerätebedarf angefallen waren — 51 Millionen Schilling —, wurden trotz des breiteren Bedarfes (es müssen ja nun weit mehr Standorte ausgerüstet werden als 1984) wegen des angenommenen Preisverfalls am Computermarkt nur etwa verfünffacht.
Dies hat vor allem zwei Maßnahmen zur Folge:
1. Weitere Schulversuche können nicht mehr budgetiert werden. Dies ist mit der Situation von nach 1986 vergleichbar. [26]
2. Ähnlich wie bei der 11. SCHOG-Novelle werden die Stundentafeln der AHS und der Hauptschulen verändert. Diese Änderungen gehen auf Kosten der nun verzichtbaren „musischen" Pflichtfächer, ebenfalls eingeschränkt wird das Stundenausmaß bei Leibesübungen. Geplante Stundenkürzungen bei Latein und Religion wurden nach massiven Protesten seitens der Hochschulen und kirchlicher Verbände nicht realisiert.
Da Kunsterzieher seit einigen Jahren kaum pragmatisiert wurden, sind mit dieser Maßnahme nur wenige dienstrechtliche Kompli-

kationen verbunden. Im Rahmen der von den Sozialpartnern ins Leben gerufenen "Aktion lebenslanges Lernen" kann eine größere Arbeitslosigkeit abgefangen werden. Vor allem die jüngeren Kolleginnen und Kollegen konnten bereits in ihrer Ausbildung die grundlegenden Arbeitsweisen der Museums- und Freizeitpädagogik sowie der Kunsttherapie kennenlernen, was ihnen nun den Umstieg in das musische Tätigkeitssegment der außerschulischen Bildungseinrichtungen (Museen, Volkshochschulen, präventivmedizinische Einrichtungen und Rehabilitationszentren, Jugendzentren, Seniorenheime, etc.) erleichtert. Einigen gelingt es, in den Abteilungen für Lernsoftware-Entwicklung bei den großen Softwarehäusern unterzukommen, manche arbeiten in Privatschulen, die sich auf dem freien Bildungsmarkt dank ihres spezifischen Lernangebotes etablieren konnten.

Den verschiedenen Tätigkeitsbereichen entsprechend existieren verschiedene, auf den jeweiligen Schwerpunkt hin ausgerichtete Didaktiken. In vor einiger Zeit eigens eingerichteten Post-graduated-Studiengängen können die Kunstpädagogen die notwendigen Qualifikationen und Zertifikate erwerben. So werden bereits um 1990 nach BRD-Modellen und in Anlehnung an den Musiktherapielehrgang in Wien kunsttherapeutische Fortbildungsveranstaltungen angeboten. Älter ist die Tradition der außerschulischen Arbeit mit Jugendlichen und Kindern. Sie reicht bis auf die reformpädagogischen Strömungen am Anfang des 20. Jahrhunderts zurück, hat aber ihre nun praktizierte Ausprägung in den späten siebziger Jahren durch Gruppen wie die Münchner "Pädagogischen Aktion" erhalten. Seit 1988 wurden, ausgehend von der Bildungsuniversität Klagenfurt, museumspädagogische Ausbildungen durchgeführt, und die Arbeit mit Senioren ist seit etwa dieser Zeit fester Bestandteil der Animatorenausbildung u.a. am Dramatischen Zentrum in Wien.

Diese verschiedenen Tätigkeitsbereiche entfalteten sich vor dem Hintergrund eines Bedeutungswandels der öffentlichen Schule. Sie konnte durch die komplexe Struktur ihrer zentralistischen Organisation nicht flexibel genug auf die sich immer rascher verändernden technischen und gesellschaftlichen Voraussetzungen reagieren. Nachdem auf der Basis von Galliumarsenid-Bauteilen wesentlich verbesserte Rechnerkapazitäten den Computermarkt revolutionierten, militärische Interessen ein höheres Maß an Kompatibilität der verschiedenen Systeme durchsetzte [27] und komfortablere Schnittstellen die Mensch-Maschine-Interaktion vollständig veränderten, konnte die Schule den damit verbundenen (Aus-)Bildungsansprüchen weder budgetär noch organisatorisch nachkommen. Kleine und flexible Bildungsanbieter, die mit den großen Medienkonzernen und Technologieproduzenten kooperieren, vermitteln in speziellen Camps und über das öffentliche Informationsnetz ihre aktuellen und zielgruppengerecht aufbereiteten Bildungsprogramme ("Alles Wissenswerte über erfolgreiche Gesprächsführung. Ihr PC als rhetorischer Hometrainer", oder "Richtig investieren: Grundlagenwissen zur Geldanlage"). Privatschulen mit finanzstarken Sponsoren aus der Wirtschaft mit stark elitärem Charakter garantieren berufliche Karrierechancen.

Szenario c)

Mit der veränderten Bedeutung des Bildungswesens erhält der Kunstunterricht eine veränderte Funktion.

Dieser Variante liegen folgende Annahmen zugrunde:

1. Die steigende Bildungsnachfrage führt zu einer verschärften Krise im Hauptschulbereich, nicht nur in den Großstädten, sondern auch in den Einzugsgebieten von AHS-Standorten im ländlichen Raum.
2. Parallel dazu ist das Bildungswesen durch das international erfolgreiche Auftreten der Gewerkschaften gegen dequalifizierenden Einsatz neuer Technologien mit Anforderungsprofilen konfrontiert, in denen der Kooperationsfähigkeit, der Fähigkeit, Prozeßabläufe zu überblicken, Kreativität und der Fähigkeit zu selbständigem und verantwortungsvollem Handeln wesentliche Bedeutung zukommt. [27]
3. Dadurch erhält die bildungsökonomische Theorie von der "Ausschöpfung von Begabungsreserven" neue Aktualität. In der bildungspolitischen Praxis ermöglichen die genannten Voraussetzungen die notwendigen parlamentarischen Mehrheiten für weitreichende strukturelle und inhaltliche Reformen des Schulwesens.

Das heißt:

* Die strukturellen Reformen richten sich an die Schulorganisation und haben zur Folge, daß
- die Trennung zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe aufgehoben wird (was u.a. für die Lehreraus- und -weiterbildung Kosequenzen mit sich bringt) und
- eine weitgehende und diesmal nicht technizistisch-kosmetische Verbindung von Allgemein- und Berufsbildung möglich wird.

Auch hier sind Folgemaßnahmen in der Lehreraus- und -weiterbildung bei den räumlichen Voraussetzungen und der Ausstat-

tung der Schulen notwendig.
* Die inhaltliche Reform bezieht sich auf die Lehrplangestaltung von Fächern bzw. Gegenstandsbereichen (die ursprünglich als Einsparungsmaßnahme forcierte Methode des Projektunterrichtes führte zur Unterrichtsplanung in themenorientierten Gegenstandsbereichen, die den traditionellen Fächerkanon durchbrachen). Die Zielsetzung dieser inhaltlichen Reform ist es, auf der Grundlage der speziellen Voraussetzungen der einzelnen Schulen eine Vielfalt an differenzierten Bildungswegen im Rahmen der öffentlichen Schule unter der Einbindung einer aktiven Schulpartnerschaft (Schüler, Eltern und Lehrer setzen gemeinsam inhaltliche Schwerpunkte) zu verwirklichen.
Für den Gegenstandsbereich der ästhetischen Erziehung erhalten neben den bereits angedeuteten berufsbildenden Ansätzen die kritische Rezeption der sich immer mehr auf das Bild reduzierenden "Informations"-Medien und der Bezug auf unmittelbare sinnliche Erfahrung an Bedeutung. Der stark standortbezogene Unterricht bezieht aktuelle Fragen (z.B. der Raumplanung, der Produktentwicklung in den Betrieben, der Schulnachbarschaft, der regionalen Medien ...) in die pädagogische Tätigkeit mit ein.
Mit diesen inhaltlichen Schwerpunkten orientiert sich die Arbeit des Kunstpädagogen an zwei nur scheinbar antagonistischen Faktoren: am Aspekt berufsrelevanter Qualifikationen und am Faktum sinkender Lebensarbeitszeit. Denn mit der Gestaltung von Lebensumwelt — sei es die berufsbezogene, die öffentliche oder die private Umwelt — tangiert das Bildungssegment der ästhetischen Erziehung Inhalte mit zentraler Bedeutung für beide Bereiche.
Die Funktion ästhetischer Erziehung ist hier nicht mehr auf die Sicherstellung emotionaler Identifikation mit Bestehendem (musische Erziehung) oder auf scheinobjektive Kriterien formalistischen Kunstunterrichtes (bildnerische Erziehung) beschränkt. Ihre Aufgaben sind eng mit der Interessenlage der Schüler verbunden und beziehen sich auf
- die kritische Reflexion gestalteter Umwelt (vom Videoclip über profane Gebrauchsgegenstände des Alltags bis zum Kunstwerk im Museum) und
- auf die ästhetische Praxis, also auf traditionelle und moderne Mittel für die Wahrnehmung und den kreativen Ausdruck konkreter Anliegen und Bedürfnisse (von der Förderung der künstlerischen Betätigung bis zur Planung und Mitgestaltung im öffentlichen Bereich — sei es in der Schule selbst oder bei kommunalen Einrichtungen wie Jugendzentren, Parkanlagen, etc.).

Soviel zu den Szenarien.
Welche Position die Bildungsinhalte ästhetischer Erziehung in weiteren notwendigen Reformschritten des Bildungswesens einnehmen können, wird zu einem großen Teil davon abhängen, ob es gelingt, die fatale Reduktion auf ein "musisches" Verständnis zu durchbrechen. Weiters werden die fachdidaktischen Konzepte verstärkt auf gesellschaftliche Perspektiven Bezug nehmen müssen, um ihre Inhalte und Methoden im Kontext veränderter bildungsökonomischer Voraussetzungen weiterzuentwickeln.
In diesem Zusamenhang sind Lehreraus- und -fortbildungsstätten notwendig, deren Aktivität über die nahtlose Eingliederung der Absolventen in das gegenwärtige Schulwesen hinausreicht. Grundlagenforschung und interdisziplinäre Kooperation mit Instituten auf universitärer Ebene sowie der Schulverwaltung gewinnen an Bedeutung.
Das alles kann nicht in einem politikfreien Raum vor sich gehen. Deshalb wird es gerade für diesen Unterrichtsbereich besonders interessant sein, ob und wie weit das bildungspolitische Engagement der Arbeitnehmerorganisationen in der Lage sein wird, den Vorsprung der Unternehmerverbände aufzuhalten, ob und wieweit die Gewerkschaften auf die Qualität der zunehmenden Automatisation und Mediatisierung Einfluß nehmen können.

Anmerkungen:

1) Zur Kritik an der österreichischen Schulentwicklung und Schulreform ist vor allem die differenzierte Darstellung von Susanne Dermutz zu nennen in: Susanne Dermutz, Der österreichische Weg. Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik, Wien 1983
Weiters von Christian Schartner, Die Bildungspolitik der Unternehmer, herausgegeben vom Bund Demokratischer Lehrer und Erzieher Österreichs, Wien 1984

2) BMUKS, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung III; Reihe Arbeitsberichte, Nr. III/15, Allgemeine Bildungsziele der AHS, allgemeine didaktische Grundsätze der AHS, Vorschläge zur Struktur der Versuchslehrpläne der AHS; Wien, März 1980, S. 3

3) a.a.O.

4) Anton Reiter, Computerunterricht an AHS — Umdenken im Bildungswesen, AHS-aktuell, Sept. 1984, herausgegeben vom Fachverband sozialistischer Lehrer an allgemeinbildenden höheren Schulen im BSA, S. 12

5) Klaus Haefner, Mensch und Computer im Jahre 2000 — Ökonomie und Politik für eine human computerisierte Gesellschaft, Basel 1984
Klaus Haefner, Informatikunterricht und Krise des Bildungswesens, in: eh erziehung heute 2/85, Innsbruck 1985, S. 19

6) Zur Kritik an Klaus Haefner vgl.: Julius Mende, EDV und Schulreform - im Dienste von IBM und Siemens, in: eh erziehung heute 2/85, Innsbruck 1985, S. 20

7) Prof. Herbert Krejci, EDV, in: ÖPU Nachrichten, Jg. 14, Nr. 3, Dezember 1984, S. 2

8) Zitiert in: Franz Bedlan, Die Schule geht mit der Zeit — Computerunterricht, in: Der öffentliche Dienst, Folge 2, Februar 1985, S. 19

9) Dir. Dipl. Ing. Peter Amlinger, Die Bedeutung des EDV-Unterrichtes in allgemeinbildenden Schulen, in: Professor, parteiunabhängige Zeitschrift für Lehrer an AHS und BHS 2/85, S. 5

10) Franz Bedlan, Problembewußtsein stärken, in: Der öffentliche Dienst, Folge 5, Mai 1985, S. 37

11) HR Mag. Elisabeth Springer, Allgemeinbildung und Begabtenförderung. Überlegungen zu aktuellen Fragen der Bildungspolitik, in: AHS-aktuell, Folge 35, Nov. 1985, herausgegeben vom Fachverband sozialistischer Lehrer an allgemeinbildenden höheren Schulen im BSA, S. 2, S. 3

12) Studie im Auftrag des BMUKS, Abschätzung des Lehrerbedarfs im primären und sekundären Schulwesen, bzw. in der Erwachsenenbildung und Kultur, durchgeführt am Institut für sozio-ökonomische Entwicklungsforschung und Technikbewertung an der Akademie der Wissenschaften, Wien, Okt. 1985
Vgl. auch: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Bildungsbericht, Demographie, Bildung, Arbeitsmarkt; Wien, Aug. 1988

13) "In den Oberstufen aller Schultypen müßte verstärkt allgemein- und berufsbildendes Wissen gemeinsam (!) vermittelt werden. Die derzeitige Trennung von allgemein- und berufsbildenden Schulen hat nicht den erwünschten Erfolg gebracht." Neue Kronen Zeitung, 4. Sept. 1988

14) Vgl.: Susanne Dermutz, Der österreichische Weg. Schulreform und Bildungspolitik in der Zweiten Republik, Wien 1983, S. 143

15) Ernst Fritz in: Kunst und Jugend, Heft 10, 1931, S. 250. Zit. in.: Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichtes, Bund Deutscher Kunsterzieher, Berlin 1977, S. 162

16) Gustav Kolb, Zukunft, in: Kunst und Jugend, Heft 5, 1933, S. 86. Zit. in: Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichtes, Bund Deutscher Kunsterzieher, Berlin 1977, S. 163

17) Otto Haase, Musisches Leben, Hannover 1951, S. 58. Zit. in.: Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichtes, Bund Deutscher Kunsterzieher, Berlin 1977, S. 192

18) Otto Haase, Musisches Leben, Hannover 1951, S. 13. Zit. in.: Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichtes, Bund Deutscher Kunsterzieher, Berlin 1977, S. 193

19) Arbeitsübereinkommen zwischen der SPÖ und der ÖVP, S. 59 (liegt in einer kopierten Version vor)

20) a.a.O., S. 60

21) Welche Wahlpflichtfächer in welcher Häufigkeit gewählt wurden, wurde in zwei Untersuchungen erhoben:
BMUKS, Zentum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abteilung III. Arbeitsberichte, Reihe II/Nr.15, Evaluation der Schulversuche in der Oberstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen. Analyse von administrativen Daten. Hrg. Gottfried Petri, Graz 1981.
Für die derzeit aktuelle Situation ist eine inoffizielle Studie aus dem BMUKS relevanter. Noch vor der Einführung des Pflichtfaches Informatik, im Schuljahr 1982/83 haben demnach fast zweieinhalbmal mehr Schüler EDV gewählt als das Wahlpflichtfach BE. Die Studie liegt in kopierter Version vor.

22) Hans Schemm (bis 1935 Leiter des NSLB), zitiert in : E. Reupke, Richtlinien für die nationalsozialistische Kunsterziehung, in: Kunst und Jugend, Heft 4, 1935, S. 74. In: Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichtes, Bund Deutscher Kunsterzieher, Berlin 1977, S. 173

23) Joseph Weizenbaum, Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft, Frankfurt a. M., 1977, S. 30, S. 31

24) Vgl. u.a. Julius Mende, Franz Ofner, Automation und Ausbildung. Folgen der Mikroelektronik in Arbeitswelt und Schule, Wien 1981

25) Vgl.: Hans-Günter Rolff, Neue Technologien und die Zukunft der Schule. In: Hochschule der Künste Berlin, Dt. Gewerkschaftsbund, Landesbez. Berlin (Hrg.), Technik, Kultur, Gesellschaft. Berlin, 1985

26) Im bereits zitierten Arbeitsübereinkommen zwischen SPÖ und ÖVP heißt es im Kapitel zu Budgetfragen: „Da die Maßnahmen der letzten SCHOG-Novellen an die Grenze der Finanzierung stoßen, können einerseits gesetzliche Verpflichtungen, die für den Bund budgetwirksam werden, nicht mehr ins Auge gefaßt werden, und müssen andererseits so rasch wie möglich Einsparungsmaßnahmen — auch wenn sie Gesetzesänderungen bedeuten — gefunden werden."

27) Die babylonische Sprachenvielfalt führte seit ca. 1980 im Rüstungsbereich zum Versuch einer Vereinheitlichung bei der Softwareentwicklung für computergesteuerte Waffensysteme und Rechnereinsatz. Die aus der Erstversion einer solchen Supersprache hervorgegangene Software Technology for Adaptable and Reliable Systems (STARS) kann auch im Bereich ziviler Nutzung den Computermarkt grundlegend verändern. "STARS"-Kompatibilität könnte zum internationalen Standard (vor allem im Dunstkreis der NATO) werden.

Kurt Winterstein

Computer von der Volksschule an ?

> *"Man fragt nicht mehr, ob die Schule so schlecht sei, weil die Zustände unhaltbar, die Lehrer unterbesoldet und keine Schulmaterialien vorhanden sind. Und warum kein Geld zur Verfügung steht, fragt man auch nicht; man käme sonst auf die Idee, daß es halt für etwas ausgegeben wird, zum Beispiel für das Militär. Und dann sähe man gewisse Zusammenhänge zwischen der Schulpolitik und der Politik ganz allgemein oder zwischen Schule und Gesellschaft.*
> *Und darum behaupte ich, daß der Computer in den amerikanischen Schulen die Rolle hat, die eigentlichen Probleme zu verhüllen."*
> *(J. Weizenbaum "Kurs auf den Eisberg", Seite 65)*

Einerseits klingt die Frage vernünftig. Alle Volksschulen mit Computer auszustatten, ist eine bildungspolitische Entscheidung, die gerade jetzt, wo uns erklärt wird, daß alle ihre Opfer für die Budgetkonsolidierung bringen müssen, gründlich überlegt werden muß.
Andererseits, spätestens, wenn wir versuchen, eine pädagogische "Kosten-Nutzen-Rechnung" zu erstellen, wenn wir uns bemühen, das Werkzeug Computer gegen andere Unterrichtsmaterialien im Hinblick auf Nutzen und Kosten zu vergleichen, müssen wir feststellen, daß die Kosten zwar nicht propagiert werden, aber immerhin prinzipiell feststellbar sind, der Nutzen jedoch nicht einmal richtig andiskutiert worden ist. Und das meine ich nicht nur für die Computer, die möglicherweise in den Volksschulen aufgestellt werden sollen, sondern für die Computer, die bereits in den allgemeinbildenden höheren Schulen aufgestellt sind und in den Hauptschulen und im polytechnischen Lehrgang gerade aufgestellt werden.
Um die Frage der Nützlichkeit der Computer in den Volksschulen zu diskutieren, halte ich es daher für zweckmäßig, zu rekapitulieren, wie es sich in den AHS abgespielt hat.
War es so, daß LehrerInnen, die bei der Vermittlung gewisser Inhalte Probleme hatten, nach einem neuen Hilfsmittel schrien? So war's nicht. Ein Hilfsmittel wurde verteilt, und die LehrerInnen hatten nach Problemen zu grübeln, die mit diesem neuen Hilfsmittel zu lösen sind.
Einen Moment bitte. Es wurde doch ein neuer Gegenstand, die Informatik, eingeführt ! Und da braucht man doch Computer !

Das ergibt für mich zwei Fragen:
Warum wurde dieser neue Gegenstand eingeführt und benötigt man dazu einen Computer ?

... i was zwar net, wo i hinfahr, aber dafür bin i g'schwinder durt !

Das könnte man als Motto der Überfälle auf die Schule mit den neuen Technologien nehmen:
Erinnern wir uns: In der Diskussion, wie die Schule auf die Herausforderung reagieren soll, die der Einzug der Neuen Technologien in alle Gesellschaftsbereiche darstellt, wurde Informatik sowohl als Unterrichtsprinzip wie auch als neuer Gegenstand diskutiert.
Mag sein, daß der "Erfolg" der Unterrichtsprinzipien "Politische Bildung" und "Sexualerziehung" eine Rolle bei der Entscheidung gespielt haben, einen neuen Gegenstand einzuführen.
Bislang können wir vier Überfälle mit den Neuen Technologien auf die Schule konstatieren:

Der 1. Überfall oder: Die Einführung des Informatik-Unterrichts

Die Einführung dieses neuen Unterrichtsfaches ging ohne Versuche, Konzepte und Auswertungen vor sich.
Auf Druck der Wirtschaft wurde beschlossen, die Schule "den modernen Bedürfnissen" anzupassen: Es werden
1. Geräte gekauft. Die Lehrer, die sich für den Informatik-Unterricht gemeldet haben, werden im 1. Jahr direkt von der Wirtschaft ausgebildet, was in der österreichischen Bildungsgeschichte erstmalig ist.
2. Der Lehrplan kommt ungefähr zu Unterrichtsbeginn heraus.
3. Seitdem entwickeln die frisch gebackenen EDV-LehrerInnen (nachdem sie möglichst rasch irgendeine Programmiersprache gelernt haben) notgedrungen selber Konzepte für den Unterricht.
4. Während die LehrerInnen bereits unterrichten, kommen die ersten Lehrbücher, denen man ansieht, daß sie sehr rasch geschrieben worden sind, heraus.
Der Vollständigkeit halber soll vermerkt werden, daß in einigen Schulen vor der Einführung des Informatik-Unterrichts bereits EDV als Freigegenstand angeboten wurde. Dieses Angebot lief als "Versuch". Nur, den LehrerInnen wurde kein Konzept zum Erproben empfohlen und sie wurden auch nicht aufgefordert, ihre

Erfahrungen weiterzugeben.
Inzwischen hat das Pädagogische Institut die Lehreraus- und fortbildung übernommen: Nach wie vor dominieren die Programmierkurse, neuerdings werden Programme für den computerunterstützten Unterricht vorgestellt, deren pädagogische Fundierung der des Informatikunterrichts sehr ähnlich ist: Sie fehlt!
Nach wie vor müssen LehrerInnen, die den (erstaunlich guten) Lehrplan im Unterschied zur Behörde ernst nehmen, selbst Konzepte entwickeln, wie das vorgesehene "Umfeld" im Unterricht thematisiert werden kann, und da gibt's viel zu thematisieren:
* Veränderung der Qualität und Quantität der Arbeitsplätze,
* Probleme der Überwachung durch Organe des Staates,
* der "gläserne Arbeitnehmer", der Konsument, dessen Bedürfnisse gezielt angesprochen und manipuliert werden können,
* der Computer als "Universalmaschine": Handelt es sich um eine neue Technologie mit historisch vergleichbaren Innovationen und Konflikten oder stehen wir vor einer neuen Qualität der Veränderung ?
* Können wir den Computer von seiner militärischen Entstehungsgeschichte getrennt behandeln, "riecht" er sozusagen noch immer in seiner "zivilen Ausformung (gibt's die ?) nach seiner blutigen Herkunft ? (Im Rahmen des SDI-Projektes werden heute vermutlich die meisten Aufträge für die Entwicklung von Software vergeben.) Mit dem Argument, daß die Kinder später alle "damit" konfrontiert sein werden, könnten wir genauso gut Autofahren unterrichten.
Aber genauso, wie es dem Bildungsauftrag der AHS eher entspricht, mit den SchülerInnen die ökologischen und ökonomischen Auswirkungen der Technologie "Auto" zu besprechen und sie bei der Entwicklung von Handlungsstrategien zu unterstützen, als sie Autofahren zu lehren, ist es vermutlich auch wichtiger, die Auswirkungen der Computer*technologien* in unserer Gesellschaft zu diskutieren, als sie in eine Programmiersprache einzuführen (oder ihnen ein paar Spieldisketten zu geben, wie das auch vorkommt).
Wieviele Menschen verwenden in ihren Haushalten Elektromotoren, ohne eine Ahnung davon zu haben, wie ein Elektromotor funktioniert ?
Ich unterrichte in Physik, wie ein Elektromotor funktioniert. Nicht nur, weil es im Lehrplan steht. Ich glaube auch, daß es sinnvoll ist, sich zu überlegen, was unsere SchülerInnen von der Funktionsweise eines Computers wissen sollen, um ihre Interessen in der Gesellschaft wahrnehmen zu können.

Und ich kann mir gut vorstellen, daß in einem sinnvoll konzipierten Informatik-Unterricht Unterrichtseinheiten auch mit Hilfe von Computern gestaltet werden.
Nur, dieses Konzept muß einmal diskutiert werden.
(Daß diese Kritik vielleicht für andere Unterrichtsgegenstände, in denen tradierte Inhalte ohne viel Diskussion aus Gewohnheit übernommen werden, auch gilt, wird hoffentlich nicht als Argument gegen meine Überlegungen verwendet werden.)
Ich habe etwas Wichtiges vergessen: die Wirtschaft, die ja vehement ihre Forderungen an die Bildungsinstitutionen artikuliert und mit denen auch seitens der Schulpolitiker immer wieder argumentiert wird.

Was will sie denn, die Wirtschaft ?

Gut, da gibt's einmal unmittelbare Interessen, wie den Verkauf von Geräten an den nicht so kleinen Markt Schule. Sicher bemühten sich die Firmen bei der Ausschreibung um die Ausstattung der Schulen auch wegen der Überlegung, daß der erste Kontakt mit ihren Produkten eine gewisse Rolle beim späteren Kauf eigener Geräte spielt.
Aber das alles gibt für eine pädagogische Diskussion noch kein Material.
Was will sie denn noch, unsere Wirtschaft ?
Nun, es gibt bereits einen eigenen Begriff für die Bemühungen, herauszubekommen, wie es zu schaffen ist, daß Arbeitnehmer möglichst widerspruchslos bereits sind, mit den Geräten zu arbeiten, sich an diese eigenartige Dialoglogik zu gewöhnen, nämlich die *Akzeptanzforschung*.
Das sollten wir durchaus ernst nehmen. Ich meine nur, daß wir uns in dem Interessenskonflikt zwischen einem möglichst effizienten Einsatz der neuen Technologien im Sinne der Unternehmen und dem Bedürfnis nach einer interessanten angenehmen Arbeit (und zwar für alle) nicht mit dem Interesse der Wirtschaft identifizieren können, wie in Aussagen, "unsere" Konkurrenzfähigkeit ist gefährdet", "wir müssen auf den fahrenden Zug aufspringen", "die Computer kann man nicht mehr wegdiskutieren" zum Ausdruck kommt.
Auch wenn die Gewerkschaft Begriffe wie "Mobilität" (Aufgabe des Rechtes auf eine Heimat) und "Flexibilität" (Aufgabe des Rechtes auf eine berufliche Identität) kritiklos übernimmt, so sollten wir das nicht tun.
Worüber klagt sie denn, die Wirtschaft ?

Sie klagt interessanterweise nicht über mangelnde Kenntnisse bei der Bedienung der Geräte (die organisieren sie sich selber) sondern über mangelnde Qualifikationen, die bei der Umstellung auf EDV immer wichtiger werden, wie die Fähigkeit zur Kooperation, Arbeiten in Gruppen (Qualitätszirkel, in denen quer durch die Hierarchie die Beschäftigten ihre Ideen einbringen sollen, werden z.B. zu Verbesserung der Kommunikation und des Arbeitsablaufes eingesetzt), zur Austragung von Konflikten usw...
Klingt nicht schlecht, da decken sich meine Vorstellungen mit denen der Wirtschaft.
Was tut die Schule ?
Werden die Klassenschülerhöchstzahlen drastisch gesenkt, um solche Qualifikationen einüben zu können ? Werden sie offensichtlich nicht.
Also: die fortschrittlichen Lehrer und Lehrerinnen gemeinsam mit der Wirtschaft im Gegensatz zur Schulbehörde ? Nicht so ganz.
Diese Fähigkeiten werden nicht von allen Arbeitnehmern und -nehmerinnen gefordert, vor allem nicht von den geplanten Arbeitslosen.
Umso wichtiger wird die Forderung nach der integrierten Gesamtschule !
Eine offensichtlich bedeutender werdende Qualifikationsanforderung, nämlich mit formalen Systemen umgehen zu können, halte ich ebenfalls für eine pädagogische Herausforderung. Momentan werden im Physikunterricht die SchülerInnen darauf trainiert, physikalische Formalismen auf Abruf von sich zu geben, was dazu führt, daß sie -wie eine Studie von Daumenlang zeigt- nicht die Fähigkeit erlangen, "physikalische Konzepte für Alltagssituationen zu entwickeln". Aber solange viele LehrerInnen den SchülerInnen erklären, daß Aristoteles Unrecht hatte, Galilei und Newton schon etwas rechter und Einstein ganz recht, wird sich da nicht viel ändern. Ich kann mir durchaus vorstellen, daß es im Sinne der Wirtschaft ist, das aristotelische Weltbild, das die Kinder in die Schule mitbringen, ernst zu nehmen und mit ihnen die historischen Modelle zu *erarbeiten*, statt ihnen die Ergebnisse, also die momentan brauchbaren Modelle zu servieren, ohne diese Brauchbarkeit zu belegen. Von "oben" kommen keine Impulse in diese Richtung; LehrerInnen, die sich mit solchen nicht so leicht abfragbaren (also benotbaren) "Spielereien" abgeben, bekommen eher Schwierigkeiten.
Die Vorgangsweise der Entscheidungsträger (das sind meistens Männer) scheint also nicht einmal durch eine defensive Haltung

gegenüber der Wirtschaft befriedigend erklärbar zu sein.
Daß die bisher beschriebene bedauerliche Entwicklung des neuen Gegenstandes kein Zufall ist, wird vielleicht klarer, wenn wir uns die anderen Überfälle mit den neuen Technologien ansehen.

Der 2. Überfall oder: Die Einführung von Bildschirmtext (BTX)

An der AHS erwies sie sich erwartungsgemäß als Millionen-Schilling-Flopp, und das zu einer Zeit, als es dem Bildungsbudget schon offensichtlich an den Kragen ging. Besonders bedenklich scheint mir die unkritische Begeisterung auch von LehrerInnenseite, wie sie aus einer Jubelnummer der AHS-aktuell herauszulesen ist, in der Kollege Mattl von Videokonferenzen als "dem Bedürfnis der nahen Zukunft" träumt. Das Kommunikationsbedürfnis der Lehrer und Lehrerinnen mit Videokonferenzen befriedigen zu wollen, während wir es nicht einmal schaffen, uns innerhalb der Dienststellen eine Kommunikationsstruktur zu organisieren, bedeutet den Versuch, soziale Probleme mit technischen Mitteln lösen zu wollen, was üblicherweise schief geht.
Weinen wir der Millionesubvention an die Firma MUPID-Graz aus dem Schulbudget noch ein paar Tränen nach und wenden uns einem viel brisanteren Thema zu.

Der 3. Überfall oder: Die Einführung des Verwaltungs-Computers

Wer wundert sich, daß den Verantwortlichen die Diskussion gesellschaftlicher Auswirkungen nicht ernstlich am Herzen liegt, wenn er und sie feststellen muß, daß sich die Landesschulräte und das Unterrichtsministerium selbst von Anfang an bei der Installation der Verwaltungscomputer einen Dreck um so Kleinigkeiten wie das Datenschutz- oder das Personalvertretungsgesetz geschert haben und jetzt langsam lernen, diese Hürden zu umgehen (was, nebenbei gesagt, leider keine Kunst ist), um die Kontrolle über LehrerInnen und SchülerInnen zu "modernisieren".
Kommen wir nun zum **4. Überfall**, der vermutlich für die Volksschule am relevantesten ist:

CUU*) : Eine alte Idee im neuen Gewand ?

Der Enthusiasmus ist derartig groß, daß man glauben könnte, die Idee sei neu. Der Computer soll in alle Gegenstände Einzug halten, damit wir endlich einen modernen Unterricht gestalten können !
Nachdem die Gegenstände verzweifelt nach einem möglichen Einsatz abgesucht worden waren, wurde zunächst (trotz massiver Proteste der zuständigen Arbeitsgemeinschaft) Geometrisches Zeichnen als "Leitfach" für die Erprobung des Computereinsatzes im Unterricht ausgesucht. Inzwischen kamen Mathematik und Deutsch dazu. Groß propagiert wird das Projekt CALL, das sich dem computerunterstützten Sprachlernen widmet.
Und wieder stehen nicht pädagogische Ziele im Vordergrund, sondern die Machbarkeit. So können wir Programme bewundern, bei denen die Schüler Textlücken ausfüllen müssen oder Vokabellernprogramme, oder Programme, bei denen ein Wort ganz kurz am Bildschirm erscheint und vom Schüler oder der Schülerinn erfaßt und wiedergegeben wird. Ein falscher Buchstabe, und das Programm meldet "Falsch". Ganz raffinierte Programme sollen auf vorhersehbare falsche Antworten einen Kommentar geben. Nun wissen wir, und das ist ja einer der erregendensten Momente im Unterricht, daß die Kinder immer wieder neue Ideen entwikkeln, die unser Einfühlungsvermögen herausfordern. Und ich frage mich, wie sollte der beste Programmierer oder die beste Programmiererin die möglichen "falschen" Antworten von Kindern vorhersehen, wenn ich, der ich sie ja ein bißchen kenne, immer wieder überascht werde und spontan reagieren muß.
Kurz gesagt, nahezu alle Programme, die da vorgestellt werden, haben nicht einmal den Anspruch, das schriftliche Wort inhaltlich interpretieren zu können.
Nun kann eingewendet werden, daß beim Vergleichen von Additionen (vor allem in überfüllten Klassen) eigentlich auch nur festgestellt wird, ob das Ergebnis richtig oder falsch ist (bei Zahlen, die ja zum Unterschied von Worten keine Redundanz aufweisen, ist das ja sehr leicht). Für mich bedeutet das zweierlei:
Gerade das obige Beispiel ist für mich kein Argument für das Aufstellen von Computern, an denen Kinder individuell Additionen, die am Bildschirm aufscheinen (der Schwierigkeitsgrad kann vom Benutzer oder der Benutzerin eingestellt werden), lösen sollen, nur weil das Programm dazu so leicht zu schreiben ist, daß

*) Computerunterstützter Unterricht

man es als Aufgabe im Informatik-Unterricht geben kann, was meiner Meinung nach der Hauptgrund für die Existenz solcher Programme ist. Viel effizienter sind für mich Organisationsformen des Unterrichts, in denen es möglich ist, den Fehlern nachzugehen, die Fehler und die Vorstellungen, die hinter diesen Fehlern stecken, bewußt zu machen, wie das in kleineren Klassen, in Gruppenarbeit, mit sozialen Lernformen möglich ist.
Sicher bringt es Vorteile, wenn in einer Klasse die SchülerInnen den Schwierigkeitsgrad und die Geschwindigkeit von solchen Abfrageübungen mit dem Computer ihren Bedürfnissen und Kenntissen anpassen können. Die Problematik solcher Übungen wird dadurch jedoch nicht aufgehoben.
Es stellt sich bei der Diskussion von CUU mit auffälliger Regelmäßigkeit heraus, daß sich der Einsatz vor allem bei traditionell schlechten Lehrformen anbietet, so daß sich -vielleicht etwas überspitzt- die Frage aufdrängt: "Sollten wir nicht die gängigen CUU-Programme daraufhin untersuchen, ob wir nicht die Vermittlungsformen, die hinter diesen Programmen stecken, neu diskutieren sollten."
Und damit's nicht so theoretisch bleibt: Wenn wir das Problem hätten, daß wir zu wenig LehrerInnen haben, um pädagogisch vertretbare Klassengrößen zu organisieren, ließe sich vielleicht der Einsatz von Computern zur Not rechtfertigen; aber aus Ersparnisgründen arbeitslose LehrerInnen in Kauf zu nehmen und das Geld in Computer zu investieren, ist schlicht und einfach eine Sauerei.
Ich möchte zum zweiten nicht bestreiten, daß es Qualifikationen gibt, die am besten durch Drill and Practice erworben werden können. Das gehört jedoch ausdiskutiert und vor allem: Die Erfahrungen mit dem "programmierten Unterricht", der ja lange vor dem Computereinsatz ausprobiert worden ist, das Ergebnis der Diskussion der Skinner'schen Vorstellungen gehören da miteinbezogen und daraufhin untersucht, ob da nicht eine ziemlich alte, bereits getestete Überlegung mit Hilfe eines neuen Mediums fröhliche Auferstehung feiert, oder ob der Einsatz des Computers eine neue Qualität schafft. Diese Diskussion fehlt !
Dabei ist ein Problem nicht zu übersehen:
Am vernünftigsten scheint es doch, daß wir Lehrer und Lehrerinnen von unseren Bildungszielen ausgehen, uns überlegen, wie wir den Unterricht optimal gestalten, und dann, wann es uns gelegen kommt, den Computer einsetzen. Na, so locker geht es leider nicht, da die Universalmaschine Computer erst dann einsetzbar ist, wenn es die geeigneten Programme gibt.

Wie sollen also diese Programme entwickelt werden ?
In der momentanen Situation hocken pädagogisch angehauchte Freaks (vor allem Lehrer, die aber in diesen Situationen vor allem Freaks sind) vor den Bildschirmen und programmieren, was der Teufel hält und was sie eben zusammenbringen und grübeln nachher, was man mit diesem Programm machen könnte. (Oft lassen sie auch in Seminaren darüber grübeln, wobei die ProgrammiereInnen bezahlt werden, weil sie diese Seminare leiten).
Ein effizienteres Vorgehen wäre meiner Meinung nach, wenn die Leute, die ein Programm benötigen, dieses Programm beschreiben und einfordern.
Das klingt ganz locker, ist aber ziemlich schwer. Softwarefirmen machen ganz gute Geschäfte damit, daß es ihren Kunden sehr schwer fällt, eine so genaue Programmbeschreibung zu liefern, daß sie sich nachher zu Recht beschweren und nachweisen könnnen, daß das Programm nicht ihren Vorstellungen (die im sog. Pflichtenheft formuliert sein müssen) entspricht.
Wie sollen aber nun LehrerInnen, die noch gar keine Vorstellungen von den Möglichkeiten des computerunterstützten Unterrichts haben, so einen Vorschlag entwickeln ?
Sie müssen sich vermutlich doch Programme ansehen, die es bereits gibt, um ein Gefühl dafür zu bekommen.
Aha, jetzt hab' ich mich selbst überlistet. Das hab' ich doch gerade kritisiert !
Naja, wie bereits Sinowatz sprach - und Staberl permanent ausnutzt- es ist alles ein bißchen kompliziert.
Beobachten wir heute, wie SprachlehrerInnen, die der Meinung sind, daß neue Vokabeln in Zusammenhängen erlernt werden sollen, begeistert sind, wenn sie sehen, wie eine Maschine Vokabeln auf den Bildschirm zaubert und testen kann, ob die Schüler eine aus ein paar vorgesehenen Zeichenketten eintippen können, wenn also die Begeisterung über die Machbarkeit über den Anspruch der Brauchbarkeit triumphiert, dann läuft es schief.
Bei der Beschäftigung mit diesen Programmen müßte daher permanent eine fachpädagogische Diskussion laufen, die das ursprüngliche Ziel, den Unterricht zu verbessern, nicht aus den Augen verlieren läßt.
Warum wurde GZ zum Leitfach erklärt? Weil der Computer zeichnen *kann*.
Unter anderem soll dafür die Programmiersprache LOGO eingesetzt werden, die heute bereits auch in Informatik unterrichtet wird. Nun steckt hinter vielen Programmiersprachen kein pädagogisches Konzept, weil sie nicht aus pädagogischen Gründen entwickelt worden sind. Hinter LOGO steckt aber eines, das in

Österreich kaum einer kennt:
Seymour Papert, dem man sicher keine Computerfeindlichkeit vorwerfen kann, beklagt sich über den unreflektierten Einsatz der Computer im amerikanischen Bildungswesen. Ausgehend von den Theorien Piagets über die Entwicklung der kindlichen Intelligenz entwickelte er die Programmiersprache LOGO, um eine Lernumgebung, "eine Mikrowelt" zu schaffen, in der die Schüler als "BaumeisterInnen" geeignete Materialien für die Erarbeitung von vor allem mathematischen Einsichten vorfinden. Er plädiert dafür, daß die Kinder den Computer programmieren sollen und nicht - wie das bei der gängigen Unterrichtssoftware üblich ist - die Computer die Kinder. Daß beim Praktizieren der Piaget'schen Vorstellungen unser konservatives Bildungskonzept der starren Curricula in die Binsen gehen würde, ist vielleicht eine Erklärung dafür, daß sich unsere Bildungspolitiker weigern, sich ernsthaft mit den pädagogischen Materialien auseinanderzusetzen, die es bisher gibt. Interessierte seien auf die Bücher "Gedankenblitze - Kinder, Computer und Neues Lernen" von Seymour Papert (rororo) und "Die Wunschmaschine" von Sherry Turkle (Rowohlt), die mit Papert gemeinsam LOGO-Projekte an amerikanischen Schulen durchführte, verwiesen.
Es gibt auch Kritiker der Papert'schen Vorstellungen. Die Brüder Hubert und Stuarte Dreyfus widmen in ihrer Auseinandersetzung mit den Entwicklungen im Bereich der AI-Forschung (artifical intelligence) dem "Computer im Klassenzimmer" ein ganzes Kapitel und untersuchen den Computer in seinen Rollen als Werkzeug, Tutor und Tutand. Es würde den Rahmen dieses Artikels sprengen, die Diskussion hier zusammenzufassen. Ich möchte nur stichwortartig einige Fragen wiedergeben, die dabei eine wichtige Rolle spielen.
*Welche Vorstellung von Problemlösungsstrategien liegt dem Einsatz des CUU-Programms zugrunde ? Papert setzt auf die Zerlegung eines größeren Problems in Module und das "debuggen" (Fehler suchen und eliminieren) der einzelnen Module. Die Frage ist, auf welche Problemstellungen dieses Konzept, das z.B. beim Programmieren sicher brauchbar ist, übertragbar ist. (Mein Versuch, nach dem Vorschlag Paperts nach dieser Methode in einer halben Stunde Jonglieren zu lernen, scheiterte.)
*Simulationen ermöglichen es, Experimente, die praktisch schwer oder nicht durchführbar sind, nachzubilden. Es stellen sich hier die üblichen Probleme der Simulationen: Was ging bei der Abstraktion verloren, was kann daher aus dem Ergebnis der Simulation für die reale Situation geschlossen werden und was nicht ?

Wenn ein Experiment simuliert wird, weil es real zu gefährlich ist, droht die Gefahr, daß eine wichtige Komponente verloren geht und vielleicht sogar falsche -weil gefährlich unvollständige- Vorstellungen entstehen.

* Der Methode, den Computer als Tutanden einzusetzen, liegt die Vorstellung zugrunde, daß man nur das verstanden hat, was man erklären kann und noch dazu in der beinhart algorithmischen Form, wie das ein Computer so braucht. Für welche Bildungsinhalte ist das zutreffend ?

Wenn wir uns unreflektiert auf diverse Computeruntestützungen einlassen, droht die Gefahr, daß wir nicht mehr von ausdiskutierten Bildungsinhalten ausgehen, sondern immer mehr das vermitteln (und prüfen), was dem Medium Computer entgegenkommt. Dann aber verkommt möglicherweise Mathematik zum Lösen von Rechenaufgaben, Deutsch zum Rechtschreibdrill, Geschichte zum Datensammeln.

Ich glaube, daß es keinen Sinn hat, isoliert betrachtet, von guter Unterrichtssoftware zu sprechen. Was wir entwicklen können, sind gute Unterrichtskonzepte und Einheiten, in denen geeignete Programme eine brauchbare Rolle spielen können.

Eines dieser brauchbaren Konzepte möchte ich kurz vorstellen: Gregor Lingl, ein Wiener AHS-Lehrer, ging vom Konzept Paperts aus, den SchülerInnen eine Mikrowelt zur Verfügung zu stellen, in der sie experimentieren können. Während Papert's Mikrowelt "Bausteine" (z.B. zum Entdecken von Winkelsummen, Kreisdefinitionen usw.) für den Mathematikunterricht bereitstellt, bietet Lingl den Kinder zur Bearbeitung physikalischer Problemstellungen einen "ebenen Kosmos", in dem sich Körper entsprechend ihrer Umgebung (z.B. frei schwebend oder auf einer Fläche mit entsprechender Reibung befindlich) Gesetzen gemäß bewegen können. Die Umgebung, Ausgangssituation und die Gesetze, die gelten sollen, können von den Schülern bestimmt werden.

"Gesetze, die gelten sollen" ?

Nun, in keine Berechnung irgendwelcher realen Probleme gehen alle Naturgesetze, die wir gerade zu kennen glauben, ein. Es wird stets versucht, die relevanten Gesetze einzusetzen. (In welcher Situation ist die Einbeziehung des Luftwiderstandes bei Bewegungen auf unserer Erde relevant? Ist es trotz Relativitätstheorie noch vernünftig, die Keplerschen Gesetze einzusetzen?)

Darüber hinaus ist es auch möglich, sich einmal eine Welt simulieren zu lassen, die nach anderen Naturgesetzen funktioniert als denen, auf die sich die moderne Physik geeinigt hat. Im Physikunterricht geht es ja darum, Konzepte, also denkmögliche Abbilder

der Realität zu entwickeln und diese zu vergleichen bzw. zu untersuchen, wie praktisch sie für das Verstehen der Wirklichkeit sind.

Die Vektoroperationen, die für dieses Konzept notwendig sind, hat Lingl dem Standard-Logo in einer Weise zugefügt, die die SchülerInnen möglichst wenig mit logotechnischen Details belastet, damit sie sich auf die Diskussion physikalischer Sachverhalte konzentrieren können.

Was an diesem Konzept auffällig ist: Es ist völlig sinnlos, jemandem die Diskette mit der LOGO-Variation zu geben, der sie in der Klasse dann in die Computer steckt und den SchülerInnen sagt: "Na, arbeitet einmal damit!"

Bei diesem Konzept war die didaktische Idee der Auslöser und das Programm die Realisierung der Idee und ohne diese völlig wertlos.

Im Wintersemester 87/88 besuchte ich ein Seminar, in dem der Einsatz der Computer im Unterricht diskutiert wurde. Wir verbrachten den Großteil des Semesters mit der Diskussion eines einzigen Themas (Das kopernikanische Weltbild) und entwickelten im Zuge der Arbeit zwei Programme. Unsere Hauptarbeit bestand in dem Durchspielen von Situationen in der Schule und in der Entwicklung von Forderungen an brauchbare Programme.

Daß wir arbeitsteilig vorgingen (die, die die Forderungen aufstellten, mußten die Programme nicht schreiben), hat die Forderer sehr entlastet und die Programmierer ins Schwitzen gebracht. Der Vorteil dieser Arbeitsteilung liegt darin, daß zumindest klar rauskommt, was aus didaktischen Gründen und was aus programmier- oder sonstwie technischen Gründen im Programm realisiert oder nicht realisiert ist.

Computer von der Volksschule an ?

Ich bin kein Volksschullehrer.

Und ich möchte die vielen inkompetenten Stellungnahmen zum Computereinsatz in der Schule nicht um noch eine inkompetente Spekulation bereichern.

Ich kann nur hoffen, daß ich für die Diskussion unter den VolksschullehrerInnen Ansatzpunkte liefern konnte.

Ein paar Fragen zur Anregung für die VS im speziellen:

* Sind die Kinder von sechs bis zehn durch unreflektierten oder auch nur zu häufigen Computereinsatz nicht noch anfälliger dafür, als in der HS oder AHS, die Realität mit einer Abbildung der Realität zu verwechseln ?

*Stehen in der Volksschule nicht soziale Lernformen im Vordergrund, die vor allem den Dialog zwischen den Kindern erfordern?
*Ist es sinnvoll, Kinder bereits so früh mit der - wenn vielleicht auch raffiniert versteckten- "Hopp-Tropp"-Logik des Computers zu konfrontieren?
Fest steht für mich jedenfalls, daß es auch in der HS und der Unterstufe der AHS einer sehr intensiven und breiten Diskussion bedarf, wenn wir zu einer vernünftigen Aneignung dieser neuen Kulturtechnik kommen wollen.
Momentan wird sie praktisch nicht geführt.
Es stellt sich auch die Frage, ob wir unsere Energien da reinstecken sollen, wenn wir an die vielen anderen Probleme in der Bildungspolitik denken.
Aber zumindest sollten wir pädagogisch fundierte Konzepte von denen fordern, die die Schulen mit CUU-Programmen überhäufen wollen.
Sicherlich sollten wir verlangen, daß zuerst die katastrophale Situation in den Schulen abgestellt wird, wo der Computer bereits eingesetzt wird, bevor wir dem nächsten Überfall zusehen.
Eines müssen wir den Verantwortlichen offenbar erst klarmachen:
Es kommt uns darauf an, was sich in den Herzen und Hirnen der Schüler und Schülerinnen abspielt, nicht im Computer !

Literatur

Seymour Papert : Gedankenblitze - Kinder, Computer und Neues Lernen (rororo)
Sherry Turkle : Die Wunschmaschine (Rowohlt)
Josef Weizenbaum : Kurs auf den Eisberg (Piper)
Hubert L. und Stuarte E. Dreyfuß : Künstliche Intelligenz - Von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition (rororo)

Werner Lenz

Bildung 2001

Haie im Teich!

"'Wenn die Haifische Menschen wären', fragte Herrn K. die kleine Tochter seiner Wirtin, 'wären sie dann netter zu den kleinen Fischen?' 'Sicher', sagte er. 'Wenn die Haifische Menschen wären, würden sie im Meer für die kleinen Fische gewaltige Kästen bauen lassen, mit allerhand Nahrung drin, sowohl Pflanzen als auch Tierzeug. Es gäbe natürlich auch Schulen in den großen Kästen. In diesen Schulen würden die Fischlein lernen, wie man in den Rachen der Haifische schwimmt. Sie würden zum Beispiel Geographie brauchen, damit sie die großen Haifische, die faul irgendwo liegen, finden könnten. Die Hauptsache wäre natürlich die moralische Ausbildung der Fischlein. Sie würden unterrichtet werden, daß es das Größte und Schönste sei, wenn ein Fischlein sich freudig aufopfert, und daß sie alle an die Haifische glauben müßten, vor allem, wenn sie sagten, sie würden für eine schöne Zukunft sorgen. Man würde den Fischlein beibringen, daß diese Zukunft nur gesichert sei, wenn sie Gehorsam lernten.'"
"Wenn die Haifische Menschen wären" ist eine von Bertolt Brechts Parabeln aus den "Geschichten vom Herrn Keuner". Ich finde sie einladend, eine Ergänzung anzufügen: Wenn die Haifische Menschen wären, würden sie den Fischlein empfehlen, viel zu lernen und sich hervorragend zu qualifizieren, damit sie später einen Arbeitsplatz finden, gut verdienen und froh und glücklich werden. Zwar gäbe es keine Sicherheit einen dem Bildungsabschluß entsprechenden Arbeitsplatz zu erhalten aber darüber sollen sich die Fischlein nicht wundern - zum Ausgleich seien sie eben hoch gebildet.
Mit diesem Vergleich spreche ich den auffälligen Wandel der letzten Jahre an. Vor Beginn der jetzigen "Wirtschaftskrise" galt der Bildungsabschluß als Indikator, auf welcher Ebene der sozialen Pyramide mit welcher Berufstätigkeit begonnen werden konnte. Mit der Verteilung sozialer Chancen kam dem Bildungswesen ein bedeutsamer gesellschaftspolitischer Stellenwert zu. Doch inzwischen ist die Trennung von Bildungs- und Beschäftigungssystem erfolgt. Nach Durchlaufen eines Bildungsweges besteht keine Sicherheit einen adäquaten - ja leider nicht einmal Gewißheit überhaupt einen - Arbeitsplatz zu erhalten. Die Gefahr der Arbeitslosigkeit betrifft alle Arbeitsuchenden, wenn auch Personen mit höheren Bildungsabschlüssen statistisch gesehen mehr

Chancen haben, eine Berufstätigkeit zu finden. Die Konkurrenz zwischen den Arbeitnehmern hat voll eingesetzt. Höherqualifizierte nehmen Positionen ein, die früher von Personen mit niedereren Bildungsabschlüssen besetzt wurden. Die geringere Zahl der Arbeitsplätze und das Überangebot an Bewerbungen ermöglicht Unternehmern und Personalchefs bei der Auswahl neben den formalen Qualifikationen andere Kriterien in den Vordergrund zu stellen: finanzielle Forderungen, Anpassungsbereitschaft, Leistungsfähigkeit, Loyalität, Identifikation mit dem Betrieb, bisherige berufliche und praktische Erfahrungen usw. Bildungsabschlüsse haben ihre Bedeutsamkeit als Zulassungsvoraussetzung für den Arbeitsmarkt verloren. Aber, so zeigt die Praxis, ohne Bildungsabschluß und ohne Qualifikationen sind die Chancen, einen Arbeitsplatz zu erhalten, überhaupt sehr gering.

Bildung - politisches Steuerungssystem und soziale Errungenschaft

Das Bildungswesen hat sich als unentbehrliches Instrument in unserer Gesellschaft etabliert. Ohne seine verschiedenen Stufen zu durchlaufen, ist es fast unmöglich, höher dotierte Posten zu erhalten. Was das Bildungswesen tatsächlich leistet, bleibt weiterhin ungeprüft und unbestätigt. Jedenfalls ist die Kritik der Abnehmer, vor wenigen Jahren noch zynisch und laut gegen mangelnde Effizienz gerichtet, in mancher Hinsicht leiser geworden. Sie erheben nicht mehr die Forderung, schulische und universitäre Ausbildung solle sich direkt am Arbeitsplatz verwerten lassen. Die notwendigen Arbeitsfähigkeiten - die sich laufend ändern - sind, so lassen Manager und Personalchefs öffentlich vernehmen, durch spezifische Fortbildung in Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit zu erwerben. Ein neues Qualifikationsmuster ist entstanden: möglichst intensive, hohe Grundausbildung, der eine Einschulung für die spezifische Berufstätigkeit folgt; letztere wird von permanenter Weiterbildung begleitet. Das klingt alles sehr bildungsfreundlich. Erfahren, als Einwohner des kapitalistisch organisierten Weltteils, sei ein Blick hinter die Fassade erlaubt.
Auffällig sind die Veränderungen in der Arbeitswelt. Sie zeigen, es gibt kein Paradies für alle. Nur wenige sind ausgewählt. Die absehbare künftige Entwicklung der "Arbeitsgesellschaft" bietet reduzierte Aussichten. Nichte alle, die arbeiten wollen, werden einen Arbeitsplatz finden. Ein gewisser Anteil an Arbeitslosigkeit wird bestehen bleiben. Es scheint, daß wir in den letzten Jahren akzeptiert haben - Lohnarbeit ist nicht für alle da! Weiters werden Beschäftigungen vorhanden sein, für die man nicht besonders

qualifiziert sein muß. Solche Arbeitsplätze sind voraussichtlich, sowohl wegen der produzierten Güter aber auch wegen der ökonomischen Stabilität der Betriebe, auf Dauer keine sicheren. Schließlich wird es noch Arbeitsplätze mit hohen Leistungs- und Qualifikationsanforderungen, verbunden mit der Erwartung sich ständig fortzubilden, geben. Vereinfacht, aber die gegenwärtigen Entwicklungen der Arbeitswelt fortschreibend, könnte so die hochtechnologisierte Industriegesellschaft der Zukunft aussehen: viel Arbeit und Einfluß in den Händen weniger; relativer Wohlstand, Abhängigkeit und gewisse Aufstiegschancen bei einem Großteil der Bevölkerung; Resignation, Enttäuschung und Kleinmut bei einem arbeitslosen Bevölkerungsteil. Ein Bild einer Gesellschaft, das sich auch auf die weltweite Verteilung von Produktion und Wohlstand übertragen läßt. Wenige Länder mit großem Einfluß, viele in Abhängigkeit und Elend.
Soviel zur Arbeitswelt als Hintergrund des Bildungsgeschehens - mehr und differenzierter kann leicht in anderen Texten nachgelesen werden.
Für Frauen ist der Zugang zu allen Bildungseinrichtungen offen - das wird auch genutzt. Auffällig ist, daß trotz hoher Qualifikationen, die Chancen auf entsprechende Arbeitsstellen gering sind. Die wichtigen Positionen werden weiterhin von Männern mit Männern besetzt. In schulischen Einrichtungen etwa ist der hohe Anteil an Lehrerinnen zu bemerken, die Leitungs- und Kontrollposten werden jedoch hauptsächlich von Männern eingenommen. An den Universitäten hat die Zahl der Studentinnen in den letzten Jahren deutlich zugenommen, die Positionen im Lehr- und Forschungsbereich bleiben aber weiterhin männlich dominiert.
Warum überhaupt über das Bildungswesen Qualifikationen anstreben? Warum sich nicht auf die Gunst von Beziehungen, Partei- und Vereinszugehörigkeit oder einflußreiche Persönlichkeiten verlassen, wenn ein Überangebot und somit eine Schwemme an Qualifikation vorhanden ist? Ein Massenphänomen hat das Bildungswesen ergriffen. Der frühe Einstieg in den Beruf gilt als nicht sehr attraktiv, die Chancen dazu sind geringer geworden, die Eltern können es sich leisten, länger ihre Kinder zu unterstützen, frühe Berufsentscheidungen werden wegen des erkennbaren Wandels in der Arbeitswelt hinausgezögert ...
Somit setzt ein Trend zu langfristigen Bildungswegen ein. Das beginnt nach der Volksschule als besonderes Phänomen der Großstädte. Der Unterstufe der AHS wird gegenüber der Hauptschule der Vorzug gegeben - sie ist die heimliche Gesamtschule ohne Leistungsdifferenzierung geworden. An der Spitze der Pyramide

wackelt der Wasserkopf Universität. Anziehend wirkt sie nicht nur wegen ihrer möglichen Abschlüsse und der Begegnung mit der wissenschaftlichen Welt. Sie bietet Zugang für alle, die in anderen berufsbezogenen Ausbildungseinrichtungen keine Aufnahme gefunden haben, die nicht direkt in eine Berufsposition einsteigen können oder wollen, die noch keine Entscheidung über ihren weiteren Lebensweg getroffen haben und natürlich für diejenigen, die sich wissenschaftliche Erkenntnisse in Hinblick auf ihre angestrebte Berufstätigkeit aneignen wollen. Die Eingangstüren der Universität sind weit offen. Fassungslos finden sich die Universitätslehrer mit den künftigen Führungskräften und opinion-leaders in überfüllten universitären Wartesälen. Für Massenbetrieb ist die Hohe Schule nicht vorbereitet und nicht ausgerüstet. Erstaunt erkennen die Hochschullehrer Auswirkungen und Konsequenzen schon jahrelang zurückliegender bildungspolitischer Entscheidungen. Von seiten der ministeriellen Verantwortlichen und Verwaltung gibt es wenig konzeptionelle Abhilfe. Schnell ist zu bemerken, Entscheidungen und Weichenstellungen bildungspolitischer Art wirken langfristig, kurzfristige Steuerungsmaßnahmen greifen nicht.
Der offene Zugang zur höheren Bildung ist ein soziales Grundrecht geworden. Auf Einschränkungen reagiert die Bevölkerung, wie die Beispiele einiger europäischer Länder in den letzten Jahren gezeigt haben, sehr empfindlich - gegen Reduktionen oder Rücknahme des Erreichten im Bildungswesen wird mit massiven Demonstrationen geantwortet. Bildung hat sich als eine soziale Errungenschaft etabliert, die, mit existentiellen Erwartungen verknüpft, nicht so leicht preisgegeben wird.

Ökonomie und Emanzipation - kein Gleichklang

Stimmt man zu, daß Bildungsfragen nicht tagespolitisch abzuhandeln sind, sondern die entsprechenden Entscheidungen langfristig wirken - vorsichtig zu steuern, wie große Schiffe auf dem Meer - mag man sich auch den übergreifenden Zusammenhang von Bildung und ökonomischer Entwicklung in den letzten Jahrzehnten klar machen: In den fünfziger Jahren wurde begonnen, Bildung als ökonomisches Kalkül zu bewerten. Bildung stellte eine Investition ins Humankapital dar. Sie wurde aus ihrem subjektiv-ästhetischen Schlaf wachgeküßt und erwachte als Instrument wirtschaftlicher Konkurrenz. Die Liaison mit dem flotten Prinzen, dem wirtschaftlichen Bedarf ließ sich gut an. Mehr Bildung, so lautete die Erwartung, gehe einher mit mehr ökonomischer Potenz.

Eine drohende "Bildungskatastrophe" wurde unter Hinweis auf zu geringe Zahlen von Abgängern höherer Schulen und Universitäten prognostiziert. Deren humanistische Tradition galt nun als weltfremd, das Bildungswesen sollte für wirtschaftliche Zwecke disponibel und verfügbar werden. Die Erschließung von Bildungsreserven, die Entwicklung neuer Curricula und neuer Lernformen wurde propagiert.
Daraus ergaben sich Diskussionen, Publikationen und Aufbruchstimmung. Erziehung und Bildung wurden ökonomisch vereinnahmt und als Träger individualistischen Strebens und Wettbewerbs eingesetzt. Gesellschaftlicher Aufstieg könne, so lautete die lockende Verheißung, über fleißigen Bildungserwerb erreicht werden.
Mit der gesellschaftspolitischen Resonanz, die Bildungsfragen fanden, erhoben sich auch die Stimmen, die für die Humanisierung und Demokratisierung der Gesellschaft eintraten. "Chancengleichheit" und "Emanzipation" gaben die Richtung der anzustrebenden Bildungsreform an, die mehr sein sollte, als die Anpassung an ökonomische Zwecksetzungen. Zugleich wurde angenommen, die künftigen Anforderungen für die Berufstätigkeit werden eine deutliche Steigerung des generellen Qualifikationsniveaus mit sich bringen. Das gesellschaftliche Bildungsniveau werde sich generell, wie ein Grundwasserspiegel, heben. Aufgrund dieser Annahme, die sich heute als unrichtig herausgestellt hat, wurde eine alte Hoffnung genährt. Mit der für alle längeren und intensiveren Basisausbildung, werde, so die optimistische Erwartung, auch das politische Bewußtsein immer ausgeprägter. Politische Bildung, berufliche Bildung und Allgemeinbildung wurden als Teile eines kommunizierenden Gefäßes betrachtet, die gleichmäßig ansteigen. Die Menschen würden, wenn sie mehr Einsicht in Probleme und Sachfragen gewinnen, selbständiger und selbstbewußter. Sie würden von sich aus Demokratisierung und Humanisierung der Gesellschaft betreiben. Aber vor dieser Hoffnung hatte schon Karl Liebknecht im vorigen Jahrhundert gewarnt, als er zu bedenken gab: "Durch Bildung zur Freiheit! Das ist die Losung der falschen Freunde. Nicht Wissen ist Macht sondern Macht ist Wissen." Er setzte auf die Veränderung der Machtverhältnisse, als Voraussetzung für eine Änderung der Menschen. Abgeklärt und aufgeklärt sprechen wir heute von einem dialektischen Verhältnis zwischen Bildung und Macht. Wie sehen meine Eindrücke von diesem in "Reform" befindlichen Verhältnis aus?

Impressionen von Eingriffen ins Bildungswesen

Die Sorge um das Wirtschaftswachstum steht im Zentrum der kapitalistisch organisierten Wirtschaft. Die in den sechziger Jahren prophezeite "Bildungskatastrophe" ließ negative Auswirkungen auf die wirtschaftliche Stärke und Konkurrenzfähigkeit befürchten. Für die Themen "Chancengleichheit", Erschließung von "Bildungsreserven", "Bildung für alle" oder Neugewichtung der Lehrinhalte bezüglich ihrer "gesellschaftlichen Relevanz" war dies ein nahrhafter Boden. Bestrebungen, die Reform des Bildungswesens mit der wirtschaftlichen Entwicklung zu koppeln, ließen allerdings Bildung zunehmend unter dem Gesichtspunkt der Investition, der großen und kleinen Zahlen, bemerkenswert erscheinen. Zugleich ging durch gesetzliche Regelungen eine Politisierung vor sich, die dem Staat vermehrte Eingriffsmöglichkeiten schufen.

Die Frage, welche und wieviel Bildung unsere Gesellschaft braucht, um demokratische Verhältnisse zu erhalten und weiterzuentwickeln wird kaum mehr erörtert. Das Kalkül, welche Qualifikationen wo verwertbar sind, hat Oberhand gewonnen. Die Überlegung, welche Bildungsmaßnahmen die Chancen am Arbeitsmarkt erhöhen und aufgrund welcher es überhaupt aussichtsreich ist, eine Anstellung zu finden, läßt andere Erwägungen über die Aufgabe von Bildung in den Hintergrund treten.

Persönlichkeitsbildung wird wieder ein Luxus. Von politischer Bildung wird bescheiden geschwiegen. Was schon lange aus empirischen Untersuchungen bekannt ist, bleibt unverändert: Menschen aus sozial schwächeren Schichten sehen Bildung als Möglichkeit für den sozialen Aufstieg an, Angehörige mittlerer und höherer gesellschaftlicher Positionen betrachten Bildung als Bereicherung der Lebensqualität.

Wenig wird getan, um die schichtspezifischen Auffassungen und die damit einhergehende soziale Selektion zu verändern. Gerade für Angehörige unterer sozialer Schichten erweisen sich das Gerede von der "Akademikerschwemme", die Hinweise auf überfüllte Universitäten und die Sorge um den künftigen Arbeitsplatz als besonders problematisch. Viele dieser Eltern und Jugendlichen fragen sich, ob sie nicht besser langfristigen Bildungswegen ausweichen sollen. Auch auf diese Weise wird Bildung auf ihre Verwertbarkeit reduziert.

Als Gefahr für die Bildung erweist sich das Wissen. Davon gibt es zuviel. Es deckt alles zu, was sich regt. Erst muß man, so heißt es, etwas lernen, erst muß man die Grundlagen schaffen, dann kann man sich auseinandersetzen. Als Abfolge ausgedrückt: Wissen

kommt vor Bildung. Diese Ansicht von der Abfolge stimmt beim Hausbau. Das Fundament steht vor den Außenmauern und diese sind Voraussetzung für ein Dach. Bildung vollzieht sich anders. Jede Wissensaufnahme ist ein Prozeß, der das Bewußtsein des Lernenden verändert. Die lineare Abfolge "erst-dann" paßt dafür nicht. Jedes Wissen das neu aufgenommen wird, ist nicht die Beschriftung einer leeren Tafel, sondern wird Teil eines schon vorhandenen Wissens, Teil des schon bestehenden Bewußtseins. Es gibt keinen Anfang sondern Neuordnung, Umordnung, Herstellen neuer Bezüge in einem bereits aus Erfahrungen, also Wissen, bestehendem Bewußtsein.

Die Chancen für Bildungsprozesse werden verdrängt, wo die Lehrtätigkeit sich darauf beschränkt, Wissensvermittlung als alleinige Aufgabe wahrzunehmen. Lehrende geraten unter Druck. Es gibt einfach zuviel Wissen. Wo finden sie ein Maß für die Auswahl der Inhalte? Ich bin nicht dagegen, vieles zu wissen. Vieles zu wissen erlaubt, Beziehungen herzustellen und Zusammenhänge zu erkennen. Aber die Wissensaneignung gefährdet Bildung, wenn keine Auseinandersetzung stattfinden kann.

Wie eignet man sich Gebrauchswissen an, wenn einmal die Schule verlassen ist? Wem glauben wir, denn wir sind doch weit davon entfernt, überprüfen zu können, ob alles richtig ist, was uns täglich an Informationen vorgesetzt wird? Wem vertrauen wir, wenn wir Nachrichten hören, die Zeitung lesen oder im Fernsehen informiert werden? Wie weit können wir uns auf unsere eigene Urteilskraft verlassen, wie weit sind wir auf die bloße Übernahme angewiesen? Welche Möglichkeiten haben wir überhaupt, Wissen, das uns interessiert, zu erwerben? Ist es nicht vielmehr so, daß durch das Angebot an Nachricht und Information unser Interesse konstituiert, unsere Aufmerksamkeit gesteuert wird? Und schließlich: Bei dem Überangebot an Wissen, Informationen, Nachrichten merken wir, welches geringe Zeitmaß uns zur Verfügung steht, um alles das zu erfassen, zuzuordnen und zu verarbeiten.

In der Zeit, wo wir systematische Bildung konsumieren - in Schule und Universität - sollten wir befähigt werden, Auseinandersetzung mit vorgegebenem Wissen zu lernen. Dies setzt voraus, daß die genannten Institutionen als Zentren der Bildung funktionieren. Es scheint aber eher so zu sein, daß sie, die Zentralen geistiger Aktivität, hauptsächlich damit beschäftigt sind, Wissen zu produzieren, zu speichern, zu vermitteln und zu prüfen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesen Einrichtungen sind damit beschäftigt, vom Strom der Erkenntnisse nicht weggeschwemmt und von Verwaltungsarbeit nicht erdrückt zu werden. Bürokratisierung

und Politisierung des Bildungswesens engen den Spielraum von Lehrenden und Lernenden ein.

Die Bildungsreform ist nicht zu Ende

"20 Jahre jung", feiert eine Zeitschrift die Pädagogischen Akademien. Die Ausbildung zum Lehramt für Volksschulen wurde in diesem Zeitraum fünf Reformen unterzogen. Das weist auf viel Bewegung hin. Insider sind nicht erstaunt. Bildungsreform wurde zu einem permanenten Thema und zu einer dauernden Aufgabe. Es ist um sie stiller geworden. Sie hat den Anspruch, den gesellschaftlichen Wandel zu bestimmen, verloren. Das Bildungswesen liegt an der kurzen Leine von Politik und Ökonomie. Dies entspricht, nüchtern gesagt, den Machtverhältnissen der bestehenden Gesellschaft.
Neben Familie, Kirche, Militär, Jugendverbänden und Parteien ist das Bildungswesen eine eigenständige Sozialisationsinstanz geworden. Für die demokratische Gesellschaft eine von besonderer Art: über Wissensaneignung, durch Lernen, sollen Einstellungen und Verhalten produziert werden, die dem dominierenden staatlichen Interesse nicht entgegenstehen. Ein staatliches Bildungswesen also mit Pflichtcharakter und Lehrern, die diesem Staatswesen verpflichtet sind. Der Gegensatz von Staatsbürger und Individuum ist daraus abzulesen. Doch in ihrer Gegensätzlichkeit bedingen sie einander und es wird eine Herausforderung für das Bildungswesen offensichtlich. Bildungsarbeit geschieht in einem durch unterschiedliche Interessen, Machtansprüche und Erwartungen besetzten Feld. Jedes Lehren und Lernen ist davon beeinflußt: die Auswahl der Inhalte, die Besetzung von Direktorenposten, die Schülerzahl pro Klasse, die Ausstattung eines Bezirks mit Schulen, die Anforderungen an Ordnung und Disziplin ... Wer im Bildungsbereich tätig ist, arbeitet in einem politischen Sektor. Dort sind, wie in der Gesamtgesellschaft, die Auseinandersetzungen über das, was "richtig" ist, nicht zu Ende und die widersprüchlichen Interessen nicht ausgetragen.

Ermutigung gegen durchorganisierte Anpassung

Zwei Entwicklungen fallen mir auf: Erstens kommt die Dauer der Grundbildung an eine gewisse Grenze. Die Gefahr der "over-education", ein Ausdruck von Bertrand Russell, läßt keine Verlängerung des Moratoriums mehr zu. Wie lange sollen wir noch unsere Jugend vom Leben fernhalten? Es gibt keinen Weg die Menge des vorhandenen Wissens zu bewältigen - es gibt aber ein Prinzip zu

verfolgen: Zusammenhänge aufzeigen und ermutigen, Zusammenhänge zu entdecken. Meine pädagogische Forderung lautet: Rückzug aus dem Vermittlungsgewerbe - Raum freigeben für die eigenständige Erarbeitung und Konstruktion von Zusammenhängen. Für mich heißt lernen, Zusammenhänge herzustellen. Für mich bedeutet lernen, Sachverhalte zu entdecken, zu erkunden, zu erforschen. Für diese Art des Lernens gibt es keine Altersgrenzen nach unten oder nach oben. Es wird geleitet vom Staunen und vom Zweifel. Es ist radikal und unhöflich. Es entwickelt seine Eigenzeit und hält sich nicht an bürokratisch vorgegebene Einteilungen.
Zweitens bringen die neuen Technologien ein neues Bildungszeitalter und neue Verfallszeiten für Wissen mit sich. Lernprogramme werden für immer kürzere Zeiträume entwickelt, alte jahrhundertelang gepflegte und traditionsgeschützte Inhalte (wie z.B. Latein) verlieren plötzlich ihren Stellenwert. Rasch etwas Neues anlernen, sich rasch umstellen und sich rasch an neue Erfordernisse anpassen gewinnt an Bedeutung. Der Wandel ist meist vordergründig, die Tendenz zur Anpassung damit aber strukturell festgelegt. Wenig kann grundsätzlich in Frage gestellt, wenig kann längerfristig konzipiert werden, wo ein Erfordernis das andere jagt. Dieses Bildungsgeschäft hat Methode: out ist, wer einem unabhängigen Weg folgen will. Für Risiko will niemand zuständig sein. Bildung zeigt sich durchorganisiert und vorgegeben - eine sterile Angelegenheit.
Natürlich ist das auch eine Organisationsfrage. Wer läßt schon Freiraum zu? Wer erlaubt, begünstigt, fördert, fordert Kursabweichungen? Angst, vorauseilender Gehorsam, überinterpretierter sozialer Druck, Machtgelüste lassen Abweichungen nicht zu. Veränderungen, die nicht von oben vorgeschrieben werden, haben wenig Chance. Unterliegt die Praxis unserer Bildungsarbeit nicht noch allzusehr hierarchischen Strukturen? Bildung, die Zweifel, Unruhe, Eigenzeit und selbständiges Suchen beinhaltet, muß sich in unserem System die Rahmenbedingungen erst schaffen.
Robert Jungk hat von der "glaubhaften Ermutigung" in Hinblick auf den Friedensprozeß in unserer Welt gesprochen. Das gefällt mir. Daran mangelt es dem Bildungswesen, daß die positiven Anstrengungen gesehen und die Möglichkeiten wahrgenommen werden, die vorhanden sind. Es gibt genug gegensätzliche Interessen, genügend Widersprüche, an denen sich arbeiten läßt. Die Vereinnahmung ist nicht total: Wir können doch denken, lesen, schreiben, reden, handeln, Solidarität üben und - ich habe es nicht vergessen - Bildungsziele diskutieren. Dies noch zum Abschluß.

Erfolg und Konkurrenz - ist das alles?

Mein Eindruck: Der wesentliche Trend aller Bildungs- und Erziehungsanstrengungen läuft auf ein Ziel hinaus - individueller Wettbewerb. Durchgängig in Familie, Kindergarten, Schule, Universität, am Arbeitsplatz, im Sport. Individueller Erfolg ist das Grundprinzip unserer Gesellschaft. So sehr, daß wir meinen, es gibt gar nichts anderes. In einer Welt des Konsumierens und Konkurrierens ist das soziale Miteinander allenfalls eine Größenordnung für das Kalkül der Geschäftemacher.

Individualistische Tendenzen reduzieren. Sie behindern die Vielfalt, wehren Alternativen ab, glauben nur an die eine Sicherheit. Einlinig sind sie vom "Richtigen" überzeugt, berufen sich auf Gewißheiten, lassen nichts offen. Ängstlich gegenüber Abweichungen, wird alles bedrohlich empfunden, was nicht der eigenen Überzeugtheit entspricht. Der Rückzug auf den individualistischen Standort macht mitleidlos. Vielleicht ist das der Schutzmechanismus der Menschen, die in Industriegesellschaften leben und das von ihnen mitverursachte Leid, die von ihnen mitverursachte Zerstörung nicht ertragen können. Sie reagieren infantil und egoistisch. Ohne Wahrnehmung der Bedürfnisse und Leiden der Mitmenschen, ohne Entfaltung der eigenen Gefühlswelt, werden die Möglichkeiten, die menschliches Leben beinhaltet, zu wenig genutzt.

Ich halte Bildung für einen Prozeß, der mit der Entwicklung des menschlichen Lebens in Zusammenhang steht. Ich erkenne Bildung als individuelles und soziales Phänomen zugleich. Individuell kann sie helfen, von erworbenen Festlegungen zu befreien, sozial kann sie unterstützen, Gemeinsamkeiten zu finden und Festlegungen zu treffen. Dies in einer Gesellschaft, die sich in dauernder Bewegung und Veränderung befindet.

Wer Bildungsprozesse anregt, steuert, beeinflußt, organisiert, sollte diesen Widerspruch des Festlegens und Befreiens achten. Wenn er beseitigt wird, versickert die Kraft für Widerstand und Auseinandersetzung. Wenn er ausgeschalten wird, geht die Herausforderung nachzudenken, innezuhalten und sich zu besinnen verloren.

Meine Orientierungen in der Bildungsarbeit? Bitte: Gewißheiten sind fragwürdig. Auf Sicherheiten ist kein Verlaß. Vorgegebenes hat seine Geschichte. Wie es ist, so muß es nicht bleiben. Wer verlernt, was ihr oder ihm angelernt wurde, lernt vielleicht zu sehen, was es sonst gibt. Unsere Ordnung ist eine von vielen möglichen Ordnungen. Wir leben, aber wir leben noch wenig miteinander.

Literatur

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986.

Brecht, B.: Geschichten vom Herrn Keuner. In: Gesammelte Werke. Band 12. Frankfurt am Main 1967.

Kern, H., Schumann, M.: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984.

Klemm, K., Rolff, H.-G., Tillmann, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek bei Hamburg 1985.

Lenz, W.: Lehrbuch der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1987.

Negt, O., Kluge, A.: Geschichte und Eigensinn. Frankfurt am Main 1981.

Russell, B.: Education and the Social Order. London 1932-1988.

Steinweg, R.: Friedensbericht 1988. Friedensforscher zur Lage. Stadtschlaining 1988.

Wirt, F.M., Harmann, G.: Education, Recession and The World Village. London 1986.

Gerhard Zimmer

Chancen zur Umgestaltung des Bildungswesens*)

1. Lehren aus der Geschichte der Bildungsreformen
2. Widersprüche und Perspektiven in der gegenwärtigen Bildungskrise
2.1 Selbstorganisation des Lernens
2.2 Lernen ist Schaffen von Kultur
2.3 Integration von Arbeit, Wissenschaft, Kultur
2.4 Lebenslanges Lernen
3. Leitziele der Umgestaltung des Bildungswesens

1. Lehren aus der Geschichte der Bildungsreformen

Die Bildungsreform in den 60er und frühen 70er Jahren war von der eigentümlichen Allianz der Modernisierer und der Reformer des Bildungswesens getragen, unterstützt von Lehrern, Eltern und Studenten sowie von großen Teilen der Öffentlichkeit. Die Modernisierer waren vor allem daran orientiert, das Bildungssystem auf die quantitativen und qualitativen Anforderungen des Beschäftigungssystems zuzuschneiden, während die Reformer, orientiert an der Allgemeinbildung, die Verringerung der sozialen Ungleichheit in den Bildungswegen und Bildungsabschlüssen durch Zugang zur höheren Bildung für alle anstrebten. Im Resultat der sich nicht nur ergänzenden, sondern auch durchkreuzenden und behindernden Intentionen wurde schließlich eine Modernisierung des Bildungssystems mit starken reformerischen Einschlägen durchgesetzt. (vgl. Baethge 1988, S. 26 f.)
Gescheitert ist die Bildungsreform in den späten 70er Jahren vor allem aus zwei Gründen: Erstens haben die Reformer nur auf den Staat als dem Träger der Bildungsreform gebaut und damit sich selbst, die Eltern, Lehrer und Schüler als Träger der Bildungsreform politisch und schließlich auch praktisch entmachtet. (vgl. Franck 1988, S. 80) Zweitens haben die technologischen Entwicklungen im vergangenen Jahrzehnt in wachsendem Maße den Forderungen der Modernisierer Nachdruck verliehen, ungewollt unterstützt durch den perspektivlosen "Verelendungsdiskurs" der Linken. Heute gibt es eine Koalition zwischen den Modernisierern des Bildungssystems und den an "abendländisch-christlichen" Werten orientierten Konservativen, die eine Gegenreform

*) Überarbeiteter Auszug aus meinem Vortrag auf der Aktionskonferenz "Initiative Bildung" am 28. Mai 1988 in Salzburg

anstreben, während die Linken große Zurückhaltung in der Bildungspolitik üben und weithin den Begriff "Bildungsreform" und damit auch die Analyse ihres Scheiterns tabuisiert haben.
Wenn es richtig ist, daß die neuen Technologien, insbesondere die Informations- und Kommunikationstechniken, die technische Basis einer neuen Gesellschaftsformation darstellen, dann ist es dringend an der Zeit, die damit zusammenhängenden Widersprüche in der Entwicklung des Bildungswesens, die seit einiger Zeit als neue Krise des Bildungssystems apostrophiert werden, zu analysieren, um bildungspolitische Perspektiven erkennen und bildungspolitische Fehleinschätzungen vermeiden zu können. Dies sind die unumgänglichen Voraussetzungen für ein fundiertes Eingreifen der Linken in die Bildungspolitik, die immer auch zugleich Gesellschaftspolitik ist, also mit anderen Politiken verknüpft werden muß; ohne diese Verknüpfung kann Bildungspolitik nicht erfolgreich sein. Eine fundierte Widerspruchsanalyse und Entwicklung von Perspektiven fehlt bislang.
Seit vielen Jahren ist es unter Linken weit verbreitet Konsens, die gegenwärtigen Entwicklungen im Bildungswesen mit dem Begriff "konservative Gegenreform" abzubilden. Nichtsdestoweniger enthält und verfestigt dieser Begriff fatale Fehleinschätzungen des gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kräftefeldes und damit der tatsächlichen Entwicklungen. Der Begriff verfehlt systematisch die vehement drängenden Modernisierer des Bildungswesens, die an der informations- und kommunikationstechnischen Umgestaltung der Gesellschaft interessiert sind. Der Begriff spiegelt eine eindimensionale Abbildung des mehrdimensionalen Kräftefeldes in der Bildungspolitik und läßt daher systematisch nur zwei Varianten politischen Handelns als Denkmöglichkeiten zu - beide sind auch in der politischen Realität vertreten: Erstens das Lamento über das Zurückschrauben der Reform und den reinen Abwehrkampf, der von vornherein verloren ist, weil er "konservativ" ist, nämlich die veränderten Bedingungen und neuen Widersprüche in der gesellschaftlichen Entwicklung ignoriert. Zweitens den abgeschmackten Versuch, die alte Koalition zwischen Modernisieren und Reformern wieder herzustellen. (siehe Baethge 1988, S. 26 ff.)
Für die Widerspruchsanalyse und das Erkennen von Perspektiven ist es notwendig, zunächst den Standpunkt zu bestimmen, von dem aus die Analyse unternommen werden soll. Es lohnt sich, hierzu die Ausführungen von Marx zur Bildungsreform erneut zu studieren. In der "Kritik des Gothaer Programms" wendet er sich scharf gegen die darin formulierte Auffassung, die Erziehung

dem bürgerlichen Staat zu überantworten. Eine "allgemeine und gleiche Volkserziehung durch den Staat" kann es nicht geben: Erstens kann in der kapitalistischen Gesellschaft die Erziehung nicht für alle Klassen gleich sein und zweitens ist diese Forderung "ganz verwerflich" (MEW 19, S. 30). In der Sitzung des Generalrates im Jahre 1869 führt Marx laut Protokoll aus: "Die Erziehung müßte die Jugendlichen von den Erwachsenen im täglichen Lebenskampf erhalten." (MEW 16, S. 564). Da im Kapitalismus die Erziehung durch den Staat nur die Funktion haben kann, die bestehenden Herrschafts- und Ausbeutungsverhältnisse zu stabilisieren, ging es Marx darum, diese Erziehungsformen zurückzudrängen. Er erklärte, daß dies nur gelingen könne, wenn alle "Fächer, die unterschiedliche Schlußfolgerungen zuließen, nicht im Schulunterricht gelehrt werden. (...) Weder in die Elementar- noch in die höheren Schulen dürfe man Lehrfächer einführen, die eine Partei- oder Klassenauslegung zuließen. Nur Fächer wie Naturwissenschaften, Grammatik usw. könnten in den Schulen gelehrt werden." (ebd.) Eine wichtige Voraussetzung für die Durchsetzung dieser Forderungen sah er in der äußersten Begrenzung staatlicher Einflußnahmen im Bildungsbereich: "Die Bildung könne staatlich sein, ohne unter Kontrolle der Regierung zu stehen. Die Regierung könne Inspektoren ernennen, deren Pflicht es wäre, auf die Einhaltung der Gesetze zu achten - ohne daß sie das Recht hätten, sich in die Bildung selbst einzumischen -, so wie die Fabrikinspektoren auf die Einhaltung der Fabrikgesetze achteten." (ebd., S. 563) Bedenkenswert an diesen Ausführungen ist, daß Marx erstens konsequent den Standpunkt derjenigen einnimmt, die gebildet und erzogen werden sollen, und zweitens den Staat weitestgehend aus der Bildung und ganz aus der Erziehung heraushalten will, also auf die Fähigkeit und Kraft der Arbeiterklasse zur Selbstorganisation baut.

In der Folgezeit wurde zwar Schule und Kirche getrennt, also die Weltlichkeit des Bildungswesens durchgesetzt, aber an die Stelle der Kirche trat der Staat. Mit Unterstützung fortschrittlicher bürgerlicher Kräfte konnte eine Reform der alten Schule in Richtung einer allgemeinen Arbeitserziehung in die Wege geleitet werden, die aber aufgrund der Staatlichkeit des Schulwesens zugleich in eine Nationalerziehung eingebunden werden konnte. Im Artikel 148 der Weimarer Verfassung wird bestimmt: "Staatsbürgerkunde und Arbeitsunterricht sind Lehrfächer der Schulen." Die Umsetzung dieser Verfassungsbestimmung blieb auf halbem Wege stecken, am ehesten noch erfolgte sie in den Volksschulen, nicht in den Gymnasien. Erst Mitte der sechziger Jahre wurde die Diskussion um die Beziehung von gesellschaftlicher Arbeit, Erziehung, Bildung und Unterricht mit der Einführung des Begriffes Arbeitslehre erneut aufgenommen. An der Gleichsetzung der erforderlichen Vergesellschaftung von Bildung und Erziehung mit deren weiterer Verstaatlichung hat sich jedoch nichts geändert.

Dieser kurze Blick in die Geschichte der Bildungsreform zeigt, daß erstens die Widersprüche und Perspektiven im Bildungswesen konsequent vom Standpunkt des Subjekts her zu analysieren sind, und zweitens eine Bildungsreform vom Standpunkt des Subjekts nicht angemessen realisierbar ist, wenn nicht die Einflußnahme des Staates zurückgedrängt und die Selbstorganisation und Selbstverwaltung gestärkt wird.

2. Widersprüche und Perspektiven in der gegenwärtigen Bildungskrise

Die gegenwärtige Bildungskrise ist von vier zentralen Widersprüchen durchgezogen, die sich mit den folgenden Begriffen benennen lassen: Selbstorganisation des Lernens, Lernen als Schaffen von Kultur, Integration von Arbeit, Wissenschaft, Kultur und lebenslanges Lernen.

2.1 Selbstorganisation des Lernens

In den Bildungsinstitutionen wird seit zwei Jahrzehnten versucht, den steigenden gesellschaftlichen Lernanforderungen nicht nur mit der Verwissenschaftlichung der Lerninhalte, sondern mehr noch mit der Verwissenschaftlichung der Lernorganisation gerecht zu werden, also immer ausgefeiltere wissenschaftlich überprüfte methodisch-didaktische Vermittlungsformen, erprobte Testverfahren und fundierte Lernförderungskonzepte einzusetzen (vgl. z.B. die Gutachten und Studien der Bildungskommission zu Begabung und Lernen). Zweifellos werden mit der Verwissenschaftlichung der herrschenden Lehrmethoden sehr viel bessere Bedingungen für die Lernenden und ihren Lernerfolg geschaffen. Gleichwohl wird aber auf diesem Wege das Lernen immer stärker zu einem in allen Phasen, Bedingungen und Details gelenkten und kontrollierten Prozeß, in dem eine eigenständige Lernhandlung der Schüler nur als störend wahrgenommen werden kann. Die Verwissenschaftlichung der Lernorganisation produziert in dieser Form zugleich ein enormes Hindernis für die weitere Lernentwicklung. Dies zeigt sich beispielsweise daran, daß im Laufe der Bildungszeit die Lernmotivation zu einem beachtlichen ungelösten Problem wird, dem man dann im Sinne dieser Denkweise mit

Disziplinierung Herr zu werden versucht, das Problem dadurch aber nur noch verschlimmert. Die Entwicklung der Fähigkeit, in neuen Lehrsituationen adäquat und kreativ handeln zu können, wird durch diese Verfeinerung und Kontrolle der Lernorganisation zumindest erheblich beeinträchtigt. Vor allem aber bleiben die Lernbedürfnisse, die sich auf die brennenden gesellschaftlichen Probleme beziehen, wie Kernenergie, Frieden, Lebensformen usw., systematisch auf der Strecke, weil sie im staatlich vorgegebenen Curriculum nicht vorgesehen oder ideologisch kanalisiert sind.

Die Perspektive in der Entwicklung dieses Widerspruchs liegt in der generellen Ablösung der herrschenden Form der Lernorganisation durch die Selbstorganisation des Lernens als neuer Form der Lernorganisation, und zwar in den bestehenden Institutionen des Bildungssystems. Selbstorganisation des Lernens heißt: alle Elemente der Lernhandlungen werden von den Lernenden selber geplant und organisiert, je nach Bedarf mit Unterstützung der Lehrenden. Die Lernenden bestimmen selbst über die Ziele, Inhalte, Formen und Kontrollen ihres Lernens. Dies impliziert zugleich die Aufhebung der systematischen Vereinzelung der Lernenden in der herrschenden Form der Lernorganisation und die Entwicklung ihrer kollektiven Handlungskompetenzen.

Ein gewichtiges Gegenargument ist: daß in der Form der Selbstorganisation des Lernens der Erwerb der gesellschaftlich notwendigen Handlungskompetenzen durch die Heranwachsenden nicht mehr gewährleistet sei. Die Konsequenz könne nur sein, daß die gesellschaftliche und letztlich auch die individuelle Entwicklung im Chaos ende. Meine Beobachtungen z.B. in der projektorientierten Arbeitslehre in Gesamtschulen zeigen, daß dies eine an der Aufrechterhaltung von Herrschaftspositionen interessierte Behauptung darstellt, die zum Beweis sich auf eine restringierte Lernrealität stützt, die durch die Regeln und Verbote der Schulbürokratie erst geschaffen wurden, nicht selten auch aufgrund von Forderungen der "Betroffenen" selbst. Im Gegenteil: die in den 70er Jahren im Zuge der Bildungsreform von engagierten Reformern unter den lauernden Augen der Schulbürokratie entwickelten Formen der Selbstorganisation in den Schulen zeigten, welches enorme kollektive Lernpotential durch die Selbstorganisation freigesetzt werden kann, das sich eben gerade auf den Erwerb der gesellschaftlich notwendigen Handlungskompetenzen bezieht. Traditionelle herrschaftsbestimmte Grenzziehungen der Schulbürokratie in den Lernzielen und -inhalten konnten so zunächst überschritten werden. Es zeigte sich: Heranwachsende

setzen sich sehr wohl kritisch und konstruktiv mit den gesellschaftlichen Lernforderungen auseinander und entwickeln gesellschaftlich relevante Lernprojekte. Sie stellen offenbar einen gesellschaftlichen Sprengsatz dar, wie dies z.B. die scharfen Reaktionen und Verbote der Berliner Schulverwaltung auf eine Reihe von Umweltschutz- und Arbeitsweltprojekten deutlich gemacht haben.

Ein weiteres Gegenargument ist, wissenschaftliche Begriffe sowie die Selbstorganisation selbst bedürften der Vermittlung durch Lehrer, sie könnten nicht durch selbstorganisiertes Lernen erarbeitet werden, und angehängt wird noch: nicht jeder könne schließlich durch Erfahrung zum Begriff gelangen. Ob dies Argument auf mangelnden pädagogischen Erfahrungen oder dogmatischer Phantasielosigkeit beruht oder politisch motiviert ist, weil bestimmte Erziehungsziele gegen die Interessen der Lernenden scheinbar wissenschaftlich legitimiert durchgesetzt werden sollen, sei hier dahingestellt. Begriffe müssen etwas Lebendiges sein, wie die gesellschaftliche Wirklichkeit selbst, die mit ihnen begrifflich erfaßt und verstanden werden soll. Mit Begriffen, die zum Dogma erstarrt sind, können Veränderungen in der Wirklichkeit nicht adäquat erkannt werden. Die Aneignung von Begriffen muß daher Reproduktion und Produktion von Wissen zugleich sein, und dies läßt sich am besten durch selbstorganisiertes Lernen erreichen. Die Lehrenden sollten darin als selber noch Lernende die Schüler unterstützen. Selbstorganisiertes Lernen läßt sich auch nicht durch lehrerorganisiertes Lernen lernen, sondern nur durch Selbstorganisation, die der sich sehr bald überflüssig machenden Unterstützung der Lehrer bedarf. Lehrer, die Erfahrungen im Projektunterricht gemacht haben, merkten recht bald, daß sie keineswegs alles selbst planen, organisieren, in Gang setzen und kontrollieren müssen, sondern daß viele Schüler hierin rasch ein großes Talent entwickeln. Selbstorganisiertes Lernen macht Lehrer keineswegs überflüssig, aber es verlangt von ihnen ein ganz anders geartetes Handeln, das nicht nur Moderation, sondern die Organisation eigener Lernprozesse in Kommunikation und Kooperation mit den Schülern einschließt. Die derzeitige Lehrerausbildung steht diesen neuen Anforderungen an die Lehrer diametral entgegen.

Die Gegenkräfte werden mobilisiert erstens durch die Schulbürokratie, die Erlässe, Richtlinien und Rahmenpläne, und zweitens durch die den Lehrern aufgeherrschte Rolle in den staatlich organisierten Lernprozessen. Die Zurichtung der Lehrer beginnt nicht erst in der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Die vorherr-

schenden Gegenstandsbestimmungen in Erziehungswissenschaft und den entsprechenden Gebieten der Psychologie betrachten das Lernen in Bildungseinrichtungen immer nur als Resultat des Lehrens, statt dem Lernen Eigenständigkeit zuzubilligen. Das Verhältnis von Lehrer zu Schüler, von Wissendem zu Unwissendem, von Mündigem zu Unmündigem ist bei der Gegenstansbestimmung das unhinterfragte Paradigma.
Unterstützt wird diese Sichtweise durch die auch heute noch vorherrschende Tendenz im sozialdemokratisch-gewerkschaftlichen Lager, nämlich die Bildungsreform nur als Reform von staatswegen zu denken (Beschluß der SPD von 1986; vgl. Franck 1988). Im Lager der Modernisierer wird diese Veränderungsnotwendigkeit erahnt, wenn sie das "selbstgesteuerte Lernen" thematisieren und beispielsweise in der betrieblichen Ausbildung in wachsendem Maße und mit viel Aufwand in die Tat umsetzt, wobei allerdings die übergeordneten Betriebsziele die Schwelle bilden, bis zu der die Entwicklung der Selbstorganisation des Lernens von den Unternehmern gefordert und gefördert wird.

2.2 Lernen ist Schaffen von Kultur

Indem sich die Bildungsinstitutionen im Zuge der Verwissenschaftlichung der in ihnen stattfindenden Bildungsprozesse zunehmend auf die Reproduktion und Verteilung andernorts herausgearbeiteten Wissens und tradierter kultureller Normen und Handlungsmuster konzentrieren, hat sie zunehmend bessere Bedingungen für die Entwicklung der Handlungskompetenzen der Heranwachsenden für den "Ernst des Lebens" geschaffen. Die notwendige didaktische Reduktion für die schulischen Vermittlungsprozesse bewirkt jedoch zugleich das Gegenteil: Indem durch sie das gesellschaftlich erarbeitete Wissen, die Erfahrungen von Menschen, die geschaffene Kultur nach Wichtigstem ausgewählt, in Schritte aufgeteilt und didaktisch lecker in Häppchen zubereitet wird, geht die Lebendigkeit, die im Wissen, den Erfahrungen, der Kultur steckt, verloren. Schüler finden zurecht die angeblich leckeren didaktischen Häppchen meist langweilig und wenig schmackhaft. Die didaktische Reduktion suggeriert zudem eine Beständigkeit der Lerngegenstände, die es im gesellschaftlichen Lebensprozeß einfach nicht gibt. Das Lernen wird zu einer Beschäftigung mit toten Lerninhalten. Und die Heranwachsenden werden dadurch gerade nicht zu kompetent, also produktiv handelnden Menschen.
Wer nur die Technik der Aneignung beherrscht, schafft noch keine Kultur, macht selbst noch keine Erfahrungen, trägt nicht zur

Lebendigkeit des Wissens bei, versäumt in seinen Wahrnehmungen das lebendige Geschehen der Wirklichkeit, verschwindet mit seinen Äußerungen hinter abstrakten Schemata und verfehlt das Verständnis sowohl seiner selbst für andere als auch seiner Umwelt für ihn. Lernprozesse können nur produktiv nach "innen" sein, dem Individuum zu einem Lernerfolg verhelfen, indem sie sich nach "außen" darstellen, die Individuen also etwas produktiv hervorbringen. Sie zeigen für uns erst Konturen in der Produktion von Neuem. "Auch Wahrnehmen von Vertrautem heißt Entdekken eines Neuen. Wo wir keinen Kontrast zu erkennen vermögen - auch zum bereits Wahrgenommenen - nehmen wir überhaupt nichts wahr." (Schwemmer 1987, S.72)
Die Entwicklung der gesellschaftlichen Handlungskompetenzen im Bildungssystem erfordert die Sprengung der Fesseln der didaktischen Reduktion, sie erfordert die Überwindung der Reproduktion und Verteilung codifizierten Wissens. Die Einrichtungen des Bildungswesens müssen ihre eigenen Potenzen und Formen der Produktion von Kultur, Erfahrungen, Wissen reaktivieren. Daß dies erfolgreich möglich ist, hat z.B. nicht nur die projektorientierte Arbeitslehre in Berlin gezeigt, sondern zeigen die vielen, oft vereinzelten Initiativen engagierter Lehrer in den verschiedensten Fächern und Schularten.

2.3 Integration von Arbeit, Wissenschaft, Kultur

In der modernen Entwicklung der Bildungsinhalte lassen sich drei große Bereiche unterscheiden: Arbeit, Wissenschaft, Kultur. Im gegliederten und gestuften Bildungssystem haben die Bereiche allerdings eine ganz unterschiedliche Ausprägung und Bedeutung. Die allgemeine Durchsetzung der auf Humboldt zurückgehende Idee der "Bildung durch Wissenschaft" hat nicht nur die "Kunde-"Fächer (z.B. Naturkunde, Heimatkunde) auf den unteren Stufen und in den in praktische Berufe einmündenden Zweigen des Bildungssystems auf ein an den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen orientiertes höheres Niveau gehoben, sondern hat auch zu einer wissenschaftsorientierten Umstrukturierung aller Bildungsinhalte geführt. Dies ist zweifellos ein Erfolg der Bildungsreform der 60er und frühen 70er Jahre.
Die Wissenschaftsorientierung hat jedoch zugleich drei neue Probleme aufgeworfen: Erstens hat sie von der Thematisierung und Reflexion der Erfahrungen in der Lebenswelt weggeführt. Zweitens hat sie zu einem starken Ausbau der rein rezeptiven Lernformen in allen Lernbereichen beigetragen. Drittens - und diese Problematik möchte ich hier näher betrachten - hat sie die

Spezialisierungen im Wissenschaftssystem getreulich in Spezialisierungen der Bildungsinhalte übertragen. In dieser Entwicklung haben die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen, deren harter Kern das empirisch-analytische Wissenschaftsverständnis bildet, in den vergangenen 100 Jahren eindeutig die Führungsrolle übernommen. Die Methoden der Geistes- und Sozialwissenschaften, die das Interpretieren und Verstehen von Entwicklungszusammenhängen ermöglichen, haben demgegenüber einen schweren Stand. Vielerorts wird seit den 50er Jahren mit viel Aufwand, aber nur minimalem Erfolg versucht, die empirisch-analytischen Methoden auch in den Geistes- und Sozialwissenschaften als die einzig wissenschaftlichen Methoden anzuerkennen.

Mittlerweile haben die Erfolge der mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Formen der Wissenserzeugung in der Technikentwicklung sich selbst in Verruf gebracht. Der Fortschritt, der gerade durch die Spezialisierungen ermöglicht wurde, wird von den Trägern des Fortschritts selbst aufs Spiel gesetzt, weil ihnen systematisch die Bildung fehlt, die sie befähigen würde, die Konsequenzen ihres Tuns für Natur und Kultur zu bedenken. An der Spezialisierung der Bildungsinhalte, wie auch der wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen, trägt nicht das Bildungssystem bzw. das Wissenschaftssystem allein die Schuld. Die vorherrschende Orientierung der kapitalistischen Ökonomie auf die Produktion von Gebrauchswerten für den privaten Konsum hat dafür die strukturellen Grundlagen mitgeschaffen.

Die weitere Entwicklung der Spezialisierung verlangt nun nach der Integration von Wissenschaft und Arbeit und Kultur. Dies möchte ich im folgenden skizzieren:

Integration von Arbeit und Wissenschaft

Die Arbeit ist nicht nur nach der Seite ihrer Verwertung im Kapitalismus, sondern sie ist mehr noch als gebrauchswertschaffende Arbeit zu analysieren. In der Entwicklung der gebrauchswertschaffenden Arbeit liegen die Perspektiven begründet, die auf eine Abschüttelung ihrer Herrschaftsbestimmtheit drängen, wie dies insbesondere die Widersprüche der Automationsarbeit zeigen (PAQ 1987). Die gängige Vorstellung ist, daß gebrauchswertschaffende Arbeit Anwendung naturwissenschaftlich-technischer Erkenntnisse ist, die im Wissenschaftssystem gewonnen wurden. Danach steht die technische Planung in einem Unterordnungsverhältnis zur Wissenschaft und die eigentliche Produktion nochmal in einem Unterordnungsverhältnis zur technischen Planung. Diese Vorstellung verkennt völlig, daß die Arbeit in der Produktion selber Erkenntnistätigkeit ist, allerdings mit dem Unterschied, daß sie bisher stumm war, keine Sprache hatte. Mitschuldig an dieser Stummheit ist, daß allein die Akademisierung des gesellschaftlichen Wissens als ein Sieg der Vernunft gefeiert wurde. Schon die hilflose Rede von den für die praktischen Berufe notwendigen vielfältigen Erfahrungen zeigt, daß es eine Erkenntnistätigkeit in der praktischen Arbeit geben muß. Die Verbreitung der Informationstechnik, insbesonders die Verlagerung der Entwicklung von Softwareanwendungen an die Arbeitsplätze erzwingt mit Notwendigkeit, daß das "stumme Wissen" (tacit knowledge im Englischen) expliziert wird und eine Sprache findet. Die Explikation des "stummen Wissens" ist eine Form wissenschaftlicher Analyse und Theoriebildung. Vorläufer kann man z.B. in den Alltagstheorien von Meßwarten*) finden, die sie aufgrund mangelnder Qualifizierung bilden, weil sie ohne diese überhaupt nicht in der Lage sind, die Prozesse wenigstens einigermaßen im Griff zu behalten.

Die Integration von Arbeit und Wissenschaft bedeutet, die gebrauchswertschaffende Arbeit als eine Form wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeit zu thematisieren, die zugleich in das eingreifende Handeln integriert ist. Sie unterscheidet sich vom empirisch-analytischen Wissenschaftsverständnis dadurch, daß sie nicht im Wege der Bedingungsreduktion vorgehen kann, sondern immer die Gesamtheit der vorliegenden Bedingungen als dynamisches System im Auge haben muß. Dies ist der Kernaspekt; der andere Aspekt der Arbeit als Erkenntnistätigkeit resultiert aus den Auswirkungen der Produktionssysteme auf Natur und Kultur. Dieser Aspekt ist ebenfalls von scharfen Spannungen durchzogen: Arbeitsplatzsicherheit gegen Sicherung der Lebensgrundlagen, Konsumismus gegen Entwicklung der Kultur. Die Gewerkschaften, die sich wieder verstärkt auf die Tarifpolitik konzentrieren, klammern die Gebrauchswertseite der Arbeit weitgehend als gewerkschaftliches Politikfeld aus. Die von Gorbatschow in der Sowjetunion angestoßene Reformbewegung zeigt uns sehr deutlich, daß man die Lösung der Fragen einer menschlichen Produktions- und Umweltpolitik nicht auf die Zeit des Sozialismus, also die Umwälzung der kapitalistischen Eigentumsverhältnisse verschieben kann.

*) Terminus für Überwacher von Meßgeräten bei automatisierten Fertigungsvorgängen

Integration von Arbeit und Kultur

Arbeit wird gewöhnlich auch von Linken, und dies ist herrschaftskonform, nur als ein organisiertes funktionales Handeln betrachtet, aber nicht als Kultur. Ich spreche nicht von "Arbeiter"-Kultur, wie sie sich in früheren Zeiten außerhalb der Arbeitswelt entwickelt hat, sondern von "Arbeits"-Kultur, die innerhalb der Arbeitswelt existiert und ohne die Arbeit nicht erfolgreich funktionieren kann. Es ist das was völlig unzureichend als informelle Beziehungen bezeichnet wird. Mit Arbeitskultur ist die Anordnung der Elemente der Arbeitshandlungen durch die Arbeitenden gemeint, also beispielsweise wie die Arbeiter an einen Auftrag herangehen, wie sie sich in der Arbeit aufeinander beziehen und wie sie sich nach Tätigkeiten und Qualifikationen voneinander abgrenzen und sich eine hierarchische Anordnung geben, wie sie sich gegenüber den Vorgesetzten artikulieren. Die Automatisierung stellt neue Anforderungen an die Arbeitskultur. Von ihrer Entwicklung hängt entscheidend ab, ob und wie die Arbeitenden die Automatisierung zu ihrem Projekt machen, also gegen die Fremdbestimmung ihrer Arbeit durch das Ergreifen der Arbeitsbedingungen vorgehen. Dabei kann die Faszination, die die Automationsarbeit auszuüben vermag, sie zugleich dazu verleiten, sich stärker noch als bisher von den Unternehmern in Dienst nehmen zu lassen. Die Unternehmer haben die Bedeutung der kulturellen Komponente der Arbeit erkannt und versuchen unter dem Gegenbegriff "Unternehmenskultur" die Automationsarbeiter sich dienstbar zu machen. Darin werden geschäftspolitische Ziele und gesellschaftspolitische Forderungen in Einklang zu bringen versucht. Die Verbesserung der Umweltbedingungen und die Schaffung sinnvoller Arbeits- und Lebensformen werden zu Zielen unternehmerischen Handelns erhoben. Offenbar kann das Profitmachen ohne die Berücksichtigung dieser Ziele nicht mehr hinreichend abgesichert werden. Die Beschäftigten sollen durch Bildung und Weiterbildung die Umweltsituation besser erfassen und beurteilen lernen, um Konfliktmöglichkeiten zu erkennen und Konzeption der Konfliktbewältigung zu entwickeln, und zwar gerade auch für ihren jeweiligen Arbeitsplatz. Die politische Situation ist verwickelt: Wichtige Teile der Entwicklung einer neuen Arbeitskultur werden von der "Unternehmenskultur" aufgegriffen, Frontlinien werden verwischt.

Integration von Wissenschaft und Kultur

Die Integration von Wissenschaft und Kultur hat zwei Aspekte: Erstens die Verwissenschaftlichung der Kultur. Gewöhnlich wird dies reduziert auf die wissenschaftliche Analyse und Interpretation der gegenständlichen Kulturform, wie z.B. Musik, Malerei, Literatur, Architektur. Diese sind längst zu allgemein akzeptierten Bildungsinhalten geworden. Uns muß es vielmehr darum gehen, diese Gegenstandsbegrenzung zu überwinden. Alle relevanten gesellschaftlichen Kulturformen müssen einer wissenschaftlichen Betrachtungsweise zugänglich gemacht werden, und zwar sowohl in ihren aktuellen Ausprägungen als auch in ihrer geschichtlichen Entwicklung. Zur Kultur gehört vor allem das was als Volkskultur bezeichnet wird, also die Entwicklung und Tradierung der alltäglichen Lebensweisen, der Feiern, Spiele und Symbole; aber auch die neueren Kulturformen, insbesondere der Medien, der Freizeit, der Gesunderhaltung, der Bildung, der Politik. Damit kann und soll erreicht werden, daß die Kulturformen, die das alltägliche gesellschaftliche Zusammenleben bestimmen, dem kritischen Diskurs zugänglich gemacht werden. Dies ist eine Voraussetzung dafür, daß kulturelle Grenzziehungen gegen die weitere Emanzipation, die von den Herrschenden geschickt in Dienst genommen werden, kritisch reflektiert und handelnd überwunden werden können.

Der zweite Aspekt der Integration von Wissenschaft und Kultur bezieht sich auf die kulturelle Durchdringung der Wissenschaft. Wissenschaft ist eine kulturelle Tätigkeit und als solche kritisch zu reflektieren. Es geht dabei um die Humanität der wissenschaftlichen Entwicklung, die dem öffentlichen Diskurs zugänglich gemacht werden muß. Dies läßt sich beispielsweise an drei Fragen deutlich machen: (1) Welche wissenschaftlichen Ziele sollen zu wessen Nutzen und mit welchen Risiken verfolgt werden? Die realen Entwicklungswidersprüche erlauben keine einfachen Antworten, wie viele glauben, sie geben zu können (siehe Thema Kerntechnik, Gentechnologie, Informationstechnik). (2) Wie ist der jeweilige Forschungsgegenstand zu bestimmen? Beispielsweise ist in den verbreiteten Lerntheorien das Lernen bestimmt als Resultat von Vorgaben und Aufforderungen. Darin kommt das herrschaftsbestimmte Interesse zum Ausdruck, das Lernen möglichst vollständig in den Griff des Lehrens zu bekommen, und was wie wann gelernt wird, wird vom Staat bestimmt. Demgegenüber muß eine an der Entwicklung eigenständiger Handlungskompetenzen orientierte Gegenstandsbestimmung das Lernen als einen Vorgang der Selbstentwicklung bestimmen. Das heißt, es ist ein

subjektwissenschaftlicher Paradigmenwechsel notwendig, in dem das Lernen nicht Resultat des Lehrens, sondern das Lehren eine, wenn auch wichtige Bedingung des Lernens ist (Zimmer 1988). (3) Wie ist in einer Wissenschaft methodisch vorzugehen? Eine Wissenschaft, die *für* und nicht *über* das menschliche Handeln forscht, z.B. in der Lernforschung, kann nicht die Schüler zu Versuchspersonen degradieren, also zu Forschungsobjekten machen, sondern muß sie als Subjekt in die Forschungen einbeziehen (Holzkamp 1983). Diese Fragen betreffen den Kern der Wissenschaftskultur. Mit ihnen kann die vorherrschende funktionalistische Vermittlungsform wissenschaftlicher Bildungsinhalte aufgebrochen werden.

2.4 Lebenslanges Lernen

Aufgrund der wachsenden Qualifikationsanforderungen im Beschäftigungssystem wird auf eine Konzentration und Intensivierung der Bildung im allgemeinen Bildungswesen und in der Ausbildung gedrängt. Dies zeigt sich beispielsweise in der Einführung der informationstechnischen Grundbildung in den allgemeinbildenden Schulen wie in der kürzlich erfolgten Reformierung der Ausbildung im Metall- und Elektrobereich. Die Betriebe drängen darauf, daß die Arbeitenden beim Start ihres Arbeits- bzw. Berufsleben möglichst alle erforderlichen Qualifikationen für die modernisierten, insbesondere automatisierten Prozesse mitbringen, die benötigt werden. Tendenziell sind sie an einer Spezialisierung und Stufung der Arbeitsplätze interessiert. Dies führt jedoch zur Inflexibilität der Beschäftigten gegenüber der Entwicklung der Qualifikationsanforderungen, wie z.B. das Scheitern des Konzepts der Stufenausbildung in den Elektroberufen gezeigt hat, das seit den 70er Jahren praktiziert wurde. Inflexibilität gegenüber neuen Anforderungen und Fähigkeit zur Erkenntnistätigkeit in der Automationsarbeit machen die Konzentration der Qualifizierungsprozesse in der traditionellen Bildungsphase, also in den allgemeinbildenden Schulen und der Ausbildung, zu einer prinzipiell nicht einlösbaren Forderung.
Zwei Entwicklungen sind gegenwärtig beobachtbar: Erstens werden auf Arbeitsplätze, die durch neue Techniken geprägt sind, nur selten Berufsanfänger eingestellt. Zweitens nehmen die bereits höher qualifizierten Beschäftigten in erheblich stärkerem Umfang an Weiterbildungsveranstaltung teil als die weniger qualifizierten. Dies verweist darauf, daß eine aufgrund der Automatisierung erforderliche Konzentration und Intensivierung der Bildung in der ersten Lebensphase, der Bildungsphase, zugleich

eine Ausdehnung und Intensivierung der Weiterbildung zu einem Prozeß lebenslangen Lernens hervorbringt. In diesem Zusammenhang, um den Zwangscharakter der gegenwärtigen "Qualifizierungsoffensive" an den Pranger zu stellen, von "lebenslänglichem Lernen" zu sprechen (Geißler 1987), ist wenig hilfreich, weil dadurch das Lernen generell als Gefängnis abgebildet wird, in dem die Individuen nun gar lebenslänglich Sitzen sollen. Die gesellschaftlichen Widersprüche lebenslangen Lernens und damit der gegenwärtig sich herausbildenden neuen Bildungsmöglichkeiten für den größten Abschnitt der Lebensspanne werden so systematisch verkannt. Die Indienstnahme dieser neuen Bildungsmöglichkeiten durch die Unternehmer verleitet dazu, sie generell zurückzuweisen, statt die Grenzziehungen der Unternehmer zurückzuweisen und die neuen Chancen wahrzunehmen und auszubauen. Ein zentrales Charakteristikum der Informationstechnik ist, da sie die Automatisierung zu einem auch längerfristig nicht abschließbaren Prozeß macht, daß sie auch das Lernen zu einer dauerhaften Anforderung an die Individuen macht.
Das lebenslange Lernen hat zwei Aspekte: Erstens fordert es von den Erwachsenen ein radikales kulturelles Umdenken. Sie können sich nicht mehr definieren als solche, die ausgelernt haben. Der Weiterbildung haftet immer noch die Konnotation an, daß diejenigen, die sich weiterbilden, "Spätzünder" sind, die sich um das Aufholen von Versäumnissen in der Bildungsphase bemühen - also eigentlich noch gar keine richtigen Erwachsenen sind, noch gar nicht richtig ausgelernt haben und also eigentlich für den Arbeitsplatz nicht geeignet sind. Und wer möchte schon seinen Arbeitsplatz dadurch gefährden, daß er durch sein Interesse an Weiterbildung, die nicht Aufstiegsfortbildung ist, das Vorhandensein von Qualifikationsdefiziten signalisieren? Auch wenn mittlerweile eine kulturelle Einstellungsänderung zur Weiterbildung sich abzuzeichnen beginnt, so ist sie doch noch sehr ambivalent.
Zweitens ist der Prozeß des lebenslangen Lernens wesentlich dichter an den gesellschaftlichen Produktions- und Entscheidungsprozessen dran, als dies der Lernprozeß in der ersten Bildungsphase sein kann. Auch wenn hier ein unmittelbarer Bezug zur beruflichen Tätigkeit im Vordergrund steht, so erfordert doch gerade die Qualifikationsentwicklung aufgrund der Automatisierung die Überwindung enger Grenzziehungen in der Weiterbildung, wie sie meist von Unternehmerseite favorisiert werden, in Richtung der Integration von Arbeit, Wissenschaft und Kultur. Auch und vor allem in der Weiterbildung ist die Selbstorganisa-

tion des Lernens als Prinzip erwachsenengerechter Lernorganisation zu realisieren. Die Weiterbildung als Tertiärer Bildungsbereich muß dabei nicht, wie noch im Strukturplan für das deutsche Bildungswesen 1970 gefordert, in staatlicher Form, sondern kann z.B. in der Form von Stiftungen organisiert werden. Auf jeden Fall muß aber das Prinzip Öffentlichkeit durchgesetzt werden. Gegenwärtig findet der überwiegende Teil aller Weiterbildung nicht in öffentlichen, sondern in geschlossenen Veranstaltungen, nämlich in Betrieben, statt.

3. Leitziele der Umgestaltung des Bildungswesens

Wichtige Eingriffsperspektiven für den Wiederbeginn der Bildungsreform vom Standpunkt des Subjekts sind mithin:

1. Die Selbstorganisation des Lernens der Kinder und Jugendlichen ist in allen Bereichen und Institutionen der Bildung und Erziehung zu unterstützen und curricular abzusichern. Dementsprechend ist eine Veränderung der Lehreraus- und -fortbildung anzustreben; die Eltern müssen in diese Veränderungen Einbezogen werden.
2. Das Lernen der Heranwachsenden ist zunehmend, entsprechend den Altersstufen, als Schaffen von Kultur zu organisieren. Kultur als selbstzweckhafte Anordnung menschlicher Handlungen umfaßt nicht nur Musik, Malerei, Literatur etc., sondern mehr noch die alltäglichen Lebensbereiche: Gebrauchsgüter, Umwelt, Dienstleistungen, Wohnen, Essen, Sport, Arbeit, Freizeit, Geselligkeit, Kommunikation sowie Wissenschaft, Bildung und Erziehung.
3. Die Integration von Arbeit, Wissenschaft und Kultur ist nicht nur im Unterricht zu thematisieren, sondern der Unterricht, also das Lernen selbst ist als ein Prozeß der Integration von Arbeit, Wissenschaft und Kultur zu organisieren. Der Projektunterricht stellt beispielsweise eine Organisationsform für diese Integration dar. Dies erfordert, daß von der gegenwärtig wieder stark favorisierten, weil scheinbar einfach durchführbaren und leicht kontrollierbaren materialen Bildung abgegangen wird zugunsten einer stärkeren Betonung der formalen Bildung.
4. Das lebenslange Lernen der Erwachsenen ist aus der Reduktion auf rein berufliche Weiterbildung herauszubringen und ebenfalls als ein Prozeß der Integration von Arbeit, Wissenschaft und Kultur zu organisieren. Dabei kommt es darauf an, daß die Beschäftigten selbst über ihre Weiterbildung in Zeitpunkt, Dauer, Zielen, Inhalten und Formen mitbestimmen. Ihre betrieblichen Interessenvertretungen sollten sie darin unterstützen. Zugleich

ist mit Arbeitszeitverkürzungen der Freiraum zu schaffen, der es den Beschäftigten erlaubt, ihre weiteren Bildungsaktivitäten selbst zu bestimmen. Die Arbeitslagerbewegung der 20er Jahre hat gezeigt, daß es besser ist, die Qualifizierung der Arbeitslosen in bestehende berufliche Bildungseinrichtungen betrieblicher, über- oder außerbetrieblicher Art zu integrieren. Das erfordert allerdings eine beschäftigungswirksame Produktionspolitik, wenn nicht bloß ein "Drehtür-Effekt" erreicht werden soll.

Der Wiederbeginn der Bildungsreform ist nicht allein durch eine schlaue Koalitionspolitik zur Durchsetzung von Forderungen an den Staat nach strukturellen Reformen im Bildungssystem zu erreichen. Eine Neuauflage der Stellvertreterpolitik der 60er und frühen 70er Jahre würde das Ende der neuen Bildungsreform vorprogrammieren noch ehe sie begonnen hat. Es kommt vielmehr entscheidend darauf an, daß die Menschen selbst, die Heranwachsenden und die Erwachsenen, Träger der Reform ihrer Erziehung und Bildung werden. Um einen solchen von den Menschen selbst getragenen Reformprozeß in Gang zu setzen und institutionell abzusichern, ist es erforderlich, auf die Selbstorganisation und Selbstverwaltung des institutionalisierten Bildungssystems hinzuarbeiten. Sie sollte weitgehend dezentral sein, soweit dies nicht die Prinzipien Öffentlichkeit, Allgemeinheit und Vergleichbarkeit gravierend einschränkt. Dazu gehört auch, daß aus dem derzeitigen Steueraufkommen der Teil für das Bildungswesen herausgelöst und in eine eigenständige Bildungssteuer in der Verfügungsgewalt der Selbstverwaltung verwandelt wird, die von den Betrieben, Körperschaften und den Bürgern aufzubringen ist. Die Einflußnahme des Staates ist allein auf die Kontrolle der Gesetze zu begrenzen; alle anderen Bereiche, wie Schulausstattung, Curricula, Abschlüsse, Lehrerausbildung etc. sollten allein Angelegenheit der Selbstverwaltung sein.

Literatur:

Baethge, M.: Neue Technologien, Berufliche Perspektiven und Kulturelles Selbstverständnis: Herausforderung an die Bildung. In: R. Dobischat, A. Lipsmeier, Ch. Seidel (Hrsg.): Beiträge zur Bildungspolitik. Band 3, Berufsbildungspolitik und Qualifizierungsoffensive. Fernuniversität Hagen 1988, S. 18-30

Beschluß der Kommission für Bildungspolitik beim Parteivorstand der SPD vom 11. März 1986: Bildung in Freiheit, Gleichheit und Solidarität. Das sozialdemokratische Verständnis von Bildung. Bonn 1986, 27 S.

Franck, N.: Schüler zur Bildung, zur Freiheit! Anmerkungen zu den neuen Bildungsgrundsätzen der SPD. In: N. Franck, R. Nemitz, B. Uhrig (Hrsg.): Schulperspektiven. Berlin (West) 1988, S. 79-82 (Argument-Sonderband 148)

Geißler, Kh. A. und H. Heid: Die Opfer der Qualifizierungsoffensive. In: Geißler, Petsch, Schneider-Grube (Hrsg.): Opfer der Qualifizierungsoffensive. Tutzing (Ev. Aka.) 1987, S. 11-20

Holzkamp, K.: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt, New York 1983

MEW 16 = Marx-Engels-Werke, Band 16, (Aufzeichnung zweier Reden von Karl Marx über die allgemeine Bildung in der modernen Gesellschaft. Berlin (DDR) 1971, S. 562-564

MEW 19 = Marx-Engels-Werke, Band 19, Marx, K.: Kritik des Gothaer Programms. Berlin (DDR), S. 11-32

PAQ = Projektgruppe Automation und Qualifikation: Widersprüche der Automationsarbeit. Berlin (West) 1987

Schwemmer, O.: Die Vielfalt der Kulturen und die Einheit der Wissenschaft. In: S. Müller-Rolli (Hrsg.): Das Bildungswesen der Zukunft. Stuttgart 1987, S. 52-73

Zimmer, G.: Selbstorganisation des Lernens. Kritik der modernen Arbeitserziehung. Frankfurt, Bern 1987

Zimmer, G.: Die Widersprüche der Lernhandlungen gehören ins Zentrum pädagogischer Theorie und Praxis. In: G. Auerheimer u. a. (Hrsg.): Studien zur Tätigkeitstheorie IV. Universität Marburg 1987 (leicht überarbeitet auch in Forum Kritische Psychologie, Heft 23, 1988, im Druck)

Gespräch mit Frau Bundesministerin Dr. Hilde Hawlicek am 9.12.1988

schulheft: In verschiedenen Ländern können wir derzeit eine intensive bildungspolitische Diskussion beobachten. Die Diskussion um die zukünftige Gestaltung des Bildungswesens findet vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung, die eine Abnahme der Zahl junger Menschen bei gleichzeitiger Zunahme des Anteils älterer und alter Menschen bringen wird, aber auch vor dem Hintergrund der Entwicklung der "neuen Technologien" und der Veränderung der beruflichen Strukturen statt. Der Frage nach den Perspektiven in der Bildungspolitik kommt dabei eine entscheidende Bedeutung zu. Wieweit sind Veränderungen im Bildungswesen notwendig und wieweit sind sie unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen auch tatsächlich umsetzbar? Dabei wollen wir uns auf drei Fragenbereiche beschränken: Arbeitswelt und Schule/Lehrer, Lehrerarbeitslosigkeit/Erwachsenenbildung.
Bei der Regierungsklausur am 17. und 18. Oktober 1988 war Bildungspolitik auch ein Thema. Dort ist z.B. eine Berufsinformation ab der 7. Schulstufe angeregt worden und auch eine qualitative Verbesserung der dualen Ausbildung. Welche Maßnahmen sind kurz- oder mittelfristig hier besonders für den schulischen Bereich vorgesehen?

Hawlicek: Grundsätzlich möchte ich anmerken, daß seit dem Jahr 1970, seitdem sozialistische Unterrichtsminister wirken und in der Zeit der sozialistischen Alleinregierung, Bildungspolitik ein Schwerpunkt war. Von 1970 an bis heute hat sich unser Bildungswesen quantitativ entscheidend ausgeweitet. Die Chancengleichheit - ich nenne nur die Stichworte kostenloses Schulbuch und Schülerfreifahrt - wurde wesentlich ausgeweitet. Daß noch 1970 Schulraumnot und Lehrermangel geherrscht haben, sind heute praktisch fremde Vokabeln. Während wir 1970 65.000 Lehrer hatten, sind es heute 110.000, obwohl wir aufgrund des Geburtenrückganges über 300.000 Schüler weniger haben. Damals war das Lehrer-Schüler-Verhältnis 1:20, während es heute 1:10 ist. Man sieht, daß nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ die Betreuung viel besser geworden ist. Während damals noch ein Fünftel aller Kinder, also 20%, keine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung hatten, hat uns jetzt eine Untersuchung über

die beruflichen Tätigkeiten gezeigt, daß von den 16jährigen nur 2% Hilfsarbeiter/innen sind. Alle anderen jungen Menschen sind entweder im dualen Bildungswesen (in der Berufsschule) oder in berufsbildenden mittleren und höhere Schulen oder in der AHS, sodaß man fast sagen kann, wir haben hier eine 100%ige Erfassung erreicht. Natürlich schließen nicht alle ab, das ist ein anderer Punkt, aber zumindest besuchen fast alle Jugendlichen eine über die Pflichtschule hinausgehende Schule.

Neuer Bildungsbegriff

Schulheft: Vor einigen Jahren hat man noch gesagt, daß jemand, der die Pflichtschule nicht abgeschlossen hat, relativ schlechte Chancen am Arbeitsmarkt hat. In der Zwischenzeit ist es aber eine Realität, daß von den 19- bis 24-jährigen Arbeitslosen fast 50% Lehrabschlußprüfungen haben, also das duale Ausbildungssystem durchlaufen haben. Auf der anderen Seite wird von der Unternehmerseite ein Facharbeitermangel moniert. Welche realen Perspektiven gibt es für diesen Bereich?

Hawlicek: 50% derer, die arbeitslos sind, haben keine Ausbildung. Es zeigt sich, daß man mit besonderer Ausbildung bessere Chancen hat. Natürlich sind das die wunden Punkte: auf der einen Seite Fachkräftemangel, auf der anderen Seite arbeitslose Jugendliche. Hier ist es notwendig - vielleicht darf ich das doch erst allgemein sagen und dann spezifisch auf die Berufsausbildung eingehen -, daß wir einem neuen Bildungsbegriff gerecht werden müssen. Einem Bildungsbegriff, der sowohl die Allgemeinbildung als auch das Fachwissen umfaßt, und daß in allen Schultypen beides mehr berücksichtigt werden soll. Daß hier sowohl Allgemeinbildung als auch fachliche Elemente Eingang finden sollen, ist auch ein Anliegen des Bundeskanzlers, was beim ÖVP-Schulsprecher Schäffer anläßlich der Budgetdebatte zur Mißdeutung geführt hat, als er sagte, daß der Kanzler die Einführung einer Gesamtschule aller 10- bis 18-jährigen fordere. Hier sind scheinbar gleich "Urängste" hochgekommen.
Allgemeinbildung, Fachwissen und die Entwicklung dynamischer Fähigkeiten, wie Kreativität, Teamarbeit, selbständiges Arbeiten - alle diese Fähigkeiten der Schüler/innen sollen entwickelt werden. Solche Fähigkeiten werden auch von der Unternehmerseite gefordert, weil festgestellt wurde, daß viele Menschen nicht einmal telefonieren, nicht reden, nicht selbständig

denken können. Nicht nur Qualifikationen im Hinblick auf den Arbeitsmarkt sind wichtig, sondern der Persönlichkeitsentwicklung überhaupt muß mehr Bedeutung zugemessen werden. Das muß sich auch durch alle Schulen durchziehen. Nicht, daß das bloß in der AHS geschehen soll und die berufsbildenden oder die Berufsschulen vernachlässigt werden.
Schließlich ist noch die sogenannte demokratiepolitische Aufgabe der Schule anzuführen, worunter ich jetzt nicht nur eine verbesserte Staatsbürgerkunde und Politische Bildung verstehe, sondern auch zum Beispiel eine entsprechende kritische Einstellung zu den Medien.

Die duale Ausbildung ist wichtig

Diesen neuen Bildungsbegriff wollen wir an allen Schulen verankern. Was jetzt konkret die duale Ausbildung betrifft, so versuche ich, seit Beginn meiner Arbeit, schon immer das Augenmerk darauf zu lenken, wie wichtig die duale Ausbildung ist.Die Hälfte aller 14- bis 18-jährigen ist in diesem dualen Ausbildungsprozeß - zur Zeit sind es ungefähr 150.000 -,während es ca. 60.000 AHS-Schüler gibt. Seitenlang wird über die AHS-Oberstufenreform geschrieben oder es wird ein Wirbel gemacht im Zuge der Einführung der Wahlpflichtfächer, wenn eine Turnstunde insgesamt in 4 Jahren gestrichen wird, aber was die 150.000 Berufsschüler machen oder nicht machen, daß sie überhaupt keine einzige Stunde Leibesübungen haben, das regt niemanden auf. Hier ist es wirklich immer schon mein Bestreben gewesen, darauf besonderes Augenmerk zu lenken Es werden jetzt Vorschläge gemacht wie: verkürzte Lehre für Maturanten, zusätzliche Colleges usw. Hier bin ich mit allem einverstanden, auch als sozialistischer Minister. Einige meiner Vorgänger meinten, daß eine verkürzte Lehre für Maturanten die Lehrlinge konkurrenziere. Ich bin nicht der Auffassung. Nicht nur, weil es leider so wenige sind, sondern weil ich glaube, daß das wieder ganz anders Qualifizierte sind. Diese würden den Lehrlingen keinen Arbeitsplatz wegnehmen, sondern eben in anderen Bereichen tätig sein können. Aber da verweise ich immer darauf, daß das Wichtigste für die große Masse der Berufsschüler hier eine entsprechende Reform ist. Wir sind ganz vehement dabei, nicht nur weil es in dem jetzigen Arbeitsübereinkommen verankert ist, daß branchenweise und fachspezifisch eine Verlängerung der Berufsschulzeit verhandelt

werden soll.
Die Verhandlungen gehen manchmal schleppend voran, weil die eine Seite der Meinung ist, daß es nur mit einer Verlängerung der Berufsschulzeit geht. Stichwort: Fremdsprache, die wir jetzt in der reformierten Hauptschule verpflichtend auch für die ehemaligen B-Zügler eingeführt haben. Nächstes Jahr wird das auch im Polytechnischen Lehrgang geschehen und dann wäre das endlich an den Berufsschulen möglich, wo auch Informatik und Leibesübungen verankert werden sollen.
Die andere Seite meint, wenn es um Erweiterung der Berufsschulzeit geht, war es immer so, daß die betriebliche Ausbildung gekürzt wird. Nachdem aber in vielen Betrieben viel besser ausgebildet werde, sei eine Verlängerung der Berufsschulzeit nicht möglich. Das trifft aber vielleicht nur auf einen kleinen Prozentsatz der großen hochtechnisierten Unternehmen zu.
Beim letzten Gipfeltreffen mit den Sozialpartnern im Juni wurde ausgemacht, daß für 8 Lehrberufe aus der Metall-, Büro- und Elektrobranche konkrete Lehrpläne erarbeitet werden, mit dem Ziel einer Verbesserung der Berufsausbildung, aber noch nicht mit einer ausdrücklichen Erweiterung der Berufsschulzeit, wie das unserer Meinung nach auch mitenthalten sein müßte. Die Lehrpläne liegen jetzt vor und wurden bereits ausgesandt.
Die Wirtschaft sagt, sie brauche mehr Fachkräfte. Nur weiß sie aber nicht, welche. Ich meine, daß man jetzt nicht wirklich weiß, was ist exakt in soundso vielen Jahren erforderlich. Man kann also nur schauen, daß die Inhalte der Ausbildung ständig erneuert und aktualisiert werden und daß man sie ständig mit den Gegebenheiten des Arbeitsmarktes und der Wirtschaft konfrontiert. Hier muß man möglichst flexibel sein, weil ein großer Plan, der sagt, so viele werden genau in diesen Berufen gebraucht und genau die bilden wir aus, niemals funktionieren würde.

schulheft: Nun ist es aber Realität, daß gerade in den Berufen sozialpartnerschaftliche Verhandlungen über Berufsschulzeiterweiterung oder Veränderungen der Lehrpläne stattfinden, bei denen auch die Arbeitgeber der Meinung sind, daß da Lehrlinge gebraucht werden, die ein bißchen Englisch können, die auch ein bißchen flexibler, kommunikationsfähiger usw. sind. Bei den anderen Berufen aber, von denen die Unternehmerseite nicht dieser Meinung ist, finden solche Verhandlungen nicht statt. Gerade diejenigen Lehrlinge - das ist heute der Großteil -, die es am wichtigsten brauchen würden, weil sie z.B. in schrumpfenden

Bereichen ausgebildet werden, die bekommen keine Veränderungen. Die besseren, vielleicht besseren, Qualifikationen und Bildungsinhalte erhalten nur die Berufe, bei denen die Unternehmer der Meinung sind, daß es notwendig ist.

Hawlicek: Die Liste wurde gemeinsam erstellt und ich meine, wir werden keinen Propagandafeldzug machen, daß Friseusen zwei Fremdsprachen lernen sollen, weil es besser ist, es gibt weniger Friseusen. Das ist ja auch in unserem Interesse.

schulheft: Nur, wenn die Friseusen zwei Fremdsprachen können, könnten sie vielleicht leichter den Beruf wechseln.

Hawlicek: Es hat ja keinen Sinn, wenn man in einem Berufsfeld etwas Spezielles anbietet mit dem Ziel, daß die Lehrlinge wechseln sollen. Das kann sicher nicht Priorität haben. Aber wir müssen auf eine Grundausbildung achten, die auf Flexibilität und Mobilität achtet.

Stärkere Verankerung der Informatik

Neu kommt dazu, daß wir auf der einen Seite die neuen Technologien stärker verankern wollen: Informatik, schon mit der 7./8. Schulstufe, sowohl in der Hauptschule als auch in der AHS-Unterstufe. Auf der anderen Seite soll auch eine bessere Vorbereitung auf die Arbeitswelt erfolgen, eine bessere Berufsinformation, auch im Sinne von Schullaufbahnberatung, daß z.B. jemand, der die 3. oder 4. Klasse der AHS absolviert hat, alle Möglichkeiten seiner weiteren Schullaufbahn kennenlernt. Wir machen in Zusammenarbeit mit dem Sozialministerium eine Art Berufschancenkatalog, durch den man herausfindet, welche die Berufe mit Zukunftschance sind. Dieser Berufschancenkatalog müßte immer wieder erneuert werden. Er soll den Jugendlichen Hilfe bieten, die zurecht nach den Aussichten fragen. Wir wollen uns damit nicht nur an die Schüler, sondern vor allem an die Eltern wenden. Über die Eltern wollen wir verstärkt an die Schüler herankommen, um so die Vermittlung einer besseren Information an die Schüler zu ermöglichen.

Lehrerfortbildung: Einschränkungen nur in der Organisationsform

schulheft: Zur neuen Allgemeinbildung noch eine Frage. An welche konkreten Maßnahmen ist jetzt gedacht, um dieses Prinzip einer sehr umfassenden oder allseitigen Persönlichkeitsbildung auch möglichst rasch zu realisieren. Gibt es Überlegungen in Richtung Lehrplan, Lehrerfortbildung etc.? Was wird in den nächsten ein bis zwei Jahren sein?

Hawlicek: Bei dieser neuen Allgemeinbildung geht es auch um die Internationalisierung des Unterrichts. Das bedeutet sowohl eine Vertiefung der Fremdsprachen als auch mehrere Fremdsprachen. Es soll aber auch interkulturelles Lernen und Friedenserziehung mithinein in die Lehrerfortbildung. Diese ist überhaupt ein Schwerpunkt, nicht nur weil wir im Budget mehr als 10% mehr Mittel haben. Die Lehrerfortbildung ist ganz wichtig, wenn man etwas ganz unmittelbar umsetzen will.

schulheft: Im Bereich der AHS und auch der BHS gibt es schon seit Jahren viel Einsatz, Projektunterricht und andere Lernformen zu realisieren. Gerade in der Lehrerfortbildung wurden entsprechende Aufbauseminare entwickelt, die es Lehrern an Ort und Stelle ermöglicht, jene Lernformen zu erproben, die im Projektunterricht die Zusammenarbeit beinhalten. Wenn Sie nun sagen, daß budgetmäßig aufgestockt worden ist, gibt es in diesem Bereich ja doch ziemliche Einschränkungen.

Hawlicek: Nein, nur die Organisationsform ist verschieden. Ab dreitägigen Veranstaltungen müssen voll die Supplierkosten gezahlt werden und die haben genausoviel ausgemacht wie die gesamten Lehrerfortbildungskosten. In der Anzahl ist nichts eingeschränkt worden, nur in der Form, denn ich sehe nicht ein, warum man Supplierkosten, sprich: Überstunden, zahlt mit dem Geld, mit dem man zusätzliche Fortbildungsveranstaltungen machen könnte.

schulheft: Konkret heißt das, die Lehrerfortbildungskosten auf die Lehrer abzuwälzen.

Hawlicek: Wir bemühen uns, bei ökonomisch vertretbaren Größenordnungen das Angebot zu erweitern.
15% können weiterhin einwöchige Veranstaltungen sein. Es ist nicht einzusehen, wie bisher oft die Veranstaltungen waren:

Montag gemütlich angereist, dann ein bißchen diskutiert und Freitag abreisen. Nun reist man eben am Sonntagabend an, hat schon einen Tag gewonnen und im Sommer kann man machen, was man will, dreiwöchige-, achtwöchige Veranstaltungen. Wir müssen die Lehrerüberstunden, die beträchtliches Geld kosten, einschränken. Im Zuge der Budgetkonsolidierung kann ich nicht sagen, bei mir geschieht gar nichts. Das war mit ein Punkt, wo man hier auch einige Dinge einspart, aber das bedeutet keinen einzigen Punkt Einschränkung bei der Lehrerfortbildung. Nur in der Organisationsform ersparen wir uns die Kosten.

schulheft: Jetzt noch ein zweiter Bereich, in den auch finanziell viel investiert wird, auch in der Fortbildung: die Informatik. Hier handelt es sich auch um eine Betonung des Qualifikationsbegriffes oder des Qualifikationsfaktors im Gegensatz zu dem von Ihnen herausgestrichenen Konzept der emanzipatorischen Bildung. Verschiedene Tendenzen sind sichtbar. Eine ist die Sparpolitik, über die wir hier nicht reden wollen, die aber das Klima an den Schulen stark beeinflußt. Vorschriften und ihre zum Teil andere Interpretation als noch vor einigen Jahren scheinen eine größere Rolle zu spielen. Es macht sich eine Atmosphäre breit, nichts Neues mehr auszuprobieren.

Hawlicek: Ich verstehe Sie überhaupt nicht. Daß wir zusätzlich auch Lehrerfortbildungsveranstaltungen für Informatik anbieten, soll das bedeuten, daß kein Experiment an der Schule mehr stattfindet?

schulheft: Begriffe wie Projekte, Gruppenarbeit usw. werden in den Hintergrund gedrängt, im Vordergrund steht wieder, daß die Schüler möglichst rasch durchzuschleusen sind. Wichtig ist nur, daß sie die und die Note erreichen, Ansprüche darüberhinaus scheinen nicht mehr notwendig zu sein.

Hawlicek: Vorbereitung auf Informatik an der Hauptschule und der AHS-Unterstufe heißt nicht Vorbereitung auf Informatik als Unterrichtsfach, sondern, daß die Lehrer integrativ in den Fächern arbeiten sollen. Viele Lehrer meinen, sie müßten jetzt in Deutsch Informatik machen und gleichzeitig ist noch nicht ganz durch, wo kann integrativ über den Computer, über die neuen Technologien in ihrer gesellschaftlichen Relevanz, gearbeitet werden - da muß man sicher noch viel machen. Das zweite ist die integrative Einführung der Informatik ab der 7. Schulstufe im

Rahmen einer Einstiegsphase. Oder, was wir vorgeschlagen haben, wir wollen es aber nicht verordnen, ein Einstiegsprojekt, eine Projektwoche. Es liegen sehr wohl Chancen drinnen, diese Unterrichtsform umzusetzen und die Fortbildung, die jetzt anlaufen wird, schlägt ja das auch vor. Das zweite ist die Frage, bei der ich das Gefühl habe, daß Lehrer, die früher andere Organisationsformen von Fortbildung hatten, vielleicht enttäuscht sind und sagen, dann mache ich das nicht mehr. Dann bleibt die Frage, wo ist das innovative Selbstverständnis, da wird der einzelne selbst aus seiner Verantwortung als Lehrer nicht weggehen können. Wenn ich höre, daß in der Steiermark, weil eine Stunde Leibesübung an der Oberstufe gekürzt wurde, um das Wahlpflichtfachkontingent zu erhöhen - und das hat die Leibesübungen getroffen, das gebe ich zu, -die Lehrer dann sagen, sie machen aus Protest keine Schulveranstaltungen mehr, dann, meine ich, müssen sich die Lehrer auch die Frage gefallen lassen, wie das mit einer pädagogischen Grundhaltung vereinbar ist. Kann ich so einfach sagen, weil ich nicht alles bekomme, was ich will, mache ich halt "Dienst nach Vorschrift"? Das verstehe ich persönlich nicht ganz.

Schulheft: Noch eine abschließende Frage zu diesem Bereich: Gibt es die Gesamtschule als Perspektive noch?

Hawlicek: Die Gesamtschule ist weiterhin das Ziel sozialistischer Schulpolitik. Ich bin auch eine sozialistische Schulpolitikerin und, vor allem angesichts der Schwierigkeiten der Hauptschule in Ballungsräumen, sehe ich hier die Chancen größer denn je. Sie wissen ja, es gibt die 2/3-Mehrheit, nach der die andere Großpartei bzw. der Koalitionspartner zustimmen muß. Aber hier muß sich etwas verändern. Wir haben auch schon einige Vorschläge ausgearbeitet in Richtung Aufwertung der Hauptschule. Aber sicherlich, auf lange Sicht hin kann man das Problem nur lösen, indem man - wie wir das schon seit Otto Glöckel vorschlagen - die Gesamtschule einführt.

Die Erwachsenenbildung muß reformiert werden

schulheft: Kommen wir zum Bereich Erwachsenenbildung. Auf der einen Seite gibt es ja immer wieder Äußerungen von verschiedenen Politikern, wie wichtig Erwachsenenbildung ist. Auf der anderen Seite gibt es die Klagen der Einrichtungen der Erwachsenenbildung: Wir bekommen zu wenig Geld, die Basissubvention ist zu gering. Gleichzeitig kann man auch feststellen, daß besonders der allgemeinen Erwachsenenbildung immer noch ein eher konservatives und traditionelles Image anhaftet. Glauben Sie, ist eine Reform der Erwachsenenbildung notwendig? Wenn ja, wie soll sie vor sich gehen? In welche Richtung soll sie gehen?

Hawlicek: Es ist hier sehr schwer, Fortschritte zu erzielen, weil wir hier eine ganze Reihe von traditionellen Erwachsenenbildungsorganisationen haben. Ihnen wäre es natürlich am liebsten, wenn das Budget dreimal so hoch ist und jeder Verband das bekommt, was er will - unabhängig davon, ob jetzt Innovationen stattfinden oder nicht. Das sollte dann jeweils Sache des Erwachsenenbildungsverbandes sein. Wir bemühen uns daher selbstverständlich weiterhin um die Basissubventionen, obwohl wir wissen, daß das praktisch das Personal und die Administration sind. Wir haben aber auch die Projekte zu fördern. Dort, wo es also interessante zukunftsweisende Projekte gibt, werden diese zusätzlich gefördert, aber es ist halt jedem Verband lieber, er kriegt das Geld unangeschaut. Schon seit der Ministerschaft von Dr. Sinowatz gibt es die Entwicklungsplanung der Erwachsenenbildung in Österreich. Hier werden bestimmte Projekte ausgearbeitet, die österreichweit erreichen sollen, daß die Erwachsenenbildung neben Schule und Universität das dritte Standbein in der Bildung ist. Wir arbeiten an Bausteinen, z.B. zum Zweiten Bildungsweg, über den Abschlüsse zu erzielen sind. Ein weiteres Projekt, das gerade im Fertigwerden ist und das ich sehr wichtig finde, ist die berufsbezogene Fremdsprachenausbildung. Da wird für verschiedene Berufe eine Fremdsprachenausbildung angeboten, was wir auch österreichweit koordinieren. Die Erwachsenenbildner werden in unserem Erwachsenenbildungsinstitut in Strobl ausgebildet, um den vielen freiwilligen Mitarbeitern eine Weiterbildungsmöglichkeit zu bieten. Wir sind hier bestrebt, für ganz Österreich gewisse Grundvoraussetzungen für Erwachsenenbildner zu erarbeiten und die dann sowohl in Seminaren als auch in Wochenendlehrgängen und natürlich im Selbststudium anzubieten. Die Forderung nach einer Aufwertung der Erwachsenenbildung, indem sie auch Eingang in die Verfassung findet, ist sicherlich rein optisch zu begrüßen. Wichtiger wäre mir aber die Anerkennung der Bildungsabschlüsse in der Erwachsenenbildung, daß die Zeugnisse, die man in der Erwachsenenbildung erwirbt, genauso anerkannt werden wie andere. Sei dies an weiterführenden Schulen oder im Arbeits- und Berufsleben. Es ist gar nicht so leicht, daß österreichweit bestimmte Normen aufgestellt werden. Im Zuge

eines Baukastensystems sollte man Bildungsabschlüsse in Form von Zertifikaten bekommen, gleichzeitig sollen diese Prüfungen auch erwachsenengerecht sein. Bisher ist alles auf die Schule abgestimmt gewesen. Hier gibt es sicherlich noch viele Aufgaben, die vor uns stehen, und Sie haben recht, wenn Sie sagen, daß alle Politiker schon seit undenklichen Zeiten auf die Wichtigkeit der Erwachsenenbildung, der Education permanente hinweisen. Aber ich glaube, so wichtig wie jetzt war sie noch nie. Gerade auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung müssen wir sehr viel tun, das kann aber nicht der einzelne Erwachsenenbildungsverband, selbst wenn man noch so sehr die Leistungen anerkennt.

schulheft: Soll Ihrer Meinung nach die Kompetenzregelung oder auch die Frage der Zertifikate und Zeugnisse für alle Bereiche der Erwachsenenbildung gelten? Wenn ich zum Beispiel irgendwo einen Nähkurs mache, soll das genauso ein staatlich anerkanntes Zeugnis sein, oder denken Sie nur an bestimmte Bereiche, für die diese Regelung Gültigkeit haben soll?

Hawlicek: Man muß sich natürlich ansehen, was man damit machen will. Ich meine, bei einem Nähkurs wird man das nicht einmal anstreben. Hier geht es vielmehr darum, ob man es kann oder nicht. Es kommt nicht darauf an, daß die Zertifikate von Seite der Wirtschaft anerkannt werden, sondern daß sie genauso als Ausbildung gelten und zur Ausübung eines Berufes berechtigen wie schulische Zeugnisse. Es hängt natürlich auch wieder davon ab, wie groß die Qualität der Ausbildung in den Erwachsenenbildungsinstituten ist. Wir haben ja, was die berufliche Erwachsenenbildung betrifft, das BFI, das WIFI und sonst z. B. die Volkshochschule, wo sich schon einige bemühen, auch nach den regionalen Erfordernissen in Zusammenarbeit mit Betrieben, zusätzliche Qualifikationsmöglichkeiten bieten.
Die Kompetenzregelung liegt mir, weil hier immer die Länder die Angst haben, daß man ihnen etwas wegnehmen will, nicht so sehr am Herzen. Mir ist es wichtiger, daß z. B. solche Regelungen bundesweit sind, wie eben die Anerkennung von Bildungsabschlüssen.

Auch in Zukunft arbeitslose Lehrer

Schulheft: Aktuell haben wir das Problem der Lehrerarbeitslosigkeit. Welche Perspektiven und Absichten gibt es, dieser entgegenzuwirken?

Hawlicek: Wir haben ungefähr 2.000 Pflichtschul- und ungefähr gleichviele Bundeslehrer, die Plätze suchen. Da sind schon mögliche Mehrfachnennungen berücksichtigt. Dazu kommt das Problem, daß wir permanent Schülerrückgänge haben werden. In der Volksschule hat es 1987 begonnen, da gab es einen kleinen Schülerberg, jetzt geht es wieder gleichbleibend weiter, um 4 Jahre verschoben gilt diese Entwicklung für die Mittelstufe und dann für die Oberstufe. In der Mittelstufe sind wir jetzt fast im Schülertal, ich glaube, es dauert noch ein bis zwei Jahre, weil der geburtenschwächste Jahrgang der 78er-Jahrgang ist. Von daher ist das Problem der Lehrerarbeitslosigkeit mit den Maßnahmen, die schon gesetzt wurden, wie der Senkung der Klassenschülerhöchstzahlen, allein nicht zu lösen. Es greift jetzt langsam ins Bewußtsein, weil im Bereich der Pädagogischen Akademien heuer 20% weniger Anmeldungen als im Vorjahr sind, und auch an den Universitäten nimmt die Zahl der Lehramtsstudenten ab. Trotzdem werden wir bald in den Bereich kommen, wo es das Problem gibt, die bereits angestellten Lehrer weiter zu verwenden. Ich bin aber optimistisch, daß wir in der Frage der Absenkung der Klassenschülerhöchstzahlen bei den 6 bis 14jährigen weiterkommen werden. Die Frage ist nur, wo ist einmal Schluß, wo man sagen kann, eine Klassengemeinschaft braucht eine gewisse Anzahl von Schülern, um eine gewisse Heterogenität an Persönlichkeiten zu gewährleisten. Obwohl es auch Überlegungen gibt, in bestimmten und begründeten Fällen, einen zweiten Lehrer in die Klasse zu geben, glaube ich, daß es in weiterer Zeit Lehrer geben wird, die nicht sofort eine Anstellung bekommen werden. Viele Lehramtsabsolventen haben sehr große Erwartungen und sind weniger motiviert, sich zu fragen, wo kann ich umsteigen. Sie sind in der Regel in die Schule gegangen, in die Universität, sie haben immer alle Dinge bekommen - was ich für positiv halte. Sie mußten aber nicht immer selbst aktiv gestaltend wirken. Wie können wir nun Motivationen schaffen, daß sie ein bißchen offener werden und nicht sagen, ich habe jetzt soviel Zeit investiert und ich warte. Es gibt manche, die bereit sind, zur Überbrückung irgendwo anders einzusteigen, aber dann, wenn sie ein Angebot bekommen, sofort

wieder - teilweise für mich aus verständlichen Gründen - sagen, ich möchte in meinen Beruf, den ich mir gewünscht habe.

Neue Berufsfelder für ausgebildete Lehrer

schulheft: Auf der einen Seite sind Lehrer nur spezifisch für ihren Beruf ausgebildet, auf der anderen Seite erfahren sie in ihrer Ausbildung eine breitere Qualifikation, die im Bereich sozialer Dienstleistungen eingesetzt werden könnte. Nach einer Lehrerbedarfsstudie der Akademie der Wissenschaften wäre für Schule und Erwachsenenbildung gerade in bestimmten Regionen ein großer Bedarf vorhanden. Gibt es realistische Chancen, das in absehbarer Zeit durchzusetzen oder scheitert es an der Budgetpolitik?

Hawlicek: Das ist der zweite Schritt. Man schaut einmal, welche Bereitschaft haben die Leute, wollen sie versuchen umzusteigen. Nicht nur, um in Warteposition zu bleiben, sondern um in einen anderen sozialen Bereich zu wechseln. Wir haben eine Studie in Auftrag gegeben, in der mögliche Arbeitsfelder dargelegt werden sollen. Einerseits Bereiche, die schulfern sind, wo man beispielsweise mit zwei erlernten Fremdsprachen oder einer anderen Qualifikation umsteigen kann. Andererseits solche, die schulnäher sind. Der ganze Bereich sozialer Felder, die bearbeitet werden können und noch nicht durch marktfähige Berufe abgedeckt sind, wären etwas, wo man die gezielte Kooperation mit dem Sozialministerium suchen müßte. Ich kann mir vorstellen, daß sich so ein Berufsfeld einmal etabliert, daß man dem auf die Sprünge hilft und dann auch schaut, ob sich solche Dinge selbst tragen können. Der dritte Bereich ist für mich die Erwachsenenbildung. Und zwar gehe ich von zwei Dimensionen aus. Wir haben eine Altersstruktur der Lehrer, die derzeit großteils zwischen 30 und 40 sind und die werden sehr lange noch in der Schule bleiben als massiver Block. Und wir haben schon Leute, die einen gewissen "burn-out-Effekt" aufweisen, die Kinder sind anders geworden, die Erfordernisse sind nicht einfach und offene Lernmethoden sind in der Umsetzung schwieriger als der Frontalunterricht. Ich weiß nicht, wenn die heutige Lehrergeneration dann 50 ist, ob das nicht enorme Probleme schafft. Daher muß man hier überlegen, wieweit kann ein "Teilzeitlehrer" nicht in anderen Feldern wie der Erwachsenenbildung tätig sein. Unter Einrechnung in die Lehrverpflichtung. Man kann auch Lehrer in die Verwaltung geben,

aber das ist ein nur begrenzter Anteil. Die Aktion "Stellenlose Lehrer in der Erwachsenenbildung" ist zwar ein kleiner Weg, aber immerhin einer.

schulheft: Bestünde nicht in der Veränderung der Lehrerausbildung eine große Chance, daß man z.B. ein gemischtes System schafft, wo ausgebildete Lehrer wiederum andere Lehrer ausbilden. Die haben oft einen wesentlich aktuelleren Wissens- und auch methodisch-didaktischen Hintergrund.

Hawlicek: Lehrer in der Lehrerfortbildung, wird teilweise gemacht, ist aber nur eine begrenzte Kapazität. Eine Ausweitung ist auch eine finanzielle Frage. Um das jetzt weiterzudenken, könnte man schulzentrierte Fortbildung machen, in dem man jedem Lehrkörper einen Lehrer mit einer gewissen Anzahl von Stunden freistellt, der fachlich pädagogisch am Schulstandort Dinge initiiert. Das wäre für mich denkbar und auch sehr sinnvoll. Ob das ökonomisch umsetzbar ist, ist eine andere Frage.
Wenn wir in den nächsten 10 Jahren weniger Lehrer ausbilden, dann ist die Frage, wie könnte ich Lehrer bilden, die eine gleiche Ausbildung erfahren. Die Anhebung der Volksschullehrerausbildung weist schon in diese Richtung. Wie weit kann ich nicht die Chancen nutzen und sagen, ich reformiere die Lehrerbildung insgesamt. Nach einer pädagogischen Grundausbildung, die es ermöglicht, auch in anderen sozialen Feldern tätig zu sein, schließt die weitere Ausbildung an. Der Absolvent könnte dann einmal in sein Berufsfeld - das muß nich nur ein Lehrberuf sein - einsteigen. Will er nicht in diesem Berufsfeld bleiben, dann soll er entsprechende Umsteigmöglichkeiten erhalten. Auch das Studium an der Universität - mit entsprechenden Anrechnungen - sollte möglich sein.

Dieses Gespräch wurde von Gerhard Bisovsky, Heidi Pirchner und Erich Ribolits geführt.

Sigrid Luchtenberg

Unterricht mit Migrantenkindern in Wien - Eindrücke einer Studienreise[1)]

Wie in den meisten europäischen Industrienationen leben und arbeiten auch in Österreich «Gastarbeiter»[2)] aus Südosteuropa. Die Kinder dieser ausländischen Arbeitnehmer/innen besuchen überwiegend österreichische Pflichtschulen, in denen sie in bezug auf Schulpflicht, Dauer des Schulbesuchs und Leistungsbeurteilung den österreichischen Schülern/Schülerinnen gleichgestellt sind. Hieraus ergeben sich der Diskussion in der Bundesrepublik Deutschland vergleichbare Fragestellungen, so daß eine Auseinandersetzung mit österreichischen Lösungen auch für die Entwicklung in der BRD fruchtbar sein müßte. (Vgl. dazu auch Wittek (1984) mit Berichten von Schulbesuchen und Gesprächen 1983).
Im Frühjahr 1987 hatte ich Gelegenheit zu einem zweiwöchigen Studienaufenthalt in Wien, in dessen Rahmen Gespräche im Ministerium, mit betroffenen Lehrern und Lehrerinnen, Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen sowie mit Vertretern und Vertreterinnen verschiedener Organisationen der Ausländerarbeit und vor allem auch Schulbesuche möglich waren.

1. Einige Daten

Österreich hatte 1984 einen Anteil von 5,1% ausländischer Arbeitnehmer/innen (KAFÖ 1985:27[3)], nachdem 1973 die bislang höchste Zahl von 8,7% erreicht worden war. Die Verteilung innerhalb der einzelnen Bundesländer ist sehr ungleichmäßig und reicht von Vorarlberg (12,9%), Wien (8,7%), Salzburg (6,3%) und Tirol (5,2%) an der Spitze über Niederösterreich (3,5%), Oberösterreich (2,7%), Kärnten (2,3%) bis zur Steiermark (1,4%) und dem Burgenland (1%). Von den 138.710 ausländischen Arbeitskräften lebten fast die Hälfte - nämlich 63.832 in Wien und Umgebung, dem größten industriellen Ballungsraum Österreichs (KAFÖ 1985:28). Mehr als 80% aller ausländischen Arbeitnehmer/innen in Österreich sind Jugoslaw/inn/en und Türk/inn/en (Freigang 1982:19), weshalb auch in den Berichten über Sprachförderung etc. fast ausschließlich von diesen beiden Gruppen die Rede ist.[4)] Der Anteil der jugoslawischen Arbeiter/innen lag fast viermal so hoch wie der der türkischen Arbeitnehmer/innen.[5)]
Da trotz des Rückgangs der Zahl ausländischer Arbeitnehmer/innen nach 1973 die ausländische Wohnbevölkerung zunahm, hat

auch der Anteil fremdsprachiger Schüler/innen im Pflichtschulwesen bis 1983/4 zugenommen, während der Jahresbericht 1985 «Gastarbeiterkinder» des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport erstmals für das Schuljahr 84/5 eine Abnahme der Anzahl ausländischer Schüler/innen verzeichnete (Peklo 1986:66). Dieser bundesweiten Abnahme steht ein Ansteigen der Gastarbeiterkinderzahlen in Wien auf 18,5% entgegen, was sich durch eine Zahl sinkender österreichischer Wiener Kinder bei gleichzeitig konstantem Ausländeranteil erklärt.
Die einzelnen *Schultypen* sind - wie in der Bundesrepublik - durch sehr unterschiedliche Ausländerzahlen charakterisiert, wie die folgende Aufschlüsselung für Österreich zeigt (Peklo 1986:67):

Volksschule[6)]	3,7%
Allgem. Sonderschule[7)]	16,9%
Hauptschule I[8)]	0,6%
Hauptschule II	3,9%
Polytechn. Lehrgang[9)]	1,2%
Integrierte Gesamtschule	1,6%
Allgem. Höhere Schule	0,4%

Für Wien ergibt sich folgendes Bild (Pl o.J.:4):

Volksschule	18,61%
	(davon 8,7% J., 6,0% T.)
Hauptschule	18,09%
	(davon 9,9% J., 5,7% T.)
Allgem. Sonderschule	33,50%
	(davon 19,2% J., 13,5% T.)
Sonderschuloberstufe[10)]	12,67%
	(davon 6,4% J., 5,0% T.)
Polytechn. Lehrgang	6,20%
	(davon 4,4% J., 1,0% T.)

Hinzu kommen ca. 3% anderer Nationalitäten.
Auch innerhalb Wiens gibt es zwischen den Bezirken größere Unterschiede, die von 40% im 6. Bezirk bis 2,4% im 22. Bezirk reichen (vgl. Pl o.J.:5). Aufgrund der Geburtenentwicklung wird zunächst noch mit einem weiteren Anstieg gerechnet.
Diese Zahlen zeigen grundsätzlich die gleiche Tendenz wie in der BRD: der Anteil ausländischer Schüler/innen sinkt, je qualifizierter in einer Schule der erreichbare Abschluß ist. Der Anteil ausländischer Kinder in Allgemeinen Sonderschulen ist - auch im Vergleich zu ca. 5% österreichischen Schülern/Schülerinnen extrem hoch, was auf verschiedene Ursachen zurückgeführt wird (vgl. Pl o.J.:18ff):
- ein gut ausdifferenziertes Sonderschulwesen

- eine generelle Mittelschichtsorientierung der Schule
- Hilfslosigkeit von Schule, Lehrerschaft und österreichischen Eltern gegenüber dem Ausländeranteil.

Mangelnde Deutschkenntnisse dürften zwar keine ausschlaggebende Rolle spielen, werden aber doch in vielen Gesprächen als Ursache vermutet.

«Sonderschule: Gastarbeiterschule» war auch Thema einer Veranstaltungsreihe des PI[11] im April 1987 und einer Diskussion während eines Pädagogischen Tages am PI, an dem auch mit Vertretern des Stadtschulrates[12] diskutiert werden konnte. Hierbei wurden einige weitere interessante Daten genannt. So stimmt es nachdenklich, daß aus Ganztagsvolksschulen fast keine Überweisungen an die Sonderschule erfolgen, denn dies legt es nahe zu vermuten, daß fehlende pädagogische Betreuung für die hohe Überweisungsrate mitverantwortlich ist. Auch die angesichts der hohen Überweisungsrate sehr geringe Zahl der Rückführungen (0,9%) ist bedenkenswert, da sie eine Negativaussage für die Sonderschule bedeutet.

Die *Zusatzmaßnahmen* für ausländische Kinder werden in *integrative* und *reintegrative* unterteilt, wobei zu ersteren vor allem Deutschunterricht für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache zählt (zwei Wochenstunden schulstufenübergreifend[13]), während mit letzteren die muttersprachlichen Zusatzkurse gemeint sind, die i.a. drei Stunden als freiwillige Zusatzkurse besucht werden (vgl. Fischer 1982:5 zu einer kritischen Einschätzung). Die jugoslawischen Muttersprachlehrer/innen werden vom Stadtschulrat in Wien im Einvernehmen mit den zuständigen jugoslawischen Stellen als Sondervertragslehrer/innen (im allgemeinen für ca. 4 Jahre) eingestellt, während die türkischen Lehrer/innen vom türkischen Erziehungsministerium ausgewählt werden. Die Gehälter zahlt der österreichische Staat, während die Lehr- und Lernmittel von der jugoslawischen bzw. türkischen Erziehungsbehörde (nach Begutachtung durch zuständige österreichische Stellen) kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Allerdings wird von jugoslawischer Seite ein finanzieller Beitrag gefordert, seit die neueren Lehrbücher im Vierfarbendruck verwendet werden. Neben Sprache wird auch Heimatkunde bzw. Geschichte/Geographie unterrichtet (vgl. PI o.J.:7ff.).

Ähnlich wie in der Bundesrepublik wird über die schlechten Deutschkenntnisse der ausländischen Lehrer/innen von österreichischen Kolleg/inn/en geklagt und die fehlende Kooperation überwiegend daran festgemacht.

Nach inoffiziellen Erhebungen wird der Muttersprachenunterricht von jugoslawischen Kindern mehr besucht als von türkischen mit deutlichen Schultypenunterschieden.

Teilnahme am Muttersprachenunterricht

Österreich:	jug.TN	türk.TN
Volksschule	64%	43%
Hauptschule	55%	38%
Polytechn.Lehrgang	0%	18,6%
Allgem.Sonderschule	51%	24%
In Wien:	jug. TN	türk. TN
Volksschule	63,2%	38,0%
Hauptschule	61,6%	27,1%
Polytechn.Lehrgang	0%	0%
Allgem.Sonderschule	66,2%	2,8%

2. Eindrücke aus Wiener Schulen

Bei Besuchen in Wiener Volks- und Hauptschulen und Gesprächen mit Lehrern/Lehrerinnen und Direktor/inn/en ergab sich ein sehr heterogenes Bild über den Unterricht mit ausländischen Kindern, was insbesondere auch die Einstellungen hierzu betrifft. Den Klassenzimmern war äußerlich nichts von der Anwesenheit nicht-österreichischer Kinder anzusehen: überall hing ein Kreuz, Bilder und Schmuck waren ausschließlich auf die Wiener Umgebung sowie die Jahreszeit (Frühling, Ostern) ausgerichtet. Dies entspricht den Integrations- bzw. Assimilationsvorstellungen vieler Lehrer/innen, die eine unauffällige Eingliederung der Kinder für die geeignetste Lösung ansehen (vgl.auch Seifert o.J.:10 zur österreichischen Integrationslinie sowie Wittek 1984:22ff). Oftmals wird auch mit dem Interesse der österreichischen Kinder argumentiert, die vernachlässigt werden könnten, wenn wegen der ausländischen Kinder besondere Unterrichtsinhalte einbezogen würden (vgl. Seifert o.J.:11 zur Entwicklung in Vorarlberg, wo österreichische Eltern deswegen die Einrichtung spezieller Vorbereitungsklassen für ausländische Kinder forderten). Wie in der Diskussion in der BRD wird daher von einem Gutteil der Kollegien lediglich zusätzliche Deutschförderung akzeptiert, aber etwa der Gebrauch der Muttersprache oder Ansätze interkulturellen Lernens weitgehend abgelehnt.

So wird auch erklärt, daß in einer 2.Hauptschulklasse bei der Vorstellung der Kinder (darunter 7 türkische, 7 jugoslawische und 5 österreichische) die Lehrerin bei der Vorstellung bei einem österreichischen Jungen betont, er habe die Staatsbürgerschaft gerade erst bekommen und sei «natürlich» sehr stolz darauf.

Auch scheint es die unterrichtenden Lehrer/innen nicht zu beun-

ruhigen, daß ihre türkischen Schüler/innen im Geschichtsunterricht seitenlange unkritische Einträge über Entstehung und Verbreitung des Christentums in Ihre Hefte eintragen müssen!
Es sollte allerdings an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, daß in der Lehrerausbildung in Wien Ausländerpädagogik oder interkulturelle Erziehung bisher in keiner Weise verankert ist, sondern lediglich als freiwilliges Zusatzfach angeboten wird (vgl. 4.). Umso bemerkenswerter ist das Engagement einiger Lehrer/innen, die sich auch in einigen Organisationen zur Ausländerarbeit und der eigenen Weiterbildung zusammengefunden haben (vgl. unten). Hinzu kommt eine Gruppe von Lehrern/Lehrerinnen und auch Direktor/inn/en, für die es sich in erster Linie um ein humanitäres Problem handelt, d.h.sie sind bereit zu helfen, ohne bildungspolitische Fragen zu stellen. Entsprechende Haltungen sind auch aus der BRD bekannt. Unmittelbar fremdenfeindliche Einstellungen wurden nie geäußert und scheinen auch im Schulalltag zumindest oberflächlich nicht vorhanden zu sein. Ebenso fehlten auch separierende oder diskriminierende Tendenzen in der Organisation wie etwa vom üblichen Schema abweichende Namen für Klassen mit ausländischen Schülern/Schülerinnen (z.B. 5T statt 5a,b,c), Verlagerung oder Förderstunden in abgelegene Schulteile oder deutlich absondernde Sitzordnungen wie dies leider in der BRD gelegentlich angetroffen wird.
Die Klassen waren im allgemeinen sehr heterogen in bezug auf Nationalitäten, Aufenthaltsdauer der ausländischen Kinder und ihre Deutschkenntnisse.
So fanden sich etwa in einem 1. Schuljahr Volksschule 4 türkische, 4 jugoslawische, zwei russisch-jüdische und 10 österreichische Kinder; in einem Förderkurs Deutsch 1. Klasse Volksschule einer anderen Schule saßen 2 jugoslawische, 3 türkische, 1 griechisches und ein österreichisches Kind(er). Dieser Junge war hier «untergebracht», da er bekenntnislos und daher vom parallel stattfindenden Religionsunterricht befreit war. Er wurde vom Förderkurslehrer sehr geschickt mit Lesen von Wortkarten, Holen von benötigten Gegenständen etc. in die Gruppe integriert.
Der Unterricht war in den besuchten Klassen eher traditionell und vor allem lehrerzentriert. Ordnung und Disziplin spielten keine geringe Rolle, obwohl das Klima durchwegs als freundlich zu bezeichnen ist. Ungewohnt waren der westdeutschen Besucherin zunächst die Anrede «Frau Lehrerin»/«Herr Lehrer» bzw. «Frau Fachlehrerin»/«Herr Fachlehrer» und das Aufstehen der Kinder beim Beantworten von Lehrerfragen oder beim Eintritt des Direktors.

Jüngere Lehrer/innen versuchen wohl vereinzelt, auch hier neue Wege zu gehen, doch war z.B. den Kindern im Förderunterricht einer 2. Hauptschulklasse deutlich ihre Verunsicherung darüber anzumerken, daß sie bei dem jungen Lehrer nicht zum Antworten aufstehen sollten.
Einem eher kommunikativen Ansatz folgte die Lehrerin eines Förderkurses mit Seiteneinsteigern/Seiteneinsteigerinnen einer 4. Hauptschulklasse. Im Pull-out-Verfahren geht sie zunächst in die drei Parallelklassen und holt sich «ihre» Schüler/innen heraus. Die besondere Situation - eine auswärtige Besucherin in Begleitung des Direktors in der Klasse - wird geschickt ausgenutzt, um Fragen zu üben und in echten Kommunikationssituationen anzuwenden: die Schüler/innen (5 aus der Türkei, eine Jugoslawin, ein Perser und ein Marokkaner) dürfen uns nach Belieben und Sprachkompetenz Fragen stellen (wer, woher etc.). Diese werden dann auf Kärtchen schriftlich fixiert und verteilt, so daß nun jeder (einschließlich der Erwachsenen) fragt und antwortet. Bei dieser Gelegenheit erläutert die Lehrerin die pragmatischen und grammatischen Regeln der Du/Sie-Verwendung, da die Schüler/innen ihre Fragen meist nur in einer Form verwandten.
Auch im Regelklassenunterricht wird viel Wert auf Grammatikarbeit gelegt: sowohl im Deutsch- wie auch im Fremdsprachenunterricht.
So wurde etwa in einer 2. Hauptschulklasse (ca. je ein Drittel jugoslawische, türkische und österreichische Kinder) der Unterschied Aktiv/Passiv erarbeitet. Nach einem pantomimischen Einstieg (in der Pause von zwei Schülern eingeübt) - aktiver Fußballer und passiver Zuschauer - wird im Gespräch der Unterschied «aktiv sein/passiv sein» herausgearbeitet und dann auf die Sprachbucharbeit übergegangen: Lesen der Aufgaben, Bestimmen der Satzteile, Umformulierung ins Passiv, farbliche Kennzeichnung an der Tafel, im Buch, im Heft und zum Teil als Hausaufgabe. Es ist deutlich, daß die Kinder diese Aufgaben nur sehr unterschiedlich bewältigen können: so versteht Orhan z.B. immer sehr spät, um was es geht und welche Aufgabe gemeint ist. Er gibt sich aber größte Mühe, ordentlich abzuschreiben und die richtigen Farben zu benutzen. Viele Kinder erledigen die Aufgaben rein schematisch, ohne den Inhalt zu verstehen. Auch dieser Unterricht ist stark lehrerzentriert: die Lehrerin redet sehr viel und legt zudem großem Wert auf Disziplin und Ordnung: so werden Kinder mehrfach getadelt, weil sie über den Rand schreiben oder die passende Farbe nicht mit haben.
Aus den wenigen Besuchen in überwiegend in ärmlichen Bezir-

ken (mit - im Gegensatz zu den Klassenzimmern - z.T. multiethnischem Aussehen!) gelegenen Schulen läßt sich festhalten, daß ausländische Kinder in der Regelklasse i.a. keine besondere Aufmerksamkeit oder Förderung erfahren und nach österreichischem Schulgesetz auch wie die österreichischen Kinder benotet werden sollen. Peklo (1986:71) stellt jedoch klar, daß dies nur bei entsprechenden Deutschkenntnissen gelten kann. Für diejenigen Schüler/innen, die keine oder nur mangelhafte Deutschkenntnisse aufweisen, besteht die Möglichkeit, sie als außerordentliche Schüler/innen zu führen (max. 2 Jahre). Die Beurteilung erfolgt dann unter Berücksichtigung der Deutschkenntnisse; gegebenenfalls wird im Zeugnis "nicht beurteilt" statt einer Note eingetragen. Immerhin bleibt so die Chance einer partiellen positiven Beurteilung offen, z.B. in musischen Fächern. Die Bewertung außerordentlicher Schüler/innen soll nicht der Beurteilung dienen, sondern lediglich eine individuelle Förderfunktion erfüllen.
Das hiermit verknüpfte Problem einer Spachstandsmessung ist auch in Österreich noch offen (vgl. Luchtenberg 1984 für die BRD).
Nach zwei Jahren gelten fremdsprachige Schüler/innen als «ordentliche» und müssen wie ihre österreichischen Mitschüler/innen beurteilt werden. Mit Hilfe differenzierenden Unterrichts können jedoch Mindestanforderungen aufgestellt werden, denen alle Schüler/innen der Klasse genügen müssen, während bessere Schüler/innen sich zusätzlich mittels weiterer Aufgaben qualifizieren können (Peklo 1986:72f). So können etwa im Deutschunterricht verschiedene Themen für einen Aufsatz gegeben werden oder die Textaufgaben im Mathematikuntericht vereinfacht werden (vgl. Peklo 1986:73f. für weitere Einzelheiten).
Im Unterricht in Deutsch als Zweitsprache wird überwiegend meistens unabhängig vom Stoff im Regelklassenunterricht - an grammatiscchen Problemen orientierter Deutschunterricht erteilt, der im Grundschulbereich auch spielerisch angelegt ist. Die Lehrer/innen zeigten dazu viel Engagement und beeindruckten durch selbsterstellte Materialien.
So läßt z.B. ein Förderlehrer die sieben Kinder der 1. Klassen zunächst Gegenstände unter einer Decke ertasten, nachdem zuvor Vermutungen über die erwartenten Dinge geäußert werden. Zu den zutagekommenden Gummistiefeln, Regenschirmen und -mänteln werden in rascher, aber nicht hektischer Folge Gespräche und Spiele angeboten wie etwa ein Lottokartenspiel mit passenden Gegenständen, ein selbstgefertigtes Würfelspiel, bei dem die Kinder statt auszusetzen die Regenkleidung anziehen. Die Wörter der Gegenstände werden immer wieder in der Kommunikation verwandt.

Der Förderunterricht findet in einem kleinen Zimmer neben dem Lehrerzimmer statt (das an diesem Tag auch noch für Unterricht genutzt werden muß). Hier hat der Lehrer im Laufe der Jahre eine Fülle kommerzieller und selbstgefertigter Spiele, Kinder- und Bilderbücher sowie Bastel- und Anschauungsmaterialien (wie Puppenstuben, Spielzeug, Zeitschriften, Anziehpuppen etc.) zusammengetragen.
Ganz abgesehen von den Vorteilen, mit eigenem Material flexibler auf die jeweilige Lerngruppe eingehen zu können, ergeben sich mit den kommerziellen Spielen (und auch Lehrbüchern) oft sprachliche und pragmatische Probleme, da diese überwiegend aus der BRD stammen und in Sprache, Kultur und Landeskunde darauf ausgerichtet sind.
Im Fazit ergeben sich große Anstrengungen einiger Lehrer/innen in einer insgesamt weitgehend auf Nichtbeachten der veränderten Schulpopulation durch Formen der Assimilation angelegten Schullandschaft. Dies entspricht der Situation in der BRD an vielen Schulen, wenngleich der Gedanke interkultureller Erziehung inzwischen doch einem größeren Kreis an Lehrern/Lehrerinnen vertraut geworden ist. Es gibt jedoch auch in Wien neue Versuche und positive Entwicklungen.

3. Projekte

Hier ist vor allem das sog. Begleitlehrer-Projekt zu nennen, das neue Wege im Förderunterricht erproben will: Seit dem Schuljahr 80/81 betreuen Begleitlehrer/innen Kleingruppen von ca. 6 ausländischen Kindern mit unzureichenden Deutschkenntnissen (vor allem auch Seiteneinsteiger/innen) unterrichtsparallel (Pull-out-System bzw. während des Religionsunterrichts) oder unterrichtsbegleitend (Pl o.J.:7ff.). Begleitlehrer/innen können an allen Pflichtschulen Wiens eingesetzt werden; im Moment arbeiten sie hauptsächlich an Volks-, Haupt- und Allgemeinen Sonderschulen.
Jede/r Lehrer/in hat mehrere Gruppen (i.a. 4-5 zu 5-6 Stunden pro Woche) zu betreuen und kann gegebenenfalls weitere Stunden - je nach Deputat - übernehmen, denn Begleitlehrer/innen sind in ihrer Unterrichtstätigkeit anderen Lehrern/Lehrerinnen gleichgestellt. Sie sollen jedoch nach Möglichkeit nur an einer, höchstens zwei Schulen tätig sein. Begleitlehrer/innen sind voll ausgebildete Lehrer/innen, die sich im Unterricht mit ausländischen Kindern bewährt und/oder entsprechende Fortbildungsveranstaltungen besucht haben sollten (vgl. auch Wittek 1984:10f.). Tatsächlich werden jedoch auch viele Junglehrer/innen hierzu bestimmt. Insbesondere zu Beginn des Projekts waren die Lehrer/

innen vielfach auf sich gestellt (vgl. Pirstinger 1986:4), während sie inzwischen zur Teilnahme an einer sog. «Dienstbesprechung» im PI verpflichtet sind. Dabei handelt es sich um Fortbildungsveranstaltungen, Vorträge u.ä. Im Projekt ist vorgesehen, daß Begleitlehrer/innen an allen Schulkonferenzen teilnehmen und auch bei der Leistungseinteilung ihrer Schüler/innen (auch bei einer evtl. Sonderschulüberweisung) gehört werden. Auf einer Informationsveranstaltung zum Thema Sonderschule kam es allerdings zu ganz massiven Vorwürfen der Begleitlehrer/innen, die ihren Einfluß im Rahmen der Sonderschulüberweisung als nur äußerst gering ansahen.

Während Begleitlehrer/innen inhaltlich den auch in der BRD üblichen Förderunterricht erteilen (vgl. z.B. Sandfuchs 1987), ist ihnen organisatorisch eine neue Möglichkeit gegeben, die natürlich auch zu neuen inhaltlichen Ausgestaltungen führt, d.i. *Team-Teaching* mit dem/der Klassenlehrer/in, wozu diese/r allerdings sein/ihr Einverständnis geben muß. Ein Motiv zur Einführung des Team-Teaching ist, zu verhindern, daß die Kinder anderen Unterricht verpassen und zu oft aus dem Klassenverband herausgerissen werden.[14] Peklo (1986 a:545) sieht noch weitere Möglichkeiten im Team - Teaching, wenn etwa auch Muttersprachenlehrer/innen, ausländische Eltern und Klassenlehrer/innen zusammenarbeiten, denn dann könnte auch interkulturelle Erziehung möglich werden. Für die Mitarbeit der muttersprachlichen Lehrer/innen wird dabei neben Übersetzungshilfen auch die Möglichkeit zur zweisprachigen Erarbeitung des Unterrichtsstoffes gesehen (Peklo 1986 a:548). Während dies derzeit noch Utopie ist, ermöglicht das Wiener Begleitlehrerprojekt durchaus schon die Chance zum gemeinsamen Unterricht zweier Lehrer/innen (vgl. Pinterits/Voss 1987 zu den damit verbundenen Möglichkeiten und Schwierigkeiten). Die zeiliche und inhaltliche Ausgestaltung kann im Rahmen der Begleitstunden individuell festgelegt werden, d.h. etwa nur gelegentlich nach Bedarf oder regelmäßig an bestimmten Tagen angesetzt werden. Der Gefahr, daß ein/e Lehrer/in (meist wohl der/die Begleitlehrer/in) zum Hilfslehrer/in wird, sollen beide gemeinsam durch Planung ihrer Unterrichtstätigkeit und Rollenwechsel begegnen (vgl. Peklo 1986 a: 547).

Es wurden im Rahmen des Wiener Begleitlehrer-Projekts mehrere Formen von Team-Teaching erprobt und empfohlen:

a) Kombination aus Plenum und differenziertem Arbeiten, wobei Eingangsphase und Abschlußgespräch mit der Großgruppe gemacht werden sollten, während die eigentliche Arbeitsphase in

Leistungsgruppen erfolgt. Differenzierungen in Inhalt und mittels Sozialformen werden auch dem/der Klassenlehrer/in in allen mehrkulturell zusammengesetzten Klassen nahegelegt (Peklo 1986:74ff).

b) Arbeit mit rotierenden Gruppen. Hierbei durchlaufen die Schüler/innen im gemeinsamen Wechsel alle Gruppen, in denen ihnen verschiedene Arbeitsaufträge erteilt werden.

c) Einzelarbeit im Wechsel: jede/r Schüler/in kann in freier Wahl der Reihenfolge Arbeitsgruppen durchlaufen, in denen er/sie bestimmte Aufgaben erledigen soll. Hierbei erhalten die Kinder einen Aufgabenzettel, auf dem bereits erledigte Aufgaben angekreuzt werden

Die beiden Lehrer/innen können sich in allen drei Modellen den einzelnen Kindern widmen. Ein Problem insbesondere bei b) und c) kann das unterschiedliche Arbeitstempo der Kinder sein (Peklo 1986 a: 547 f.).

Die Möglichkeit des Team-Teachings hängt ausschließlich von der Zustimmung des/der Klassenlehrer/s/in ab, so daß einige Begleitlehrer/innen an ihren Schulen derzeit keine Möglichkeiten hierfür sehen bzw. nur in einigen Klassen auf diese Weise arbeiten können.

Damit ist zugleich das Hauptproblem dieser Form von Förderunterricht benannt, denn die Abhängigkeit von der Zustimmung des/derjenigen Klassenlehrer/s/in läßt kontinuierliche Entwicklung und partnerschaftliches Arbeiten nur sehr bedingt zu. Anderseits würde auch Team-Teaching gegen den Willen eines/r Beteiligten kaum zum Erfolg führen.

Weitere Schwierigkeiten sind:

- die Förderung der ausländischen Kinder erfolgt nicht systematisch, sondern nahezu ausschließlich als Hilfe zum Mitkommen im Unterricht. Es ist fraglich, ob dies für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen ausreicht.
- die ausländischen Kinder haben keine Möglichkeit, außerhalb des Leistungsdrucks in der Regelklasse zu lernen, ihre Deutschkenntnisse im kleineren Kreis zu erproben oder gar kontrastiv zu diskutieren, wie dies zumindest immer dann möglich ist, wenn der/die Förderlehrer/in eine Herkunftssprache beherscht. Viele Kinder empfinden den Förderunterricht als Art Schutzraum.
- Differenzierungen im Klassenzimmer können leicht dazu führen, den ausländischen Kindern den Stempel der schwächeren Schüler/innen aufzudrücken, während der Förderunterricht unter Umständen ihr Selbstvertrauen stärken kann.

Dem stehen jedoch eine Reihe positiver Aspekte des unterrichts-

begleitenden Förderunterrichts entgegen:
- der Förderunterricht ist enger auf die aktuellen Bedürfnisse der Kinder bezogen,
der/die Förderlehrer/in kennt das Klassenniveau, den Stil des Unterrichts, das Verhalten der Kinder in der Klasse etc.,
- der Förderunterricht ist in den Augen der übrigen Kinder weder eine Strafe für die ausländischen Mitschüler/innen noch eine Bevorzugung, sondern Teil ihres Unterrichts,
- die Möglichkeiten des/der Begleitlehrer/s/in, über die besonderen Schwierigkeiten oder auch leicht übersehenen Fähigkeiten der ausländischen Kinder zu sprechen, den/die Klassen- oder Fachlehrer/in zu sensibilisieren, sind sehr viel größer,
- bestimmte Arbeitshilfen - wie etwa der Gebrauch zweisprachiger Wörterbücher - lassen sich leichter einführen,
- die Möglichkeit, auch den/die Muttersprachlehrer/in einzubeziehen, ist wesentlich einfacher geworden,
- eine Weiterführung zum interkulturellen Lernen ist möglich.
Manche dieser Ziele stehen im direkten Widerspruch zueinander wie etwa «systematisches Deutschlernen» und «Orientierung am Regelklassenunterricht» als Aufgabe des Förderunterrichts, so daß Vor- und Nachteile sorgfältig abzuwägen sind. Insbesondere aufgrund der langfristig denkbaren Einstellungsänderungen bei Klassenlehrer/in und Mitschülern/Mitschülerinnen scheinen die Vorteile zu überwiegen und eine Erprobung z.B. auch in der BRD sinnvoll. Zu überprüfen wäre allerdings, ob nicht eine Kombination von *mehrstündigem Förderunterricht* und *Team-Teaching* denkbar wäre.[15)]
Mit dem Schuljahr 87/88 wurde an einigen Wiener Grundschulen ein neues *Organisationsmodell* eingeführt, in dem versucht wird, einige der Schwierigkeiten aufzufangen. Es sieht für 2 parallele Klassen mit hohem Ausländeranteil die Beschäftigung eines/r Begleitlehrer/s/in, der/die 18 Stunden (für beide KLassen) zur unterrichts*begleitenden* Betreuung, d.i. Team-Teaching mit dem/der Klassenlehrer/in,zur Verfügung hat. Darüberhinaus sind 5 Stunden unerrichts*parallele* Betreuung (Deutsch als Zweitsprache, insbesondere auch für Seiteneinsteiger/innen).vorgesehen. Außerdem steht eine Stunde zur *unterrichtlichen Koordination* zur Verfügung. Dieses Projekt wird vom PI der Stadt Wien betreut, das auch die Fortbildung der Lehrer/innen übernommen hat (vgl.Pinterits/Voss 1987:9ff.)
In Österreich wurde das ursprüngliche Begleitlehrermodell zum Schuljahr 86/7 unter der Bezeichnung *Betreuungslehrer* in Salzburg übernommen. Dort sollen sie auch die Eingliederung von

Schülern/Schülerinnen erleichtern, die zuvor eine sogenannte Bunte Klasse (neuerdings Internationale Klasse) besucht haben, die in etwa den nationalheterogenen Vorbereitungsklassen der BRD entsprechen, allerdings erst ab Klasse 2.[16)]

4. Lehreraus- und fortbildung

Wie auch in den meisten Bundesländern der BRD ist in der regulären Lehrerausbildung in Österreich keine besondere obligatorische Auseinandersetzung mit dem Unterricht in multiethnischen Klassen oder Unterricht in Deutsch als Zweitsprache vorgesehen. Immerhin bieten jedoch die meisten Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in der BRD mehrere Veranstaltungen zum Thema an, es werden Seminare zu DaZ im Rahmen des Deutschstudiums anerkannt und es gibt schließlich eine Reihe von Zusatz- und Aufbaustudiengängen, die z.T. auch von Lehramtsstudierenden aus Interesse - d.h. zunächst ohne Prüfungsabsicht - besucht weden. Demgegenüber fehlt es in Österreich derzeit noch weitgehend an entsprechenden Studienmöglichkeiten, obwohl sie wie auch eine weitgehende Verankerung in der Lehrerausbildung in der BRD (obligatorische Studieneinheiten) angesichts des hohen Anteils nicht österreichischer bzw. deutscher Kinder nötig wären. Es gibt auch in Österreich entsprechende Initiativen.
So hat z.B. eine Arbeitsgruppe Ausländerpädagogik Ende letzten Jahres einen detaillierten Vorschlag für einen Lehrgang *Ausländerpädagogik* an Pädagogischen Akademien[17)] ausgearbeitet und bereits 1982 wurde beklagt, daß weder an der Wiener Akademie ein entsprechendes Angebot besteht, noch daß an der angegliederten Übungsvolksschule Gastarbeiterkinder zu finden sind, obwohl im Stadtteil der Anteil bei 16,2% liege (vgl. Reichmayr 1982:34 f.). Seit 1982 haben die Lehrerausbildungsstätten in Österreich die Möglichkeit, einen freiwilligen Kurs (2 Semesterwochenstunden während des Gesamtstudiums von 4 bzw. 6 Semestern) anzubieten, der z.B. in Wien von Wittek (1984:19 f) als interkulturell ausgerichtet bezeichnet wird, da Fragen der Einstellung zu Migrant/inn/en und Integration bei Erhalt der kulturellen Identität im Mittelpunkt stehen. Die ersten Semester dienen verstärkt der Literaturaufarbeitung, während die praxisorientierten höheren Semester auch eigenes Arbeiten ermöglichen. Dieser Kurs wurde jedoch nur 1983 von ca. 100 Student/inn/en besucht, wärend es zur Zeit nur noch 11 sind.
Da das PI Wien das Begleitlehrermodell mitträgt, sind hier immer-

hin einige Fortbildungsmöglichkeiten gegeben, die aber nach Auskunft der Begleitlehrer/innen mit Ausnahme der Plichtveranstaltungen (vgl. oben) mehr oder weniger nur von einem kleinen Kreis engagierter Kolleg/inn/en genutzt werden.
Dem geringen offiziellen Angebot stehen jedoch eine Reihe privater und wiederum dadurch initiierter offizieller Möglichkeiten gegenüber.

5. Ausländerpädagogische Aktivitäten

So weist eine von S. Pirstinger[18] zusammengestellte Liste 16 verschiedene Gruppen und Initiativen auf, die in der Ausländerarbeit tätig sind und z.T. auch Lehrer/innen beraten (auch Muttersprachlehrer/innen).
So wurde etwa im PI ein *Ausländerzentrum* eingerichtet (mit Deputatsstunden einiger Begleitlehrer/innen), das in seiner Funktion den RAAs[19] in NRW vergleichbar ist, wenn auch noch in bescheidenem Umfang und abhängig von dem Engagement der beteiligten Lehrer/innen. In einem nicht zu großen Raum werden Bücher zur Ausländerpädagogik und Zweitsprachdidaktik, Lehr- und Kinderbücher, Spiele, Zeitschriften und Unterrichtsmaterialien gesammelt und einmal wöchentlich ausgeliehen. Während der Öffnungszeit besteht außerdem die Möglichkeit zur Beratung. Sowohl Ausleihe wie auch Beratung wurden trotz kurz bevorstehender Osterferien während meines Aufenthalts gut genützt.
Ferner trifft sich am PI alle zwei Wochen eine AG *Ausländerkinder*, in der z.B. Unterrichtsmaterial vorgestellt und verschiedene praktische Fragen wie Leistungsbeurteilung diskutiert werden.
Verschiedene *Lernhilfen*, *Beratungsstellen* und *Kinder-* bez. *Frauengruppen* wenden sich zwar vor allem an Ausländer/innen direkt, beziehen jedoch auch Lehrer/innen in ihr Programm ein. So bietet der «Verein Miteinander lernen - Bildungsaktivitäten für ausländische Frauen und ihre Kinder» vor allem Deutsch- und Alphabetisierungskurse, aber auch Lernhilfen für Schüler/innen an. Auch im KAFÖ (*Komitee für ein ausländerfreundliches Österreich*), in dem vor allem ausländerpolitische Fragen diskutiert weden und evtl. Stellungsnahmen etc. vorbereitet werden, arbeiten viele Lehrer/innen mit, zumal schul- und bildungspolitische Fragen auch hier von großer Bedeutung sind.
Bemerkenswert schien auch die enge Zusammenarbeit zwischen engagierten Lehrer/Lehrerinnen einzelner Städte und/oder Bundesländer, die sich über neue Entwicklungen, Unterrichtsentwürfe oder Fortbildungsmöglichkeiten austauschen, so daß individuelles Engagement als ein wesentlicher Bestandteil der praktizierten Ausländerpädagogik in Österreich angesehen werden muß.

6. Zur Rolle des BMUKS[20]

Im zuständigen Bundesministerium gibt es eine Planstelle (allerdings gekoppelt mit dem Aufgabenbereich Verkehrserziehung), auf die jeweils ein/e Praktiker/in mit Schulerfahrung berufen wird. Die Aufgaben liegen vor allem in der Erstellung und der Analyse von statistischem Material, in der Kontaktpflege mit den zuständigen Gremien in den einzelnen Bundesländern, in der Zusammenarbeit mit anderen Stellen der Ministerien (z.B. in Fragen des Muttersprachenunterrichts), in der Erarbeitung von Stellungnahmen zu anliegenden Fragen und vor allem in der Kontaktpflege mit allem in die Ausländerfragen involtierten Gruppen und Institutionen. Für die Wiener Lehrer/innen ergibt sich so zweifellos ein Standortvorteil, da die oben erwähnten Initiativen und Gruppen einen direkten Kontakt zum Ministerium pflegen können.
Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß in Österreich wie in der BRD ein hoher Anteil von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache den Unterricht besucht, worauf in Wien vor allem mit dem Begleitlehrerprojekt reagiert wurde, das durch die Komponente Team-Teaching zu einem attraktiven Modell wurde, das jedoch um interkulturelle Elemente bereichert werden müßte. Hier wäre eine Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Österreich sinnvoll und wünschenswert zu gegenseitigem Nutzen.

Literatur

Bundespressedienst (Hrsg.): Das österr. Bildungswesen. Ein Überblick Wien 1984.
Fischer, Gero: «Plädoyer für eine Auländerpädagogik». In: Schulheft 26 (1982), 3-9.
Freigang, Jaqueline: «Die zweite Generation, Gastarbeiterkinder und -jugendliche - die sogenannte zweite Generation». In: Schulheft 26 (1982), 19-28.
KAFÖ: Oh, du gastlich Land ....Vom Leben der Ausländer/innen in Österreich. Wien2) 1985.
Luchtenberg, Sigrid: «Sprachstandsdiagnostiken für ausländische Kinder und Jugendliche - ein kritischer Vergleich». In: Deutsch lernen 1 (1984), 25-41
Pädagogisches Institut Wien (Hrsg.): Kinder mit nicht deutscher Muttersprache. Information Lehrhilfe, Wien o.J.
Peklo, Herta: «Möglichkeiten und Zweckmäßigkeit von Teamteaching in multikulturell zusammengesetzten Grundschulklassen». In: Erziehung und Unterricht 7 (1986a), 545-549.

Peklo, Herta: «Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Österreich» In: Pädagogische Mitteilungen 9(1986) 65-77.
Pertassek, Gerald: «Projektgruppe Deutsch als Fremdsprache». In: Schulheft 26 (1982), 10-18.
Pinterits, Manfred/Voss, Eduard: «Teamteaching». In: PI Mitteilungen 8, Wien (PI) 1987, 2-11.
Pirstinger, Susanne: «Schulische Förderung». In: Schulheft 27 (1982), 3-20.
Reichmayr, Josef: «Wo sind denn hier die >Gastarbeiterkinder<?». In Schulheft 27 (1982), 34-35.
Sandfuchs Uwe: «Förderunterricht: Systemkosmetik oder wirksame Hilfe?». In: Praxis Deutsch (1987), 12-18.
Schlotmann, Barbara/Hofmann, Klaus T: «Ausländer und Deutsche in Schule und Nachbarschaft - Der Modellversuch, >Regionale Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher<.» In: H.E.Fuchs/H Wollmann (Hrsg.): Hilfen für ausländische Kinder und Jugendliche.Basel (Birkhäuser Verlag) 1987, 335-344.
Seifert, Ottokar: Sprache und Kommunikation Bericht über das Symposion des BMUK «Integrations- und Sozialisationsprobleme ausländischer Kinder ohne Deutschkenntnisse in den österreichischen Schulen». Wien (Pad.Verlag Ketterl) o.J.
Wittek, Fritz: The Education of Migrants children (Vienna and Lower Austria) Reports on the visit by the experts of Projekt Group No. 7 Strasbourg (Council of Europe Council for Cultural Co-Operation, School Education Division) 1984.

Anmerkungen

1) Ich danke U.Boos-Nünning, M.Hohmann und S.Pirstinger für die kritische Durchsicht des ursprünglichen Manuskripts und Hinweise zu seiner Verbesserung.
2) Dieser Begriff wird in Österreich noch häufig verwandt (vgl. Peklo 1986:65).
3) Die aus diesem Band entnommenen Daten stammen überwiegend von verschiedenen österreichischen Wirtschaftsinstituten.
4) Dies entspricht in etwa der Situation, wie sie in Bayern gegeben ist.
5) Die drittgrößte Gruppe stellte 1981 im übrigen die Bundesrepublik Deutschland. (Das sind ca. 7% aller Ausländer/innen.)
6) Die Schulpflicht umfaßt 9 Jahre: 4 Jahre Volksschule (= Grundschule in der BRD) + 4 Jahre Hauptschule + 1 Jahr polytechnischer Lehrgang bzw ein 9. Hauptschuljahr. (Der Begriff Volksschule wird auch für Volks- und Hauptschule zusammen verwandt.) An die Hauptschule können sich auch berufsbildende mittlere oder höhere Schulen anschließen. Alternativ kann nach der Volksschule eine höhere Schule besucht werden, die zur Reifeprüfung führt (Bundespressedienst 1984:10f).
7) Außer der Allgemeinen Sonderschule gibt es noch Sonderschulen für Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen.
8) Ab dem Schuljahr 85/6 sollte diese Differenzierung der Hauptschule zugunsten eines Gesamtschulkonzepts aufgegeben werden: Die bisherige Differenzierung in 3 Leistungsgruppen erfolgt dann nur noch in Deutsch, Mathematik und der Fremdsprache, während alle anderen Fächer in der Stammklasse gemeinsam erteilt werden

(Bundespressedienst 1984:21).
9) Alternativ zum 9. Volksschuljahr (ohne berufliche Ausrichtung) ist der Besuch eines solchen Polytechnischen Lehrgangs möglich, der auf die Arbeitswelt hin orientieren soll (vgl. Bundespressedienst 1984:17).
10) 6.- 8. Schuljahr der Sonderschule.
11) Pädagogisches Institut der Stadt Wien.
12) Die oberste Wiener Schulbehörde.
13) Kann-Bestimmung.
14) Eine solche Trennung erfolgt ja bereits beim Religionsunterricht, im einstündigen Förderunterricht und im muttersprachlichen Zusatzunterricht, sofern er vormittags stattfindet. Allerdings erfolgt ohnehin für alle Schüler/innen eine äußere Differenzierung durch Leistungskurse.
15) Vgl. allerdings Fischer (1982:9), für den das Begleitlehrersystem ohne weitere Maßnahmen wie Integrationsarbeit für alle oder Erziehung zur Zweisprachigkeit nur Alibicharakter hat.
16) Die Schulanfänger/innen werden in Salzburg auch bei minimalen Deutschkenntnissen in die Regelklasse eingeschult, da ihnen dort bessere Chancen zugestanden werden, während die übrigen Seiteneinsteiger/innen frühestens nach 6 Monaten bei ausreichenden Deutschkenntnissen in eine Regelklasse wechseln können. In anderen Bunderländern gibt es auch Sonderklassen, d.h. Regelklassen, die ausschließlich von ausländischen Kindern besucht werden.
17) Hier findet in Österreich die dreijährige Ausbildung der Volks- und Hauptschullehrer/innen statt.
18) Frau Pirstinger ist Begleitlehrerin und Mitarbeiterin im PI. Die Liste ist beim PI Wien (Burggasse 14-16, A-1070 Wien) erhältlich ebenso wie die übrigen zitierten Broschüren und Schulhefte.
19) Regionale Arbeitsstellen, die inzwischen in einer Reihe von Städten auf Dauer eingerichtet wurden. Zu den Servicefunktionen gehören u.a. Beratung, Fortbildung, Materialerstellung, Bibliothek (vgl. Schlotmann/Hofmann 1987).
20) Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport.

Franz Ofner

Soziale Probleme ökonomischer Entwicklung - Bildung als Beitrag zur gesellschaftlichen Lebensgestaltung

Was bisher geschah: Expansion

In den vergangenen 20 Jahren hat eine beachtliche Zunahme des Zugangs zu höherer Bildung und damit eine enorme Expansion des Bildungswesens stattgefunden. Das Ausmaß dieser Veränderungen läßt sich mit einigen Vergleichszahlen für die beiden Schuljahre 1966/67 und 1986/87 andeuten[1]: Der Anteil der AHS-Unterstufenschüler an den 10-14jährigen hat von 20,7 auf 25,2 Prozent zugenommen; im Bereich der Berufsausbildung hat eine starke Verschiebung zu den berufsbildenden mittleren Schulen (plus 142%) und berufsbildenden höheren Schulen (plus 327%) stattgefunden - die Zahl der Lehrlinge ist demgegenüber bloß um 21 Prozent gewachsen. Als Folge der stärkeren Bildungsbeteiligung hat sich zwischen 1970 und 1985 die Zahl der Maturanten verdoppelt und ist die Zahl der an den Universitäten Neuinskribierten auf das 2,5fache, ihr Anteil am entsprechenden Altersjahrgang von 9 auf 15 Prozent gestiegen.[2]

Die durch steigende Schüler- und Studentenzahlen verursachte Expansion des Bildungswesens erforderte eine Ausweitung der finanziellen Mittel für zusätzliches Personal, zusätzlichen Raum und zusätzliche Ausstattung. Die Ausbildung zusätzlicher Lehrkräfte mußte erst bewerkstelligt werden (Pädagogische Akademien, Ausweitung der Lehramtsstudien). Erst ab Mitte der 70er Jahre konnte - im Zusammenwirken mit der Abnahme von Geburtenjahrgangsstärken - eine Verbesserung der Lehrer-Schüler-Relation erreicht werden: an den Volks- und Hauptschulen von 46 auf 90 und an den Gymnasien von 75 auf 93 Lehrer pro 1.000 Schüler zwischen 1966/67 und 1984/85.[3] Ungünstiger verlief demgegenüber die Entwicklung im Hochschulbereich: Die Aufstockung des Lehrpersonals konnte mit der Zunahme der Studentenzahlen bei weitem nicht mithalten; das Verhältnis Studenten: wissenschaftliches Personal verdoppelte sich von 9 auf 18 im Zeitraum 1970/71 und 1985/86.[4]

Der ökonomische Hintergrund

Es liegt wohl auf der Hand, daß eine so starke Veränderung des Bildungsverhaltens in einem so kurzen Zeitraum nicht spontan vor sich geht, sondern mit tiefgehenden Umstellungen im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß verbunden ist. Die Impulse zur Veränderung gingen Mitte der 50er Jahre von den USA aus und regten in allen westlichen Industriestaaten eine lebhafte Bildungsdiskussion an. Den ökonomischen Hintergrund für diesen Prozeß bildete die Umstellung von der Rekonstruktion der Wirtschaft nach den Zerstörungen des Zweiten Weltkriegs (Aufbau der industriellen Grundstruktur und Befriedigung der elementaren Bedürfnisse Nahrung, Kleidung und Wohnen) auf die Erschließung neuer Bedürfnisse mittels neuer, technischer Konsumgüter (Motorräder, Mopeds, Autos, Kühlschränke, Waschmaschinen, Plattenspieler etc.). Für diese technischen Innovationen, den Aufbau des zugehörigen Produktionsapparats und den Vertrieb der Produkte wurden entsprechend qualifizierte Arbeitskräfte erforderlich - Facharbeiter, Techniker, Betriebswirte, Verwaltungspersonal, aber auch die entsprechende Intelligenz für die kulturelle und ideologische Beeinflussung. Die Ausbildung dieses Personals setzte einen Ausbau des bis dahin vernachlässigten Bildungswesens voraus.

Bildung ist Wachstum - Die Geburt der Bildungsökonomie

Diese Entwicklung führte auch zur Entstehung der Bildungsökonomie als einer neuen wissenschaftlichen Disziplin. Bis zu diesem Zeitpunkt war man nämlich in den Wirtschaftswissenschaften von qualitätslosen, homogenen Arbeitskräften ausgegangen, die beliebig substituierbar und flexibel sind. Eine solche Annahme mußte mit der Wirklichkeit in dem Augenblick in Konflikt kommen, als ein weiterer Wachstums- und Akkumulationsprozeß von der Verfügbarkeit über qualifizierte Arbeitskräfte abhing, die einen Mangelfaktor darstellten. Man machte die "großartige" Erkenntnis, daß qualifizierte Arbeitskräfte selbst erst "produziert" werden müssen und Bildungsausgaben nicht nutzlos sind, sondern Investitionen in "Humankapital" darstellen, die sich durch produktive Leistungen in der Zukunft rentieren. Der Bildungsökonomie kam die Aufgabe zu, theoretisch den Nachweis der wachstums- und produktivitätsfördernden Wirkung von Qualifizierung zu erbringen. Modelle für die Abschätzung des Bedarfs an Arbeitskräften mit unterschiedlicher Ausbildung zu

entwickeln und die innere Ökonomie von Bildungseinrichtungen (bis hin zu einem zeitökonomischen Lehrerverhalten) zu untersuchen. Mit der Einführung des Begriffs Qualifikation sollte der Berufsbegriff ersetzt werden: Beruf beinhaltet ein ganzheitliches Konzept von Arbeit, beruhend auf einer auf Lebensperspektive angelegten Ausbildung, verbunden mit der Einordnung in das Spektrum und die Hierarchie von Positionen, verknüpft mit einer spezifischen Kultur und Lebensführung und interessiert an den gesellschaftlichen Bedingungen der eigenen Berufstätigkeit. Qualifikationen stellen demgegenüber bloß kleinste arbeitsfunktionelle Fähigkeitselemente dar, die zu "Qualifikationsbündeln" kombiniert sind. Der Berufsbegriff ist damit durch ein technokratisches Konzept ersetzt. Die in diesem Konzept angelegte Intention geht in Richtung Veränderbarkeit: Die Qualifikationsbündel sollen je nach technischer und ökonomischer Entwicklung immer wieder neu zusammengesetzt und veränderten Anforderungen angepaßt werden.

Die österreichische Schulreform: Es kreißt ein Berg, eine Maus wird geboren

Die Spezifik der österreichischen Situation bestand zu dem Zeitpunkt, als in den USA und anderen entwickelten Industriestaaten die Bildungsdiskussion in Gang kam, darin, daß nicht nur das Bildungswesen besonders rückständig war, sondern sich auch die führenden politischen Kräfte des Landes, obwohl sonst in allen wichtigen Fragen sozialpartnerschaftlich ziemlich einträchtig, seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs noch nicht auf die grundsätzliche Organisationsform des Bildungswesens geeinigt hatten. Als es daher in den anderen Ländern bereits zu Neugestaltungen der Bildungssysteme kam, wurde in Österreich mit den Schulgesetzen 1962 eine bereits damals überholte Organisationsform festgelegt. Eine neuerliche Reformdiskussion schloß sich daher in Österreich nahtlos an die "Reform" an.
Wie auch in anderen Ländern wurde der von den Unternehmern und den Regierungen zwecks "Abschöpfung der Begabungsreserven" initiierte Ausbau des Bildungswesens von den gesellschaftskritischen Kräften aufgegriffen. Soziale Selektion und Sozialisierungsfunktion von Bildung wurden herausgearbeitet, und eine Demokratisierung gefordert. In Österreich wurde dabei an die Schuldiskussion der Arbeiterbewegung und ihre Forderungen nach einem einheitlichen Pflichtschulwesen, einer stärkeren sozialen Durchlässigkeit bis hinauf zu den Universitäten sowie einer stärkeren Mitbestimmung der Eltern an der inhaltlichen Gestaltung des Erziehungs- und Lernprozesses angeknüpft. In den 70er Jahren kam es unter der SP-Regierung zu Schulversuchen unter dem Titel Gesamtschule. Sie führten zwar zu der eingangs skizzierten Steigerung der Bildungsbeteiligung, ließen jedoch die Schulorganisation unverändert, wenn man von der internen Reform der Hauptschule absieht, die das mickrige Ergebnis von über zehnjährigen Versuchen darstellt.

Ansatz einer kritischen Bildungsökonomie

Verbunden mit der Kritik am Bildungswesen und an der Reformpolitik war auch eine entsprechende Kritik an der Bildungsökonomie, ihrem ideologischen Charakter, ihrer Beschränkung des Bildungsbegriffs auf eng ökonomische Aspekte, die Unterwerfung von Bildung unter kapitalistische Verwertbarkeit. Die Position einer kritischen Bildungsökonomie zeichnet sich dadurch aus, daß sie die gesellschaftliche Formbestimmtheit ökonomischer Prozesse hervorhebt, technische und ökonomische Entwicklungen als Veränderungen der Lebensbedingungen begreift, die soziale und existenzielle Probleme verursachen, und Ansatzpunkte für Umgestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen versucht. Bildung wird dabei als Beitrag zur Befähigung der Individuen zur bewußten Mitgestaltung und zur Weiterentwicklung ihrer gesellschaftlichen Lebensverhältnisse verstanden.
Im folgenden sollen einige der für die nächsten Jahrzehnte relevanten Entwicklungen im ökonomischen Bereich und die damit verbundenen sozialen Probleme skizziert werden. Diese Entwicklungen machen deutlich, daß zwar Veränderungen der Qualifikationsanforderungen auch in Zukunft eine große Bedeutung für den Bildungsbereich haben werden, daß aber eine Orientierung bloß am arbeitsfunktionellen Aspekt keineswegs ausreicht, wenn die Menschen befähigt werden sollen, ihre eigenen Lebensbedingungen selbst zu gestalten.

Technologieentwicklung

Die künftige Qualifikationsentwicklung wird vor allem vom Einsatz der Computertechnologie und ihren spezifischen Anwendungsformen in allen Wirtschaftszweigen und Arbeitsbereichen bestimmt werden.[5)] Die Qualifikationsentwicklung hängt jedoch nicht von den technischen Systemen allein ab, sondern darauf haben auch Arbeitsteilung und Arbeitsorganisation einen entscheidenden Einfluß. Der Automatisierungsprozeß selbst besteht in der Übertragung von Arbeitsfunktionen, die bisher von Men-

schen durchgeführt wurden (Steuerung und Organisation von Arbeitsprozessen), auf technische Mittel. Gleichzeitig mit der dadurch verursachten Beseitigung von Arbeitstätigkeiten entsteht eine Reihe neuer Tätigkeiten, wie z.B. die Programmierung und die damit verbundenen Analysetätigkeiten oder der Bereich der Informatik zum Zweck der Erforschung und Anwendung von technischer Informationsverarbeitung. Und schließlich werden traditionelle Tätigkeiten mit dem Automatisierungsprozeß verändert, insbesondere das "Bedienen" von Maschinen sowie der Wartungs- und Instandhaltungsbereich.
Diese Vorgänge bewirken eine Veränderung der Arbeits- und Wirtschaftsstruktur. Automatisierung führt - darin besteht einer der Zwecke dieses Prozesses - zu einer Produktivitätssteigerung, d.h. zu einer Senkung des menschlichen Arbeitsaufwands für die Herstellung einer bestimmten Gütermenge. Das Entstehen neuer Produktionszweige und die Verdrängung traditioneller Industrien verändert die Berufsstruktur, d.h. den Anteil der einzelnen Berufe an der Gesamtbeschäftigung. In dieselbe Richtung wirkt die Veränderung der Tätigkeitsstruktur: Die Arbeit in den Fertigungs- und Montagebereichen nimmt durch Automatisierung, die Bürotätigkeit durch Textverarbeitung, Personal-Computer und neue Informationstechniken ab; die Bereiche, in denen Produktion und Verkauf konzipiert, technisch vorbereitet und organisiert werden, wachsen.
Diese Umstrukturierungsprozesse sind für einen immer größer werdenden Personenkreis mit einer Beeinträchtigung ihrer Lebensbedingungen und mit oft nur schwer zu bewältigenden Problemen verbunden: Arbeitslosigkeit, Arbeitsplatz- und Betriebswechsel, möglicherweise Wohnsitzwechsel oder Pendeln, Entwertung der vorhandenen Qualifikationen, berufliche Fortbildung oder Umschulung unter Existenz- und Zeitdruck und einer gezielten Personalauslese der Betriebe nach den Kriterien Alter, Geschlecht, Vorbildung und bisherige Arbeitsleistung. Für die nachrückende Generation besteht eine erhebliche Unsicherheit bei der Berufswahl und darüber, ob die vorhandenen Ausbildungsgänge zukunftsorientierte Qualifikationen vermitteln. Das in eine Unzahl spezialisierter Berufe zersplitterte und durch einen Mangel an theoretischer Ausbildung gekennzeichnete Lehrlingssystem, das kleineren Unternehmern oft nur als Lieferant billiger Arbeitskräfte dient, ist in Frage gestellt, ebenso sind es die Büro- und Handelsschulen, die von vielen Mädchen nach der Hauptschule besucht werden.

Bevölkerungsentwicklung

Ein Problem, das in den nächsten 50 Jahren in den Industrieländern vermutlich zu massiven sozialen Spannungen und Auseinandersetzungen führen wird, stellt die Bevölkerungsentwicklung dar. In allen Industrieländern läßt sich nämlich ein drastischer Rückgang der Geburtenzahlen beobachten - ein Trend, der seit etwa Mitte der 60er Jahre begonnen und sich in den letzten Jahren verschärft hat.
Was Österreich betrifft, ist die Geburtenrate laut einer Prognose des Statistischen Zentralamts[6] - in der Bundesrepublik Deutschland zum Beispiel ist mit einer noch drastischeren Entwicklung zu rechnen - um etwa 25 bis 30 Prozent zu niedrig, um die Elterngeneration vollständig durch Kinder zu ersetzen; gleichzeitig steigt die Lebenserwartung (derzeit für Frauen bei rund 78 Jahren, bei Männern bei 71 Jahren) weiterhin an (auf etwa 81 bzw. 75 Jahre). Dies bedeutet, daß die Gesamtbevölkerung sukzessive schrumpft und eine zunehmende Alterung eintreten wird. Bis zur Mitte des nächsten Jahrhunderts ist - ohne Wanderungsbewegung mit dem Ausland - mit einem Rückgang der Bevölkerung um ein Viertel (von 7,5 auf 5,6 Millionen) gegenüber 1981 zu rechnen. Bei der Bevölkerung unter 15 Jahren sieht die Entwicklung noch drastischer aus: Sie wird auf die Hälfte sinken (von 1,5 Millionen im Jahr 1981 auf 730.000 im Jahr 2050) und ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung wird demnach von 20 auf 13 Prozent zurückgehen. Die Bevölkerung zwischen 15 und 60 Jahren wird bis zum Jahr 2000 etwa konstant bleiben und dann von einem Anteil von 62 Prozent auf 53 Prozent abnehmen. Demgegenüber wird die Bevölkerung mit 60 und mehr Jahren sowohl absolut (um 30%) als auch relativ (von einem Anteil von 19 auf 34%) zunehmen.
Zunächst könnte man meinen, daß der Bevölkerungsrückgang eine für den technischen Fortschritt und die mit ihm verknüpfte Reduktion von Arbeit günstige Entwicklung darstellt, weil dadurch Arbeitslosigkeit vermieden werden kann. Ein langanhaltender Bevölkerungsrückgang bedeutet jedoch einen schrumpfenden Markt und einen permanenten Nachfragerückgang, und dies bringt ein kapitalistisches Wirtschaftssystem, das bereits bei einem Wachstum unter drei Prozent in Schwierigkeiten kommt, in eine Krise, weil nicht genug Expansions- und Akkumulationsmöglichkeiten vorhanden sind. So ist zu erwarten, daß trotz eines Bevölkerungsrückgangs und trotz eines Anwachsens der Produktionskapazitäten und der Produktivität Arbeitslosigkeit und Armut entstehen.
Ein weiteres Problem, das verschiedentlich schon diskutiert wird,

ist die Finanzierung des Sozialstaats, insbesondere der Kranken- und Pensionsversicherung. Das Pensionsversicherungssystem funktioniert derzeit nach dem Umlageverfahren, d.h. die jeweils arbeitenden Generationen finanzieren mit ihren Beitragszahlungen zu etwa zwei Drittel die Pensionen, ein Drittel wird über Abgaben und Steuern vom Staat zugeschossen, also auch von den Arbeitenden bezahlt. Darüber hinaus sind in die Pensionsversicherung noch weitere sozialisierte Elemente eingebaut, wie z.B. die Anspruchsberechtigung bereits nach 15-jähriger Beitragszahlung und die Garantie einer Mindestpension. Mit einer Abnahme des Anteils der arbeitenden Bevölkerung und einer Zunahme des Pensionistenanteils steigt notwendigerweise die Belastung der Arbeitenden mit Steuern und Sozialversicherungsabgaben. In den herrschenden Kreisen entsteht die Angst, daß die Gewinn- und Einkommensbesteuerung so weit zunehmen würden, daß Investitionsneigung und Leistungsmotivation stark abnehmen. Das ist die logische Konsequenz in einem System des Privateigentums, in dem das in der Gesellschaft Erarbeitete primär den Eigentümern der Produktionsmittel und den Arbeitenden individuell gehört und erst sekundär von den privaten Einkommen ein Teil für die gemeinsamen Zwecke der Gesellschaft (unter anderem eben auch für die soziale Sicherung) abgezweigt wird.
Welche "Lösungen" werden für die Probleme angeboten bzw. sind zu erwarten? - Dem Rückgang der Arbeitsbevölkerung wird man - je nach Wirtschaftszweig und Rentabilitätsbedingungen - mit dem Auslagern der Produktion in bevölkerungsreichere Regionen oder mit einem Import von Arbeitskräften begegnen. Die Lohnkosten und die für die jeweilige Produktion erforderlichen Qualifikationen werden bei solchen Entscheidungen eine wichtige Rolle spielen. Die EG ist gerade dabei, solchen Maßnahmen der Produktionsverlagerung und des Arbeitskräfteimports die Wege zu ebnen (Niederlassungsfreiheit, Arbeitsmarkt ohne Grenzen); die noch wenig industriell erschlossenen Länder in der EG, Spanien, Portugal, Griechenland, Irland, Süditalien, vielleicht auch noch die Türkei, bieten ein relativ großes Arbeitskräftereservoir. Jedenfalls ist zu erwarten, daß es zu starken Migrationsbewegungen innerhalb Europas kommt, was zu einer massiven Verstärkung der ethnischen Spannungen und Auseinandersetzungen führen wird.
Was die Finanzierung der Sozialversicherung betrifft, gehen die Vorschläge der Experten[7] nicht in Richtung einer Verstärkung der Solidarität, sondern einer stärkeren Individualisierung. Die Leistungen des traditionellen Systems des Umlageverfahrens

werden bei einer Beibehaltung der derzeitigen Höhe der Beitragszahlungen sukzessive bis auf etwa 40 Prozent des heutigen Niveaus herabsinken. Wer mehr will, muß eine Privatversicherung abschließen. Betriebspensionen sollen forciert und steuerlich begünstigt werden.
Dies bedeutet, daß soziale Sicherheit in hohem Ausmaß an Erwerbstätigkeit und die Qualität der Versorgung bei Krankheit und im Alter an die Höhe des Einkommens gebunden wird. Arbeitslosigkeit gefährdet damit noch stärker als heute die Grundversorgung, Klassenunterschiede treten wieder deutlicher hervor. Die heute bereits durchgeführten oder diskutierten Verschlechterungen in der Pensionsversicherung - Ausdehnung des Berechnungszeitraums auf 15 Jahre, Nichtanrechnung von Studienzeiten, Hinaufsetzung des Pensionsalters bei Frauen, "Angleichung" des Pensionsrechts von Bundesbahnbediensteten und Beamten - stehen nicht nur in Zusammenhang mit der aktuellen Budgetsanierung, sondern sind auch als erste Maßnahmen im Hinblick auf die längerfristige Bevölkerungsentwicklung zu sehen.

Vergesellschaftung von unten als Perspektive

Von den großen Problemen, die die gesellschaftliche Entwicklung in den nächsten Jahrzehnten bestimmen werden, wurden bloß zwei herausgegriffen - Technologieentwicklung und Bevölkerungsentwicklung - und auf ihren Einfluß auf die sozialen Lebensbedingungen untersucht. Nicht minder wichtige Fragen sind die Umweltverschmutzung durch die herrschende Produktions- und Konsumationsweise, die zu einer Vernichtung der natürlichen Existenzbedingungen der Menschheit führen können, sowie die Ausbeutung der Dritten Welt, die durch eine Verschuldungspolitik und das Aufzwingen bestimmter Produktionen (z.B. Monokulturen für Exportgüter, Abholzung von Wäldern) in Elend und Hunger getrieben wird. Innerhalb Europas wird, wie bereits angedeutet, der wirtschaftliche Integrationsprozeß bedeutende soziale Veränderungen bewirken; ein Beitritt Österreichs zur EG, für den in letzter Zeit so leidenschaftlich Propaganda betrieben und der als einzige Überlebenschance dargestellt wird, würde die Eigentumsverhältnisse in Österreich entscheidend verändern (Verdrängen kleiner und mittlerer Betriebe durch ausländisches, vor allem deutsches Kapital), eine Schwäche des staatlichen Einflusses auf die Wirtschaft und eine Verschlechterung der sozialen Errungenschaften (Zurückdrängen der Gewerkschaften und sozialstaatlicher Einrichtungen) mit sich bringen, da die europäi-

sche Integration ganz auf Privatisierung und Stärkung von Marktprozessen in allen Belangen (bis zu Sozialversicherung und Bildung) ausgerichtet ist. Die Unternehmerverbände in Österreich würden sich unter diesen Bedingungen mit der Durchsetzung ihrer Interessen wesentlich leichter tun: Ein Hinweis auf EG-Regelungen und die Notwendigkeit der Erhaltung der Konkurrenzfähigkeit im großen Binnenmarkt der 320 Millionen bzw. die Drohung einer Verlagerung der Produktion ins Ausland würde genügen, um soziale Forderungen abzuwehren. Angesichts der Entwicklung der EG zu einer politischen Gemeinschaft wäre die österreichische Neutralität wahrscheinlich nicht kurz-, aber sicher längerfristig in Frage gestellt: Nach 10 oder 15 Jahren EG-Mitgliedschaft ist ein Austritt aus neutralitätspolitischen Gründen nicht mehr möglich.

Bleibt die Frage, wie die gesellschaftliche Entwicklung beeinflußt werden kann. Die dargestellten Prozesse berühren unsere Lebensbedingungen in vielfältiger Weise - nicht nur in materieller Hinsicht, sondern auch hinsichtlich unseres Zusammenlebens (Aggressivität, Konkurrenz, Gleichgültigkeit, Beziehungslosigkeit) und unserer geistigen und kulturellen Entwicklung. Diese Prozesse sind zwar in der Gegenwart angelegt und bereits im Ansatz vorhanden, ob sie jedoch überhaupt stattfinden und in welche Richtung sie im weiteren verlaufen, hängt von der Gestaltung unserer Gesellschaften ab. Sie können beeinflußt werden, indem diejenigen, die von ihnen beeinträchtigt werden, sich selbst um ihre Belange kümmern, gegen die Fremdbestimmung ihrer Lebensbedingungen ankämpfen, diese Bedingungen unter ihre Kontrolle bringen und die Gesellschaftlichkeit ihres Lebens nach den eigenen Bedürfnissen und Interessen herstellen.

Eine solche Vergesellschaftung von unten ist ohne eine sukzessive Entfaltung politischer Aktivitäten, die sich auf immer weitere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens ausdehnen, nicht möglich - ebensowenig aber auch ohne Entfaltung entsprechender Persönlichkeiten, die den gesellschaftlichen Charakter ihrer Existenz und deren natürliche Basis begreifen. Da sich das Verhältnis zur Natur und die Gestaltung der gesellschaftlichen Beziehungen auf hohem technischem und wissenschaftlichem Niveau bewegen, kommt eine Vergesellschaftung von unten nicht ohne eine allgemeine Verbreitung eines hohen Wissensstandes aus. Daraus läßt sich der Stellenwert von Bildung für eine alternative gesellschaftliche Entwicklung bestimmen. Jedenfalls reicht eine Beschränkung von Bildung auf Qualifizierung im Sinne der Herstellung arbeitsfunktioneller Fähigkeiten nicht aus, um die gesellschaftlichen Bedingungen und Zusammenhänge zu verstehen.

Anmerkungen

1) Die folgenden Zahlen zum Schulwesen beruhen auf Berechnungen aus den entsprechenden Schulstatistiken des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport.

2) Vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Statistisches Taschenbuch, Wien 1986.

3) Vgl. Institut für Sozioökonomische Entwicklungsforschung: Abschätzung des Lehrerbedarfs im primären und sekundären Schulwesen bzw. in der Erwachsenenbildung und Kultur. Endbericht. Wien 1986.

4) Vgl. Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung: Statistisches Taschenbuch, Wien 1986.

5) Für eine ausführliche Darstellung der Veränderung der menschlichen Arbeit im Automatisierungsprozeß vgl. stellvertretend für viele andere Arbeiten die Veröffentlichungen der "Projektgruppe Automation und Qualifikation" im Argument-Verlag, Berlin.

6) Ich beziehe mich auf die sogenannte "mittlere Variante ohne Wanderungsbewegungen"; vgl. Findl, P./Hanika, A.: Modellrechnungen der Bevölkerung Österreichs und der Bundesländer bis 2050. Statistische Nachrichten H.3 (1988), S. 183-201.

7) Vgl. Rohrbach, W.: Die Überalterungsprobleme der österreichischen Bevölkerung aus der Perspektive der Kranken- und Pensionsversicherung. Wirtschaftspolitische Blätter H.2 (1988), S. 342-347.

Rosemarie Dorrer

Bildungssystem und Arbeitswelt - zwei kommunizierende Gefäße

Bildung soll den jungen Menschen auf die Wirtschaft vorbereiten. Die Ausbildung muß gewährleisten, daß die Wirtschaft passenden Nachwuchs erhält.
Die verfehlte Bildungspolitik ist schuld am Lehrlingsmangel und damit am Facharbeitermangel von morgen.

Diese und ähnliche Aussagen suggerieren eine feststehende, unabänderliche, genau durchanalysierte und bekannte Bedarfsstruktur der Wirtschaft an Arbeitskräften.
Meist von konservativen und wirtschaftsnahen Kritikern unseres Bildungssystems ausgesprochen, werden die oben angeführten Befunde von naiven und/oder einäugigen Journalisten weitergetragen und gehen so als "unabhängige Wahrheit" in das Bewußtsein weiter Bevölkerungskreise ein.
Worum geht es?
Bildungspolitik ist die Drehscheibe der Gesellschaftspolitik. Die arbeitenden Menschen sind nicht nur einer von mehreren Produktionsfaktoren, sie haben trotz kapitalistischer Wirtschaftsordnung bedeutenden Anteil an der Ausgestaltung der Arbeitswelt, an der Entwicklung der Produktivkräfte, an den Entscheidungsprozessen in Wirtschaft und Staat. Auch dieser Einfluß ist natürlich keine feststehende Größe, sondern von der jeweiligen machtpolitischen Konstellation abhängig.
Alle an dieser Konstellation Beteiligten versuchen ständig, diese ein bißchen mehr zu ihren Gunsten zu verschieben. Das ist durchaus verständlich, nur gesehen sollte es auch werden. In "Zeiten wie diesen" sind die Voraussetzungen für die Verschiebung der Machtverhältnisse für die Eigentümer bzw. deren Vertreter wesentlich günstiger als für Arbeitnehmer und deren Interessenvertretungen.
Das kommt in der derzeitigen Diskussion über Bildungspolitik, aber auch Sozialpolitik - man denke an die Debatte über Arbeitswilligkeit - deutlich zum Tragen und hatte bereits handfeste Auswirkungen:
- Herabsetzung des Alters für familienpolitische Leistungen für Studenten;
- Ende der Schulversuche, insbesondere Gesamtschule;
- Einrechnung von Transfereinkommen bei der Notstandshilfe;

- Anrechnung der Urlaubsabfindung auf das Arbeitslosengeld...

Dies sind nur einige Beispiele, es steht zu befürchten, daß die Liste bald länger und länger werden wird.
Untersucht man nun aber die Anforderungen, die die "Wirtschaft" an den Menschen von heute oder morgen stellt, so stößt man bald auf die Quadratur des Kreises:
Der Mitarbeiter von morgen soll
- flexibel,
- innovativ,
- anpassungsfähig,
- weltoffen und mehrsprachig (EG-fähig),
- unterwürfig,
- willig, und vor allem
- billig

sein. Er soll dem traditionellen Leistungsgedenken verpflichtet, aber dennoch fähig sein, interdisziplinär zu arbeiten und Produkte entwickeln, die er ohne Eigennutz "seinem" Unternehmen zur wirtschaftlichen Verwertung zur Verfügung stellt.
Die immer wieder erhobene Forderung nach einer Eliteschule, einer Auslese, steht in krassem Widerspruch zur immer komplexer werdenden Technologie, die die Zusammenarbeit gerade in der Forschung und Entwicklung erzwingt. Der einsame, elitäre Einzelkämpfer steht hier genauso auf verlorenem Posten wie der erstklassige Mittelstürmer, der mit den anderen zehn seiner Fußballmannschaft zerstritten ist.
Nun ist natürlich auch den intelligenteren Funktionären der Unternehmerverbände klar, daß es die oben angeführte Kombination höchstens in kühnen Wunschträumen gibt. In Polemiken gegen die Bildungspolitik der vergangenen Jahrzehnte eignet sich diese Fiktion offenbar aber doch, sonst würde sie nicht so kritiklos und oft begeistert von den angeblich unabhängigen österreichischen Medien übernommen werden.
Ich möchte jedoch mit diesen Gedankengängen zum Thema Bildung und Arbeitswelt nicht den Eindruck erwecken, als ob ich persönlich diese Bildungspolitik und das derzeitige Bildungssystem für optimal oder auch nur für einigermaßen den Interessen der Arbeitnehmer angemessen hielte.
Ich muß aber gleich zugeben, daß ich meine Kenntnisse dieses Bildungs(un)wesens sehr subjektiv erworben habe:
- als ehemaliges Objekt der Bildung;
- als Mutter eines noch nicht lange dem Schulwesen entwachsenen Kindes;
- als Verantwortliche für verschiedene Dienststellen bzw. Organi-

sationseinheiten in der Verwaltung, - in denen junge Menschen verschiedener Bildungsniveaus gleich nach der Ausbildung aufgenommen wurden und werden.

Keine dieser Erfahrungen macht mich glücklich.

Die Stundenpläne und Lehrinhalte, mit denen mein Sohn konfrontiert wurde, spiegelten dieselben humanistischen Bildungsideale wider, die schon für meine Generation weit weg von der Lebensrealität waren; die schon uns nicht befähigten, uns der Gegenwart (bzw. der jüngeren Vergangenheit) zu stellen. Wer verantwortet es, daß uns Jahre unseres Lebens gestohlen wurden, in denen wir wohl gelernt haben, Cäsar und Shakespeare im Original zu lesen, aber nie erfahren haben, was ein Finanzamt ist, wie man ein Gesetz liest oder einen Antrag auf eine Wohnbeihilfe ausfüllt? Von wirtschaftlichen Zusammenhängen, vom Vertreten der eigenen Interessen, von Auseinandersetzung mit Medien, von der Bewältigung von Konflikten in der Familie ganz zu schweigen.

Die Unterrichts- bzw. Disziplinierungsmethoden einiger Lehrer/innen in der Schule meines Sohnes lösten bei mir in fataler Weise jenes undefinierbare Gefühl in der Magengegend aus, das ich aus meiner eigenen Schulzeit kenne und das Menschen ganz bestimmt nicht kreativ macht, sondern bekanntlich zu absoluter Leere im Hirn führt.

Mein Befund:

Von einigen Ansätzen - insbesondere weniger engagierter Lehrer/innen - abgesehen, hat die Bildungspolitik der vergangenen zwanzig Jahre bewirkt, daß sich das Bildungsideal des Bürgertums wie ein sanfter Regen der Wohltätigkeit auf einen immer größer werdenden Teil der Kinder ergießt.

Diese Ausbildung ist dadurch nicht schlechter geworden, nur sind jene Arbeitsplätze, für die eine solche angebliche Allgemeinbildung ausreichen, nicht mehr, sondern eher weniger geworden.

Im selben Zeitraum haben verschiedene Randbedingungen - wie z.B. zunehmende wirtschaftliche Prosperität, Nachholen bestimmter liberaler Einstellungen auch in Österreich - dazu geführt, daß ein Teil der Jugendlichen selbstbewußter und aufmüpfiger geworden ist, daß er einfach mitreden will - ich bin fast versucht zu sagen: trotz unseres Bildungssystems.

Von den Exponenten der Wirtschaft wird der Wunsch mitzubestimmen nicht gerade freudig begrüßt - und flugs dem Bildungssystem in die Schuhe geschoben.

Bei den Aussagen der Wirtschaft spielt freilich die derzeitige kleinbetriebliche Struktur der österreichischen Wirtschaft eine

bedeutende Rolle. Billiger und williger als ein fünfzehnjähriger Entlaßschüler des Polytechnischen Lehrgangs wird freilich ein Maturant als Lehrling nicht sein. Sich darauf einzustellen fällt gerade den verantwortlichen Mitarbeitern von kleinen Gewerbebetrieben nicht leicht. Das Bildungssystem jedoch an den Wünschen dieser Betriebe zu orientieren, wäre gerade im Hinblick auf europaweite wirtschaftliche Zusammenschlüsse und weltweite Konkurrenz ein verhängnisvoller Irrtum.

Denn sowohl die Industrie, als auch der Dienstleistungssektor wird den innovativen, kreativen und auch teamfähigen Mitarbeiter dringend benötigen, soll Österreich in den kommenden Jahren und Jahrzehnten nicht auf den Standard einer verlängerten Werkbank für multinationale Konzerne zurückfallen.

Dieser Mensch wird nicht durch ein Bildungssystem gefördert, das nach wie vor den größten Wert auf Zucht und Ordnung, Konkurrenz und Bestrafung der Kreativität legt.

Beim Thema "Bildung und Arbeitswelt" fehlt der Blickwinkel auf immer größer und wichtiger werdende Bereiche, nämlich die Freizeit, die Partizipation im politischen Leben und den Konsum. Bei der Erziehung zum mündigen Menschen müssen diese Bereiche einen ihnen gebührenden Stellenwert erhalten.

Johann Steinringer

Qualifiziert für die Zukunft

Zur Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung des wirtschaftlichen Geschehens ist es erforderlich, daß Qualifikationen, die aus einer Kombination von Praxiserfahrung, praktischem Lernen und theoretischer Fundierung des Erfahrenen oder Gelernten bestehen, ständig erworben werden. Zeiten wirtschaftlichen Umbruchs erfordern eine rasche und effektive Umorientierung der Vermittlungsformen von Qualifikationen, aber auch eine Neubestimmung der Ziele von Schulung und Schule.
Die Problemlösungsstrategien aus der Zeit der "Bildungsexpansion" werden auch heute noch nahezu unverändert herangezogen, obwohl geänderte wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedingungen zeitgemäße Strategien nahelegen würden. Während vor einigen Jahren noch die Einbeziehung ökonomischer Überlegungen in die Bildungsdiskussion negativ sanktioniert wurde, ist es heute durchaus möglich, diesen Zusammenhang als evident darzustellen - Tatsachen haben die Illusion verscheucht. Die gegenwärtige Arbeitsmarktlage ist durch den hoch empfundenen Grad an Arbeitslosigkeit bei gleichzeitigem Mangel an geeignet qualifizierten Mitarbeitern gekennzeichnet. Auf dem Weg zur Erklärung dieses Zusammenhanges ist man auf eine große Anzahl von bisher zu wenig beachteten Erkenntnissen gestoßen, die gleichsam als Nebennutzen einer relativ erfolglosen Forschungsarbeit imstande wären, wertvolle Handlungskonzepte für andere notwendige Reformen zu liefern.

Der Arbeitsmarkt läßt sich nicht durchwegs verwalten

Strukturelle und konjunkturelle Veränderungen, technische Neuerungen und die Veränderungsbereitschaft von Erwerbstätigen haben Auswirkungen auf die Wanderungsbewegungen am Arbeitsmarkt. Demgemäß ist die Funktion einer steuernden Institution nur dann erfolgreich, wenn sie sich entweder in Marktmechanismen eingliedert oder sich dezidiert subsidiär auf marktnonkonforme Gruppen spezialisiert.

Die langfristige Prognose künftiger beruflicher Anforderungen wird zunehmend schwieriger

Wenn Bildungsziele nicht bloß unverbindliche Sprachkonstruktionen, sondern die Angabe von überprüfbaren Qualifikationen sein sollen, werden sie - insbesondere bei Erfordernis längerdauernder Schulungsphasen - rasch veralten. Das bedeutet, daß die Beachtung der Zeitgemäßheit von Bildungszielen nicht mehr Sache einer zentralen Lenkung sein kann, sondern die Ausstattung der Lehrenden mit Lenkungskompetenzen erforderlich macht. Der Qualifikationsforschung fiele jedoch die Aufgabe zu, Hauptrichtungen künftiger Entwicklungen herauszuarbeiten, wobei vorweggenommen werden kann, daß die Umsetzbarkeit von Kenntnissen als wichtiges Kriterium Beachtung zu finden hat.

Bildung und Ausbildung ist nicht nur auf die Jugendlichen zu konzentrieren

Es ist nicht nur die heranwachsende Generation, die durch die erwachsene ausgebildet und gebildet wird. Es gibt auch nicht mehr einen Zeitpunkt, ab dem sich jemand Bildung nicht mehr erwerben müßte.
Eine Neuorientierung in Richtung des Wissens- und Erfahrungsaustausches könnte wertvolle Impulse liefern und viel in Österreich brachliegendes Wissen durch Organisation der Weitergabemöglichkeiten fruchtbar machen.

Eine Trennung von Bildung und Wirtschaft kann nur artifiziell erfolgen

Je besser es gelingt, hemmende und fördernde Faktoren des Zusammenhanges von Bildung und Wirtschaft zu erkennen, desto förderlicher wird die Kooperation beider Systeme für jeden von beiden. Daher wäre das Bildungssystem überfordert, wenn es alle Probleme in Richtung Arbeitsmarkt und Arbeitsgestaltung lösen müßte. Eine "Qualifizierungsoffensive" kann daher kein Allheilmittel gegen Arbeitsmarktprobleme sein.

Die Qualität der Ausbildung läßt sich erst unter Angabe von Meßkriterien beurteilen

Mit dem Vorurteil, daß Kleinbetriebe und Nicht-Industriebetriebe schlecht ausbilden, muß aufgeräumt werden: es ist kontraproduktiv und übergeht durch die Überzeichnung einer kollektiven Norm die Individualität (z.B. die Erwartungshaltungen, die der

einzelne an eine Lernsituation heranträgt)
Eine berufliche Qualifikation wird dann in ihrer Ausprägung und Ausformung optimal sein, wenn sie (innerhalb eines Beschäftigungsverhältnisses) ihre laufende Aktualisierung erhält.
Eine wichtige Voraussetzung zur Nutzung des Spannungsfeldes zwischen Bildung und Arbeitsmarkt besteht in der Erkenntnis der Differenziertheit ihrer Zusammenhänge. Pressegerechte Vereinfachungen müssen Skepsis, nicht Zustimmung erzeugen.

Was sind nun die bestimmenden Momente für eine Qualifizierung für die Zukunft?

Daß ein über lange Zeit effizientes Fachwissen und Können an Bedeutung verloren hat, zeigt uns die Qualifikationserfordernis der Mikroprozessortechnik. Das Arbeitshandeln eines Drehers oder Fräsers ist nicht mehr gekennzeichnet durch die in der Ausbildung trainierten handwerklichen Tätigkeitsfolgen, sondern durch die geistige Vorwegnahme von maschinengesteuerten Arbeitsvorgängen. Dies kann noch nicht als Theorie, sondern höchstens als "abstrakte Arbeit" bezeichnet werden.
Während sich bisher Berufe durch die Charakteristik der Handhabung unterschiedlicher Werkzeuge ausdifferenzieren ließen, verbreitet sich mehr und mehr der Computer als universelles Werkzeug. Jedoch kann nur der mit einem Computer produktiv sinnvoll und subjektiv befriedigend arbeiten, der für die zu lösenden Aufgaben inhaltlich kompetent ist.
Die künftige Berufswelt wird Unmittelbarkeiten auflösen: der Spediteur sieht die Fracht nicht, Hydraulik und Pneumatik steuern Mischungsverhältnisse in der Futtermittelindustrie, das Umgehen mit Zeichen und Symbolen bildet die Basis für qualifizierte Facharbeit.
Ein auf Abgrenzung bedachtes Berufs- und Ausbildungsdenken wird sich selbst ausgrenzen; die Struktur der Tätigkeiten innerhalb der Wirtschaftsbereiche können sich bis zur Kongruenz nähern.
Der kurze Schluß läge nahe: man filtere aus den häufigsten Berufen sogenannte "Berufsfelder" heraus, in denen jemand ausgebildet wird, um möglichst vielfältig nach seiner Ausbildung eingesetzt zu werden.
Die Nachteile dieser Strategie sind evident: aus der Unmittelbarkeit des Problemlösungslernens am Ort der Problementstehung wird die Ghettoisierung mit lehrerevozierten Problemstellungen, die motivierenden Aspekte des suchenden Lernens werden einem curricularen Korsett geopfert, die Problemveränderungen in der

Zeit werden nicht einbezogen, sondern gegen eine inhaltliche Hierarchie eingetauscht.
Eine Qualifizierungsstrategie für die Zukunft wird daher die Vorteile des bestehenden dualen Systems zu optimieren versuchen und das schulische Lernen vor allem für jene Bereiche einsetzen, in denen berufsbegleitendes, facheinschlägiges Wissen in systematischen Zusammenhängen vermittelt werden soll. Die betriebliche Ausbildung darf nicht zu einer quasi schulischen Ausbildung im Lernort "Betrieb" pervertiert werden.
Pädagogisch sinnvoller scheint das Konzept einer Qualifizierungsform zu sein, die nicht die Wege, sondern die Grobziele zu bestimmen versucht und für die Zielerreichung lediglich Empfehlungen abgibt. Damit wird verhindert, daß sich Spezialisierung im Sinne einer bloßen Handlangertätigkeit entwickelt und ermöglicht, daß Handlungsspielräume eröffnet werden.
Eine Qualifizierung für die Zukunft hat, anstatt mißverständlichen Schlagwörtern wie "breite Basisausbildung" oder "vermehrte Theorieausbildung" nachzuhängen, darauf Wert zu legen, daß die horizontalen und vertikalen Dimensionen der intendierten Ziele offengelegt und mitgeteilt werden.
Auf der horizontalen Dimension sind alle Fertigkeiten, Kenntnisse und Verhaltensweisen vorfindbar, die die Endqualifikation definieren. Die vertikale Dimension weist jeder Einheit der horizontalen Dimension ihren Platz im gesamten Arbeitsfeld zu, liefert das Hintergrundwissen über die funktionalen, kausalen und sozialen Zusammenhänge und Abhängigkeiten und konfiguriert sich schließlich zu einem Gesamtwissen, das man als zeitgerechte Form von Allgemeinbildung bezeichnen kann.
Die Umsetzung dieses Gedankens manifestiert sich nicht vorerst wiederum in der Konstruktion neuer Berufsbilder oder Lehrpläne, sondern in der Innenrevision des Dualen Systems. Dazu zählt die Aufwertung der Arbeit von Berufsschullehrern und Ausbildern durch Vermehrung von Ausbildungsversuchen, die Aktivitäten zur Verbesserung des Images einer Erstausbildung im Dualen System und eine Entmystifizierung der Höheren Schulen vom Vorurteil, sie hätten Zuweisungsfunktion zu gesellschaftlichem Aufstieg.

Erich Ribolits

Die Ökonomie des Ausbildungssektors oder - "Wozu brauchen Facharbeiter Bildung"?

"... das Morgenrot einer neuen Zeit kommt nicht wie das Morgenrot nach durchschlafener Nacht."
W. Biermann

Facharbeitermangel oder Facharbeiterarbeitslosigkeit?

"Wer heute noch den Abschluß einer allgemeinbildenden höheren Schule anstrebt ist selber schuld, wenn er morgen keinen Arbeitsplatz findet"; so ungefähr lautet die letzte 'Weisheit' der österreichischen Vordenker in Sachen Bildungsplanung. Einhellig ist den beiden Bildungsforschungsinstituten der Sozialpartner, dem österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF) und dem Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW), das Anliegen nachzuweisen, daß Jugendliche, welche die AHS-Matura anstreben, einen Bildungsweg gehen, der sie zu wenig brauchbar für den Arbeitsmarkt macht. Als Argument dienen dazu die 'Stellenandrangszahlen', die von den genannten Bildungsforschungsinstituten neuerdings regelmäßig erhoben werden. Es handelt sich dabei um eine Gegenüberstellung der jeweils beim Arbeitsamt gemeldeten offenen Stellen mit den gemeldeten Arbeitssuchenden in Entsprechung zu ihrem Ausbildungsniveau. So meldet das ÖIBF in seiner Arbeitsmarktinformation vom Juli 1988: "In der Gliederung der Arbeitslosen bzw. der offenen Stellen nach Bildungsstand zeigte sich Ende Juli 1988 der günstigste Wert des Stellenandranges für Facharbeiter (=Lehrabsolventen) mit durchschnittlich 2,8 Arbeitslosen pro offener Stelle, gefolgt von den Pflichtschulabsolventen (3,5) und den Absolventen von höheren technisch-gewerblichen Schulen mit einem Stellenandrang von 4,0. Der mit deutlichem Abstand höchste Andrangswert ergab sich wieder für AHS-Absolventen mit fast 80(!) Arbeitslosen pro offener Stelle".[1] Aus solchen Daten wird üblicherweise abgeleitet, daß die besten Chancen auf dem Arbeitsmarkt die Absolventen einer Lehre haben, also die Facharbeiter und Facharbeiterinnen, und als Schlußfolgerung wird dann vielfach den Jugendlichen empfohlen, eine berufliche Ausbildung in Form einer Lehre anzustreben.

In einem Leserbrief an die AZ vom 30. Juli 1988 wurde die Absurdität der hinter diesen Folgerungen stehenden Logik recht gut dargelegt. Die Leserbriefschreiberin, Frau BR Dr. Hieden-Sommer, weist pointiert darauf hin, daß, selbst wenn, so wie das in der ÖIBF-Information geschieht, die Frage außer acht gelassen wird, welche Art von Stellen (Höhe der Bezahlung, Facharbeiterspärte usw.) offen sind, bei einem Vergleich der absoluten Zahlen augenfällig ist, daß trotz aller günstigen und ungünstigen Stellenandrangszahlen natürlich noch immer um ein Vielfaches mehr Facharbeiter auf eine Stelle warten als AHS Maturanten! (Im Juli 1988 waren sechs- bis siebenmal so viele Lehrabsolventen ohne entsprechende Arbeitschance als AHS-Maturanten[2]). Dazu kommt eine Tatsache, die den Statistikern des ÖIBF ja auch nicht entgangen ist: Bereits im Oktober 1986 waren etwa 43% der als arbeitslos gemeldeten 19-24-jährigen Österreicher ausgelernte Facharbeiter! Die Leserbriefschreiberin argumentiert dann weiter, daß, wenn es tatsächlich vernünftig wäre, aus den Stellenandrangszahlen eine Empfehlung für die Ausbildung zum Facharbeiter abzuleiten, man nach derselben Logik Jugendlichen auch gleich den Rat geben könnte, überhaupt auf jede Ausbildung zu verzichten und *nur* die Pflichtschule zu besuchen. Nach diesem 'Bildungsweg' hätten Jugendliche - den Stellenandrangszahlen entsprechend(!) - ja relativ gute Chancen am Arbeitsmarkt. Glücklicherweise scheint der wissenschaftliche Leiter des ÖIBF, Dr. Knapp, aber offenbar die Zahlenspielereien mit den 'Stellenandrangszahlen' so ernst wieder auch nicht zu nehmen, sonst dürfte er im Gegensatz dazu an anderer Stelle nicht die (sicher richtige) Feststellung treffen: "Wer heute nicht mehr als die Hauptschule nachweisen kann, gehört zu den 'Risikokindern' des Arbeitsmarktes."[3]

Ganz verwunderlich wird die Sache aber, wenn neuerdings in den Publikationen von ÖIBF und Bundeswirtschaftskammer ein drohender Facharbeitermangel beschworen wird. Mit dem Hinweis auf demographische Entwicklungen, d.h. auf die Tatsache, daß aufgrund der geburtenschwächeren Jahrgänge mit einem Rückgang von Schulabgängern zu rechnen ist, die nach der Pflichtschule eine Lehre beginnen, wird für die nächste Zukunft ein Defizit an qualifizierten Facharbeitern prognostiziert. Für viele arbeitslose Jugendliche muß es allerdings wie blanker Zynismus klingen, wenn da von einem drohenden Facharbeitermangel geredet wird, "der bereits jetzt zu merken ist, und sich bis 1990 noch weiter zuspitzen wird"[4], aber 40% (!) aller derzeit Arbeitslosen eine abgeschlossene Lehre oder sogar Meisterprüfung vorweisen können.[5] Zu dieser Situation erklärt das ÖIBF: "... die derzeit

arbeitslosen Facharbeiter haben veraltete Qualifikationen, Qualifikationen in Berufen, in denen kaum Facharbeitermangel herrscht, aber genug Ausbildungsplätze vorhanden waren, Qualifikationen, die zu betriebsspezifisch sind und daher am Arbeitsmarkt kaum nachgefragt werden."[6] Dies ist sicher richtig, schließlich werden rund 60% der in Österreich ausgebildeten Lehrlinge in schrumpfenden Wirtschaftsbereichen ausgebildet, wo die Jugendlichen gar nicht als zukünftige Facharbeiter gebraucht werden, sondern wo in erster Linie versucht wird, mit der billigen Arbeitskraft des Lehrlings die Konkurrenzfähigkeit des Betriebes zu erhalten. Wer aber garantiert nun jenen Jugendlichen, die im Vertrauen auf die Prognosen über den zukünftigen Facharbeitermangel eine Lehre anstreben, daß sie nicht ebenfalls in einem Bereich ausgebildet werden, in dem zwar heute genug Ausbildungsplätze vorhanden sind, aber morgen gar kein Facharbeiterbedarf besteht? Und nachdem es ja gerade die Besonderheit des Lehrlingsausbildungssystems ist, daß in einem bestimmten Betrieb anhand der spezifischen betrieblichen Gegebenheiten ausgebildet wird - wer sagt, daß die heutigen Lehrlinge nicht morgen ebenfalls arbeitslos sind, weil sie zu 'betriebsspezifisch' ausgebildet wurden?

Dabei drücken diese Zahlen ja nicht einmal das ganze Ausmaß der Misere aus. Denn außer jenen 'statistisch auffälligen' Absolventen des dualen Ausbildungssystems, die als Arbeitslose zu einem unübersehbaren gesellschaftlichen Problem werden, gibt es ja auch noch einen gewaltigen Prozentsatz von Abgängern des Facharbeiterausbildungssystems, die nach ihrer ungenügend qualifizierenden 'Ausbildung' 'nur' in einen anderen Beruf - meist als angelernte Hilfskraft - wechseln müssen. Diese Situation war im System der Facharbeiterausbildung ja auch schon früher so gut wie vorprogrammiert, weil in fast allen Berufen, in denen Lehrlinge ausgebildet werden, weitaus mehr Lehrlinge aufgenommen werden, als später Facharbeiter gebraucht werden.[7] Heute gibt es allerdings immer weniger Auffangbeschäftigungen, wo jene mangelhaft oder in eine nicht gefragte Richtung qualifizierten Absolventen dieses Berufsbildungssystems noch unterkommen können.

Die Folgerung aus der himmelschreienden Situation, daß Unternehmer einerseits einen Facharbeitermangel reklamieren, aber gleichzeitig soeben erst zum Facharbeiter gekürte junge Arbeitnehmer arbeitslos sind oder als Hilfskraft in einem anderen Beruf arbeiten müssen, weil sie bei dieser 'Ausbildung' nicht einmal die am Arbeitsmarkt verlangten Qualifikationen erwerben konnten,

kann nur sein, dem derzeitigen Berufsausbildungssystem ein völliges Versagen zu bescheinigen.[8] In dieser Situation von einem demographisch bedingten Facharbeitermangel zu sprechen ist schlicht und einfach ein Etikettenschwindel. Mangel herrscht am hiesigen Arbeitsmarkt sicher nicht an Facharbeitern, sprich Absolventen des entsprechenden Ausbildungssystems. Mangel herrscht an ausreichend qualifizierten Fachkräften mit einer Ausbildung, die sie befähigt, sich auch auf veränderte Anforderungen der Arbeitswelt einzustellen, die aber auch - und das ist der wesentliche Punkt, der beim ganzen Stellenandrangszahlvergleich völlig unter den Tisch fällt - in der Lage sind, als voll mitentscheidende Subjekte in den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß eingreifen zu können!

Die derzeitige Form des Berufsausbildungssystems ist aber offensichtlich nicht einmal in der Lage, den Heranwachsenden die notwendige Qualifikation zu vermitteln, um morgen überhaupt noch ihre Arbeitskraft verkaufen zu können (an einer umfassenden 'Bildung' - siehe dazu weiter unten -, die Arbeitnehmer zu mitentscheidungsfähigen Subjekten machen würde, haben die Nutznießer dieses Ausbildungssystems logischerweise sowieso kein Interesse). Die Beschäftigung von Lehrlingen dient ja eben in vielen Fällen garnicht dem Heranziehen eines qualifizierten Facharbeiternachwuchs, sondern der frühzeitigen profitablen Ausnützung der Arbeitskraft des Jugendlichen[9], darüber läßt sich auch mit günstigen 'Stellenandrangszahlen' nicht hinwegtäuschen.

Diese Tatsachen sind sicher auch nicht dadurch zu verändern, daß eine relativ noch geringere Brauchbarkeit der AHS-Ausbildung für einen Eintritt ins Berufsleben nachgewiesen wird. Um am Versagen des Systems der Facharbeiterausbildung etwas zu ändern, wäre es notwendig, daß die Arbeiternehmerorganisationen ihre gesamte Kraft für eine grundsätzliche Umgestaltung dieses Ausbildungssystems in die Waagschale werfen. Ein unverstellter Blick auf die vom ÖIBF erhobenen Daten sollte eigentlich ausreichen, um die 'heilige Kuh, duales Lehrlingsausbildungssystem' als im höchsten Maße schlachtreif zu identifizieren.

Bedenklich wäre es allerdings, wenn die Vermutung tatsächlich stimmen sollte, mit der die weiter oben zitierte Frau BR Dr. Hieden-Sommer ihren Leserbrief zusammenfaßt: "Für mich stellt sich die Frage, ob diese Stellenandrangszahlen nach Bildungsabschluß nicht eine Variante der Auffassung: 'Muß denn heutzutage jeder studieren?' sind und von der Frage ablenken, welche Inhalte der Allgemein- und der Berufsbildung heute wichtig wären."

Genau das wären aber eigentlich die Fragen, deren Beantwortung wir uns von den (Berufs-)Bildungsforschern erwarten dürften. Bei der Beantwortung dieser Frage sollte aber auch zu erwarten sein, daß ziemliche Unterschiede zwischen arbeitgeber- bzw. arbeitnehmerorientierten Forschungsinterpretationen auftreten müssen.

Bildung oder Zurichtung für den Arbeitsmarkt?

Bildung war in den traditionellen Vorstellungen der Arbeiterbewegung immer mehr als nur ein Vehikel, um einen (besser bezahlten) Arbeitsplatz zu bekommen, denn mit Bildung verband die Arbeiterbewegung immer auch die Vorstellung von der Erlangung persönlicher und gesellschaftlicher Emanzipation. Als von der 'Macht durch Bildung' gesprochen wurde, war ganz sicher nicht gemeint, daß durch mehr Bildung für die Lohnabhängigen die zweifelhafte Möglichkeit entsteht, sich auf einem höheren Qualifikationsniveau um Arbeitsplätze zu konkurrenzieren. Die Parole "Bildung ist Macht" gibt nur Sinn im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Vision vom emanzipierten Menschen, der in der Lage ist, eine wahrhaft demokratische Gesellschaft anzustreben.
Bildungsforschung, die sich in der Tradition der Arbeiterbewegung begreift, müßte es demgemäß als ihre vordringlichste Aufgabe betrachten, darüber zu forschen, welche inneren und äußeren Strukturen des Bildungswesens die Emanzipation der abhängig werktätigen Bevölkerung vorantreiben und welche sie behindern. Eine so ausgerichtete Bildungsforschung hätte primär die Aufgabe, zu ermitteln, unter welcher Ausformung von Schule und Ausbildung die Befähigung zu Selbstreflexion und Reflexion der gesellschaftlichen Strukturen und Prozesse erworben und wie dem Einzelnen mittels Bildung geholfen werden kann, bereits verinnerlichte Zwänge aufzulösen und seinen Verhaltensspielraum zu erweitern. Bildung zur Emanzipation bedeutet ja nichts anderes, als Menschen gegenüber den Bedingungen ihres Lebens mündig zu machen, sie zu befähigen, an der Erhaltung und Erweiterung der Verfügung über sich selbst zu arbeiten, zielt somit auf die Abwehr und Aufhebung unnötiger Herrschaft und auf die Befreiung bzw. Minderung von Zwängen aller Art ab.
Für jene, die an der gesellschaftlichen Ungleichheit von Macht profitieren, indem sie Profit aus der Verwertung der Arbeitskraft unselbständig Erwerbstätiger schöpfen, schaut die Sache natürlich anders aus. Bildung, die zur Einsicht in die Bedingungen der eigenen Lebenssituation führt und Menschen ermutigt, an gesellschaftlichen Veränderungen mitzuwirken, welche die Aufhebung der Herrschaft des Menschen über den Menschen zum Ziel haben, kann nicht in ihrem Interesse sein. Ihrem Weltbild entsprechend, das ihren sozialen Status insofern legitimiert, als es vom Aufstieg der Geeignetsten und Tüchtigsten spricht und davon, daß sie selbst nur ihrem Ehrgeiz, Leistungswillen und beständigen Fleiß ihre privilegierte Position zu verdanken haben, ist Bildung ein Mittel für zielgerichtete Qualifikation und individuelles Fortkommen in einer konkurrenzorientierten Gesellschaft.

Die Käufer der Ware Arbeitskraft am Arbeitsmarkt können an emanzipierten Arbeitnehmern logischerweise nicht interessiert sein. Ihr Interesse geht einzig und allein in die Richtung, die für ihr Unternehmen notwendige Palette von Qualifikationen am Arbeitsmarkt vorzufinden. Die entsprechend qualifizierten Kräfte sollten idealerweise noch in einem gewissen Überangebot vorhanden sein, damit durch die Konkurrenz der Arbeitssuchenden der Preis für den Kauf der Arbeitskräfte niedrig bleibt. Spätestens hier endet für viele (zukünftige) Arbeitnehmer ja auch der Traum vom Aufstieg durch Qualifikation. Durch eine hohe und marktgerechte Qualifikation einen gesellschaftlichen Aufstieg zu schaffen, funktioniert ja nur solange, als nicht zu viele, ebenfalls entsprechend ausgebildete Konkurrenten am Arbeitsmarkt auftauchen. Es ist so, wie wenn Zuschauer einer Massenveranstaltung beschließen, sich auf die Zehen zu stellen, um das Geschehen auf der Bühne besser beobachten zu können. Je mehr Zuschauer das aber tun, desto weniger Vorteil verschafft diese unbequeme Stellung. Die Sache endet schließlich damit, daß alle Zuschauer zwar unbequemer stehen, aber nur genausoviel sehen wie vorher. Die Bildungsökonomen nähren zwar mit ihren Aussagen über günstige (= arbeitsmarktgerechte) oder ungünstige Ausbildungswege die Illusion, daß sich das Erwerben bestimmter Qualifikationen später in Form von (gutbezahlten) Arbeitsangeboten auswirkt, aber auch da verhält es sich wie bei dem vorherigen Beispiel. Die Aussagen der Bildungs(markt)forscher über den Marktwert bestimmter Ausbildungsgänge stimmen nur, solange nicht allzuviele Ausbildungswillige die Konsequenzen aus diesen Vorhersagen treffen und die entsprechenden Qualifikationen erwerben.
Das derzeitige bildungspolitische Verständnis in Österreich baut trotzdem weitgehend auf die Ideologie des individuellen Aufstiegs und auf eine dementsprechend instrumentalisierte Auffassung von Bildung. Der dialektische Doppelcharakter von Bildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Integration und gleichzeitiges Mittel des Widerstandes wurde aufgegeben, zugunsten einer

einseitigen Orientierung an Anpassung und lukrativen Aufstieg. Auch die sogenannte Bildungsforschung beschränkt sich fast nur mehr auf bildungsökonomische Fragestellungen, es macht dabei, wie angedeutet, schon fast keinen Unterschied mehr aus, ob es sich, wie bei dem von der Bundeswirtschaftskammer finanzierten IBW, um ein unternehmernahes oder wie beim von ÖGB und Arbeiterkammer finanzierten ÖIBF um ein arbeitnehmernahes Forschungsinstitut handelt. Ganz im Verständnis instrumentalisierter Bildung ist das wissenschaftliche Forschungsinteresse fast nur mehr in die Richtung einer ökonomisch verwertbaren Erhöhung des Wertes der Arbeitskräfte aktiv. Dementsprechend geht es auch viel häufiger um die Frage, welche Bildungsgänge 'marktgerecht' sind und welche Wachstumsbedeutung Bildungsaufwendungen und ein entsprechend strukturiertes Bildungspotential der Beschäftigten für die Wirtschaft haben, als um Fragestellungen im Sinne emanzipatorischer Bildung. 'Bildungs'forschung und 'Bildungs'planung haben die Ausrichtung an einem eigenständigen Konzept von Bildung faktisch völlig aufgegeben und orientieren sich nur mehr an den Anforderungen des Beschäftigungssystems. Die optimale Verkaufbarkeit der Arbeitskraft der Ausgebildeten am 'freien Markt' von Angebot und Nachfrage, nicht ihre bewußte Handlungsfähigkeit ist zur obersten Maxime dieses Forschungszweiges geworden. Der häufig gleichzeitig vorgenommene Austausch der Begriffe 'Bildung' und 'Qualifikation' verdeutlicht diese Akzentverlagerung nur noch.

Für die Arbeitnehmerseite wäre derzeit ja sogar schon eine grundlegende Reform des Berufsausbildungssystems im Sinne 'arbeitsmarktgerechter' Qualifikation ein Erfolg. Dennoch darf, in Konsequenz zu den bisherigen Ausführungen, das Anstreben einer Berufsausbildung, die sich bloß an den veränderten Anforderungen des Arbeitsmarktes orientiert, für Arbeitnehmer nur ein erster Schritt sein. Denn solange berufliche Bildung nur darin gesehen wird, potentielle Arbeitskräfte für die Anforderungen des Arbeitsmarktes zurechtzurichten, wird sich an der Position der abhängig Erwerbstätigen als ohnmächtiges Anhängsel der technologisch-ökonomischen Entwicklung nichts ändern. Damit die Arbeitenden den technischen und ökonomischen Möglichkeiten gegenüber mündig werden und selbstbewußt in Entwicklungen eingreifen können, müßte es auch zu einem konstituierenden Moment der Berufsausbildung werden, die Interessenbezogenheit des Umgehens mit 'Fortschritt' zu reflektieren.

Die derzeitige, rapid voranschreitende Automatisierung vieler Arbeitsbereiche in der Konstruktion, der Produktion, in der Verwaltung, im Handel und im Bankwesen ist mit grundlegenden Veränderungen der Arbeit und mit einer Vielzahl sozialer Probleme in unserer Gesellschaft verbunden. Vielfach wird in diesem Zusammenhang auch von den 'Auswirkungen' der technischen Entwicklung gesprochen, ganz so, als ob diese Entwicklung ein der menschlichen Beeinflussung entzogener, automatischer Prozeß wäre. Wie sich die Möglichkeiten technologischer Entwicklungen auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen auswirken, ist jedoch kein technisches Problem, sondern eine Frage der gesellschaftlichen Machtverhältnisse und der damit verbundenen Möglichkeiten der Interessendurchsetzung. Neue technische und organisatorische Möglichkeiten bewirken ja nicht naturgemäß und unausweichlich bestimmte arbeitsorganisatorische, soziale und gesellschaftliche Veränderungen. Die Auswirkungen technologischer Innovationen hängen im wesentlichen davon ab, ob die gesellschaftlichen Machtverhältnisse im Sinne der Arbeitnehmer- oder der Arbeitgeberseite geordnet sind und welche Interessen dementsprechend durchsetzbar sind. "Das derzeitige Umgehen mit den Möglichkeiten der technologischen Entwicklung, das sich z.B. in den hohen Arbeitslosenzahlen oder der Dequalifikation großer Arbeitnehmergruppen zeigt, entspricht eben auch der Interessenslage ganz bestimmter gesellschaftlicher Gruppen. Die Verteilung der gesellschaftlichen Macht ist die maßgebliche Größe für die Auswirkungen technologischer Entwicklungen. Grob vereinfacht kann die derzeitige Erhöhung der Arbeitsproduktivität für eine Verkürzung der für alle notwendigen Arbeitszeit verwendet werden, oder dazu führen, daß Arbeitskräfte entlassen werden und der Profit aus der Möglichkeit, ein zumindest gleich großes Sozialprodukt unter Verringerung des Arbeitskräfteeinsatzes zu produzieren, im wesentlichen nur den Kapitaleignern zugutekommt."[10]

Die grundsätzliche Frage müßte aber sein, in welchen Bereichen es überhaupt sinnvoll ist, durch den Einsatz neuer technologischer Verfahren die Arbeitsproduktivität zu erhöhen. Daß in unserer Gesellschaft Wirtschafts'wachstum' grundsätzlich zu einem Synonym für 'Wohlstand' geworden ist, hängt eben auch mit den Bedingungen unserer Gesellschafts- bzw. Wirtschaftsordnung zusammen. Der primäre Zweck eines Unternehmens ist es dabei, für einen Investor eine möglichst hohe Rendite abzuwerfen, die Produktion von Gütern bzw. die Bereitstellung von Dienstleistungen ist nur das Mittel, um diesen Zweck zu erreichen. Dementsprechend wird auch alles das produziert, wofür es möglich ist, mit verkraftbarem Aufwand an Werbung und Marketing die

entsprechenden Bedürfnisse zu wecken. Es geht dabei nur um betriebswirtschaftliche Kalkulationen; volkswirtschaftliche Überlegungen, wie z.B. die Gefahr der Zerstörung wesentlicher Ressourcen, Auswirkungen auf die Umwelt oder Gefahren für die Gesundheit von Konsumenten oder der produzierenden Arbeiter sind nur dann Teil dieser Kalkulation, wenn diese Folgen in irgendeiner Form vom Unternehmen mitgetragen werden müssen. Erst wenn es gelingt, den Einsatz der Möglichkeiten technologischer Entwicklungen aus dem Zweck zu befreien, für eingesetztes Kapital einen möglichst hohen Profit abzuwerfen, wird es möglich sein, 'Fortschritt' daran zu messen, wieweit damit eine qualitative Verbesserung der Lebensumstände im Sinne und zum Wohle aller Menschen möglich wird.

In einem ideologisch verkürzten Bildungsbegriff, der sich nur am optimalen Erreichen der jeweils am Arbeitsmarkt gewünschten Qualifikation mißt, haben solche Gedanken keinen Platz. Bildung als die Möglichkeit, sich aus der Unbewußtheit zu erheben und radikal die Bedingungen der menschlichen Existenz zu hinterfragen, ist nicht Teil einer dergestalt verstümmelten Sichtweise von Bildung. Das österreichische System der dualen Berufsausbildung fand immer unter überwiegender Einflußnahme der Unternehmer statt. Deren Interesse entsprechend, war Berufsausbildung auch niemals ein Bereich emanzipatorischer Bildung. Eine Reflexion der Tatsache, daß es weitgehende Divergenzen bezüglich des Umgehens mit den Möglichkeiten technischer und organisatorischer Innovationen gibt, kann logischerweise nicht im Rahmen einer solchen, mit betrieblichen Verwertungsinteressen verknüpften Ausbildung in einem Lehrbetrieb passieren. Wo Ausbildung unter der Dominanz der Interessen eines Kapitaleigners erfolgt, muß sie die höhere Verwertbarkeit der Arbeitskräfte im Auge haben. Eine systematische Förderung des Hinterfagens von Zielsetzung und Nutznießer der technologischen Entwicklung kann nicht im Interesse dessen sein, der diese Arbeitskraft für den problemlosen Einsatz beim Erwirtschaften eines möglichst hohen Profits aus seinem investierten Kapital braucht.

Dementsprechend ist die gesamte Struktur der beruflichen Ausbildung gekennzeichnet durch kurzfristige Qualifizierungsbestrebungen, implizit verbunden mit der gleichzeitigen Implantierung eines Ohnmachtsgefühls gegenüber gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bedingungen bei den Betroffenen. Denn es wäre ein verhängnisvoller Fehler anzunehmen, daß 'bloße' Qualifizierung wertfrei ist, und zu vergessen, daß auch bei einer Bildung, die sich nur auf die Vermittlung berufsbezogener Qualifikationen

zurückzieht, gleichzeitig ideologische Prägung stattfindet. Auch eine solche, scheinbar wertfreie Vermittlung von Qualifikationen impliziert einen geheimen Lehrplan. Der geheime Lehrplan der Berufsausbildung hat zum Ziel, die sozialen Verhältnisse, für welche qualifiziert wird, als unveränderbare und natürliche darzustellen, innerhalb derer man sich entsprechend arrangieren muß. Indem sich berufliche Bildung 'offiziell' auf die Vermittlung von Fähigkeiten zurückzieht, die zu qualifiziertem Verhalten in Situationen führen sollen, die durch die gegebenen wirtschaftlichen Strukturen festgelegt sind, täuscht sie eine Gleichheit vor, bei der den Geeigneten und Leistungswilligen angeblich alle Möglichkeiten des Aufstiegs offenstehen. Damit wirkt Berufsbildung implizit auch jeder weitergehenden Solidarisierung der abhängig Erwerbstätigen entgegen. Indem der reflexive Aspekt von Bildung, das Hinterfragen der sozialen Realität, in der und für die gelernt wird, aus dem Bildungsprozeß ausgeklammert und Bildung zur Qualifikation verkürzt wird, geht auch die grundsätzliche Möglichkeit verloren, die derzeitigen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen zu verändern.

Mit dem Ausblenden der Frage, für welche Gesellschaft und wirtschaftliche Ordnung qualifiziert werden soll, ist eine Indienstnahme für die Zwecke der Ökonomie jenes gesellschaftlichen Bereiches verbunden, der zwar noch immer mit dem wohlklingenden Namen Bildung versehen wird, aber längst zur bloßen Zurichtung für den Arbeitsmarkt verkommen ist. Dies liegt durchaus im Interesse jener, deren Kapital durch den wirtschaftlichen Einsatz von Arbeitskräften vermehrt wird. Das Interesse der abhängig Berufstätigen ist es aber, sich aus ihrer abhängigen Position zu befreien, den Bereich der Arbeit zu demokratisieren und sowohl was, als auch wie produziert wird, voll mitzuentscheiden. Die dazu notwendige emanzipierende Bildung werden die zukünftigen Lohnabhängigen aber sicher nicht im Rahmen einer beruflichen Ausbildung bekommen, die im Interesse der Unternehmer organisiert ist. Erst wenn es gelingen wird, die Unterordnung der Ausbildung unter die ökonomisch begründeten Verwertungsinteressen an der Arbeitskraft zukünftiger Facharbeiter aufzubrechen, indem die Berufsausbildung dem Einfluß der Unternehmer entzogen wird, ist die Bedingung geschaffen, daß hier tatsächliche Bildung mit emanzipatorischem Anspruch erfolgt und nicht bloß Zurichtung für den Arbeitsmarkt.

Anmerkungen

1) ÖIBF-Arbeitsmarktinformation, Juli 1988.
2) Die Zahlen vom Juli 1988: 40.840 arbeitslose Facharbeiter und 14.501 "adäquate" Stellen, das ergibt ein Manko von 26.339 Stellen in diesem Bereich; 4.205 arbeitssuchende AHS-Maturanten und 53 entsprechende Stellen, das bedeutet in diesem Bereich 4.107 Jugendliche ohne entsprechende Arbeitschance.
3) Knapp I. u.a., "Wunsch und Wirklichkeit", Report über Jugendliche am Arbeitsmarkt, Orac 1987, Wien.
4) Arbeiterzeitung vom 13. August 1988, unter Hinweis auf eine ÖIBF-Untersuchung.
5) Zahl aus der Zeitschrift der Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft 'Der Unternehmer' 2/88.
6) ÖIBF-Info 4/87.
7) Dazu einige markante Beispiele (ÖIBF-Info 1/87):
Im Berufsbereich Friseure, Schönheitspfleger und verwandte Berufe werden 5,1% aller Lehrlinge ausgebildet, bei der Gesamtzahl der Er-werbstätigen stellt dieser Bereich einen Anteil von nur 0,9%; im Berufsbereich Koch, Kellner werden 12,5% aller Lehrlinge ausgebildet, der Anteil der Erwerbstätigen aus diesem Bereich beträgt nur 3,3%; im Berufsbereich Installateure, Elektriker und in Berufen der maschinellen Metallverarbeitung werden 13,5% aller Lehrlinge ausgebildet, der Anteil der Erwerbstätigen an der Gesamterwerbstätigenzahl beträgt hingegen 5,9%.
8) Ein Musterbeispiel an Unternehmerlogik findet sich dazu in den Mitteilungen des Bildungsforschungsinstitutes der Wirtschaft Nr. 8/9 1988. Die Tatsache, daß einerseits fast 45% der arbeitslosen Jugendlichen Absolventen jenes Ausbildungssystems sind, zu dem die Interessensvertretung der gewerblichen Wirtschaft mit einem uneingeschränkten 'Ja' steht, daß aber andererseits die gleiche Wirtschaftsseite einen Mangel an qualifizierten Facharbeitern bejammert, wird dort zu einem Beweis für die Qualität des dualen Ausbildungssystems umgemünzt! So wie eine Schule mit einer hohen Drop-Out-Rate - so wird argumentiert - als besonders leistungsorientiert gilt und deshalb einen guten Ruf erwirbt(!), so würden auch die hohen Anforderungen der Betriebe an Fachkräfte eine entsprechende Leistungsauslese erfordern. Da es für die Betriebe aber aus formalrechtlichen Gründen angeblich so schwer ist, Lehrverträge vorzeitig zu lösen, müssen sie, selbst dann wenn sie schon längst erkannt haben, daß ein Jugendlicher große Leistungsmängel hat, diesen 'leider' bis zum Ende der Lehrzeit weiterbeschäftigten. Aus Sorge um Fachkräftenachwuchs nimmt der Betrieb dann im nächsten Jahr aber notgedrungen noch einen weiteren Lehrling auf, wenn sich dieses Malheur wiederholt noch einen und noch einen... Völlig unverständlich erscheint es dem Autor des Artikels, daß dieser verantwortungsvolle Weitblick den Unternehmern den Ruf einbringt, primär an der billigen Arbeitskraft des Lehrlings interessiert zu sein, wo doch das alles nur ein Beweis für ein leistungsorientiertes - und damit besonders gutes - (Klein) Gewerbe sei. Dieses beschäftigt im Verhältnis zur Gesamtzahl ihrer Arbeitnehmer nämlich gleich siebenmal so viele Lehrlinge wie die Industrie. Da sieht man so richtig, wieweit Unternehmerverantwortlichkeit geht!
9) Siehe dazu auch die Ausführungen des Autors in "Erziehung heute", Heft 6, 1987.
10) Ribolits E.: Patentrezept "Duales Lehrlingsausbildungssystem"?, in: Schratz M. (Hg.): Gehen Bildung, Ausbildung und Wissenschaft an der Lebenswelt vorbei? Profil-Verlag, München 1988.

Julius Mende

Qualifikation und Arbeit

Knopferldrücker oder allseitige Kopfingenieure?

Wie bei den meisten Begriffen verstehen verschiedene Gruppen, ja sogar Individuen, jeweils etwas Verschiedenes darunter - so auch beim Qualifikationsbegriff.
Spricht die Unternehmerseite von Qualifikation, dann meint sie das käufliche Arbeitsvermögen von Lohnabhängigen, das sich jeweils nach den kurzfristigen Erfordernissen des Arbeitsprozesses zu richten habe. Diese Seite strebt z.B. danach, das Ausbildungswesen möglichst kostengünstig zu halten, ob im Betrieb oder im Schulwesen, um flexibel - den jeweiligen Anforderungen entsprechend - Arbeitskraft kaufen zu können. Irgendwelche soziale, psychologische und politische Kompetenzen sollen sich in der Grenze des Verwertbaren halten.
Die Mehrheit der Bürger in unserem Staat sind Lohnabhängige. Daher müßte ihre Interessenlage die wesentliche Orientierungslinie für eine demokratische Schulbildung bei der Bestimmung des Qualifikationsbegriffes sein. Vom Ausbildungsystem her sollte zwar die Arbeitsrealität ein wesentlicher Gesichtspunkt einer realitätsgerechten Ausbildung sein, aber nicht vorrangig. Das Ausbildungswesen ist eine Dienstleistungseinrichtung für die Lernenden, mit dem Blick auf eine längere Lebensperspektive und mit weit über das Berufsfeld hinausragenden Fragestellungen. Im Bereich der psychologischen, sozialen und politischen Bildung wird neben allgemein gesellschaftlich erforderlichen Handlungsfeldern (Familie, Öffentlichkeit usw.) die Interessenvertretung am Arbeitsplatz große Bedeutung haben.
Der Mensch läßt sich selbstverständlich nicht aufspalten in Berufs- und Freizeitwesen, verschiedene Bildungssegmente und Persönlichkeitsmerkmale verschmelzen ineinander und sind vielfältig aufeinander bezogen. Spricht man von Qualifikation, so ist es aber auch bei einem solchen Verständnis sinnvoll, sich auf die Elemente der Persönlichkeitsentwicklung zu orientieren, die mit dem Verkauf der Arbeitskraft direkt oder indirekt und zwar auf eine längere Lebensperspektive hin, verbunden sind. Ein solches Verständnis von Qualifikation wird also breiter und grundsätzlich sein als das Unternehmensverständnis, bezogen auf die bloße Verwertung der Arbeitskraft. Gleichzeitig ist es sinnvoll, Ausbildung im engeren Sinne, die sich auf Qualifikation orientiert, von Allgemeinbildung zu unterscheiden, auch wenn es viele

Übergänge und Zusammenhänge gibt.
Hier soll unter Qualifikation die bildungsmäßige Ausstattung eines Menschen für den für ihn erfolgreichen Verkauf seiner Arbeitskraft und als wesentliche Grundlage der Persönlichkeitsentwicklung verstanden werden. Das bedeutet selbstverständlich die Einbeziehung der politischen und emotionalen Fähigkeiten, sich in der Arbeit zu bewähren, aber auch die Grundrechte zu verteidigen und das alles psychisch durchzustehen. Es ist wahrscheinlich einsichtig, daß dieser Begriff von Qualifikation, der sich an den längerfristigen Lebensinteressen orientiert, schwerer inhaltlich zu fassen ist, schwerer empirisch studierbar und deshalb für das Bildungswesen noch schwieriger als reine Abrichtung für den Arbeitsprozeß zu realisieren ist.

Schule und Ausbildung als Qualifikationsinstanzen

Schon die bloße Anpassung an Schwankungen der Qualifikationserfordernisse wird immer schwieriger, da diese schließlich abhängig sind von Wirtschaftsentwicklung und Innovationszyklen. Die Ausbildner müßten zudem in die Zukunft schauen können, was selbst im Wirtschaftssystem kaum für ein halbes Jahr im voraus gelingt. Daraus entsteht ein Interessengegensatz zwischen Unternehmerseite und Lohnabhängigen im Bildungssystem. Aus der Sicht der Beschäftigten ist ein satter Bildungspolster möglichst breiter und hoher formaler und inhaltlicher Qualifikation für lebenslangen Erfolg unabdingbar. Aus Unternehmersicht verbraucht das Bildungssystem kostbare Steuerschillinge ohne unmittelbar produktive Auswirkungen. Direkte Zusammenhänge zwischen Ausbildungsniveau und Produktivitätssteigerungen dürfte es zwar geben, sie lassen sich jedoch nur schwer quantifizieren - man kann sie kaum ausrechnen. Daher empfiehlt sich aus Unternehmersicht höchste Sparsamkeit.
Das heißt: nur soviel Bildung für die Arbeitskraft, wie unbedingt notwendig - aus der Sicht ihrer Verwerter.
Die jährlich unterschiedlichen Prognosen über den Facharbeiterbedarf und den Maturanten- und Akademikerbedarf zeigen, was für ein unsicheres Feld die Bildungsforschung ist.
Aus der Sicht der Lohnabhängigen wäre für jeden eine möglichst hohe formale und inhaltliche Qualifikation gut, also lauter Maturanten und Akademiker, auch wenn sich dann die Einkommensprivilegien aufhören.

Wie hoch ist die Qualifikation?

In der Qualifikationsforschung läßt sich natürlich der formale Qualifikationsstand leicht bestimmen. Das sind die jeweiligen

Schul- und Ausbildungsabschlüsse der einzelnen. Die inhaltliche Qualifikation kann davon abweichen. Das trifft zu z.B. für angelernte Arbeiter, die die Arbeit von Facharbeitern machen, oder für Facharbeiter, die neben Absolventen der höheren Lehranstalten in den Fertigungszentren arbeiten. Oder nehmen wir einen Bauern mit Volksschulabschluß, der über Kenntnisse von der Tierhaltung bis zur Biologie und der Mechanik verfügt. Will man Qualifikationsniveaus bestimmen, muß man inhaltlich werden. Sowohl für die Bestimmung der individuellen Qualifikation einer Person, aber erst recht für die Erfassung des Qualifikationsniveaus einer Personengruppe ist das eine enorme Schwierigkeit. Die Bildungsplanung müßte ja noch dazu, wie ausgeführt, diese Qualifikationsstrukturen mindestens 10 Jahre in die Zukunft projezieren, um zu wissen, was heute Schule und Ausbildung an Grundqualifikationen vermitteln sollten. Das geht - wie im folgenden dargestellt - kaum! Es bleibt eigentlich nur eine Strategie: auf "Vorrat" möglichst breit, möglichst hoch zu qualifizieren - und das bei möglichst vielen.
Diesen Fragen haben sich die beiden Arbeitswissenschafter Kern und Schuman in der BRD schon vor 20 Jahren gestellt und sind mit ihren Studien bekannt geworden. Sie hatten die Möglichkeit, verschiedene Kernindustrien im Abstand von 10 Jahren auch hinsichtlich der Qualifikationsveränderungen zu studieren, eine seltene Gelegenheit. Soviel einmal vorweggenommen: Sie sind in den zwei Studien teilweise zu konträren Ergebnissen gekommen, was die Qualifikationsentwicklung betrifft. Diese Unterschiede ergaben sich natürlich einerseits aus nicht vorhersehbaren Veränderungen, vor allem der Automatisierungstechnik, andererseits auch aus der Modifizierung des angelegten Qualifikationsbegriffes und des "Maßstabes" für "Qualifikationshöhe". Die Anführungszeichen verweisen auf die Problematik dieser "physikalischen Meßtechnik" für Qualifikation.
Verdienstvoll war bei den Autoren von Anfang an, daß sie einen ganzheitlichen Arbeitsbegriff vorschlugen, in dem Bildungsmöglichkeiten, Variations- und Entscheidungsmöglichkeiten beinhaltet waren. Dem damaligen Diskussionsstand entsprechend und dem Entwicklungsstand der Automatisierung adäquat, wo in vielen Betrieben Handarbeit und qualifizierte Facharbeit mit der Hand noch sehr verbreitet waren, gingen sie von einem quasi "handwerklichen", umfassenden Qualifikationsbegriff aus - Kritiker nannten das ein "mittelalterliches Handwerksideal". Das bedeutete eine hohe Bewertung von handwerklichem Können und tendenziell die Feststellung eines Qualifikationsverfalls durch Automaten und Fließbandarbeit. Sie prognostizierten daher ei-

nen allgemeinen Qualifikationsverfall in der materiellen Produktion bei einer drastischen Höherqualifikation kleiner ingenieurstechnischer Eliten.
Die Kernfrage bei dieser Feststellung ist die Bewertung von mehr oder weniger komplexer geistiger bzw. körperlicher Arbeit und die Frage, ob tatsächlich das höchste Qualifikationsniveau beim hochspezialisierten Wissenschafter anzutreffen ist oder beim allumfassend gebildeten Handwerksmeister, bei dem sich auf mittlerem Niveau Fachkenntnisse, Arbeitsfertigkeiten und Kenntnisse der Betriebsführung die Waage halten? Selbstverständlich war der Qualifikationsbegriff noch weiter ausgelegt. Die Frage der Autonomie in der Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit wurde ebenso hoch bewertet wie der Grad und die Differenziertheit der Kooperation - worin wichtige soziale Dimensionen des Arbeitsprozesses zum Ausdruck kommen. Darüber hinaus ist der ganze Komplex des Bewußtseins im und über den Arbeitsprozeß zu bewerten, als wesentliche Gradmesser für den psychischen Entfremdungsprozeß von der Arbeitstätigkeit.

Dequalifizierungs- und Höherqualifizierungsprozesse

Alles in allem könnte man schon dazu neigen, dem traditionellen Handwerk die umfassendste Ganzheit an Arbeitskompetenzen und Qualifikationen zuzusprechen.
In der Analyse der ersten Phasen der Automation bis herauf zur elektrotechnischen Automatisierung kann man zu dem Schluß kommen, daß Handwerkskönnen und Handwerkswissen einfach durch Arbeitsteilung und Automatisierung verlorengehen. Bekannte Beispiele sind Fließbandarbeit und Bedienungsarbeit an automatischen Drehbänken durch angelernte Kräfte. Früher war der Beruf des Drehers einer der höchstqualifizierten?! Solche Erscheinungen, wo Menschen zu Knopfdrückern werden oder nur mehr wenige Arbeitshandlungen verrichten, stützen die sogenannte "Polarisierungsthese", die Kern und Schumann durch ihre erste Studie untermauert haben. Ein Teil der Arbeitskräfte wird höherqualifiziert, die breite Masse jedoch dequalifiziert. Für Schule und Ausbildung hätte das die Folge, daß man billige Massenbildung und Eliteninstitute trennt, wie dies ja immer wieder gefordert wird. Die Gesamtschule mit dem Anspruch einer breit vermittelten Grundbildung ist aus diesem Blickwinkel ein Luxus.
Die sogenannte mikroelektronische Revolution in Produktion und Verwaltung führt nun in der Tendenz zur Eliminierung der sogenannten Resttätigkeiten, der Bedienungshandlungen, Zu- und Abnahme des Arbeitsgegenstandes und des berühmten Knopferldrückens. Solche Tätigkeiten werden bei integrierten Fertigungslinien von sogenannten Handhabungsautomaten und Industrierobotern übernommen. Das heißt, daß in der Tendenz alle Arbeiten, geistig anspruchsvolle Planungs- und Entwurfstätigkeiten ebenso wie Handlangerarbeiten automatisierbar sind. Diese Entwicklung könnte die "Dequalifizierungsthese" stützen. Sämtliche Arbeit wird durch Automatisierung auf ein niedriges Niveau gedrückt. Für handwerkliches Können stimmt das auf jeden Fall oder auch für die Textverarbeitung, wenn keine Briefe mehr entworfen werden.
Hier zeigt sich die Bedeutung des breit differenzierten Qualifikationsbegriffes. Parallel zur Entwertung von Handwerkskönnen wird vielleicht auf verschiedenen Niveaus die Bedeutung von Planungstätigkeit, Entwicklung, Überwachung, sozialer Kooperation usw. zunehmen. Es verschiebt sich die Arbeit von der körperlichen zur geistigen. Der Mensch tritt immer mehr aus dem unmittelbaren Arbeitsprozeß heraus, was in der großen Linie weniger Arbeit und mehr Überwachungs- und Planungskompetenz erfordert. Trotzdem wird es Branchen geben, wo der gleiche Automat, der in einer anderen Firma zu Höherqualifikation konkreter Beschäftigter geführt hat, zur Dequalifikation beiträgt. Es gibt keinen mechanistischen Zusammenhang zwischen Automatisierung und Höherqualifizierung. Ich kann mehrere Produktionszentren einer zentralen Planung und Programmierung unterwerfen und an den Arbeitsplätzen nur Angelernte beschäftigen, oder ich kann die sogenannte Werkstattprogrammierung anwenden, wo der Maschinenbediener auch der Planer und Programmierer des Prozesses ist.
Arbeitsmotivation ist ein wichtiger "Produktionsfaktor". Ich kann aus Gründen der Arbeitsmotivation und der Arbeitszufriedenheit Entscheidungen treffen, die rein funktionell anders ausfallen würden. Die Entwicklung der Qualifikationen hängt also auch von alternativen Unternehmensentscheidungen und von gewerkschaftlichen Kampfmaßnahmen ab. Der Betriebsrat kann sich gegen dequalifizierende Unternehmensentscheidungen zur Wehr setzen.

Qualifikationsfragen sind politische Fragen

Hier wird die Einsicht notwendig, daß Qualifikationsfragen immer interessenbezogen zu diskutieren sind. Pauschale Aussagen über Qualifikationsverfall oder Anhebung sind genau so falsch, wie die Feststellung, daß Automation Arbeitslosigkeit bewirke.

Es ist eine sozialpolitische Entscheidung aufgrund der Machtverhältnisse in einer Gesellschaft, ob entlassen wird oder nicht, wie die Arbeit gesellschaftlich und auf Betriebsebene geteilt wird, ob es zur Elitenbildung und zur Dequalifizierung der Massen kommt. Reguliert wird das natürlich vom Konkurrenzprinzip im internationalen Maßstab. Ökonomisch führende Nationen zwingen den anderen die Durchsetzungsstrategien der Automatisierung auf. Eines steht fest, daß körperliche qualifzierte und unqualifizierte Arbeit immer mehr verschwinden oder in den Kunstgewerbebereich und die Hobbyszene abgleiten wird. Es geht also um mehr oder weniger Teilhabe am insgesamt wachsenden intellektuellen Potential einer Gesellschaft. Herrschenden Minderheiten ist natürlich daran gelegen, die Kommandostelle der Politik und der Wirtschaft mit Topleuten zu besetzen und die anderen möglichst in Abhängigkeit und Unmündigkeit zu halten - das ist der vorherrschende Trend.

Komplexe Arbeit, komplexe Arbeitskraft

Nun zeigt sich aber, daß komplexere Anlagen qualifiziertere Betreuung brauchen. Wie diese dann zerstückelt wird, ist eine andere Frage. Teure hochdifferenzierte Anlagen erfordern kenntnisreiche Führung, Planung und Reparatur. Der Umfang der gesellschaftlich notwendigen Arbeit und damit Arbeitszeit nimmt eher ab, das Niveau der Arbeit eher zu. Auch Kern und Schumann kommen in der Untersuchung wichtiger Branchen zu diesem Schluß. Bei allen Varianten und Prozessen der Dequalifizierung ist die Tendenz zur längerfristigen Höherqualifizierung anzunehmen, wenn man das durchschnittliche gesellschaftliche Arbeitsvermögen im Auge hat (alle Qualifikationen vom Akademiker bis zum Hilfsarbeiter zusammengenommen) und wenn man nur die tatsächlich Beschäftigten betrachtet. Denn nur wenigen gelingt es tatsächlich, die Zeit der Arbeitslosigkeit für ihre Qualifikation zu nutzen. Kern-Schumann unterscheiden dementsprechend vier Gruppen von Betroffenen: Die Rationalisierungsgewinner, die Rationalisierungsdulder, die Verlierer und die Arbeitslosen. Rationalisierungsgewinner sind die, die das personelle Fundament der neuen Produktionskonzepte ausmachen und die infolge ihres betrieblichen Status Gratifikationen reklamieren können. Zu diesen neuen Arbeiterkadern, die in das betriebliche Kräftespiel nicht nur beachtlichen Druck einbringen können, sondern vielleicht sogar mit einem Machtzugewinn aus dieser Entwicklung herauskommen, rechnen wir in erster Linie die modernen Produktionsfacharbeiter und die Instandhaltungsspezialisten, ferner das ganze Umfeld derer, die allmählich in solche Positionen einrücken können.

Dieser Gruppe steht die Gruppe der Rationalisierungsdulder gegenüber. Sie haben einen traditionellen Arbeitsplatz in den Kernsektoren, dürften aber aufgrund persönlicher Merkmale - fortgeschrittenes Alter, Fehlen polyvalenter Qualifikationen, oft Ausländer und Frauen - für einen Arbeitseinsatz entlang der neuen Produktionskonzepte kaum brauchbar sein. Die dritte Gruppe sind die Arbeiter der krisenbestimmten Branchen. Solange Einzelne und Teilkollektive überhaupt noch eine betriebliche Perspektive sehen, dominieren in diesen Belegschaften oft interne Konkurrenzen, diese blockieren kollektives Handeln.

Schließlich sind als vierte Gruppe die Arbeitslosen zu nennen, die immer weniger Chancen haben, überhaupt noch in den Produktionssektor hineinzukommen. Wenn man in die Qualifikationsdiskussion die Arbeitslosen einbindet, sieht es trübe aus. Freilich kann man für deren Qualifikationsverlust auf keinen Fall die Entwicklung neuer Technologien verantwortlich machen. Es ist vielmehr eine Frage der gesellschaftlichen Verteilung der Arbeit - neben anderem eine Frage der Arbeitszeitverkürzung. In den Arbeitsprozessen selbst liegt, was das durchschnittliche Qualifikationsniveau betrifft, eine längerfristige Tendenz zur Höherqualifizierung, weil eben Arbeit auf vielen Niveaus automatisierbar ist. Erst auf der Ebene komplexer Denk- und Entwicklungsarbeit ist der Mensch einstweilen noch unersetzbar - doch das soll ja durch künstliche Intelligenz auch noch anders werden.

Diese Befunde gehen eher vom Produktionssektor aus, der ja - was den Anteil der darin arbeitenden Bevölkerung betrifft - im Abnehmen ist.

Automatisierte Dienste

Aber auch in den Dienstleistungsberufen hat die Automatisierung zugeschlagen. Das Geldwesen ist weitgehend automatisiert; beim Haarschneider schnippelt man noch mit der Hand - wie lange? Technisch ist es kein Problem, einen Automaten zu entwickeln, der auf Knopfdruck die entsprechende Frisur aufsetzt. Diagnoseautomaten stehen in den Kliniken, und Bahn und Post automatisieren ebenso wie die Supermärkte.

Trotzdem wird es immer Menschen brauchen, die diese Systeme entwickeln und anwenden. Es ist daher notwendig, daß die Schule auf solche Anforderungen vorbereitet. Zu viel Wissen hat noch niemandem geschadet - außer bei der Mafia. Es ist daher sinnvoll, die Informatik als "Verfahrenswissenschaft" an allen Schulen und

in allen Fächern einzuführen. Interessant ist, daß z.B. von der Industrie die hohe Bedeutung der Allgemeinbildung herausgestellt wird. Das bedeutet, daß für flexible Arbeitskräfte, die mehrmals im Leben umlernen sollen, ein hohes Niveau der fachübergreifenden Allgemeinbildung notwendig ist. Dabei sind soziale, psychologische und politische Kompetenzen miteingeschlossen.
Im Zuge der Automatisierung und der Ausweitung der sogenannten Medien- und Informationsbranchen kommt es zu neuen Berufen oder neuen Berufskombinationen. Ein Systemberater in der Computerbranche braucht gleichermaßen technisches und kaufmännisches Wissen. Technik im Betrieb ist so eng verknüpft mit ökonomischen Fragen, die Kooperation verschiedener Abteilungen enger als früher, daß auch bei Technikern betriebswirtschaftliche Kenntnisse wichtig werden und bei den Ökonomen technisches Wissen.
Für das Ausbildungssystem heißt diese Ausweitung der Berufsbilder und die rasche Veralterung von Systemen, daß die Speicherung von Faktenwissen durch die Arbeitenden gegenüber dem Verfahrens- und Systemwissen zurückgeht. Hier sieht man, wie die Schule hinter den Erfordernissen der Arbeitswirklichkeit nachhängt.
Wenn die Industrie heute eine Verschärfung der Studienbedingungen oder der Prüfungen an den Schulen verlangt, denkt sie nicht an Faktenhuberei, sondern an komplexe Denkfähigkeit einerseits und anderseits an die Vermittlung erwünschter Arbeitshaltungen. Konkurrenz und Einzelkämpfertum verbunden mit Flexibilität, Mobilität und Fremdsprachenkenntnissen sind Fähigkeiten, die die Wirtschaft wünscht. Ein Teil dieser Fähigkeiten steht nicht im Widerspruch zu den Interessen der Lohnabhängigen. Die Entpolitisierung und Individualisierung selbstverständlich schon.
Aus diesem Befund gibt es für die Bildungspolitik - wieder je nach Interessenlage - unterschiedliche Schlußfolgerungen:

* als demokratische Forderung hohe Qualifikation für alle in einer einheitlichen Gesamtschule als Bildungspolster für die Zukunft, späte Selektion und intensive Förderung der Lernschwachen;
* aus konservativer Sicht Differenzierung des Bildungssystems und Privatisierung der Elitebildung zur Durchsetzung der Marktmechanismen auch in diesem Bereich.

Ich glaube, Letzteres ist angesichts dessen, was gebraucht wird, kleinkariert!

Christian Schartner

EG im Klassenzimmer

Kapitalinteressen und Ideologiefunktion

I

"Wie eine Sturzwelle ist die EG-Diskussion ab dem Frühjahr 1987 auf die österreichische Öffentlichkeit hereingebrochen. Beinahe unvorbereitet sahen sich die Österreicher plötzlich mit einer Fülle von Diskussionsbeiträgen, Pro-und-Contra-Argumenten, Stellungnahmen (...) konfrontiert. Mittlerweile ist die Frage zum Thema Nummer eins der österreichischen Wirtschafts- und Außenpolitik geworden."
Auf diesen Nenner bringt das Organ der Vereinigung Österreichischer Industrieller (VÖI), "Industrie", die EG-Diskussion bis zum Mai 1988.[1] Und während zunächst so getan wird, als hätte uns die EG-"Diskussion" wie ein Naturereignis - wie eine "Sturzwelle" - überkommen, heißt es in dem zitierten Artikel ein paar Zeilen weiter: "Ein im Mai 1987 verabschiedetes EG-Memorandum der VÖI brachte den Stein ins Rollen."[2]
Tatsächlich ist die EG-"Diskussion" in Österreich noch kaum älter als eineinhalb Jahre. In diesem Zeitraum aber ist es den interessierten Kräften gelungen, rund um das EG-Thema eine PR-Offensive zu starten, die an Intensität kaum zu überbieten ist. Alles und jedes wird plötzlich unter einem zentralen Prüfstein betrachtet, dem der "Europareife", dem des "EG-Niveaus". Alles, was den Anschluß-Propagandisten an nationalen Errungenschaften nicht paßt, wird zum Hindernis auf dem "Weg nach Europa" erklärt, und alles, was es hierzulande noch nicht gibt, bestimmte Kreise aber schon lange wollen, wird plötzlich unter dem Hinweis auf die angestrebte "Europareife" noch massiver eingefordert.
"Europa" selbst und die ganze EG werden dabei zu einem ideologischen Popanz aufgeblasen, der der Wirklichkeit überhaupt nicht entspricht. Allein schon das Wort "Europareife": Zum einen wird durch die Propaganda immer wieder suggeriert, Europa, das sei die EG - und sonst nichts. Zum anderen erweckt die ganze Darstellung und Werbekampagne den Eindruck, als sei diese EG ein einheitliches, festgefügtes, stabiles Gebilde mit klar ausgewiesenen Wege und Zielen. Und schließlich wird so getan, als sei dieses Europa, die EG nämlich, in irgendeiner Weise besonders "reif" (was impliziert, die anderen, die Nicht-EG-Mitglieder hätten irgendwelche Mankos auszuweisen, wären weniger reif als

die EG-Länder). Wer mißt eigentlich die Reife? Und nach welchen Kriterien wird sie gemessen? Und an welchen Beispielen aus der EG? An Griechenland? An Portugal? An der BRD? Welche Reife ist denn hier eigentlich gemeint? Die wirtschaftliche? Die militärische? Die demokratiepolitische? Die sozialpolitische? Die bildungspolitische? Die ökologische?...
Soviele Fragen. Wer hierzulande die Antwort gibt, das zeigt der tägliche Blick in die Medien; jeder mittlere Provinzpolitiker meint nun schon weltmännischer zu wirken, wenn er das Wort "Europa" in seinen Wortschatz aufnimmt. "Europa" ist zur ideologischen Sprechblase geworden, "Europa", das sind schön gestylte Plakate, Aufkleber, Werbefalter, wie sie nun zu Hunderten auch in die Schulen flattern. "Europapolitik" ist ein Beispiel der "Politik der Gefühle nach dem Verfahren der Warenästethik" (Josef Haslinger). Freilich stecken dahinter Interessen, wirtschaftliche Interessen, Machtinteressen, Klasseninteressen. Doch diese werden verschleiert, indem man einen "positiven" Begriff zum zentralen Slogan macht und diesen Slogan - "Europareife" - allem und jedem überstülpt, was an gesellschaftlichen Fragen gerade aktuell ist (oder man meint, aktualisieren zu müssen). Die Verstaatlichte Industrie wird zerteilt, geschrumpft (natürlich "gesundgeschrumpft") - alles im Interesse der "Europareife". Die Ladenschlußzeiten müssen "flexibler" werden - nur so erhalten wir "Europareife". Die Lohnrunden sollen möglichst "maßvoll" sein (man achte auf die Wortwahl: wer will schon gerne maßlos sein oder unflexibel?) - in Hinblick auf die zukünftige "EG-Orientierung". Die Umweltschutznormen und das Lebensmittelgesetz dürfen nicht zu streng sein - im Sinne der Angleichung an die "EG-Normen". Und die Bildungspolitik? Auch hier lautet die Zukunft schlicht und einfach: Europa. "An Österreichs Schulen soll der Blick stärker auf Europa gerichtet werden", "EG-Note im Klassenzimmer", "Österreichs Lehrer haben den Europagedanken mit großem Interesse aufgenommen"... So und ähnlich die Aussagen der EG-Propagandisten.

II

Motor der gesamten EG-Kampagne in Österreich ist ohne Zweifel die Vereinigung Österreichischer Industrieller. Diese Organisation - ein für österreichische Verhältnisse kleiner Verein mit ein paar tausend Mitgliedern - verfügt nicht nur über (finanziell) potente Mitglieder, nämlich die mittleren und großen Unternehmer unseres Landes, sondern sie besitzt über ein umfangreiches System von öffentlichen und halböffentlichen Kanälen auch außerordentlichen Einfluß. Das Netzwerk der VÖI erstreckt sich im besonderen auf die Bundeswirtschaftskammer und den Wirtschaftsbund der ÖVP und über diese - im Rahmen der Sozialpartnerschaft und des Parlamentarismus - auf alle wichtigen Gremien und Institutionen des politischen Systems. Die finanzielle und organisatorische Stärke der Industriellenvereinigung ist der Grund dafür, daß sich kritische Stimmen aus dem konservativen Lager (v.a. im Bereich der Landwirtschaft und des Gewerbes) in der Frage des EG-Beitritts bisher kaum Gehör verschaffen konnten.
Im Bildungswesen ist die VÖI "traditionell" sehr stark vertreten. Bereits in den 60er Jahren wurde begonnen, der Bildungspolitik erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen und eine eigene Bildungsabteilung und entsprechende andere Einrichtungen aufzubauen.[3] Es kann daher nicht verwundern, daß auch in der Frage "EG und Schule" es wieder die Vereinigung Österreichischer Industrieller (der Einfachheit halber und der Wahrheit entsprechend kann dafür auch der Begriff "Das österreichische Kapital" eingesetzt werden) ist, die hier nicht nur "Vordenker-Arbeit" geleistet, sondern auch bereits die entsprechenden Praxismaterialien erstellt hat.
Vor dem Hintergrund der eingangs dargestellten Europa-Euphorie erhält die Europa-"Information" an den Schulen besondere Brisanz. Nachdem zunächst in der Öffentlichkeit sozusagen die positive Grundbefindlichkeit für den EG-Anschluß geschaffen worden ist, versucht man - auf dieser Basis - in die Schulen hineinzukommen. Die Basis aber ist: EG = Europa = reif = gut.
Am Beispiel einer Werbekampagne der "Oberösterreichischen Industrie" soll ein Muster der EG-Kampagne im Bildungswesen dargestellt werden. Im Sommer dieses Jahres wurde die Aktion in Oberösterreich unter dem Motto "Ja zur EG" gestartet. Großflächige Werbeplakate zierten die oberösterreichischen Straßen und Plätze, und die Schulen wurden mit "Informationsmaterial" versorgt, mit farbenfrohen Faltprospekten und bunten Aufklebern - alles unter dem Motto "Ja zur EG". Offensichtlich handelte es sich dabei um eine besondere Form der "Imagewerbung", von "Information" war nicht sehr viel zu bemerken. Einige Kostproben können verdeutlichen, worum es den Betreibern der Aktion ging. So hieß das erste "Argument" im Falter: "Mit Europa für Europa, damit wir Österreicher an den europäischen Maßnahmen zum Schutz unserer Umwelt und zur Erhaltung unseres gemeinsamen Lebensraumes teilhaben." Daß gerade ein positiver ökologischer Effekt von einem EG-Beitritt ausgehen soll, behaupten an sich nicht einmal die EG-Verfechter; doch in dem Werbematerial geht

es offensichtlich darum, bestimmte Werte (EG = Umweltschutz = gut) zu verankern. Ähnliches gilt für die Parole "Mitreden - mitentscheiden - mitgestalten". Wie diese Parole mit dem Verlust nationaler Souveränitätsrechte zugunsten einer supranationalen Organisation zusammenpaßt, wäre argumentativ wohl kaum zu erklären. Doch um Argumente geht es nicht, das zeigt auch eine Analyse des Sprachmaterials: "Chancennutzen", "Kooperieren", "Beschränkungen abschaffen", "Integration im Herzen Europas", "Regeln harmonisieren", "Partnerschaft verbessern"; "frei", "Zukunft", "groß", "Dynamik", "Wohlstand", "modern", das sind die Schlüsselwörter, aus denen am Schreibtisch der Werbestrategen die EG geschaffen wird. Und schließlich zieren noch Zitate von Politikern der SPÖ, ÖVP und FPÖ das Werbematerial, in denen sich diese für die EG aussprechen. Die Botschaft lautet also: Nur mit der EG gibt es Wohlstand, Dynamik, Umwelt, Zukunft usw., und eigentlich wollen auch alle Österreicher in die EG, zumindest jene, die SPÖ, ÖVP oder FPÖ wählen.

Und diese Botschaft wurde an die Schulen getragen. Es soll Kolleg/inn/en gegeben haben, die die Werbefalter samt Aufkleber stapelweise an die Schüler/innen verteilt haben. Im übrigen befanden sie sich damit in guter Gesellschaft, denn zur selben Zeit sprach der Präsident des oberösterreichischen Landesschulrates beim "Europatag" der HLA Bad Ischl zum Thema "EG-Beitritt - Auch eine bildungspolitische Herausforderung". Und kurz vor Schulschluß präsentierte die Linzer HGBLA für Mode- und Bekleidungstechnik bei einem Europaabend der "Oberösterreichischen Industrie" "Europakleider".

Auf solcherart aufbereitetem Boden konnte die VÖI mit Beginn dieses Schuljahres nun ihr Medienpaket "Europa - unsere Chance"[4] präsentieren. Es handelt sich dabei um eine umfangreiche, methodisch aufbereitete Materialienmappe mit Praxisbeispielen, Unterrichtsvorschlägen, Grafiken, Folien, alle vom Unterrichtsministerium approbiert. Zudem wurde eine Meinungsumfrage unter Lehrer/innen zum Thema "Europa" durchgeführt; deren Ergebnis dürfte die Produktion der "Europa-Mappe" entscheidend mitbeeinflußt haben. Die Fessel-Studie im Auftrag der VÖI förderte bei den 800 befragten Lehrer/innen u.a. folgendes zutage: Den Lehrer/innen fehlt geeignetes Material; sie halten den Europagedanken für wichtig; doch nur 39 Prozent befürworteten eine Vollmitgliedschaft Österreichs bei der EG.[5] Und im Kommentar der "industrie" heißt es dazu: "Ab sofort springt die Industriellenvereinigung in die Informationsbresche".[6]

III

Neben diesem mehr oder weniger unmittelbaren Zugriff auf das Klassenzimmer, auf die Lerninhalte im Unterricht spielt das Thema "EG" im Bereich der Bildungspolitik noch unter einem anderen Gesichtspunkt eine wichtige Rolle: Unter dem Schlagwort "Europareife" sollen auch Veränderungen im Bildungswesen vorgenommen werden: "Tatsächlich bedeutet aber die Verwirklichung des Binnenmarktes in den Europäischen Gemeinschaften in den neunziger Jahren nicht nur, daß sich Österreich mit EG-Fragen stärker befassen wird müssen, sondern es muß auch im Schulwesen zu Reformen kommen."[7]

Die bisherigen Aussagen, in welche Richtung die Reformen gehen sollen, sind allerdings ziemlich dürftig. Sie erschöpfen sich im wesentlichen in folgenden Forderungen: Anerkennung von Schul- und Studienabschlüssen, Überlegungen in Richtung eines "Europa-Ingenieurs", Internationalisierung der Ausbildung. Tatsächlich fällt es den EG-Befürwortern auch schwer, konkrete Reformprogramme vorzustellen, ist doch gerade das Bildungswesen in den einzelnen EG-Ländern äußerst unterschiedlich aufgebaut. Information der "Kommission der Europäischen Gemeinschaften" zufolge kann von einer EG-Bildungspolitik ohnehin erst seit etwa 1974 gesprochen werden.[8]

In diesem Jahr legte die EG-Kommission einen ersten Entwurf für ein Aktionsprogramm zur Bildungspolitik vor und betonte dabei, daß "keine Vereinheitlichung der einzelstaatlichen Unterrichtsstrukturen, -methoden und -inhalte" angestrebt werde.[9] 1976 verabschiedeten die EG-Minister ein Gemeinschaftsprogramm, das neben Förderungsmaßnahmen für "Wanderarbeiter und deren Kinder" v.a. die Verbesserung des Informationsflusses zum Thema Bildung, die Sammlung von Informationsmaterial und grundlegenden Daten zum Inhalt hatte. Noch zu Beginn der achtziger Jahre ist dies - die Information und Dokumentation über die Entwicklung der Bildungspolitik in den Mitgliedsstaaten - einer der Hauptschwerpunkte der EG. Offensichtlich soll hier erst einmal eine gesicherte Datenbasis erstellt werden, ehe über mögliche Vereinheitlichungstendenzen entschieden wird.

Nichtsdestotrotz lassen sich einige Grundzüge der EG-"Bildungspolitik" festhalten: Auslandsaufenthalte, Austauschprogramme u.ä. für Schüler, Studenten, Lehrende; Einbringung des Themas "Europa" in den Unterricht (gewissermaßen eine Form der ideologischen Integration); Ausbau des Fremdsprachenunterrichts; Fort- und Weiterbildungsprogramm für Jugendliche, v.a. für arbeitslose Jugendliche; Förderprogramme für Mädchen, Gastar-

beiterkinder etc.; Einbringung der neuen Technologien in den Unterricht.
Soweit die Programme. Die Effizienz in der Praxis darf jedoch wohl angezweifelt werden. Wenn die EG-Minister etwa 1984 beschlossen, daß in allen Mitgliedsländern zwei Fremdsprachen bereits in der Pflichtschulzeit gelernt werden müssen, so ist die mögliche Verwirklichung wohl in Frage zu stellen, nicht nur angesichts der Tatsache, daß es in der EG ja immer noch Länder mit einer hohen Analphabetenrate gibt. Selbst die Austauschprogramme für Schüler, Studenten und Lehrer sind in der Praxis - nach Aussagen der zuständigen EG-Stellen - äußerst unterentwikkelt. Und die angeführten "Förderprogramme" für Gastarbeiterkinder, arbeitslose Jugendliche und andere benachteiligte Gruppen dürften sich auch nicht eben als besondere bildungspolitische Attraktion erwiesen haben, sonst wäre ihnen ein höherer Bekanntheitsgrad sicher.
Wenn also die EG-Propagandisten bei uns von der Notwendigkeit größerer bildungspolitischer Veränderungen - selbstverständlich im Namen der "Europareife" - sprechen, so ist dies wieder eine der vielen Mystifizierungen. Die EG an sich wäre - selbst bei einem Beitritt Österreichs - kein Grund, das Bildungssystem zu verändern; innerhalb der Bildungssysteme der EG-Länder läge das österreichische bestimmt im Spitzenfeld. Offensichtlich geht es den EG-Befürwortern um etwas anderes. Dies hängt wohl damit zusammen, daß sie - wenn von "Europa-Niveau", "Europareife" etc. die Rede ist - automatisch die wirtschaftlich "starken" Länder meinen, vor allem die BRD. Und hier ist ja so ziemlich alles verwirklicht, was sich Österreichs Unternehmer vom Bildungswesen wünschen: Numerus clausus, Darlehen statt Stipendien, Privatuniversitäten, Manager etc. als Lehrende, kürzere Studiendauer, Drittmittelforschung und und und...
Unter Hinweis auf die EG werden bildungspolitische Forderungen erhoben, die schon lange im Programm der VÖI stehen, die unter dem Gesichtspunkt der EG-Diskussion aber nun als unverzichtbar dargestellt werden können. Das Verfahren hat zudem den Vorteil, daß sich die EG-Befürworter aus jedem Land sozusagen die "Rosinen" heraussuchen können. Was an reaktionärer Bildungspolitik etwa in der BRD (noch) nicht verwirklicht wurde, kann man vielleicht in Frankreich finden oder in Margret Thatchers England. Die Forderung nach Gesamtschule - die in einigen Ländern der EG ja auch Realität ist - wird man unter dem Gesichtspunkt der "Europareife" aus den Kreisen der Österreichischen Industriellenvereinigung aber mit Sicherheit nicht vernehmen.

Einen ursächlichen Zusammenhang zwischen Schulreformen und EG herbeiführen zu wollen, ist absoluter Unfug. Natürlich ist es sinnvoll, Austauschprogramme zwischen Schulen, Schülern und Lehrern zu entwickeln. Doch wozu dies auf den EG-Raum einschränken? Gerade für ein neutrales Land ergeben sich hier Möglichkeiten vielfältigen Austauschs - nach "Süden", nach "Osten" und nach "Westen". Selbstverständlich ist die Beherrschung mehrerer Sprachen eine wünschenswerte Angelegenheit. Doch was hat dies mit der EG zu tun? Daß man mehrere Sprachen können sollte, *weil* dies die Europäische Integration, *weil* dies EG-Europa erfordere, ist eines der vielen Beispiele dafür, wie im Sinne der Europa-Propaganda Kausalzusammenhänge konstruiert werden: Die österreichische Kuh gibt Milch, weil Europa sie braucht!
Etwas anders verhält es sich mit der dritten Forderung der VÖI, der Angleichung der Ausbildungsnormen ("Europa-Ingenieur") der wechselseitigen Anerkennung von Schul- und Studienabschlüssen und den damit verbundenen Arbeitsberechtigungen. Die damit verbundenen Folgen können hier gar nicht dargelegt werden. Doch was auf den ersten Blick möglicherweise ganz plausibel und vernünftig aussieht, birgt ungeahnte Konsequenzen in sich, die an die Substanz der nationalen Identität gehen.
EG, Unternehmerinteressen und Bildungspolitik: Auf diesem Feld steht uns noch viel an Diskussion ins Haus.

Anmerkungen

1) EG-Note im Klassenzimmer, in: Industrie, 26. Mai 1988
2) ebd.
3) Vgl. dazu: Christian Schartner, Die Bildungspolitik der Unternehmer, hrsg. vom Bund Demokratischer Lehrer/innen, Wien 1986
4) Europa - unsere Chance. Österreich und die Europäische Gemeinschaft. Unterrichtsmaterialien, Hrsg. von der Vereinigung Österreichischer Industrieller, Wien 1988
5) EG-Note im Klassenzimmer
6) ebd.
7) ebd.
8) Die Europäische Gemeinschaft und das Bildungswesen (= Stichwort Europa Nr. 3/85), Hrsg. von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel 1985
9) ebd.

Gerhard Bisovsky

Innovation durch Erwachsenenbildung?

Zu Kritik und Reform der Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildung - wer denkt dabei nicht an Bastel-, Näh- oder Gymnastikkurse? Vielleicht noch an Sprachkurse, ein bißchen Stenografie und Maschinschreiben? Erwachsenenbildung hat mit Hobbies und Freizeit zu tun, von der man einen Teil in der Volkshochschule verbringt, wenn nicht gerade eine interessante Fernsehserie angesagt ist.

Das Image der Erwachsenenbildung ist großteils immer noch das einer Einrichtung, die rechte aber auch schlechte Freizeitangebote ausschreibt.

"Bildung" hingegen wird oft nur mit "Lernen" assoziiert, das in der Schule, im Beruf und an der Universität stattfindet, sowie in der "Umschulung" und "Weiterbildung", in Kursen, die von der Arbeitsmarktverwaltung und Einrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung angeboten werden.

Daß unter "Bildung" nicht auch Persönlichkeitsentwicklung, die kreative genausogut wie körperorientierte Elemente beinhalten kann, verstanden wird, stimmt bedenklich. Angesichts der Anforderungen, die die diskutierte "neue Allgemeinbildung" stellt, die emotionale und körperliche Aspekte für ebenso wichtig hält wie kognitive, werden vor allem von politisch verantwortlicher Seite Anstrengungen unternommen werden müssen, einen solchen Begriff von Bildung in der Öffentlichkeit zu verankern.

Erwachsenenbildung umfaßt eine Vielfalt an Tätigkeiten und an Einrichtungen. Gerade diese Vielfalt macht eine Beschreibung schwer, sie macht mitunter auch die Positionsbestimmungen der Einrichtungen, die sich als Erwachsenenbildung bezeichnen, schwer.

Nicht ganz klar ist manchmal, wieweit es eine bildungspolitische Linie oder Position von Erwachsenenbildungsorganisationen gibt. Oder sind der "Markt", die Nachfrage der Teilnehmer und ihre Bedürfnisse das wesentliche Regulativ für die Angebotsgestaltung in der Erwachsenenbildung?

Die Erwachsenenbildung birgt ein großes innovatives Potential in sich. Die Entfaltung dieses Potentials wird dadurch begünstigt, daß die Erwachsenenbildungsorganisationen in ihrem Inneren von einer weitestgehenden Strukturlosigkeit gekennzeichnet sind. Dies ermöglicht zwar die Arbeit von einzelnen, guten und kreativen Persönlichkeiten, gleichzeitig erfordert eine kontinuierliche

innovative Arbeit aber Strukturen, die eben jene Unkonventionalität und unbürokratisches Arbeiten weiterhin sicherstellen kann. Nicht zuletzt trugen auch das Fehlen von Lehrplänen, vor allem aber einer verrechtlichten Struktur des Unterrichts, wie wir sie besonders in der Schule mit ihren Vorschriften bis ins letzte Klassenzimmer finden, zu einer Vielzahl an entwickelten und erprobten Modellen bei. Viele richtungsweisende Projekte in der Stadtteil- und Regionalarbeit wurden in der Erwachsenenbildung entwickelt und durchgeführt. Vielerorts waren das auch Kooperationsmodelle, die mit und in Schulen umgesetzt wurden, lange noch bevor die Diskussion um die "Nachbarschaftsschule" in Österreich ihren Eingang gefunden hat. Im sogenannten Zweiten Bildungsweg, der das Nachholen schulischer Abschlüsse beinhaltet, wurden durch die Erwachsenenbildung Impulse gesetzt, deren bildungspolitische Bedeutung in der Öffentlichkeit nicht entsprechend betont wurde. Ein Beispiel wäre die Studienberechtigungsprüfung, die den Hochschulzugang ohne Matura ermöglicht.

Heute steht die institutionalisierte Erwachsenenbildung vor der Situation, daß ihr "innovatives Potential" zusehends kleiner wird. Einmal, weil eine Konkurrenz nichtinstitutionalisierter Erwachsenenbildung aus den "neuen sozialen Bewegungen", Bürger- und Basisinitiativen entstanden ist, die zum Teil wesentlich flexibler und unbürokratischer als die institutionalisierte Erwachsenenbildung auf gesellschaftliche Entwicklungen und Erfordernisse reagieren und praktizierbare Antworten, aber auch Alternativen, liefern. Zum anderen, weil notwendige Aufgabenstellungen wie neue demokratiepolitische Impulse durch die institutionalisierte Erwachsenenbildung vielfach nicht mehr geleistet werden können.

Erwachsenenbildung ist heute in vieler Politiker Munde

Bekenntnisse von Politikern zur Wichtigkeit der Erwachsenenbildung sind vielen aktiven und engagierten Erwachsenenbildnern bekannt - allein die Taten, beispielsweise in Form höherer Subventionen, ließen bislang immer auf sich warten. Wiedereinmal scheint es ernst zu werden. Die Erwachsenenbildung soll, so die Bestrebungen der Unterrichtsministerin Hawlicek, neben Schule, Berufsbildung und Universität zum vierten Standbein im Bildungssystem ausgebaut werden. Die Verankerung der Erwachsenenbildung in der Verfassung und die Kompetenzregelung sollen dazu die rechtlichen Grundlagen abgeben.

Von der Erwachsenenbildung ist oft dann die Rede, wenn das Versagen bzw. die Dysfunktionalität herkömmlicher Bildungsin-

stanzen offenkundig werden. Anstatt entsprechende, wohl schon längst überfällige Reformen und Umstrukturierungen im Bildungssystem anzugehen, wird - obwohl von Reformen gesprochen und einiges probiert wird - lieber alles beim alten gelassen. Das ist das Ergebnis von nun gut eineinhalb Jahrzehnten Schul"reform"politik. Nun kommt wieder die Erwachsenenbildung stärker ins Gespräch. Haben wir es hier mit einem Versuch zu tun, im Bildungssystem Veränderungen bzw. Alternativen durchzusetzen: in kleinen, von den bildungspolitischen Eliten aber scheinbar nur wenig beachteten, Räumen?
Die Notwendigkeit "lebenslanger Bildung" wird gerade in Zeiten eines umfassenden Strukturwandels immer deutlicher gemacht. Schließlich erhofft man sich davon ein Instrumentarium, das rasch und wahrscheinlich auch sehr kostengünstig entsprechende und notwendige Zusatzqualifikationen vermitteln kann. Erwachsenenbildung soll so als Qualifikationsfeuerwehr fungieren. Dort, wo Berufsausbildung, Schule und Hochschule versagen, soll die Erwachsenenbildung einspringen und rasch und so "flexibel", wie es die heutige Zeit erfordert, weiterbilden.
Arbeitslosen Lehrern wird die Erwachsenenbildung gar als Ausweg aus ihrer Arbeitslosigkeit angeboten. Die Unterrichtsministerin sieht laut Kurier vom 16.10.1988 in der Erwachsenenbildung sogar ein "Hoffnungsgebiet für den Abbau der hohen Arbeitslosigkeit". Angesichts des derzeitigen Kontingents der Aktion "Stellenlose Lehrer in der Erwachsenenbildung" von ca. 160 Personen scheint es sich arbeitsmarktpolitisch bestenfalls um einen Tropfen auf den heißen Stein zu handeln. An eine massive Aufstockung, die auch erheblich zur Senkung der Lehrerarbeitslosigkeit beitragen könnte, ist heute realistischerweise wohl nicht zu denken.

Innovation unter dem "Druck der Verhältnisse"?

Doch Erwachsenenbildung ist nicht nur unter dem Aspekt einer Qualifikationsfeuerwehr oder eines Auffangbeckens für arbeitslose Lehrer zu sehen. Die alte Forderung der österreichischen Erwachsenenbildung, Lehrern im Rahmen ihrer schulischen Anstellung freigestellt die Tätigkeit in der Erwachsenenbildung zu ermöglichen, wurde unter dem Druck der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung wenigstens in Ansätzen realisiert. Der Bedarf nach Lehrern in der Erwachsenenbildung ist heute zweifelsohne größer als die bisherige Kontingentierung der "EB-Lehrer", seine Verwirklichung hängt aber von der Höhe der Subventionen ab, die der Erwachsenenbildung zukommen.

Die Weiterbildungsbereitschaft der Bevölkerung, damit ist die potentielle Teilnahme in den Einrichtungen der Erwachsenenbildung gemeint, hängt, das weiß man aus Untersuchungen, wesentlich mit der schulischen Bildung und dem Erleben der Schule zusammen. Menschen mit geringen Ausbildungsniveaus frequentieren weniger die Erwachsenenbildungseinrichtungen als solche mit mittleren bzw. höheren. Menschen, die die Schule als diskriminierend und benachteiligend erlebt haben, nehmen seltener an der Erwachsenenbildung teil, als solche, die positive Erlebnisse mit der Schule verbinden. Nicht zu unrecht hält die Präsidentin des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen, die frühere Familienministerin Gertrude Fröhlich-Sandner, den Zusammenhang zwischen Schulreform und Erwachsenenbildung fest: Eine Schulreform, die die "Freude am Leben (und) am Entdecken" fördert, "wäre auch die beste Grundlage für eine expandierende Erwachsenenbildung" (Wiener Zeitung, 4.8.1988).

Erwachsenenbildung und Schulreform

Schulreform und Reform der Erwachsenenbildung hängen eng miteinander zusammen. Dies war auch einer der wesentlichen Inhalte, die den sozialdemokratischen Schulreformer Otto Glökkel, der in der Koalitionsregierung 1919-1920 Unterstaatssekretär im Unterrichtsministerium war, die Notwendigkeit der Erwachsenenbildung anerkennen ließ. Damals war von "Volksbildung" die Rede, die den Bildungsprozeß von der vorschulischen Erziehung über die schulische, berufliche und universitäre Ausbildung bis zur "Weiterbildung" erfaßte. Diese Position enstand in einer Zeit, in der aufgrund der ökonomischen Unterentwicklung Österreichs die Notwendigkeit der "Mobilisierung aller Begabungsreserven" eines Volkes manifest wurde.
Diese Überlegungen führten zu einer Reform der Erwachsenenbildung/Volksbildung, die im Glöckelschen Regulativ gipfelte, das eine repräsentativ-demokratische Organisation der Erwachsenenbildung/Volksbildung umfaßte: von örtlichen Volksbildungsräten unter Einbeziehung der maßgebenden politischen Kräfte bis hinauf zu einem Volksbildungsrat, der dem Unterrichtsministerium beratend zur Seite stand.
Die bundesweiten Reformbestrebungen von Otto Glöckel fanden allerdings ein jähes Ende mit dem Zerfall der Koalition. Nachdem die Sozialdemokratie in den Augen der konservativen Kräfte ihren Beitrag zur Stabilisierung bürgerlicher Herrschaft in Österreich geleistet hatte, mußte sie gehen.
Die Reformvorstellungen von Otto Glöckel haben - trotz verän-

derter ökonomischer und politischer Verhältnisse - nichts an ihrer Bedeutung verloren. So forderte Glöckel eine gemeinsame Ausbildung von Lehrern aller Schultypen, aber auch von Lehrern in Schule und Erwachsenenbildung!
In Ansätzen konnten diese Reformvorstellungen auch verwirklicht werden. Nicht zufällig gelang es in der politischen "Insel" des "Roten Wien", der Volksbildung zu einer Entwicklung zu verhelfen, die beispielsweise die Tätigkeit von ausgebildeten Lehrern in den Volkshochschulen ermöglichte. Die Wiener Volksbildung in der Ersten Republik konnte insofern auch Bedeutendes hervorbringen, als es ihr gelang, wissenschaftliche Bildung - und hier besonders naturwissenschaftliche - zumindest in den aufstiegsorientierten Schichten der Arbeiterklasse zu verankern. Zugute kam der Wiener Volksbildung dabei auch eine grundsätzlich reaktionäre Stimmung an der Universität, die besonders neue sozialwissenschaftliche, psychologische und naturwissenschaftliche Richtungen ausschloß. Erst durch die austrofaschistische Machtübernahme wurde diese Entwicklung auch im ehemals "Roten Wien" unterbrochen: handwerklich orientierte Bildungsangebote erwiesen sich als weniger gefährlich denn wissenschaftliche.
Der große Anteil, den solche Kurse heute in der Erwachsenenbildung, in den Volkshochschulen, einnehmen, ist auch auf diese Zeit zurückzuführen.
Der Rekurs auf historische Ereignisse und Reformen birgt die Gefahr in sich, zu mythologisieren und Bilder in die Vergangenheit zu projizieren, die mehr den uneingelösten Reformerwartungen der Gegenwart entsprechen als der tatsächlichen historischen Situation. Der Rekurs beinhaltet jedoch auch die Chance, an Reformvorstellungen anzuknüpfen, die sich in bestimmten historischen Situationen als durchaus richtig herausgestellt haben. Daß die Forderung nach einer gemeinsamen Ausbildung von Lehrern aller Schultypen und der Erwachsenenbildung aber auch für neue Berufsfelder im sozialen und im Dienstleistungsbereich heute angesichts arbeitsmarkt-, aber auch gesellschaftspolitischer Probleme wieder verstärkt gestellt wird, sollte uns nicht zu falschen Analogien veranlassen oder gar die heutige Bildungspolitik in Kontinuität mit der Glöckelschen Reformpolitik sehen lassen. Das eine wäre historisch unzulässig und das andere käme eher bildungspolitischen Beschwichtigungsversuchen gleich, von denen hier nicht die Rede sein soll. Doch trotz aller veränderten ökonomischen und politischen Bedingungen sehen wir uns heute mit durchaus ähnlichen Ausgangssituationen konfrontiert, nämlich

der Notwendigkeit der "Mobilisierung breitester Begabungsreserven"! Allerdings geht es heute - im Gegensatz zur alten bildungsökonomischen Diskussion - wesentlich stärker um die Festigung und Sicherung qualitativer Merkmale gesellschaftlicher Entwicklung. (Vgl. dazu den Beitrag von Franz Ofner in diesem schulheft)
Unter diesem Gesichtspunkt laufen derzeit auch Diskussionen sowohl im Bereich der Schule als auch in der Erwachsenenbildung. Die Diskussion um eine "neue Allgemeinbildung", die auch wesentliche Berührungspunkte zu den verwertungsorientierten Vorstellungen von fortgeschrittenen Teilen des Kapitals, das in Österreich unterentwickelter ist als in anderen Ländern Europas, beinhaltet, soll hier nur erwähnt werden. In diesem Zusammenhang bietet die laufende Diskussion um einen EG-Beitritt Österreichs bei aller gebotenen Vorsicht und distanzierten Einschätzung die Möglichkeit, die Reform eines veralteten Bildungswesens voranzutreiben. Die Erwachsenenbildung mit ihrer noch relativ rechtsfreien Unterrichtsstruktur ist dabei ein Ansatzpunkt, um bildungspolitisch wünschenswerte Vorstellungen und Alternativen umzusetzen.
Voraussetzung ist allerdings ein Bildungsbegriff, der nicht nur Qualifikation im Auge hat, sondern die Entwicklung umfassender und selbstbestimmter Persönlichkeiten.

Zur Begründung der Erwachsenenbildung

Im Gegensatz zur schulischen, beruflichen und universitären Bildung ist Erwachsenenbildung häufig damit konfrontiert, immer wieder ihre Existenzberechtigung legitimieren zu müssen. Dabei haben sich eine Fülle von Begründungen für Erwachsenenbildung herauskristallisiert, die von der Politischen Bildung (Erwachsenenbildung als Integrationsinstrument), Persönlichkeitsbildung und kreativen Bildung (Erwachsenenbildung als ganzheitliche Bildung) bis zur beruflichen Bildung (Erwachsenenbildung als Qualifierungsinstanz) reichen. Daß Erwachsenenbildung immer schon funktioniert hat, wenn Menschen zusammengetroffen sind und Probleme erörtert, Lösungen erbracht, Meinungen ausgetauscht und diskutiert haben, wird als "alltägliche Erwachsenenbildung" bezeichnet und stellt wohl mit eine Begründung dar für die Institutionalisierung von Erwachsenenbildung. Lernen und Bildung war in der Geschichte der Menschheit nie ein Prozeß, der mit einem bestimmten Lebensalter endete - nur die Reduktion des Bildungsbegriffes auf den Qualifikationsbegriff, der fast ausschließlich auf unmittelbare berufliche Praxis

orientiert ist und der zudem verschieden portioniertes Wissen bestimmten Schichten und Klassen zudachte, klammerte diese Form von Bildung aus. Das österreichische Bildungssystem spiegelt diese Auffassung wider: verschiedene Schultypen statt einer einheitlichen schulischen Grundausbildung und davon abgekoppelt die berufliche Ausbildung.

Ein Problem der Erwachsenenbildung ist ihr geringer gesellschaftlicher Stellenwert

Der Stellenwert der institutionalisierten Erwachsenenbildung in der Öffentlichkeit läßt sehr zu wünschen übrig.
Die geringe Förderhöhe, die den Erwachsenenbildungs-Organisationen über das Unterrichtsministerium zukommt, ist ein Indiz dafür. Sie beträgt derzeit nur ca. 0,3 Prozent des Unterrichtsbudgets. Utopisch mutet hingegen der schwedische Wert an, der bei 10 Prozent liegt. Daß dem österreichischen Staat die Erwachsenenbildung trotz vieler Bekenntnisse nicht mehr wert ist, ist beschämend genug.
Allzu einfach wäre es, diesen Zustand der Erwachsenenbildung alleine der zu geringen staatlichen Förderung und Unterstützung zuzuweisen. Tatsächlich nimmt Erwachsenenbildung in der Bildungs- und Kulturpolitik einen derart geringen Stellenwert ein, sodaß man den Eindruck hat, Erwachsenenbildung ist in der Politik nur dann ein Thema, wenn andere Probleme in ihren angestammten Bereichen (z.B. Lehrerarbeitslosigkeit, Qualifikation, Ausbildung) nicht gelöst werden können. Von einer ständigen und kontinuierlichen politischen Öffentlichkeit der Erwachsenenbildung kann nicht die Rede sein. Gleichzeitig müssen wir aber auch festhalten, daß der geringe gesellschaftliche Stellenwert der Erwachsenenbildung zu einem nicht geringen Teil auf viele Strukturschwächen der institutionalisierten Erwachsenenbildung zurückzuführen ist, die sich in der politischen Schwäche der einzelnen Einrichtungen ausdrücken. Vorerst wollen wir kurz einige Merkmale dieses "Schwächezustandes" anführen.
Schwer verständlich ist, warum es der Erwachsenenbildung in den sechziger und siebziger Jahren, in den Zeiten des "Bildungsbooms" nicht gelungen ist, sich ein größeres Stück vom Kuchen abzuschneiden.
Die Erwachsenenbildung hat es nicht geschafft, ihren Zeugnissen in der Öffentlichkeit eine größere Bedeutung zukommen zu lassen, sodaß die Zeugnisse der Volkshochschule vielfach immer noch solche zweiter oder dritter Klasse sind. Initiativen der Erwachsenenbildung, die es besonders in den siebziger Jahren mit

der Einführung von Zertifikaten in vielen Bereichen gegeben hat, bedürfen jedoch auch einer massiven Unterstützung von staatlicher Seite. Erfahrungen aus anderen Ländern zeigen, daß der Stellenwert der Erwachsenenbildung dann steigt, wenn bestimmte Bereiche, wie eben das Nachholen schulischer Bildungsabschlüsse, aber auch die berufliche Bildung, in das staatliche Zertifikatswesen integriert wurden. Daß dies in Österreich nicht schon längst geschehen ist, hängt mit drei Faktoren zusammen. Einmal mit den Ängsten der "freien" Erwachsenenbildung, damit staatlichen Reglementierungen unterworfen zu werden. Zum anderen mit einer durchaus bremsenden Haltung des schulpolitischen Bereiches, dessen Rechtssystem durch die viel unbürokratischere Erwachsenenbildung möglicherweise aufgeweicht werden könnte. Und zum dritten muß noch die bestehende Trennung in der Erwachsenenbildung zwischen allgemeiner und beruflicher angeführt werden. Der per se größere Stellenwert beruflicher Erwachsenenbildung und ihre Potenz ließen die Frage der Anerkennung staatlicher Zertifikate als nicht so vordringlich erscheinen. Zu hoffen bleibt, daß die nun angekündigten Initiativen in diesem Bereich (siehe auch das Gespräch mit Unterrichtsministerin Hawlicek) baldigst realisiert werden können.
Die Erwachsenenbildung zeichnet sich in vielen tagespolitischen Auseinandersetzungen durch eine auffällige Nicht-Präsenz aus. Zu vielen sozialpolitischen Fragestellungen der letzten Zeit, die auch für die Erwachsenenbildung von Bedeutung sind, gab es so gut wie keine Stellungnahmen. Ganz zu schweigen von bildungspolitischen Diskussionen: Fast keine Stellungnahmen zur Schulreform-Diskussion. Dieses Desinteresse an der Schulreform oder dessen, was als Schulreform bezeichnet wird, läßt darauf schließen, daß sich die Erwachsenenbildung nur für ihren eigenen kleinen Bereich interessiert.
Die angeführten Indikatoren, die den geringen gesellschaftlichen Stellenwert der Erwachsenenbildung markieren, gelten vor allem für die sogenannte allgemeine Erwachsenenbildung, deren bedeutendste Vertreter die Volkshochschulen sind.
Sie gelten weniger für die Einrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung (Wirtschaftsförderungsinstitut, Berufsförderungsinstitut, Ländliches Fortbildungsinstitut). Ihr Stellenwert und ihre Aufgabenbereiche steigen gerade in arbeitsmarktpolitischen Krisenzeiten und Zeiten strukturellen Wandels. Das kurzfristig oft sogar am Arbeitsmarkt umsetzbare berufliche Wissen hat für viele Menschen natürlich eine größere Bedeutung als allgemein- oder persönlichkeitsbildende Angebote. Der Wert beruflicher Weiter-

bildung ist gestiegen, nicht zuletzt auch wegen der Potenz der dahinter stehenden Verbände (Bundeswirtschaftskammer, Arbeiterkammer, Gewerkschaftsbund, Landwirtschaftskammer). Die berufliche Erwachsenenbildung hat nicht die finanziellen Nöte aufzuweisen wie die allgemeine. Durch die aktuellen bildungspolitischen Tendenzen, die verstärkt in Richtung Qualifikation gehen und die Aneignung von kurzfristig verwertungsorientierten Fähigkeiten bevorzugen, wird diese Entwicklung noch verstärkt und der Bereich persönlicher, aber auch kreativer und emotionaler Bildung ins leicht zu denunzierende "Hobbyeck" abgeschoben.

In der allgemeinen Erwachsenenbildung wäre eine verstärkter Ausbau berufsbildender Angebote notwendig. Daß die meisten Menschen solche kurzfristig als dringlich ansehen, ist ihnen wohl nur schwer vorzuwerfen, aber hier bieten sich viele Ansatzpunkte gerade für die allgemeine Erwachsenenbildung. Es muß nicht bei den "klassischen" berufsbildenden Angeboten stehengeblieben werden, denn gerade für jenes vielfach noch zu wenig beackerte Feld sozialer und Dienstleistungsberufe, das von der Altenarbeit über lokale und regionale Bildungsarbeit bis hin zu Aufgaben im Umweltbereich reicht, wäre die allgemeine Erwachsenenbildung höchst qualifiziert.

Ein weiteres Problem: Die Erwachsenenbildung spiegelt zu sehr das österreichische politische System wider.

Das österreichische politische System befindet sich in einer Phase der Wandlung, der Veränderung von einer Ausnahmestellung unter vergleichbaren politischen Systemen hin zum "Normalzustand", wie er viele westeuropäische Länder prägt.

Die "Konkordanzdemokratie" ist diesem Prozeß der Wandlung unterworfen. Jenes System permanenter Absprachen, Rücksichtnahmen und Kompromisse, bei denen weniger die sachlich gerechtfertigte Lösung im Vordergrund steht, sondern die politisch adäquateste und opportunste, das heißt die Berücksichtigung parteipolitischer Interessen, wie sie von Verbänden, der Kirche und anderen Interessensvertretern repräsentiert werden. Das Motto ist: "einander nur nicht weh tun". Konflikte werden in diesem Rahmen nicht offen ausgetragen, in der Regel hinter "verschlossenen Türen" abgehandelt; oft sind sie von "Theaterdonner" begleitet, zumeist aber auch juristisch "umgeleitet".

Im internationalen Vergleich präsentiert sich das österreichische Parteiensystem mit mehreren "Besonderheiten", die die "politische Kultur" hierzulande wesentlich prägen.

Das öffentliche Leben ist in einem Ausmaß, wie es sonst nirgends zu finden ist, von Parteien und Verbänden durchdrungen, sodaß wohl nicht zu Unrecht vom "Parteienstaat" und auch vom "Kammerstaat" gesprochen wird. Überdurchschnittlich hoch ist in Österreich der Konzentrationsgrad an jenen Wählerstimmen, die auf die beiden Großparteien entfallen, außergewöhnlich hoch ist auch die Wahlbeteiligung, ebenso gibt es einen sehr hohen Anteil an Parteimitgliedern. Diesem formal gut ausgebildeten Parteinsystem entspricht aber keine faktische und reale Demokratiekultur. Oft ist das Gegenteil der Fall: In Bezug auf die Ohnmachtsgefühle seiner Bürger hat Österreich einen zweifelhaften Spitzenplatz unter westlichen Parteiendemokratien aufzuweisen, das "Effektivitätsbewußtsein", die Ansicht, wieweit durch Wahlen und durch politische Beteiligung etwas veränderbar sei, ist wesentlich geringer als beispielsweise in der Bundesrepublik Deutschland. Gleichzeitig finden wir in Österreich einen hohen Anteil "demokratischer Ritualisten", Menschen, die wählen gehen, weil man es eben tut. "Pflichtbewußtsein" verbunden mit demokratischen Ritualen prägen nachwievor die politische Kultur Österreichs und weniger die tatsächliche politische Beteiligung und das Engagement im öffentlichen Leben. Schlagworte wie "Demokratieverdrossenheit" stellen bestenfalls eine Momentaufnahme aktueller Stimmungslagen dar, sie erfassen aber nicht jene Prozesse in der Zweiten Republik, die die nach 1945 vorhandenen Entpolitisierungstendenzen durch die Ausklammerung der Konfliktfähigkeit aus dem politischen Leben noch verstärkten. Anstatt die politische Auseinandersetzung als tragfähige Konstruktion einer demokratischen politischen Kultur zu verstehen, wurde der politische Konflikt durch die Aufteilung der Gesellschaft in "Subsysteme", in verschiedene Lager, zwar nicht geleugnet, aber dadurch der öffentlichen Diskussion mehr und mehr entzogen. Diese "Segmentierung" vor allem der öffentlichen Bereiche stellt für jedes politisches Lager einen Bereich zur Verfügung, der möglichst nicht angetastet werden soll. Der Proporz blüht und berufliche Karrieren vieler Menschen in vielen Bereichen, und nicht nur in denen, die als ausgesprochen "politisch" gelten, erfordern die Zugehörigkeit zu Parteien oder Lagern. Weniger die "Sachkompetenz" ist oft entscheidend für eine Postenvergabe, besonders bei Führungspositionen, als vielmehr das politische Verhalten und "Leben".

Das System der Konkordanzdemokratie befindet sich im Wandel. Mit der Herausbildung neuer Konfliktlinien in den Bereichen Ökologie/Frieden/Männer-Frauen, die wesentlich von den soge-

nannten neuen sozialen Bewegungen getragen wurden, beginnen sich aber auch Veränderungen in den einzelnen Parteien und im Parteiensystem abzuzeichnen.
Der Wertewandel und ein Wandel im Wählerverhalten lassen die "neuen Mittelschichten" stärker in den Mittelpunkt von Rekrutierungsstrategien von Parteien rücken, die damit beginnen, ihre spezifische historische Herkunft und Prägung abzustreifen.
Parteien und Verbände haben immer größere Legitimationsprobleme aufzuweisen, ihre Glaubwürdigkeit und Attraktivität ist im Sinken begriffen, nicht nur angesichts der jüngsten Skandale und Korruptionsfälle.
Ähnlich verhält es sich mit verschiedenen Institutionen, die Bestandteil der öffentlichen Verwaltungen sind. Auch sie haben Legitimationsprobleme. Allzusehr werden sie in Verbindung gebracht mit Parteien und Verbänden, erscheinen ihre Gutachten und Stellungnahmen als "parteilich", das heißt gekoppelt an die Durchsetzung bestimmter - unter Berücksichtigung der Interessen von Verbänden und Parteien beschlossenen - Vorhaben.
In dieser Situation wird von staatlichen Institutionen auf ein Vorfeld zurückgegriffen, in dem beispielsweise Einrichtungen aus neuen sozialen Bewegungen tätig sind: Ökologische Forschungsinstitute, Radfahrervereinigungen etc. Ihre Expertisen, so sie von Verwaltung und Politik angefordert und benützt werden, sind natürlich starken Vereinnahmungstendenzen ausgesetzt und sollen - quasi als Feigenblatt - vorhandene Legitimationsdefizite abbauen helfen. Mit dieser Gefahr ist natürlich jede Tätigkeit in einem politischen und herrschaftsschwangeren Raum konfrontiert.
Gleichzeitig zeigt dieser "Rückgriff" auf solche Einrichtungen, der vielfach schon Kooperationen beinhaltet, auch Merkmale einer - gewünschten - neuen Form von Politik und Partizipation, die versucht, diesen Legitimationsdefiziten und -verlusten entgegenzuwirken. Unter welchen herrschaftstechnischen Gesichtspunkten dies erfolgt, wieweit es sich hier tatsächlich auch um einen Wandel des Politikverständnisses in Verwaltungseinrichtungen und in der Politik handelt, bedarf sicherlich noch ausführlicher Untersuchungen.

Erwachsenenbildung im staatlichen und kommunalen Vorfeld

In diesem Vorfeld wären auch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung anzusiedeln. Lokale Verankerung ist ein bei vielen

Einrichtungen vorhandenes Plus, die Erwachsenenbildung verfügt auch über mehrere kleinräumige, dezentrale, "Netze". Einrichtungen der Erwachsenenbildung, und hier vor allem die Volkshochschulen, könnten jenes "sensible Feld" sein, in dem in Form einer weitgehenden Politisierung, die Aufklärung und politisches Handeln miteinschließt, wichtige demokratiepolitische Beiträge geleistet werden. Beiträge vor allem, die Mitreden, aktives Tun und Handeln beinhalten und die so verhindern, daß eine größere Gruppe ohnmächtiger Menschen entsteht, deren Unzufriedenheit durch populistische und demagogische Strömungen kanalisiert wird.
Dieser möglichen und auch wünschenswerten Funktion von Erwachsenenbildung stehen aber mehrere strukturell bedingte Faktoren, die im Zusammenhang mit dem politischen System und der politischen Kultur Österreichs zu sehen sind, entgegen.
1. Die institutionalisierte Erwachsenenbildung entspricht der "Versäulung" des österreichischen politischen Systems: Ihre Einrichtungen sind mehr oder minder stark von Verbänden, Parteien und Kirche besetzt und teilen sich entsprechend auf.
2. Diese auch in der Erwachsenenbildung vorhandene Lagermentalität ist stärker als erwartet, die Beständigkeit der Forderung nach mehr Kooperation der Einrichtungen der Erwachsenenbildung, wie sie nun schon seit gut zwei Jahrzehnten moniert wird, scheint diese These zu unterstützen.
3. Der politischen "Versäulung" der Erwachsenenbildung folgt noch eine inhaltliche: Einrichtungen der beruflichen Erwachsenenbildung und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung.
4. Die politische Organisation vieler Erwachsenenbildungseinrichtungen erfolgt nicht nur überregional entlang von Parteien, Verbänden und Kirche, sondern auch im lokalen Rahmen. Damit sind diese Einrichtungen jedoch auch stark den lokalpolitischen Gegebenheiten und "Gepflogenheiten" ausgesetzt und spiegeln vielfach das "Lokalkolorit" wider. Wieweit dieser Aspekt der lokalen *politischen Organisierung* und Verankerung sich mit der Orientierung der Bildungsarbeit auf die regionale und *lokale Situation* verträgt und überhaupt vertragen kann, mag angezweifelt werden.
5. Auch Erwachsenenbildungseinrichtungen weisen ein hohes Ausmaß an Kongruenz auf. Mehr oder wenig unabhängig von den jeweiligen Trägern und historischen Wurzeln ähneln sich die Programmangebote. Am deutlichsten zeigt sich diese Tendenz in der beruflichen Erwachsenenbildung, aber auch die allgemeine ist

davon nicht ausgenommen.
6. Die in der Erwachsenenbildung stark ausgeprägte politische (und inhaltliche) Lagermentalität korrespondiert mit einer ebenfalls ausgeprägten konkordanzdemokratischen Kultur. Absprachen und Rücksichtnahmen werden in politischen, aber auch in personalpolitischen, Entscheidungsfällen so lange getroffen, bis die politisch opportunste Lösung gefunden ist.
7. Die öffentliche inhaltliche Diskussion um die Aufgabenstellungen der Erwachsenenbildung ist relativ unterentwickelt. Vor allem eine kritische und selbstkritische Reflexion fehlt fast zur Gänze, die Regel sind selbstbeweihräuchernde Berichte und Erfolgsmeldungen.
8. Die fehlende inhaltliche Diskussion, die ausgebliebene Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Entwicklungen aber auch eine fehlende Mitbestimmungskultur (Teilnehmer und vor allem Mitarbeiter!) weisen auf eine weitestgehende innere Entpolitisierung der Erwachsenenbildung hin.

Konservative Binnenstruktur der Erwachsenenbildung

Erwachsenenbildner, vor allem diejenigen, die Programme planen und koordinieren, zeichnen sich oft durch ständige Betriebsamkeit und eine permanente Überlastung aus.
Die Ursache dafür liegt in der ausgeprägten Personalisierung vieler Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Personen, die zumeist überaus kreative Einzelpersönlichkeiten sind, stehen im Mittelpunkt der Bildungsarbeit. Ihnen stehen in der Regel keine entsprechenden Strukturen oder gar Fachkräfte zur Seite, die Planung, aber auch Evaluation ermöglichen, sodaß vieles einfach probiert wird. Die Methode "trial and error" wird gerade in der österreichischen Erwachsenenbildung ideologisiert und macht aus der Not eine Tugend.
Das hohe Ausmaß der Personalisierung ermöglicht zwar eine weitestgehende Entfaltung von Einzelpersönlichkeiten, die über viel Improvisationstalent verfügen müssen, birgt aber auch gleichzeitig die Gefahr der "Erstickung" und des "Ausbrennens" in sich. Die Anforderungen, die heute an die Erwachsenenbildung gestellt werden, können mit den immer noch vorherrschenden "Ein-Mann-Betrieben" nicht mehr bewältigt werden.
Notwendig wären kooperative Strukturen in den einzelnen Einrichtungen, die Entscheidungen ermöglichen, die auf breiten Meinungsbildungsprozessen beruhen. Einzelne Bereiche müßten durch entsprechende Fachkräfte geplant und betreut werden, sodaß auch die Auswertung des Angebots, Erfolge und Mißerfolge weniger den Zufälligkeiten überlassen werden, sondern fester Bestandteil der Angebotsgestaltung werden.

Die Erwachsenenbildung nützt viele Chancen nur ungenügend

Selbst jene Teile der institutionalisierten Erwachsenenbildung, die sich als "freie Erwachsenenbildung" verstehen, das sind vor allem die in Vereinen organisierten Einrichtungen, verfügen nur über ein relativ beschränktes Ausmaß an "Freiheit".
Einmal sind sie über die Vergabe und Inanspruchnahme öffentlicher Gelder in ein Netz staatlicher und kommunaler Einrichtungen eingebunden. Zum anderen spiegelt die Zusammensetzung der Funktionäre der einzelnen Vereine jene zumeist kommunale und regionale Öffentlichkeit wider.
Während die Erwachsenenbildung von ihrer organisatorischen Struktur her die besten Voraussetzungen bietet für politisches Handeln im Vorfeld staatlicher und kommunaler Einrichtungen, wird eine "zeitgemäße" Erfüllung gesellschaftlicher Aufgabenstellungen durch die Einbettung der Erwachsenenbildung in das bestehende, allerdings im Wandel begriffene, politische System und in die heimische politische Kultur stark eingeschränkt. Statt politischer Bildung, die besonders demokratiepolitische Aufgabenstellungen beinhalten könnte, finden wir in der Erwachsenenbildung eine weitestgehend affirmative Politische Bildung vor - in Bezug auf ihre Inhalte und Methoden. Dabei scheint heute in vielen Bereichen nicht mehr eine hierarchische Politikvermittlung gefragt zu sein, sondern vielmehr Politikformen, die eine weitestgehende Einbeziehung verschiedener Interessen und eine entsprechende Problemlösungskapazität herstellen können. Daß hinter solchen Konzeptionen durchaus verschiedenartige Absichten und Beweggründe stehen können und tatsächlich vorhanden sind, soll nur betont werden. Sie reichen von der Suche nach neuen herrschaftssichernden Politikformen, ohne daß die Machtverteilung tatsächlich verändert wird, bis hin zu neuen Formen politischer Beteiligung, wie sie sich mit den "neuen sozialen Bewegungen" herausgebildet haben. Innerhalb staatlicher/kommunaler Bürokratien finden wir beide Positionen, wobei angenommen werden kann, daß die zweite, emanzipatorischen Ansätzen verpflichtete, Meinung, wohl eher von einer Minderheit von Politikern und Beamten vertreten wird. Trotzdem: In Hinblick darauf, daß öffentliche Einrichtungen immer mehr gezwungen sind, den Kontakt "zum Bürger" zu suchen, ist eine Tendenz hin zu Politikformen zu sehen, die Interesse, Motivation, Beteiligung und Kooperation erfordern.

In diesem Kontext wären Aktivitäten der Politischen Bildung durch die Erwachsenenbildung notwendig, die die Herausbildung eines breiten öffentlichen Bewußtseins über 1. die Sinnhaftigkeit politischer Artikulation und Diskussion (nicht nur am Wirtshaustisch), 2. die Notwendigkeit des eigenen politischen Eingreifens, des "Einmischens" und 3. die Chance politischen Handelns und Gestaltens bewirken kann.
Die institutionalisierte Erwachsenenbildung befindet sich derzeit aber nicht in der Lage, diesen Aufgabenstellungen nachzukommen. Zu groß ist das affirmative Verhalten ihrer Einrichtungen, zu konservativ ihre Binnenstruktur und zu sehr dominieren marktpolitische Überlegungen.

Befindet sich die Erwachsenenbildung auf dem Weg der Kommerzialisierung?

Den Bedürfnissen der Teilnehmer der Erwachsenenbildung wird erfolgreich entgegengekommen. Nun wandeln sich die Bedürfnisse im Laufe der Zeit und es stellt sich die Frage, wieweit es Aufgabe von Erwachsenenbildung, die sich als emanzipatorisch versteht, sein kann, in erster Linie die Bedürfnisse "ihrer" Teilnehmer zu befriedigen. Mit dem sogenannten Psychoboom ist die Erwachsenenbildung mit Teilnehmerinteressen konfrontiert, die noch dazu finanziell einigermaßen gut ausgestattet sind. Mittelschichten, die diese Angebote in Anspruch nehmen, sind bereit, dafür auch entsprechend zu bezahlen. Zudem sind diese Angebote stark an der individuellen Wiederherstellung und an individueller "Gemütspflege" orientiert. Viele dieser Angebote, die stark im therapeutischen Bereich verankert sind, haben mit dem - zumindest konzeptionell vorhandenen - Anspruch nach Politischer Bildung, wenig bis gar nichts zu tun. Vielfach wirken sie solchen Bestrebungen sogar entgegen. Mit diesem "Psychoboom" werden viele Erklärungsansätze verbreitet, die mit dem Anspruch nach Aufklärung, die rational und wissenschaftlich begründet ist, nur mehr wenig gemein hat. Zudem zeigen sich gerade in diesem Bereich, starke und durchaus problematische Aspekte von Nichtprofessionalität, aber auch gefährlichem Dilettantentum.
Nicht nur Teilnehmerbedürfnisse können ein Regulativ am Markt darstellen, auf dem die Erwachsenenbildung tätig ist. Die Angewiesenheit der Erwachsenenbildung auf öffentliche Subventionen bringt es mit sich, daß der Erhalt von Geldern für ein durchzuführendes Bildungsprojekt möglicherweise ausschlaggebender sein kann, als eine bestimmte bildungspolitische Linie.
Diese doppelte Nachfrageorientierung (Bedürfnisse der Teilnehmer, Bedürfnisse öffentlicher Stellen) betont die Verwaltung und das Management von Bildung viel stärker als die Entwicklung von Inhalten und Ideen. Das Bestehen am Markt, der Erhalt der "Konkurrenzfähigkeit" machen es zudem notwendig, dauernd und beständig "Neues" zu entwickeln, ohne "Altes" ausgewertet, analysiert und probiert zu haben, sodaß selbst die Entwicklung von Ideen - deren innovativer Gehalt vielfach nur mehr darin besteht, daß sie "neu" und "originell" sind und weniger in ihrer Ausgewiesenheit - unter diesen Verwertungszwängen erfolgt.

Die Reform der Erwachsenenbildung sollte nicht nur "von oben" stattfinden.

Sozialpartnerschaftliche bzw. bildungspartnerschaftliche Einrichtungen können in bestimmten Phasen auch durchaus fortschrittliche Funktionen haben. Zumindest dann, wenn es gelingt, über Partei-, Verbands- und konfessionelle Grenzen hinweg gemeinsam aufzutreten und dem Staat auch mehr Geld für das gemeinsame Anliegen abzutrotzen. Wie eine Paradoxie mutet es aber an, wenn man bedenkt, daß die Gründung der "Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs" (KEBÖ) - der bildungspartnerschaftlichen Einrichtung der Erwachsenenbildung - 1972 vor allem durch Initiativen des Unterrichtsministeriums erfolgte.
Impulse zur Reform der Erwachsenenbildung kamen in vielen Fällen "von oben". Diese Tradition etatistischer Reformpolitik ist in Österreich bekannt und hat im Bereich der Schulreform als besonders erfolgreiche Bremse und Verhinderer gewirkt. Nicht so in der Erwachsenenbildung. Hier zeigte sich die Bürokratie oft fortschrittlicher als die Verbände, deren Konservatismus vor allem strukturelle Ursachen hat. Dabei soll aber nicht vergessen werden, daß gerade in der Erwachsenenbildung viele kritische, offene und sehr innovationsfreudige Menschen tätig sind, die Bildungsmodelle konzipiert und durchgeführt haben, die als durchaus emanzipatorisch bezeichnet werden können.
Nun soll - wenn wir den Bekenntnissen der zuständigen Minister folgen - auch in Österreich jener Prozeß nachgeholt werden, wie er in der Bundesrepublik Deutschland mit der Einbettung der Erwachsenenbildung in die Bildungs- und Entwicklungsplanung schon längst geschehen ist, nämlich die Einbindung der Erwachsenenbildung in gesellschaftliche und staatliche Strukturen. Damit steigt zwar die Gefahr, Erwachsenenbildung jenen gesellschaftlichen Kräften unterzuordnen, die sie zur flexiblen Feuerwehr degradieren wollen. Gleichzeitig steigt aber auch die Chance der Erwachsenenbildung, wirkungsvoll im Bildungs- und Gesell-

schaftssystem zu intervenieren und dabei alle ihre Stärken auszuspielen, wie: Freiwilligkeit der Teilnahme, Freiheit in Inhalten und Methoden, ganzheitlicher Bildungsansatz. Erfahrungen aus mehreren europäischen Ländern zeigen, daß der Stellenwert der Erwachsenenbildung mit ihrer Einbettung in das öffentliche Bildungssystem steigt. Doch der Auszug aus der relativen Privatheit in den Sektor einer teilweisen Vergesellschaftung erfordert auch die Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Staat und setzt Kritikbereitschaft und -fähigkeit voraus.

In diesem Zusammenhang wird Inhalten wohl die größere Bedeutung zukommen. Die derzeit laufende Diskussion Projektförderung versus Basisförderung gibt schon die Richtung an. In erster Linie geht es darum, bildungspolitische Vorhaben in die Wirklichkeit umzusetzen - entlang entsprechender Inhalte sollen auch arbeitsfähige Strukturen entwickelt werden.

In einem Prozeß der Auseinandersetzung zwischen staatlichen und kommunalen, aber auch den Organisationen und "freien" Einrichtungen der Erwachsenenbildung müßten Aufgabenstellungen für die Erwachsenenbildung formuliert werden. Dabei geht es um:

- die Definition von Projektfeldern, die gesellschaftlichen Notwendigkeiten entsprechen und weniger dem Eigenbedarf von Institutionen oder dem Bedarf von Interessensverbänden, Parteien und Kirchen;
- die Einrichtung von Projektkoordinationsstellen, die Anlaufstellen für Ideen und Anforderungen sind;
- die Schaffung von Projekten und Projektnetzen mit der notwendigen Infrastruktur wie Personal und Sachaufwand in den Einrichtungen der institutionalisierten Erwachsenenbildung, außerhalb bzw. in enger Kooperation mit ihnen.

Diese Orientierung auf Inhalte und ihre Umsetzung in Form von Projekten könnte jenen Innovationsschub für die (institutionalisierte) Erwachsenenbildung bringen, der letztlich auch innerhalb dieser Einrichtungen das vorhandene innovative und kritische "Potential" stärker unterstützt. Damit könnten auch die Voraussetzungen für breite Diskussionen innerhalb der Erwachsenenbildung geschaffen werden, die für eine Reform der Erwachsenenbildung wichtige Impulse "von unten" bringen.

Verwendete Literatur

Johann Dvorak, Zu Situation und Perspektiven der Österreichischen Erwachsenenbildung, in: politische bildung, zeitschrift für erwachsenenbildung Nr. 2/1987, Mattersburg 1987, S. 85-88.

Wilhelm Filla, Projektarbeit der Volkshochschulen, in: Die Österreichische Volkshochschule Nr. 149, Wien 1988, S. 19-24.

Rainer Münz, Wohin zog die neue Zeit?, in: Forum, Heft 420-422, Wien 1988, S. 38-43.

Georg Piskaty, Die gesellschaftliche Bedeutung von Erwachsenenbildung und Arbeitsmarkt in Österreich, in: politische bildung, a.a.O., S. 108-113.

Anton Pelinka/Fritz Plasser, Compared to what? Das österreichische Parteiensystem im internationalen Vergleich, in: Anton Pelinka/Fritz Plasser (Hg.(, Das österreichische Parteiensystem, Wien-Köln-Graz 1988, S. 17-34.

Anton Pelinka, Abstieg des Parteienstaates - Aufstieg des Parlamentarismus. Zum Wandel des österreichischen Parteiensystems, in: Anton Pelinka/Fritz Plasser, a.a.O., S. 35-52.

Peter Gerlich, Politik in Österreich, Anmerkungen zur politischen Kultur, in: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hg.), Österreich, Berlin-Köln-Mainz 1988, S. 40-53.

Josef Haslinger, Politik der Gefühle, Ein Essay über Österreich, 5. Auflage, Darmstadt 1988.

Richard Költringer, Erwachsenenbildung in Österreich durch Volkshochschulorganisationen, Materialien zur Österreichischen Erwachsenenbildung, Wien 1986.

Erich Ribolits

Berufliche Erwachsenenbildung

Qualifikationsreparatur oder Chance für emanzipatorische Bildung?

In meinem Beitrag "Die Ökonomie des Ausbildungssektors" in diesem *schulheft* wurde von mir ausführlich das Versagen des österreichischen Systems der Facharbeiterausbildung dargestellt. Es wurde auch darauf eingegangen, daß eine wesentliche Auswirkung dieses Versagens in der Tatsache gipfelt, daß derzeit eine große Zahl qualifizierter Facharbeiter arbeitslos ist, die Arbeitgeberseite aber gleichzeitig einen Facharbeitermangel moniert. Viele Arbeitssuchende haben, obwohl sie berufliche Ausbildungen in Entsprechung der angebotenen Ausbildungsplätzen absolviert haben, nicht jene Qualifikationen, die am Arbeitsmarkt nachgefragt werden. Eine derzeitige bildungspolitische Strategie besteht nun darin, diese schwer vermittelbaren Arbeitssuchenden im Rahmen der beruflichen Erwachsenenbildung nach- bzw. umzuqualifizieren. In Form arbeitsmarktgestützter Weiterbildungsangebote soll durch öffentliche Unterstützung notdürftig das repariert werden, was vorher zum Vorteil privater Profitmaximierung verursacht wurde.

Nun kann es sicher nicht dem Selbstverständnis (arbeitnehmernaher) Erwachsenenbildung entsprechen, sich mit der Reperaturrolle für das System der beruflichen Erstausbildung zufriedengeben. Bei aller Notwendigkeit den Arbeitssuchenden bei ihren arbeitsmarktorientierten Qualifizierungsbemühungen behilflich zu sein, darf eine Bildung mit emanzipatorischem Anspruch nicht damit enden, die Chancen des Einzelnen für den Konkurrenzkampf am Arbeitsmarkt zu erhöhen. Es ist vielmehr die besondere Aufgabe emanzipatorischer Bildung, bei jenen Arbeitnehmern, die massiv in ihren Lebenschancen beeinträchtigt sind, weil das System der Berufsausbildung nur nach kurzfristigen Unternehmerwünschen organisiert ist, ein Bewußtsein zu fördern, das es ihnen ermöglicht die Ursache für ihre deprivierte Situation zu erkennen. Im Gegensatz dazu deutet jedoch vieles darauf hin, daß im Kampf um die Geldmittel der "aktiven Arbeitsmarktpolitik" es nur allzu leicht passiert, daß eine solche, im Sinne echter Arbeitnehmer'bildung' notwendige Aufgabenstellung aus dem Blickfeld arbeitnehmerorientierter Erwachsenenbildungseinrichtungen verschwindet und auch diese zunehmend ihren politisch-aufklärerischen Anspruch aufgeben (müssen).

Prinzipiell ist Bildung charakterisiert durch einen unauflöslichen Doppelcharakter als Mittel der Integration in gesellschaftliche Strukturen und als Voraussetzung für Emanzipation und daraus folgender Befähigung zu bewußtem Widerstand gegen als falsch erkannte gesellschaftliche Erscheinungen. Dementsprechend 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 sich nur versteht als ein individuelles Instrument zur Verbesserung der Chancen im Kampf um Arbeitsplätze und entsprechend veränderten Konkurenzbedingungen am Arbeitsmarkt. 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, einer Gesellschaft, die nicht gekennzeichnet ist von der Notwendigkeit des Konkurrenzkampfes der Arbeitenden um lukrative Arbeitsplätze.

Ein solches Verständnis von Bildung hat in den letzten Jahrzehnten jedoch zunehmend seine Verankerung im Bewußtsein der Bevölkerung verloren. Die Vorstellung einer Bildung, die befähigt, gesellschaftliche Strukturen zu durchschauen und dementsprechend in die Lage versetzt, die Relativität und Veränderbarkeit dieser Strukturen zu erkennen, wurde abgelöst durch eine eindimensionale Sichtweise von Bildung im Sinne einer Anpassung an die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes. Das Verständnis von Bildung hat sich zunehmend instrumentalisiert, sie gilt in ihrer verstümmelten Form der Qualifizierung derzeit weitgehend bloß als Werkzeug für soziales Ansehen und Fortkommen, jedoch kaum mehr als Mittel zur Befähigung im politischen Kampf um eine Veränderung der Gesellschaft.

Seitdem die organisierte Erwachsenenbildung verstärkt begann, die Aufgabe zu übernehmen, Defizite und Fehler des Ausbildungssystems zu reparieren, ist sie zunehmend mit einem solchen instrumentalisierten Verständnis von Bildung konfrontiert und wird auch verstärkt in die Richtung gedrängt, ihren Bildungsauftrag auf die Vermittlung von brauchbar-machenden Befähigungen zu beschränken. Damit kommt aber auch jener Teil der Erwachsenenbildungsinstitutionen, der sich in der Tradition der

Arbeiterbildung begreift, in die Situation, den politisch-emanzipatorischen Anspruch aufgeben und sich auf eine ideologisch verbildende, einseitige Vermittlung von qualifizierenden Fähigkeiten zurückziehen zu müssen. Denn es wäre ein verhängnisvoller Fehler anzunehmen, daß 'bloße' Qualifizierung wertfrei ist, und zu vergessen, daß auch bei einer Bildung, die sich nur auf die Vermittlung berufsbezogener Qualifikationen zurückzieht, gleichzeitig ideologische Prägung stattfindet. Auch eine solche, scheinbar wertfreie Vermittlung von Qualifikationen impliziert einen geheimen Lehrplan. Dieser hat zum Ziel, die sozialen Verhältnisse für die qualifiziert wird, als unveränderbare und natürliche darzustellen, innerhalb derer man sich entsprechend arrangieren muß. Indem sich Bildung 'offiziell' auf die Vermittlung von Fähigkeiten zurückzieht, die zu qualifiziertem Verhalten in Situationen führen soll, die durch die gegebenen wirtschaftlichen Strukturen festgelegt sind, täuscht sie eine Gleichheit vor, bei der den Geeigneten und Leistungswilligen angeblich alle Möglichkeiten des Aufstiegs offenstehen. Damit wirkt eine einseitig qualifikatorische Bildung implizit auch jeder weitergehenden Solidarisierung abhängig Erwerbstätiger entgegen. Qualifikation ohne gleichzeitige Reflexion der sozialen Realität, in der und für die gelernt wird, gibt somit den grundsätzlichen Anspruch von Bildung auf, die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen durchschau- und veränderbar zu machen.

Im Zusammenhang mit der Tatsache, daß immer größere Teile der Erwachsenenbildung die Aufgabe übernehmen, berufliche Qualifikation zu vermitteln, findet sich auch dieser Bildungsbereich verstärkt mit dem pädagogischen Zieldilemma zwischen Anpassung und Widerstand konfrontiert. Die pädagogische Gretchenfrage lautet: Wieweit ist es möglich, den Teilnehmern einerseits durch eine arbeitsmarktorientierte Qualifizierung bei ihrer gesellschaftlichen (Re-)Integration zu helfen, ihnen aber andererseits das Rüstzeug mitzuliefern um zu erkennen, daß die Bedingungen, unter denen diese Eingliederung erfolgen muß, gegen sie gerichtet sind. Eine generelle Antwort auf diese Frage ist sicher nicht möglich. Jedoch sollte es die Aufgabe jedes Lehrenden und jedes Bildungsverantwortlichen im Bereich arbeitnehmernaher Bildung sein, diese Fragestellung bei seiner Tätigkeit nicht aus den Augen zu verlieren. Diese Frage zu vergessen und die Aufgabe der Qualifizierung als ausreichenden Bildungsauftrag zu akzeptieren, hieße nämlich, die sowieso schon um ihre Erstqualifikation Betrogenen, nocheinmal hilflos den Interessen derer auszuliefern, die nur an der profitablen Verwertung ihrer Arbeitskraft interessiert sind.

Georg Hahn

Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung und Zukunftsperspektiven

Kann Bildung leisten, was Politik verwehrt?

Der Untertitel dieses Beitrages mag vielen als provokant erscheinen. In ihm ist eine Kontroverse angelegt. Er richtet sich gegen eine übereilte Schuldzuweisung an die Bildungsarbeit, die immer dann aktuell ist, wenn die bisher bewährte Politik an Wirkung verliert. "Kann Bildung leisten, was Politik verwehrt?" ist zugleich eine selbstkritische Frage. Sie will klären, inwieweit Politik und Bildung aufeinander bezogen sind und ob die realen gesellschaftlichen Voraussetzungen für die pädagogische Zielsetzung beachtet werden. Die Beantwortung der erkenntnisleitenden Fragestellung dient einem praktischen Interesse: aus der Praxis für die Praxis Richtlinien für die qualitative Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung zu gewinnen.

1. Welche *externen* Bedingungen findet Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung vor?

Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung stellt kein autonomes Handlungsfeld dar. Entscheidend sind die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie stattfinden kann. Wenn heute von einer "Krise der Arbeitsgesellschaft" die Rede ist, dann bringt dieses gängige Schlagwort das Dilemma auf einen anschaulichen Begriff. Trotz günstiger Wirtschaftsaussichten tritt Arbeitslosigkeit als Massenerscheinung auf. Arbeitslosigkeit, verschärft durch Rationalisierungsschübe, ist jedoch nur die eine Seite eines äußerst problematischen Verhältnisses. Unter der Oberfläche droht die Spaltung der Gesellschaft. Ginge es nach dem Willen der Neokonservativen und der Neoliberalen, dann sollte dieser Strukturumbruch entlang einer strategischen Linie vollzogen werden, die von Individualisierung, Flexibilisierung und Deregulierung bestimmt ist. Dieses Konzept richtet sich eindeutig gegen die Erfolge des "sozialdemokratischen Jahrhunderts".

Der Widerstand gegen eine solidarische Problemlösung kommt nicht nur von außen. Das "Lohnarbeiterbewußtsein" entwickelt sich offensichtlich nicht mehr über den Automatismus der Lohnarbeit, sondern vielmehr durch die herrschende Kultur und über Freizeit und Medien. Die Grenzen der bisherigen gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung werden markiert von dem Auseinan-

derbrechen einer ehemals mehr oder weniger einheitlichen Welt in zwei Welten, und zwar in eine subjektive, in der egoistische Leistungsorientierung und Einzelkämpfertum be-lohnt werden, und in eine immer abstrakter werdende gemeinsame Welt, in der Solidarität als Generalstrategie für ein humanes Leben unvermittelt bleibt. An der Bewältigung dieses Problems wird eine erfolgreiche gewerkschaftliche Erwachsenenbildung gemessen werden müssen. Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung steht im Dienste der großartigen Humanisierungsidee. Sie muß trotz intervenierendem Zeitgeist - oder gerade deshalb - jene Bildungschancen wahrnehmen, die außerhalb der Reichweite bürgerlicher Qualifizierungsabsichten liegen.

2. Welche *internen* Bedingungen bestimmen das Handlungsfeld Gewerkschaftlicher Erwachsenenbildung?

In Gesprächen mit Bildungsfunktionären wird bedauert, daß zwar die Bedeutung von Bildung immer wieder hervorgehoben wird, Theorie und Praxis aber auseinanderklaffen. Das ist allerdings keine gewerkschaftliche Besonderheit. Wenn Bildung über bloße Anpassung hinausgeht, wohnt ihr ein innovatives Element inne. Ihre Dynamik wird deshalb auch als Bedrohung der internen Stabilität empfunden. Verbände mit einem breitgefächerten Spektrum an bürokratischen Erscheinungsformen gewinnen ihre Sicherheit und Stabilität daraus, nicht auf jede Bewegung strukturell zu reagieren. Ihre Haltung gegenüber der Bildungsarbeit wird daher immer eine geteilte sein. Denn einerseits ist Bildung eine wichtige Voraussetzung für den organisatorischen Zusammenhalt, andererseits geht von ihr Bewegung aus. Verstärkt wird diese vorsichtige Haltung durch die Erfordernisse kooperativer Politik. Sie weiß bekanntermaßen nicht weniger behutsam mit Basisaktivitäten umzugehen.

Gewerkschaften sind Vereinigungen, die Mitglieder haben und selbst im übergeordneten Bereich Mitglied sind. Je mächtiger und autonomer sie sind, desto ungebrochener können sie ihre Politik nach der Logik des handlungsleitenden Interesses gestalten. Wenn jedoch die Handlungsfähigkeit nach innen und außen begrenzt ist, dann ist Kompromißbereitschaft angesagt. Kooperation bedeutet so betrachtet Autonomieverlust. Im Außenbereich führt die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit anderen Verbänden zwar zu einer Ausweitung der Handlungsmöglichkeiten, faktisch jedoch sinkt die Handlungsfähigkeit, gilt es doch nun eine Fülle von Bedingungen zu beachten. Im eigenen Anhang stellt sich das Problem nicht viel anders. Da nur mit einer auf einem gewissen

Standard vereinten Mitgliedschaft die Schlagkraft gesteigert werden kann, müssen Zugeständnisse an die unterschiedlichen Mitgliedsgruppen gemacht werden. Die interne Willensbildung wird letztlich von dem Grundsatz gesteuert, so viel Kompromißbereitschaft, daß die institutionelle Einheit und grundsätzliche Zielidentität gewahrt bleibt, nicht zuviel Kompromißbereitschaft, weil sonst die Abgrenzung zwischen den Gruppen zu Identifikationsverlusten führt. Wie schwierig diese Integrationsleistung ist, kann in der "Krise der Arbeitsgesellschaft" deutlich studiert werden. Über die regionalen, fachlichen, hierarchischen, beruflichen, parteipolitischen Trennlinien etc. hinweg, gewinnen interessengesteuerte Grenzen an Bedeutung, entlang derer sich eine Aufspaltung des Anhanges nach beschäftigungsstabilen "Kerngruppen" und beschäftigungslabilen "Randgruppen" vollzieht. Nachdem der Anteil der starken Gruppen sowohl bei den Mitgliedern als auch in den Gremien zunimmt, könnte in Zukunft die Chancengleichheit bei der Politikformulierung gestört werden.

Worauf ich hinaus will, ist aufzuzeigen, daß große Organisationen, insbesondere auch Gewerkschaften, denen an Zusammenarbeit gelegen ist, systematische Bedingungen ihrer eigenen Gestaltung gesetzt sind. Erwartungen an die Bildungsarbeit, sie könnte über diese Barrieren hinweg, durch bloße Information einen massenhaften Wandel des politischen Bewußtseins herstellen, sind unrealistisch. Offensichtlich ist auch heute die "verschiedene Länge der Geldbeutel" (K. Marx) ein wesentliches Kriterium für die Annahme bzw. Ablehnung von Bildungszielen. Theoretisch betrachtet könnten sich die Gewerkschaften aus diesem Dilemma dadurch lösen, daß sie einer Entwicklung zu Standesorganisationen "privilegierter Arbeitnehmer" zustimmen oder aber zu einer Vertretung der "Rationalisierungsverlierer" bzw. der "Risikoträger auf dem Arbeitsmarkt" zusammenschrumpfen. Keine der beiden Alternativen bietet eine zukunftsträchtige Perspektive.

3. Welche *Perspektiven* eröffnen sich Gewerkschaftlicher Erwachsenenbildung?

Hier empfiehlt es sich kurz auf den Zusammenhang von Arbeit, Bildung und Politik einzugehen Der pädagogische Kern alternativen Bildungsdenkens besteht darin, Arbeit als Wesensmerkmal des Menschen anzuerkennen. Auch in frühbürgerlichen Bildungskonzepten sollte Arbeit so gestaltet werden, daß eine optimale Entfaltung aller menschlichen Kräfte und Anlagen gesichert schien. Bildung zielte nicht auf Anpassung. Vielmehr ergriffen sie aus pädagogischer Verantwortung Partei für die Selbstbestimmung,

Selbstentfaltung und Mündigkeit aller Menschen. Die bildende Kraft von Arbeit sollte in den Dienst der Menschwerdung des Menschen gestellt werden. Denn durch Arbeit bildet der Mensch nicht nur seine geistigen und körperlichen Fähigkeiten aus, sondern gleichfalls werden seine sozialen Einstellungen und Verhaltensweisen geformt. Aus dieser Erkenntnis schöpfen die gewerkschaftlichen Forderungen nach Humanisierung der Arbeit und die Aufteilung der vorhandenen Lohnarbeit ihre moralische und soziale Dringlichkeit. Daher sehe ich keine gemeinsame Perspektive in einem Fluchtverhalten aus den Zentren der industriellen Produktion, so attraktiv dies vielen erscheinen mag. Was in Diskussionen über den "Basislohn" manchmal übersehen wird, ist, daß diese auch Zentren der Herausbildung von gesellschaftlicher Macht sind. Ob die Verwirklichung dieser gewerkschaftlichen Ziele ausschließlich mit den herkömmlichen Mitteln und Wegen erreicht werden kann, daran ist mit Recht Zweifel anzumelden. Wie die Erfahrung lehrt, ist die Macht des Wortes begrenzt. Das gilt auch für die Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung. Ich bin der festen Überzeugung, daß ihre Wirksamkeit entscheidend davon abhängen wird, wie sehr es gelingt, Politik und Bildung zu einer Einheit zu bringen.

Wenn also heute vielerorts gefordert wird, die arbeitenden Menschen müßten von der Notwendigkeit, gemeinsame Probleme gemeinsam zu lösen, überzeugt werden, dann richtet sich diese Forderung auch an die politische Kultur. Die entscheidenden Fragen lauten: Wie aktiv werden die Gewerkschaftsmitglieder bei der Willensbildung, Entscheidungsfindung und Verwirklichung des gemeinsamen Willens beteiligt? Wie sonst als durch aktive Beteiligung könnten die Erfahrungen über die Wichtigkeit gewerkschaftlicher Grundwerte entstehen?

Das ist der gedankliche Hintergrund vor dem der Titel dieses Aufsatzes als Frage formuliert wurde. Ohne nun die Wechselbeziehung zwischen Politik und Bildung außer acht zu lassen, kann doch von einer eindeutigen Prägekraft von Politik und Bildung gesprochen werden. Immerhin soll gewerkschaftliche Erwachsenenbildung als "unabtrennbarer Teil der Organisationsarbeit" (K. Prokop) gestaltet werden.

Der Bezug zur Diskussion über die "innergewerkschaftliche Demokratie" ist in dieser Argumentation unmittelbar gegeben. Hierin haben die Gegner der Arbeiterbewegung immer wieder ihr herausragendes Profilierungsfeld gesehen. Ich meine aber, soferne die Bedingungen konstruktiver Kritik erfüllt werden, d.h. Kritik als das verstanden wird, was sie tatsächlich sein muß,

nämlich das Erkennen neuer Möglichkeiten für eine positive Organisationsentwicklung, sollten wir uns selbst ihrer bedienen. Diese Form von Kritik wird immer sein, denn zuviel Demokratie kann es nirgendwo geben.

4. Was muß für die Weiterentwicklung Gewerkschaftlicher Erwachsenenbildung getan werden?

Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung bezeichnet nicht nur die Fülle der Ausbildungs- und Schulungsaktivitäten der Gewerkschaft. "Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung" benennt auch jene spezifische Qualität von pädagogischen Bemühungen, die darauf gerichtet sind, die arbeitenden Menschen zu befähigen, ihre gemeinsamen Probleme gemeinsam zu lösen. Sie unterscheidet sich daher wesentlich von der sogenannten "Freien Erwachsenenbildung", deren Bildungsideal sich im "mündigen" Bürger konkretisiert, der in Distanz zu "kollektiv vereinnahmenden" Organisationen steht.

Die typischen Ausprägungen der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung im Kontext kooperativer Politik sind in letzter Zeit hinreichend beschrieben worden:

* kaum Übergänge zwischen Funktionäreschulung und Mitgliederausbildung;
* Rückgang kollektiver Verkehrsformen;
* Zweckbildung versus Loyalitätsbildung;
* Dominanz von "Verkündigungsstrategien"...

Was heute in anbetracht der aktuellen Gesellschaftsentwicklung als "Mangel" kritisiert wird, erweist sich bei genauerer Betrachtung als Folgewirkung der kooperativen Politik bzw. notwendige Voraussetzung für das "stellvertretende Lösen von Problemen". Das bloße Bemühen, daß die "Funktionäre als Funktionäre funktionieren" und die Mitglieder loyal zur Organisation stehen sowie für den "Fall des Falles" sich auf Anordnung in Bewegung setzen, reicht freilich unter dem gegebenen sozialen Prozeß der Umstrukturierung nicht mehr aus, die Interessen der arbeitenden Menschen langfristig zu sichern. Das ist innerhalb des ÖGB erkannt worden. Schon mehren sich die Stimmen, die das "Ende der Gewerkschaften" ankündigen. Zweifellos hat die eingeschränkte gewerkschaftliche Leistungserbringung in den letzten Jahren Prestige gekostet. Nach wie vor jedoch herrscht in der österreichischen Arbeitnehmerschaft tiefes Vertrauen in die gewerkschaftliche Lösungskraft vor. Um über die Probleme hinweg zu kommen, tagen die Kongresse und Vorstände. Probleme werden benannt und analysiert, Wege und Konzepte entworfen.

Besonders engagiert verläuft derzeit die Bildungsdiskussion. Neue Seminarmodelle, Bildungsformen, Methoden etc. werden diskutiert, um den bisher erfolgreichen Weg gewerkschaftlicher Interessenvertretung sichern zu können. Basisbezogene Projekte finden freilich kein Neuland vor. In etlichen Gewerkschaften ist es bereits bisher zu Einlösungsversuchen eines humanen Bildungsverhältnisses gekommen. Für die Durchsetzung der Erkenntnis, daß mit der Reform derGewerkschaftlichen Erwachsenenbildung jene der politischen Beteiligung Hand in Hand gehen müsse, stehen also die Chancen günstig, wenngleich die Ingangsetzung einer ständigen Bildungsdiskussion noch intensiver vorangetrieben werden muß. Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung könnte sich so zur Politikberatung weiterentwickeln.
Zweifellos hat Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung ebenso noch ihre didaktische und organisatorische Kreativität weiter auszugestalten. Die fortschreitende Spaltung der Arbeitnehmerschaft bedingt mehr Flexibilität und Kreativität. Alternativ zur Abschottung der etablierten Arbeitsplatzbesitzer bei gleichzeitiger Isolierung der Rationalisierungsverlierer und der Risikoträger am Arbeitsmarkt gilt die Hoffnung auch neuen Formen der Bildungsarbeit: Stadtteilarbeit, Wohnblockarbeit, street-work, Kommunikationszirkel, Stammtische, Presse- und Druckzentren etc. Der Finanzierungsprobleme bin ich mir bewußt. Aber wie in vielen anderen Dingen hängen diese auch von der Prioritätensetzung ab. Die Dringlichkeit derartiger neuer Bildungsformen steht außer Zweifel. Es wäre fatal, die Interpretation der anstehenden Probleme der bürgerlichen Öffentlichkeit zu überlassen. Sollen die Chancen genützt werden, dann wird sich auch das Selbstverständnis des Bildungsfunktionärs wandeln müssen. Solange der Alltag noch der große Lehrmeister sein konnte, stellten sich an ihn andere Anforderungen. Er hatte weniger für die Bewußtseinsbildung seines Anhanges zu sorgen, die ohnehin primär aus den Alltagserfahrungen bezogen werden konnten. Je mehr jedoch die Integration der Gewerkschaften in den bürgerlichen Staat voranschritt, desto mehr erhielt der Lehrplan der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung, sowohl jener der Funktionäreschulung als auch jener der Mitgliederschulung, seine typische Gestalt. Anstelle der Erfahrungen traten ordnungspolitische Inhalte auf den Plan. Politische Diskussionen dienten zunehmend der Erläuterung dessen, was in den politischen Gremien bereits vorentschieden worden war. Wenn wir heute diese Vorgangsweise betrachten, dann sind es nicht die materiellen Ergebnisse dieser über Jahrzehnte erfolgreichen Politik, sondern die damit verbundenen

Folgen für den Bewußtseinsstand der arbeitenden Menschen, die zum Nachdenken anregen. In Anbetracht dessen, daß nur durch aktive Beteiligung an der Politik Aktivität für die Politik erreicht werden kann, stellen sich an den gewerkschaftlichen Bildungsfunktionär neue, über Agitation hinausgehende Aufgaben der Motivation und Vermittlung. So schwierig die Situation sich auch darstellt, ist Pessimismus nicht angebracht. Neuere Untersuchungen weisen darauf hin, daß der Wunsch nach Geselligkeit im Steigen begriffen ist. Mit Geselligkeit allein ist es freilich nicht getan. Im Mittelpunkt steht die Aktivierung für gemeinsame Anliegen und damit auch die Frage nach den Freiräumen für politische Beteiligung, die es mitunter gegen spezifische Gruppeninteressen innerhalb der eigenen Organisation durchzusetzen gilt.
Insoferne muß gewerkschaftliche Erwachsenenbildung bei der Formulierung ihrer Grundlagen und Bedürfnisse noch selbstbewußter und konsequenter auftreten. Sie muß auch bereit sein, die traditionellen Stätten ihres Wirkens zu verlassen, und dort ihre Aktivitäten setzen, wo Notwendigkeit an Geselligkeit und Bildung besteht. Und sie muß vor allem auch schöpferischer werden in der Gründung neuer Bündnisse im Bildungs- und Wissenschaftsbereich.

5. Zusammenfassung:

Mein Bekenntnis für eine Weiterentwicklung und qualitative Ausgestaltung der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung bezieht sich im Grunde genommen auf drei Anliegen:
1. Ausbau der organisatorischen Strukturen im Sinne umfassender Beteiligung der Gewerkschaftsmitglieder an der Politikformulierung, Politikdurchsetzung und Politikkontrolle.
2. Verstärkung des Dialoges zwischen Gewerkschaftspolitik und gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, um die beiden Aktionsebenen zu einer kraftvollen Einheit zu bringen.
3. Belebung der schöpferischen Kraft der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in Theorie und Praxis durch die Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildungstheorie sowie durch eine entsprechende Beweglichkeit und Experimentierfreudigkeit in der konkreten Bildungspraxis.
Anfänge sind gesetzt. Sie gilt es in Zukunft auszugestalten.

Besonders engagiert verläuft derzeit die Bildungsdiskussion. Neue Seminarmodelle, Bildungsformen, Methoden etc. werden diskutiert, um den bisher erfolgreichen Weg gewerkschaftlicher Interessenvertretung sichern zu können. Basisbezogene Projekte finden freilich kein Neuland vor. In etlichen Gewerkschaften ist es bereits bisher zu Einlösungsversuchen eines humanen Bildungsverhältnisses gekommen. Für die Durchsetzung der Erkenntnis, daß mit der Reform der Gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung jene der politischen Beteiligung Hand in Hand gehen müsse, stehen also die Chancen günstig, wenngleich die Ingangsetzung einer ständigen Bildungsdiskussion noch intensiver vorangetrieben werden muß. Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung könnte sich so zur Politikberatung weiterentwickeln.

Zweifellos hat Gewerkschaftliche Erwachsenenbildung ebenso noch ihre didaktische und organisatorische Kreativität weiter auszugestalten. Die fortschreitende Spaltung der Arbeitnehmerschaft bedingt mehr Flexibilität und Kreativität. Alternativ zur Abschottung der etablierten Arbeitsplatzbesitzer bei gleichzeitiger Isolierung der Rationalisierungsverlierer und der Risikoträger am Arbeitsmarkt gilt die Hoffnung auch neuen Formen der Bildungsarbeit: Stadtteilarbeit, Wohnblockarbeit, street-work, Kommunikationszirkel, Stammtische, Presse- und Druckzentren etc. Der Finanzierungsprobleme bin ich mir bewußt. Aber wie in vielen anderen Dingen hängen diese auch von der Prioritätensetzung ab. Die Dringlichkeit derartiger neuer Bildungsformen steht außer Zweifel. Es wäre fatal, die Interpretation der anstehenden Probleme der bürgerlichen Öffentlichkeit zu überlassen. Sollen die Chancen genützt werden, dann wird sich auch das Selbstverständnis des Bildungsfunktionärs wandeln müssen. Solange der Alltag noch der große Lehrmeister sein konnte, stellten sich an ihn andere Anforderungen. Er hatte weniger für die Bewußtseinsbildung seines Anhanges zu sorgen, die ohnehin primär aus den Alltagserfahrungen bezogen werden konnten. Je mehr jedoch die Integration der Gewerkschaften in den bürgerlichen Staat voranschritt, desto mehr erhielt der Lehrplan der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung, sowohl jener der Funktionäreschulung als auch jener der Mitgliederschulung, seine typische Gestalt. Anstelle der Erfahrungen traten ordnungspolitische Inhalte auf den Plan. Politische Diskussionen dienten zunehmend der Erläuterung dessen, was in den politischen Gremien bereits vorentschieden worden war. Wenn wir heute diese Vorgangsweise betrachten, dann sind es nicht die materiellen Ergebnisse dieser über Jahrzehnte erfolgreichen Politik, sondern die damit verbundenen

Folgen für den Bewußtseinsstand der arbeitenden Menschen, die zum Nachdenken anregen. In Anbetracht dessen, daß nur durch aktive Beteiligung an der Politik Aktivität für die Politik erreicht werden kann, stellen sich an den gewerkschaftlichen Bildungsfunktionär neue, über Agitation hinausgehende Aufgaben der Motivation und Vermittlung. So schwierig die Situation sich auch darstellt, ist Pessimismus nicht angebracht. Neuere Untersuchungen weisen darauf hin, daß der Wunsch nach Geselligkeit im Steigen begriffen ist. Mit Geselligkeit allein ist es freilich nicht getan. Im Mittelpunkt steht die Aktivierung für gemeinsame Anliegen und damit auch die Frage nach den Freiräumen für politische Beteiligung, die es mitunter gegen spezifische Gruppeninteressen innerhalb der eigenen Organisation durchzusetzen gilt.

Insoferne muß gewerkschaftliche Erwachsenenbildung bei der Formulierung ihrer Grundlagen und Bedürfnisse noch selbstbewußter und konsequenter auftreten. Sie muß auch bereit sein, die traditionellen Stätten ihres Wirkens zu verlassen, und dort ihre Aktivitäten setzen, wo Notwendigkeit an Geselligkeit und Bildung besteht. Und sie muß vor allem auch schöpferischer werden in der Gründung neuer Bündnisse im Bildungs- und Wissenschaftsbereich.

5. Zusammenfassung:

Mein Bekenntnis für eine Weiterentwicklung und qualitative Ausgestaltung der gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung bezieht sich im Grunde genommen auf drei Anliegen:

1. Ausbau der organisatorischen Strukturen im Sinne umfassender Beteiligung der Gewerkschaftsmitglieder an der Politikformulierung, Politikdurchsetzung und Politikkontrolle.
2. Verstärkung des Dialoges zwischen Gewerkschaftspolitik und gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, um die beiden Aktionsebenen zu einer kraftvollen Einheit zu bringen.
3. Belebung der schöpferischen Kraft der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit in Theorie und Praxis durch die Weiterentwicklung der gewerkschaftlichen Bildungstheorie sowie durch eine entsprechende Beweglichkeit und Experimentierfreudigkeit in der konkreten Bildungspraxis.

Anfänge sind gesetzt. Sie gilt es in Zukunft auszugestalten.

Werner Fröhlich

Schulreform im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen

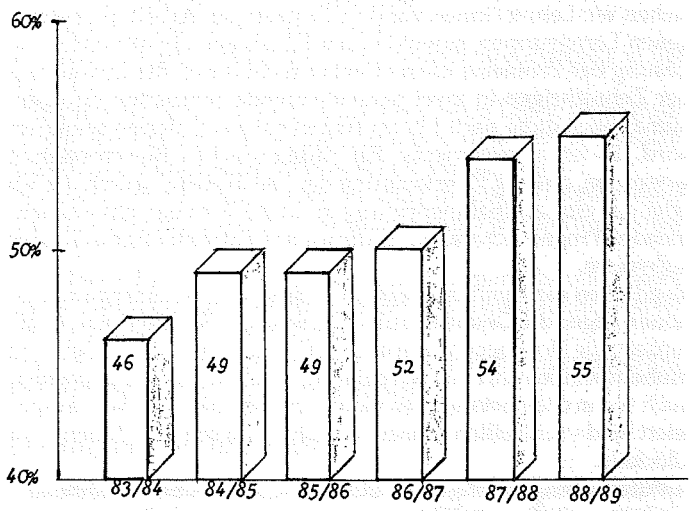
Die Gründe, warum das Ziel fortschrittlicher Pädagogik im organisatorischen Bereich nur die gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen, also die Gesamtschule sein kann, sollen hier nicht das 1001. Mal strapaziert werden, zumal die Gesamtschule international fast überall selbstverständlich geworden ist - von Schweden bis in die Türkei, von Nicaragua bis in die USA, von Großbritannien bis in die Sowjetunion. Eine der letzten Relikte der getrennten Bildungswege der Sekundarstufe I hat Österreich zu bieten, quasi als museale Kuriosität neben Lipizzanern und Sängerknaben. Ein gerüttelt Maß an Zynismus und Ironie erscheint gerechtfertigt, betrachtet man die gegenwärtige Situation der Mittelstufe im österreichischen Schulsystem.

Vier Jahre "Neue Hauptschule" - was nun?

Zur Erinnerung: Nach jahrelangen Schulversuchen an über 100 Standorten in ganz Österreich kam es 1983 in der 7. SCHOG-Novelle zu einem typisch österreichischen Schulkompromiß: Die Konservativen (aller Lager) setzten sich weitgehend durch und das Modell der Integrierten Gesamtschule mit Leistungsgruppen in Deutsch, Englisch und Mathematik wurde auf die Hauptschule übertragen. Die AHS war davon nicht berührt, der Gesamtschulgedanke war damit bis auf weiteres gestorben und tief begraben. Wenigstens konnte - als eine Art Schadensbegrenzung - durch die zugleich mit der Hauptschulreform ab 85/86 inkrafttretenden neuen Lehrpläne ein weiteres Auseinanderdriften der beiden Schulformen im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen verhindert werden. Die Fachlehrpläne sind wortident bis auf zwei Ausnahmen: Die AHS-Lehrpläne enthalten für die 3./4. Klasse des Gymnasiums Latein, in den HS-Lehrplänen finden sich für Deutsch, Englisch und Mathematik Differenzierungshinweise in den didaktischen Grundsätzen. (Trotz der wortidenten Lehrpläne ist jedoch folgendes Phänomen zu beobachten: Lehrbücher, die für beide Schularten approbiert sind, werden von den Lehrern häufig schulartspezifisch ausgewählt: da gibt es dann z.B. in Mathematik traditionelle HS-Bücher auf der einen und AHS-Lehrbücher auf der anderen Seite; sicher kein Zufall, es existieren ja auch verschiedene Gutachterkommissionen!)

Wie stellt sich nun die aktuelle Schulsituation im Bereich der Zehn- bis Vierzehnjährigen dar? Wäre die Lage nicht so ernst und verfahren, so könnte man sie schlicht als grotesk bezeichnen. Aus regionalen und wohl auch soziokulturellen Gründen gibt es im ländlichen Raum Volksschulen, deren Abgänger nahezu geschlossen in die HS übertreten. Unter umgekehrtem Vorzeichen ist es in manchen städtischen Bezirken üblich, daß nahezu alle Kinder nach der vierten Volksschulklasse in die AHS übertreten.
In Wien hat dies zu folgender Entwicklung geführt (ähnliches gilt für andere Ballungszentren, nicht nur im großstädtischen Bereich):

Übertritte von der VS in die AHS (auf ganze % gerundet):



Auffallend ist dabei, daß die mit dem Schuljahr 85/86 eingeführte "Neue Hauptschule" den allgemeinen Trend zur AHS nur kurzfristig bremsen konnte.
Es ist keineswegs übertrieben, speziell im Bereich Wien von einer Krise der Mittelstufe zu sprechen.
Trotz größter Bemühungen, die HS attraktiver zu machen - HS mit musischer oder sportlicher Schwerpunktbildung warben nicht etwa der AHS, sondern anderen HS die Schüler ab - geht das Hauptschulsterben in Wien und auch in anderen Ballungszentren weiter. Nach Schätzung des Wiener Stadtschulrates wird sich die Zahl der Wiener HS bis zum Beginn der 90er-Jahre ca. um ein Fünftel reduzieren. Die HS verkommt also zur sozialen Restschu-

le; es ist teilweise nicht möglich, 1. Leistungsgruppen zu konstituieren; dazu kommt als weitere Schwierigkeit für die an der HS tätigen Kolleg/inn/en der hohe Anteil an Gastarbeiterkindern, in einzelnen HS bis zu 75%.
Auf der anderen Seite steht die AHS als Kryptogesamtschule (in Hietzing z.B. traten bereits 86/87 über 80% der VS-Abgänger in die AHS über). Hier stehen Kolleg/inn/en, die dafür nicht ausgebildet sind, einem breiten Begabungsspektrum gegenüber. Man unterrichtet für den fiktiven Durchschnittsschüler, versucht ein unreflektiert tradiertes "Niveau" zu halten und ist frustriert. Nicht selten ist der resignative Ausspruch "Die Schüler werden immer dümmer und immer schlimmer" zu hören.
Unabhängig von der Organisationsform der betreffenden Schule stehen wir Lehrer/innen vor dem Problem der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen, sowohl in der HS als auch in der AHS. Die Lösung des Problems kann offenbar nicht durch die Zuweisung der Zehnjährigen in zwei parallellaufende Schularten erfolgen, zumal noch dazu nach höchst fragwürdigen Kriterien selektiert wird. Es ist ja mittlerweile zur pädagogischen Binsenweisheit geworden, daß die Zuerkennung der "AHS-Reife" durch die VS oder gar eine Aufnahmsprüfung in die AHS keinen ernstzunehmenden Prognosecharakter für die weitere Entwicklung des Kindes aufweisen.
Es gilt, den zur Glaubensfrage hochstilisierten Scheinargumentationen gegen die Gesamtschule "Die weniger Begabten sind überfordert, die Hochbegabten werden zu wenig gefordert" oder "Die Einheitsschule führt zur Nivellierung nach unten" zu begegnen, auch wenn die tibetanischen Gebetsmühlen bereits etwas ausgeleiert sind - schließlich drehen sie sich schon seit den Zeiten Otto Glöckels.
An die Lösung können wir nicht mit didaktischen Methoden - innere statt äußere Differenzierung - allein herangehen, sondern wir werden auch über Lernziele, Lehrerkooperation, soziales Lernen, Motivation u.a.m. zu reden haben.

Der Schulversuch "Mittelschule"

Das Modell "Mittelschule" wird gegenwärtig im 4. Jahr an 6 HS- und 2 AHS-Standorten in Wien erprobt:

HS 11., Florian Hedorferstraße 26
HS 14., Hochsatzengasse 22-24
HS 16., Roterdstraße 1
HS 21., Adolf Loosgasse 2
HS 22., Anton Sattlergasse 93
RGORG 22, Polgarstraße (auslaufend 3./4. Kl.)
HS 23., Steinergasse 25
RGORG 23., Anton Kriegerg. 25

Innerhalb des Schulversuch-Rahmens "Mittelschule" werden verschiedene Modelle umgesetzt.

Das Modell RG 23 - Schulversuch "Mittelschule" Motive und Ansprüche

Die Gesellschaft hat sich verändert, die Schule nicht. Gesellschaftliche und schulische Realität klaffen immer weiter auseinander. In der Schule Gelerntes ist in Lebens- und Berufspraxis immer weniger anwendbar.
Zu einer grundlegenden *Modernisierung* der Schule der 10 bis 14-jährigen müssen folgende Probleme gelöst werden:
Wie erreicht man, daß Kinder gerne in die Schule gehen?
Wie macht man die Schule praktischer?
Wie beseitigt man veraltetes Wissen?
Wie erhalten neue und aktuelle Bildungsinhalte Eingang in den Unterricht?
Wie kann die Schule auf ein selbstbestimmtes Leben unter geänderten Arbeits- und Freizeitbedingungen vorbereiten, Selbständigkeit und Entscheidungsbereitschaft ermöglichen?
Wie kann sie zu einem Leben in einer demokratischen Gesellschaft beitragen, kritisches Bewußtsein und Veränderungswillen fördern?
Das "Modell RG 23" versucht, bestehende praktische und theoretische Lösungsansätze in einem schulisch verwirklichbaren System miteinander zu verknüpfen.
Diese Entwicklungsarbeit leisteten Lehrerinnen dieser Schule *neben* ihrer normalen Unterrichtstätigkeit.

Lösungsansätze und Ziele

Fächerintegration und Themenzentrierung sollen Lehrpläne entrümpeln und die Behandlung neuer Bildungsinhalte ermöglichen. Berücksichtigung der Interessen und Entwicklungsstadien der Kinder, Gleichwertigkeit von Hand- und Kopfarbeit sowie selbsttätige Arbeits- und Lernformen sollen den Schülern Wissenserwerb und Persönlichkeitsentwicklung erleichtern.
Aufschieben der Differenzierung bis zum Ende der achten Schulstufe, Bewußtmachen gesellschaftlicher Prozesse und partnerschaftliche Arbeitsformen sollen die soziale Integration der Kinder unterstützen.

Inhaltliche und pädagogische Organisation des Unterrichts

Die konkrete Arbeit zur Umsetzung dieser Ziele erfolgt im Rahmen des dreiphasigen *Projektsystems*: Innerhalb eines Schuljahres werden vier bis sechs *Themen* behandelt. Die Bearbeitung jedes Themas wird inhaltlich und zeitlich in drei Phasen gegliedert.

Integrativphase (ein bis zwei Wochen)
Dieser Abschnitt ist strikt der Fächerintegration gewidmet. Der Inhalt des Unterrichts wird allein durch das gewählte Thema bestimmt, egal ob fachliche Zuordnungen möglich sind oder nicht; die traditionellen Gegenstände existieren nicht. Diese Phase wird von allen Lehrern des Teams geplant und unterrichtet.

Fachphase (drei bis sechs Wochen)
Der Unterricht erfolgt in den gewohnten Fächern. Falls möglich werden fachspezifische Aspekte des Themas, die sich in der Integrativphase ergeben haben, behandelt, - falls nicht, werden fachgebundene Ansprüche erfüllt. Dabei kann es zur Zusammenarbeit von zwei oder mehreren Gegenständen kommen.

Individualphase oder Kursphase (eine Woche)
In den ersten beiden Phasen haben die Kinder sowohl thematische als auch fachliche Problemstellungen kennengelernt. Sie haben nun die Möglichkeit, ein individuelles Unterrichtsprogramm mitzubestimmen, indem sie aus einem Angebot von Kursen auswählen. So können sie ihren Interessen nachgehen, Lücken füllen, Kenntnisse erweitern und vertiefen.

Die Veränderung der Lehrerarbeit

Um der Betonung der kooperativen Aspekte des Unterrichtssystems gerecht zu werden, arbeiten die Lehrer/innen in *Teams* zusammen. Ein Team betreut zwei Parallelklassen, die Teams setzen sich aus HS- und AHS-Lehrerinnen zusammen.
Die Teamarbeit besteht hauptsächlich in Auswahl und Aufarbeitung der Themen, Planung von Unterrichtsablauf und -assistenz sowie Besprechungen zur Betreuung und Beratung der Schüler.
Zur Gewährleistung von gemeinsamer Planung, Unterrichtsassistenz und eines vielfältigen Angebotes von parallellaufenden Kursen stehen im Stundenplan verankerte Teamstunden zur Verfügung.
Weiters trifft sich das Team an einem Nachmittag in der Woche, um die Planungs- und Unterrichtsarbeit zu koordinieren, Erfahrungen auszutauschen und um akute Probleme der Schüler zu besprechen. Letztere werden mit der Klasse in einer dazu eingerichteten Klassenvorstandsstunde bearbeitet.

Aufnahme und Übertrittsmöglichkeiten

Jedes Kind mit positivem Volksschulabschluß kann - unabhängig vom Wohnsitz - in das RG 23 aufgenommen werden. Für Kinder ohne AHS-Reife ist ein Aufnahmegespräch vorgesehen, das die Aufnahmsprüfung ersetzt. Wie in der Regelschule erhalten die Schüler/innen zum Halbjahr eine Schulnachricht und zum Schulschluß ein Zeugnis mit Ziffernbenotung, das die Berechtigung eines RG enthält. Daneben wird vom Lehrerteam zweimal jährlich eine verbale Beurteilung erstellt, die vor allem die individuelle Entwicklung des Kindes beschreibt. In der 4. Klasse ist eine intensive Beratung vorgesehen, um für das einzelne Kind den am besten geeigneten weiteren Bildungsweg zu finden.

Evaluation

Im März 88, also im 3. Jahr des Schulversuchs "Mittelschule", wurden - spät aber doch - erste Evaluationsschritte gesetzt. Das vorläufige Konzept des Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung (Petri) beinhaltet u.a. folgende Schwerpunkte:
+) Evaluation zur Unterstützung der Schulversuchstätigkeit
+) Weitgehende Einbindung der Versuchslehrer/innen
+) Teamteaching
+) Themenzentrierter bzw. Projektunterricht
+) Handelndes Lernen
+) Keine äußere Leistungsdifferenzierung
+) Verbale Beurteilung

In weiterer Folge sollen etwa folgende Auswirkungen der Schulversuchsarbeit untersucht werden:

Kognitiver Bereich
+) Einsichten, Kenntnisse, Fertigkeiten
+) Zusammenschauendes, kritisches Denken
+) Selbsttätiges Lernen

Nichtkognitive Wirkungen
+) Sozialklima (Lehrer-, Schüler-, Elternbeziehungen)
+) Befindlichkeiten (Schulangst, Freude am Schulbesuch, Schulunlust)
+) Motivation und Interessen
+) Elterneinstellungen

Als relativ kurzfristiges Ziel bieten sich zur Übertragung ins Regelschulwesen - nicht zuletzt zum Zweck der Legitimierung des Schulversuchs - an:
+) Materialien, die in der Schulversuchsarbeit entwickelt wurden,
+) Erfahrungen aus dem Teamteaching.

Ein äußerst fragwürdiges Postulat ist dabei die "Kostenneutralität", wobei sich allerdings auf der anderen Seite Einsparungen im Bereich des Förderunterrichts und der Leistungsgruppen ergeben könnten.

Einige Rückmeldungen

Im Schuljahr 87/88 lieferten Elternumfragen (Fuchs) u.a. folgende empirisch abgesicherte Ergebnisse:
+) 85% der befragten Eltern befanden, daß ihr Kind gerne bis sehr gerne in die Schule geht.
+) Von jenen Eltern, die Kinder auch in anderen Schultypen haben, gaben 75% an, einen markanten Unterschied im Schulalltag ihrer Kinder festzustellen.
+) 88% der Eltern betrachten die verbale Beurteilung als gute Grundlage, um mit ihrem Kind über dessen Schulerfahrungen und Probleme zu sprechen.
+) 86% halten sie für eine gute Voraussetzung für das Gespräch mit den Lehrern.
+) 87% der Eltern würden es begrüßen, wenn ihr Kind auch die AHS-Oberstufe in einem derartigen Schulversuch absolvieren könnte.
Ebenfalls im Schuljahr 87/88 wurde von Urbas und Eder im Rahmen eines WHO-Projekts eine Untersuchung der Schüler im Schulversuch RG 23 durchgeführt, deren Ziel ein Vergleich mit HS und Regel-AHS hinsichtlich Befindlichkeit, Lebensgefühl, Gesundheit und Medikamenteneinnahme war. Hier bewerten z.B. unsere Schüler in folgenden Bereichen günstiger als Haupt- und AHS-Schüler:
+) die Beurteilung der Schule durch die Schüler,
+) die Möglichkeit, innerhalb der Schule Freunde zu gewinnen,
+) die allgemeine Lebenszufriedenheit,
+) die Einstellung zu Gesundheit, Rauchen und Alkoholkonsum.
Die Tatsache, daß die meisten Unterschiede im Sinne einer günstigeren psychosozialen und gesundheitlichen Situation der Kinder des Schulversuchs in den 3. Klassen deutlicher sind als in den 1., scheint in kausalem Zusammenhang mit dem Erziehungs- und Unterrichtsstil dieses Schulversuchs zu stehen.

Ausblick

Die offensichtlichen Strukturprobleme im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen müssen gelöst werden. Wir bieten dafür unser Modell "Mittelschule" an, nicht weil wir glauben, das

Ei des Kolumbus gefunden zu haben, sondern weil wir durch die Arbeit im Schulversuch Erfahrungen gewonnen haben, die zur Lösung der Schwierigkeiten heterogener Lerngruppen sowie der Probleme Schulunlust und Schulangst beitragen können und soziale Integration sowie selbständiges und kooperatives Lernen fördern.
Was wir uns für unsere Schüler/innen wünschen und was wir im Interesse der Schulreform fordern:
+) die längerfristige Sicherung des Schulversuchs "Mittelschule", um eine kontinuierliche Entwicklung zu gewährleisten,
+) nur die Weiterführung kann die eben erst begonnene wissenschaftliche Begleituntersuchung und Evaluation ermöglichen,
+) damit können positive Erkenntnisse und Erfahrungen aus der Schulversuchsarbeit zu einer Innovationsgrundlage für das Regelschulwesen werden,
+) Ausdehnung des Schulversuchs "Mittelschule" auf weitere Schulstandorte,
+) Weiterführung des Schulversuchs an der Oberstufe.

Martin Kompast/Christian Hartlieb

Lehrer/innenarbeit im Schulversuch Mittelschule RG 23

Schlaglichter aus dem Kernschatten der Schulreform

Vorbemerkung

Wir haben nicht die Absicht, hier die Theorie unseres Modells und dessen Beschreibung wiederzugeben. Dies ist sowohl schriftlich als auch mündlich des öfteren geschehen. Vielmehr wollen wir den schon lange fälligen Versuch unternehmen, die Praxis des Schulversuchs aus Sicht der Lehrer/innen zu skizzieren. Sollte jemand durch Lesen des Artikels Lust auf eine gestraffte, übersichtliche Modellfassung bekommen, sind wir gern bereit, diese auf Anfrage zuzusenden. Für diese Skizze genügt es, die allgemeinen Zielsetzungen des Schulversuchs aufzulisten.
Der Schulversuch soll
- das schulische Geschehen primär auf die Bedürfnisse der Schüler/innen und sekundär auf die der Lehrer/innen zentrieren,
- Möglichkeiten zu intensiven Kontakten aller Betroffenen (Schüler, Eltern, Lehrer) unter- und miteinander bereitstellen,
- die Schule thematisch und situativ zur Außenwelt hin öffnen.

Die konkrete Umsetzung bedingt wesentliche Veränderungen der Arbeitssituation der Lehrer/innen, was wie üblich zu Befreiungserlebnissen, neuen Zwängen, Anpassungsschwierigkeiten und auch Widerständen führt. Es soll nicht verschwiegen werden, daß auf Seiten der Autoren das Gefühl der Befreiung bei weitem überwiegt.

Die Neustrukturierung der Arbeitszeit

"Im Schuljahr 1979/80 hatte ich eine volle Lehrverpflichtung (20 E) und unterrichtete in neun Klassen ungefähr 270 Schüler. Im Schuljahr 1987/88 hatte ich noch immer eine volle Lehrverpflichtung (20 E) und unterrichtete in zwei Klassen genau 47 Schüler."

Dieses Beispiel ist zwar drastisch - günstige Fächerkombination und die freiwillige Entscheidung des zitierten Lehrers, sich ganz auf den Schulversuch einzulassen, spielen eine wesentliche Rolle - dafür aber plastisch.
Es ist offensichtlich, in welchem Schuljahr der Lehrer alle seine Schüler/innen so gut kannte, daß er ihre Namen wußte, ihre

Eltern sicher zuordnen konnte, über ihre Persönlichkeit Bescheid wußte, sie individuell fördern konnte, sie "gerechter beurteilte", ihnen weniger übel nahm, keine Angst vor ihnen hatte, Disziplinäres verständnisvoller und effizienter regelt,...verkürzt: in welchem Schuljahr das Miteinander das Gegeneinander überwog.
Ebenso liegt auf der Hand, in welchem Schuljahr der Lehrer besser vorbereitet, weniger vergeßlich und williger war, sich unterrichtlich auf Schüler/innenbedürfnisse einzustellen.
Dieses schulisch-pädagogische Wunder beruht auf der Neustrukturierung der Arbeitszeit der Lehrer/innen. Sie wird aufgeteilt in Unterrichts- und Teamzeit. Letztere ist eigentlich für die Zusammenarbeit der Lehrer/innen, die eine Schülergruppe betreuen, vorgesehen, kann aber auch für mehr Unterricht verwendet werden, aber nur in der konstanten Schülergruppe.
Zusammenfassend wird deutlich, daß diese Neuverteilung bereits automatisch zur Reduzierung der Schüler/innenzahl, die Lehrer/in betreut, führt und somit die Voraussetzung für erhöhte soziale und methodische Qualität des Unterrichts schafft, die durch die Arbeitsinhalte der Teamzeit auch verwirklicht und abgesichert werden kann.

Das Überschreiten der Fachgrenzen

"Vor dem Schulversuch habe ich mich mit meinen Schülern fast ausschließlich mit Mathematik, Physik und Chemie beschäftigt, von Wandertagen, Schikursen und sonstigen Schulveranstaltungen einmal abgesehen. In den letzten drei Jahren habe ich mit meinen Schülern auch getischlert, gemalt, gezeichnet, musiziert, fotografiert, gekocht, gedichtet, Reisen geplant, Städte besichtigt, Zeitungen und Ausstellungen gestaltet und - was ich vergessen habe - gespielt, getanzt, geturnt, Theater und Zirkus gemacht, mich verkleidet, jongliert, Informationsstände aufgebaut, und wenn ich an den naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich denke, da haben wir ..."

Das Überschreiten und Verlassen des eigentlichen Fachbereichs ist für Lehrer/in auf verschiedenen Ebenen möglich - daher die Vielfalt in dem Zitat.
Zunächst ist der Schulversuch themenzentriert aufgebaut. Innerhalb eines Themas gibt es zwei Unterrichtsphasen, die zum Behandeln fachfremder Inhalte geradezu herausfordern:
die Integrativphase, die der Gesamtbetrachtung des Themas gewidmet ist, und die Individualphase, in der fach- oder themenbezogene Kurse stattfinden. Überdies kann Lehrer/in in der dritten Unterrichtsphase innerhalb eines Themas, der Fachphase, mit anderen Lehrer/innen, bis zum gemeinsamen Unterricht hin,

kooperieren. Kompetenz wird in der gemeinsamen Planung solcher Integrationen in der Teamzeit erworben. Diese stellt auch die Zeit für gemeinsamen Unterricht dar.

Die Aktualisierung und Verbreiterung des Bildungsangebotes

"Noch nie zuvor habe ich während eines laufenden Schuljahres soviel Neues und Interessantes vorbereiten und sofort umsetzen können. Die Themen haben zeitweise meinen Lesestoff und damit mein persönliches und privates Interesse stark mitbestimmt - bis hin zur Auswahl von Geburtstagsgeschenken."

Das Lehrer/innenteam kann gemeinsam mehr anbieten als die isolierten Einzelpersonen. Inhalte, die die einzelnen Lehrer/innen immer wieder auf die lange Bank schieben mußten, kann das Team gemeinsam in Angriff nehmen und in relativ kurzer Zeit unterrichtbar machen. Die Themenzentrierung führt geradezu problemlos zur Einbeziehung aktueller Problembereiche und ausgeklammerter Bildungsinhalte. So sprechen Themen wie "Wald" und "Wasser" schnell den ökologischen Umweltbereich an, "Hinter den Kulissen" eröffnet Zugänge zum kulturellen Bereich und "Essen und Trinken" zu etwas ganz anderem, um nur einige Beispiele zu nennen.

Das Zitat deutet darauf hin, daß die Arbeit im Schulversuch einen Aspekt der permanenten Fortbildung aufweist, der stark dazu beiträgt, Schule emotional und intellektuell befriedigender als bisher erleben zu können.

Impulse für den Fachunterricht

"Im Rahmen des Themas "Bauen" ist der Physikunterricht wie von selber gelaufen. In der Integrativphase haben wir einen Statikblock angeboten. Vier Stunden lang haben ein Kollege und ich Modelle aufgebaut und die Grundprinzipien der Bautechnik erläutert. Die Kinder waren mit Feuereifer dabei, haben analysiert und gezeichnet, ohne merklich zu ermüden. Der abschließende Höhepunkt kam, als wir feststellten, daß die ganze Klasse mit Hilfe eines Leintuches Lehrer/in mühelos in der Schwebe halten kann. In der Fachphase haben wir dann - die Kollegin in Geschichte war gerade bei den ägyptischen Pyramiden angelangt, in Mathematik haben wir deshalb schon Pyramidenzeichnen angefangen - ein Kapitel "Pyramidenbau" begonnen. Zum Schluß war alles, was die Sammlung zu bieten hatte, aufgebaut, und der 5 kg schwere Klotz rollte, mit dem kleinen Finger angetrieben, ganz mühelos und langsam die schiefe Ebene hinauf."

Das Zitat zeigt, wie stark die Themenzentrierung den Fachunterricht bestimmen und verbessern kann, obwohl es sich hier um ausgesprochenen ungeliebte Lehrplaninhalte dreht. Durch das Verfolgen eines übergeordneten Themas fällt die leidige Motivations- und Einstiegsproblematik weg: statt ins kalte Wasser zu springen, weil es nun einmal sein muß, gleiten alle Beteiligten in eine vorgewärmte Wanne. Das Angebot und die Aufbereitung der Fachinhalte werden durch Thema und Kontakte im Team erleichtert und mitgesteuert, und die Tendenz zu wirklichkeitsbezogenem und integrativem Vorgehen wird gefördert. Schüler/innen und Lehrer/innen empfinden das Einzelfach als Teilgebiet in einem größeren Zusammenhang, und die Kinder sind viel eher bereit, sich dem Fach intensiv zu widmen. Der Unterricht ist trotz aller Planung für Schüler/innenideen und -mitarbeit durch die breiter gefaßte Themenstellung offener geworden. Oft stellt sich bei der Analyse einer derartig gewachsenen Unterrichtssequenz heraus, daß eine nicht unbeträchtliche Zahl von Lehrplaninhalten neustrukturiert, exemplarisch gestrafft und kindgerecht bearbeitet wurde. Dies ist ein Zeichen dafür, daß der Schulversuch zur Innovation von Fachlehrplänen führen kann.

Individuelle Interessen und Experimentelles sind erlaubt

"Beim Thema "Wald" habe ich einen Kurs mit dem Titel 'Papiererzeugung' angeboten. Die Kinder haben Unmengen von Papier mitgebracht, und wir haben begonnen, Papiersorten zu identifizieren und zu unterscheiden. Am Ende der vier Stunden war eine richtige Papierkartei entstanden, und wir waren alle überrascht, welchen Umfang sie aufwies. Dann erst wurde uns klar, daß wir gar nicht begonnen hatten, Papier herzustellen. Das war eine Enttäuschung, aber wir waren mit dem Kursergebnis doch sehr zufrieden und haben es dann auch in der Ausstellung zum Thema hergezeigt."

Neigungskurse mit geringerer Schüler/innenzahl, von den Kindern ausgesucht, lassen die Freiräume des Versuchs besonders deutlich hervortreten. Hier werden zusätzliche Inhalte behandelt und es ist nicht nötig, die Schüler/innen auf vorgegebene Ziele und Abläufe zu fixieren. Der erwähnte Kurs hat eine gänzlich andere Richtung genommen als ursprünglich vorgesehen war und war dennoch mit intensiver, zielführender Beschäftigung ausgefüllt. Dies konnte Lehrer/in nicht abschätzen, aber fasziniert zulassen.

Begünstigt wird diese freie Unterrichtssituation dadurch, daß Lehrer/in ebenso individuellen Neigungen nachgeben kann und sich auf Kursinhalte einläßt, die sie/er noch nicht in der Schule

durchgeführt haben und die auch nicht zum Standardrepertoire der Schule zählen. Es kann sogar zum "Scheitern" eines Kurses kommen, das angepeilte Ziel wird zwar verfolgt, aber nicht erreicht, ohne daß bei den Beteiligten das Gefühl entsteht, sinnlose Arbeit verrichtet zu haben.

Elternkontakte

"Nach dem ersten Sprechtag in der ersten Klasse wurde mir bewußt, daß ich mit den Eltern viel mehr über die Persönlichkeit und die emotionale Befindlichkeit des Kindes gesprochen hatte, als über Leistungen im Unterricht. Ich war überrascht, daß fast alle Eltern betonten, daß ihr Kind gerne zur Schule gehe. Erfreulicherweise erklärten dies auch Eltern, deren Kind ungern in die Volksschule gegangen war und das daher auch keine besonderen Erwartungen an unsere Schule gehabt hatte."

Auch auf dieser Ebene sind für Lehrer/innen Verschiebungen spürbar. Sie werden mehr als Vertrauenspersonen und gleichwertige Partner/innen im Bemühen um die Entwicklung des Kindes gesehen, weniger als Beamte/innen, die jederzeit die Qualifikationskarriere des Kindes behindern oder gar blockieren können. Ebenso sind positive Rückmeldungen, die zeigen, daß die Lehrer/innenarbeit erfolgreich sein kann und auch anerkannt wird, wohltuend. Im Zuge dieser Verschiebungen werden Eltern-Lehrer/innenkontakte intensiver. Die Zahl der Elternabende steigt, Sprechtage werden zu Treffen zwischen Lehrer/innenteam und Eltern umfunktioniert, und ansatzweise werden Eltern in den Unterricht miteinbezogen. Am augenfälligsten wird diese Entwicklung in der Existenz einer Elterninitiativgruppe, die den Schulversuch unterstützt und am Leben erhalten möchte, Öffentlichkeitsarbeit für den Schulversuch betreibt und mit Lehrer/innen gemeinsam versucht, politische Durchsetzungsstrategien zu entwerfen und durchzuführen.

Offene Türen
Erster Teil:

"Als wir bei der Baustelle angelangt waren, habe ich die Unterlagen ausgeteilt und die Kinder sind in Zweiergruppen losgezogen, um zu zeichnen, zu fotografieren, zu beschreiben, zu zählen und um Leute zu interviewen. Ich habe von der Stiege aus zugesehen und war ein lebendes Organisationsbüro. Das interessanteste Interview, zu dem die beiden Kinder den Bauarbeiter erst mühsam überreden mußten, haben wir uns gleich auf dem Bahnsteig der U-Bahn angehört."

Lehrausgänge sind für den Themenunterricht geradezu unverzichtbare Bestandteile. Nicht als zusätzliche Besichtigungen, sondern als vorbereitete, arbeitsintensive Unterrichtseinheiten, die das Weitergehen in der Schule erst möglich machen. Mit etwas Beratung agieren die Schüler/innen sehr selbständig und auch selbstbewußt. Ergebnisse sind wichtig und verschaffen Spaß und Befriedigung. Besonders angenehm werden solche Aktionen, wenn Lehrer/in die Teamzeit nützt und mehrere mit kleinen Gruppen gleichzeitig unterwegs sind.

Zweiter Teil:

"Als die Schauspieler bereit waren, am Thema 'Hinter den Kulissen' teilzunehmen, fiel mir ein Stein vom Herzen. Ich hatte schon befürchtet, wir würden noch mindestens 14 Tage benötigen, bis wir so weit wären. Tatsächlich war es sehr effizient und zeitsparend, mit ihnen gemeinsam zu planen. Da sie einige Tage der Durchführung selbst übernahmen, hatte ich ausgiebig Gelegenheit, die Kinder zu beobachten, ohne selbst so stark involviert zu sein, obwohl mich die räumliche und zeitliche Koordination ganz schön beanspruchte."

Durch die Themenzentrierung des Schulversuchs wird die Motivation, 'schulfremde Personen' in die Schule zu holen, sprunghaft erhöht. Rat und Hilfe von Fachleuten sind eine unglaubliche Erleichterung bei der Eroberung unvertrauter Thematik. Es ist oft erstaunlich leicht, Menschen zu finden, die gerne im Rahmen ihres eigenen Tätigkeitsfeldes mit Kindern arbeiten. Attraktiv dürfte die Möglichkeit sein, sich intensiver und langfristiger gemeinsam mit Lehrern, mit Kindern auseinanderzusetzen.

Die gemeinsame Planung ermöglicht es beiden Gruppen, ihre Interessen und Zielvorstellungen abzustecken und, falls nötig, Kompromisse einzugehen. Für Lehrer/in ist es aufschlußreich, den Kindern bei Aktionen mit unbekannten Erwachsenen zuzusehen und mitunter recht trostvoll, erfahren zu können, daß es tatsächlich Fehler im Umgang mit Kindern gibt, die Lehrer/in selbst zu vermeiden gelernt hat.

Aus Rollen werden Personen

"Auch wenn mich die Schüler/innen manchmal richtig nerven und Situationen verfahren sind, kann ich ihnen nicht richtig böse sein. Noch hat sich jeder Konflikt irgendwie aufgelöst oder gemildert. Ich fürchte, ich werde traurig sein, wenn dieses letzte Jahr vorbei ist. Wir haben eine Unmenge miteinander erlebt und die Kinder haben vieles gelernt. Oft habe ich das Gefühl, daß man noch vieles weiterverfolgen, gemeinsam in Angriff nehmen könnte und die vier Jahre zu kurz gewesen sein werden."

Das obige Zitat ist notwendigerweise sentimental. Es deutet an, daß der schwer beschreibbare und noch schwerer meßbare emotional-soziale Bereich erheblich mehr Bedeutung gewinnt. Positive Gefühle können auch negative Erlebnisse neutralisieren. Gemeinsamkeit und gegenseitige Bindungen werden empfunden, und der Gedanke einer tatsächlich aufbauenden Oberstufe erscheint realisierbar.
Uns erscheinen diese Phänomene wichtig und sehr lebendig und wir möchten sie nicht postulativ zu Tode rationalisieren. Dennoch sind wir sicher, daß es sich nicht um einen zufälligen, sondern um einen systematischen Effekt handelt. Der Schulversuch bietet Lehrer/in viele Möglichkeiten, tradiertes Rollenverhalten aufzugeben oder abzuschwächen. Und wenn das einmal nicht gelingt, ergibt sich immer wieder eine neue Gelegenheit. Ausschlaggebend dürfte sein, daß sowohl Lehrer/in wie auch Schüler/in die Möglichkeit haben, den jeweilig anderen Menschen durch verschiedenste gemeinsame Aktivitäten als ganze Persönlichkeit kennenzulernen. Durch das Miteinanderarbeiten und das Bewältigen von für beide Gruppen unvertrauten Situationen und Unterrichtsverläufen können Gleichwertigkeit und Partnerschaft entstehen. Wie schon gezeigt, kann aktives und passives Verhalten zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen oszillieren und Selbständigkeit der Schüler/innen kann genauso wichtig werden wie Überblick und Organisation der Lehrer/innen.
Die verantwortliche Gruppe der Erwachsenen hat durch den Erfahrungsaustausch im Team die Möglichkeit, die andere Gruppe, die Schüler/innen, besser kennenzulernen.

Anpassungsschwierigkeiten und Widerstände als Schlußbemerkung

"Also unter uns gesagt, manchmal wünsche ich mir, ich könnte wie früher gemütlich Lehrplan dreschen und meine Ruhe haben, statt immer über etwas Neues nachzudenken und jede Woche einen Nachmittag für ergebnislose Diskussionen opfern zu müssen. Aber dann passiert doch was Spannendes und ich lasse mich wieder breitschlagen. Diesmal geh' ich aber, wenn's mir paßt."
Zitierte/r Lehrer/in ist zwar nicht konservativ, aber da versucht er/sie ganz kräftig zu konservieren. Da der Schulversuch im Schaffen von neuen Qualitäten erfolgreich ist, führt er auch zu Elementen der Verunsicherung. Die Aufgabe des eingeübten Rollenverhaltens ist anstrengend und unangenehm, auch wenn es bewußt als Einschränkung eingeschätzt wird. Der Erfolg oder Mißerfolg von neuen, ungewohnten Unterrichtsinhalten und Situationen ist weder leicht vorhersehbar, noch im Nachhinein leicht feststellbar. Der Übergang von hierarchischen zu partnerschaftlichen Beziehungen bedeutet den Verzicht auf schulisch anerkannte Schutzmechanismen. Arbeitszeitliche Verschiebungen haben Auswirkungen auf das Privatleben.

Verschärft wird diese Verunsicherung noch durch den Gegensatz zwischen Ansprüchen und Zielvorstellungen des Schulversuchs einerseits und den Anforderungs- und Qualifikationsprofilen von Schulbehörde und anderen gesellschaftlichen Autoritäten andererseits.
Diese Faktoren können Unlustgefühle hervorrufen, die durch Vermeidungs- und Verweigerungsstrategien bekämpft werden. Das Lehrerteam nimmt die Ansprüche des Schulversuchs autonom wahr und wird so gleichzeitig zur Kontrollinstanz und zum Regulativ für den/die einzelne/n Lehrer/in. Deshalb dürften Teamsitzungen der Ort sein, wo es am ehesten zum Ausbruch der inneren Spannungen kommt. Andererseits ist das Team genau die Personengruppe, die immer wieder das Einlassen auf das Neue möglich macht und aus der bei Schwierigkeiten konkrete und effiziente Hilfe kommen kann. Das dürfte die zögernde Ambivalenz des Eingangszitats bedingen. Da wir Lernprozesse und Hilfestellungen im Team für einen wesentlichen Bestandteil des Schulversuchs halten und als positiv empfinden, wollten wir auf diese Schlußbemerkungen nicht verzichten.

Theodor Siegl

Vorbereitungslehrgänge - eine Alternative für ehemalige Lehrlinge

Führt die duale Ausbildung (Lehrlingsausbildung, Ausbildung im Betrieb und in der Berufsschule) in eine Bildungssackgasse?

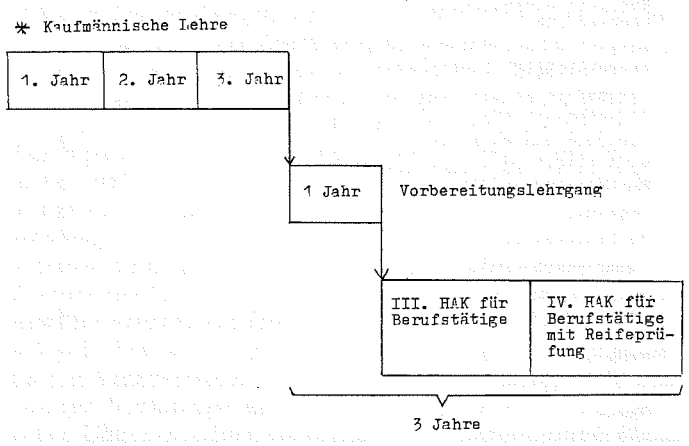
Jahrzehntelang zeigte die duale Ausbildung in vorbestimmte Richtungen. Entweder der Ausbildungsgang war mit der Lehrabschlußprüfung bzw. Handelskammerprüfung für kaufmännische Lehrberufe abgeschlossen, oder man strebte mit Werkmeister- bzw. Meisterprüfung die höchste Stufe der herkömmlichen Meisterlehre an.
Der Einstieg in einen weiterführenden Bildungsweg im staatlichen Regelschulwesen war nur mit größeren Schwierigkeiten bewältigbar.
- Entweder wurden die bisherigen erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten überhaupt nicht anerkannt.
- oder man konnte nach Absolvierung einer Vielzahl von Einstufungsprüfungen in eine höhere Klasse einer berufsbildenden Schule einsteigen.
In dieser Phase konnte man sehr oft von einer "Bildungssackgasse" hören, aus meiner Sicht war es eine sehr schwer zu beschreitende Engstelle mit anschließender unübersichtlicher Kurve.

Schulversuch Überleitungslehrgänge

Ab dem Schuljahr 1977/78 versuchte man im Rahmen von Schulorganisationsschulversuchen mit der Bezeichnung "Überleitungslehrgänge" diese Übergänge zu intensivieren und der anfangs erwähnten Problematik "Bildungssackgasse" Rechnung zu tragen.
Nach größeren Anfangsschwierigkeiten, die in der mangelnden Abstimmung von bisher erworbenem Wissen mit den Anforderungen der höheren berufsbildenden Schulen lagen, konnten sehr gute Erfolge erzielt werden. In acht Jahren Schulversuche wurden jedes Jahr zwei Überleitungslehrgänge geführt, deren Absolventen zum Großteil in drei Jahren eine Handelsakademie-Reifeprüfung erlangten.

Vorbereitungslehrgänge

Durch die 9. Schulorganisationsgesetz-Novelle vom 25. Juni 1986 wurden diese Schulversuche als Vorbereitungslehrgänge in die Sonderformen des Regelschulwesens aufgenommen:
Der § 61 Abs. 1 lit. des Schulorganisationsgesetzes besagt, Personen, die die 8. Schulstufe abgeschlossen haben und die Lehrabschlußprüfung in einem Lehrberuf kaufmännischer Richtung erfolgreich abgelegt haben, können den einjährigen Vorbereitungslehrgang für Berufstätige ohne Aufnahmsprüfung absolvieren. Der positive Abschluß dieses Lehrgangs berechtigt zum Aufstieg in den III. Jahrgang einer Handelsakademie für Berufstätige. Die Matura findet am Ende des IV. Jahrganges statt. Derselbe Paragraph legt auch fest, daß Personen, die eine dreijährige Handelsschule erfolgreich abgeschlossen haben, den fünfsemestrigen (2 1/2 Jahre) ***Aufbaulehrgang*** besuchen können, der ebenfalls mit der HAK-Matura abgeschlossen wird.
Dadurch wurde es österreichischen Lehrlingen erstmals ermöglicht, unter Anrechnung ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten ohne Aufnahmsprüfung in den III. Jahrgang einer berufsbildenden höheren Schule einzusteigen.
Die nachfolgende Grafik soll dies verdeutlichen:



Kaufmännische Lehre: Darunter versteht man die Absolvierung der Lehrabschlußprüfung in den Lehrberufen: Einzelhandelskaufmann, Großhandelskaufmann, Buchhändler, Musikalienhändler, Reisebüroassistent, Spediteur.
Absolventen von Fachschulen, deren Abschlußzeugnis einen kaufmännischen Lehrberuf ersetzt, können ebenfalls den Vorbereitungslehrgang besuchen.
Derzeit werden an der Handelsakademie für Berufstätige des Berufsförderungsinstitutes, 1050 Wien, Margaretenstraße 65, Telefon: 0222/58 79 650, zwei Vorbereitungslehrgänge für ehemalige kaufmännische Lehrlinge exklusiv für ganz Österreich geführt.
Die Stundentafel sieht derzeit folgende Pflichtgegenstände vor:

STUNDENTAFEL

Pflichtgegenstand	Wochenstunden 1. Semester	2. Semester
1. Religion	2	-
2. Deutsch	4	3
3. Englisch einschließlich Fachsprache	3	3
4. Zweite lebende Fremdsprache einschließlich Fachsprache	3	4
5. Geographie einschließlich Wirtschaftskunde	3	1
6. Biologie und Warenkunde	-	2
7. Mathematik und angewandte Mathematik	2	2
8. Betriebswirtschaftslehre	2	2
9. Rechnungswesen	2	2
10. Datenverarbeitung	2	2
11. Staatsbürgerkunde und Rechtslehre	-	2
12. Stenotypie und Textverarbeitung	2	2
Summe	25	25

Detaillierte Informationen über Vorbereitungslehrgänge können auch im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Abteilung für Berufsschulen, Telefon: 0222/531 20/4271 oder 4425, eingeholt werden.

Ingrid Höfle, Karl Pleyl

Ist eine erwachsenengerechte Ausbildung möglich?

Unter einer Abendschule für Berufstätige kann sich jede(r) etwas vorstellen, unter einem Fernlehrgang wohl auch. Daß die Belastungen, denen ein Berufstätiger, der sich weiterbildet, ausgesetzt ist, enorm sind, muß wohl auch nicht besonders betont werden. Was bietet in diesem Zusammenhang eine Handelsakademie und Handelsschule für Berufstätige unter Einbeziehung von Formen des Fernunterrichts ("Fern-HAK")?
Die Fern-HAK ist ein Schulversuch, der an den kaufmännischen Schulen des BFI (Berufsförderungsinstitut) seit dem Schuljahr 1985/86 läuft; ein Schulversuch, der eine erwachsenengerechte Ausbildung zum Ziel hat.

Der Schulversuch Fern-HAK

Montag bis Freitag, jeweils fünf Stunden Unterricht von 17.30 bis 21.30 Uhr, und das nach einem 8-Stundentag - das ist die herkömmliche Abend-HAK für Berufstätige. Und hier setzt die Fern-HAK an. Dieser Versuch reduziert die fünf Schultage auf bloße zwei. An diesen zwei Tagen werden konzentrierter Unterricht angeboten, Hilfestellung zur eigenständigen Erarbeitung von Lernstoff geleistet und mit dem Lehrer gemeinsam die selbst erarbeiteten Inhalte überprüft. Die Lehrer stehen an diesen zwei Tagen persönlich "zur Verfügung". Die anderen Tage sind aber nicht "frei". Sie müssen selbstverständlich, entlang strukturierter Vorgaben vom Lehrer, zum Üben und auch zum Lernen genützt werden.
Was soll dann also besser sein als bisher? Zum einen kann im Rahmen der Fern-HAK die Zeiteinteilung beim Lernen flexibler gestaltet werden, und zum anderen kann jede/r einzelne ihr/sein individuelles Lerntempo selber bestimmen. Wieviel Zeit jemand für das Verarbeiten von neuem Stoff braucht, hängt nicht mehr von der 45-minütigen Unterrichtsstunde ab. Wieviele der zusätzlichen Übungen - diese werden von den Lehrern gezielt für die einzelnen Gegenstände erstellt - sie/er machen muß, entscheidet jede(r) für sich. Feedback erfolgt in den darauffolgenden Stunden, aber auch durch Übungsblätter, die kontinuierlich abgegeben werden können.

Aus dieser Darstellung kann man ersehen, daß die Fern-HAK vom Teilnehmer *mehr Eigenverantwortlichkeit* als eine herkömmliche Schule verlangt. In diesem Sinne kann die Tatsache, daß der Lehrer nicht mehr so "wichtig" ist, als bewußter Schritt zu selbständigem Lernen und Handeln verstanden werden. Naturgemäß muß die persönliche Bindung zwischen Lehrer und Schüler in diesem Modell schwächer ausfallen. Das kann, muß aber nicht unbedingt von Nachteil sein.
Der Wahl des Schulmodelles (Fern-HAK oder Abend-HAK) geht die grundsätzliche Entscheidung, mehr Unabhängigkeit gegen mehr Präsenz des Lehrers, aber auch gegen die stärkere soziale Einbettung in den Klassenverband bei der herkömmlichen Abend-HAK, voraus. Um es klarer zu machen: unsere Erfahrung zeigt, daß die Fern-HAK für jene Erwachsenen besonders geeignet ist, die lieber allein arbeiten und schon ein wenig "Lernen" gelernt haben.
Jemand, der lieber in der Gruppe Tag für Tag regelmäßig lernt, wird sich in der Abend-HAK besser zurechtfinden. Daß den privaten Lebensumständen, der Zeit, die jedem, und vor allem jeder, zur Verfügung steht, bei dieser Wahl eine große Bedeutung zukommt, versteht sich von selbst. Welches Schulmodell wird wohl die berufstätige Frau mit zwei Kindern wählen können?
Um ein klares Eigenlob zu formulieren:
Wir haben zwar nicht für jeden Menschen "die Schule", aber wir bieten zumindest zwei an.
Weitere "Kleinigkeiten" am Rande sollen nicht unerwähnt bleiben:
- die Schulbücher werden im Rahmen der Schulbuchaktion zur Verfügung gestellt
- das Schulgeld beläuft sich auf S 500,— pro Monat
- die Prüfungszeiten sind flexibler (es werden immer mindestens zwei Prüfungstermine angeboten)
- die Prüfungen werden vom Klassenlehrer abgenommen
- für Koordination, laufende Änderungen und Verbesserungen ist ein eigener Fern-HAK-Koordinator zuständig.

Warum eigentlich kein reiner Fernlehrgang?

Das Maturazeugnis kann man womöglich auch in einem reinen Fernstudium erlangen. Soziales Lernen und Einblicke in größere Zusammenhänge sicher nicht! Denn "Lernen" - nicht bloßes punktuelles Auswendiglernen von "Stoff" - ist an Auseinandersetzung und Diskussion gebunden. Die Gegebenheiten und die

raschen Veränderungen unserer stark vernetzten Industriegesellschaft lassen sich nicht auswendiglernen. Emanzipatorische Lerninhalte verknüpft mit ebensolchen Methoden lassen sich nicht in Form eines Skriptums darbieten.
Zuviel verlangt von der Schule?
Das Ziel erscheint jedenfalls neben der nur kaufmännischen Ausbildung als erstrebenswert. Ein weiterer Aspekt darf nicht vergessen werden: die Fern-HAK dauert genauso wie die Abend-HAK vier lange Jahre. Die Aussicht, die erworbene kaufmännische Ausbildung im eigenen Beruf umsetzen zu können, ist wohl wichtig, aber nicht die einzige Motivation unserer Teilnehmer, die vier Jahre durchzustehen. Ganz sicher spielt auch der Wunsch nach mehr "Bildung" und (nach dem Motto: Wissen ist Macht) nach mehr Selbstbewußtsein eine wichtige Rolle. So hofft man künftigen Umgestaltungen der Gesellschaft und somit neuen Anforderungen besser entgegentreten zu können. Ist nicht das Wort vom "flexiblen Arbeitnehmer" mittlerweile in aller Munde?

Ist das alles?

Vorstellen könnten wir uns noch viel mehr, selbst in diesem bestehenden Schulsystem. Ein "schlechtes Jahr" mit ebensolchen Auswirkungen kann jedem passieren. In unseren herkömmlichen Schultypen "bleibt man sitzen" und verliert ein ganzes Jahr. Berufstätige sind natürlich durch berufliche und private Belastungen dieser Gefahr stark ausgesetzt, bloß wiederholen sie in den seltensten Fällen, sie brechen ihre Ausbildung ab. Mit der Möglichkeit, nach nur einem halben Jahr wieder von vorne beginnen zu können, würden wir unseren Schülern gerne entgegenkommen. Auch jene, die den Umstieg auf das Schulleben im Herbst nicht rasch genug geschafft haben und wieder aussteigen, fangen vielleicht im Februar nochmals an. Kurz gesagt: eine 8-*semestrige* Ausbildung ist erwachsenengerechter als eine 4-*jährige*.
Darüber gibt es auch schon Verhandlungen mit dem Ministerium. Aber in Zeiten wie diesen... sind Sparargumente noch immer gewichtiger als neue Ideen zu einer Verbesserung unseres Bildungssystems. Vieles scheitert derzeit noch aus Kostengründen. Zwei Mal eine erste Klasse pro Jahr kann zwar bessere Bedingungen bringen, heißt aber auch, daß mehr Lehrer gebraucht werden, und das kostet Geld. Gerade Berufstätige - so meinen wir - hätten ein Recht darauf, in kleinen Klassen intensivere Betreuung zu erfahren.

Weitere Überlegungen:
- Warum soll jemand, der anderswo Prüfungen über bestimmte Gegenstände schon abgelegt hat, diese wiederholen? Nur weil's immer so war?
- Warum muß jemand, der schon über bestimmte Prüfungen und Kenntnisse verfügt, unbedingt mit der ersten Klasse anfangen?
Die Diskussion über diese und ähnliche Fragen ist sicherlich wichtig. Deren Umsetzung aber gerät angesichts des großkoalitionären Sparstiftes fast zur Utopie. Trotzdem: Schüler und Lehrer sind dazu bereit.

PS: Wir, die Autoren, arbeiten im Rahmen dieses Schulversuches an den Schulen des BFI, 1050 Wien, Margaretenstraße 65.

Hans Pechar

Wider die bildungspolitische Nabelschau

Im Jahr 1938 mußte der 35jährige Mittelschullehrer Walter Berger nach England emigrieren. Hatte er Unterrichten bis dahin stets als eine Form obrigkeitsstaatlicher Verwaltungstätigkeit erfahren, lernte er nun ein Schulsystem kennen, in dem der Schulalltag nicht bis in jede Einzelheit durch zentrale Verordnungen reguliert wird, sondern das lokale Schulkollegium innerhalb gewisser Rahmenbedingungen weitgehende Autonomie besitzt. Aus der produktiven Verarbeitung dieses Kulturschocks erwuchs Berger der Erfahrungshintergrund, der ihn später, nach seiner Rückkehr, hierzulande zum Doyen der vergleichenden Erziehungswissenschaft werden ließ. Seine beiden Bücher "Die Vergleichende Erziehungswissenschaft" (1976, gemeinsam mit K.H.Gruber) und "Schulentwicklung in vergleichender Sicht - USA, England, Frankreich, BRD, Schweiz und Österreich" (1978) sind die bis heute bedeutendsten österreichischen Beiträge zu dieser Forschungsrichtung. Daneben entfaltete Berger eine rege publizistische Tätigkeit, in Lehrerzeitschriften, aber auch (in Form von Leserbriefen) in Tageszeitungen, v.a. der "Presse" (somit wurde die in Bildungsfragen beispiellose Engstirnigkeit ihres redaktionellen Teils wenigstens gelegentlich mit einem "weiten Horizont" konfrontiert). Diese kleineren Arbeiten liegen nun in gesammelter Form vor: **Walter Berger,Kritik der Entwicklung der Höheren Schule in Österreich, Klagenfurt 1985.**
Es sind vorwiegend drei Themenbereiche, zu denen sich Berger immer wieder geäußert hat:
Erstens zu den Vorzügen einer gemeinsamen Mittelstufe der 10- bis 14jährigen. Wenngleich die hier gesammelten Diskussionsbeiträge aus den 70er und frühen 80er Jahren das geläufige Repertoire an Argumenten für die Gesamtschule inhaltlich kaum bereichern, sind sie doch ihrer anschaulichen Darstellungsweise wegen lesenswert. Auch ein unverbesserlicher Optimist wird bei dieser Lektüre Zweifel an der Macht des rationalen Arguments nicht unterdrücken können. Fast rührend muten dem heutigen Leser, der das schmachvolle Ende der Gesamtschulversuche kennt, die wiederholten Versuche an, Redakteure und Stammpublikum der "Presse" von der Leserbriefseite her aufzuklären. Ein hoffnungsloses Unterfangen. Gegen die machtgeschützte Dummheit

der Lodenträger hatte die leise Stimme der Vernunft keine Chance. Das Fehlen eines kritischen Bildungsjournalismus und das dementsprechend katastrophale Niveau der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion hatte - wie auch K.H.Gruber im lesenswerten Nachwort hervorhebt - maßgeblichen Anteil am Scheitern der österreichischen Schulreform.
Ein zweiter Themenkomplex bezieht sich auf die Reform der gymnasialen Oberstufe. Die Beiträge Bergers heben sich wohltuend von der Oberflächenkosmetik der im Frühjahr 1988 in Österreich beschlossenen Reform ab. In Anlehnung an die englischsprachigen Schulsysteme plädieren sie dafür, dem Schüler der Sekundarstufe II die Möglichkeit eines individuellen Bildungsprofils zu bieten. Dem allgemeinverbindlichen Kanon (der ja notwendig zu einer immer stärkeren stofflichen "Überfrachtung" der Lehrpläne bzw. zu einem absurden Hickhack aller Fachvertreter um Stundentafelanteile führt), wird ein "Kern-Kurs-System" gegenübergestellt (normativ-verbindlicher Kern, individuell gewählte, zu Blöcken verdichtete Kurse), das in zwei Niveaustufen, d.h. unterschiedlich anspruchsvollen Parallelversionen angeboten wird (die einfachere Stufe als allgemeinbildendes Orientierungsangebot, die anspruchsvollere als wissenschaftspropädeutischer Kurs, der - nur für das entsprechende Fach! - zur Studienberechtigung führt).
Ein dritter Themenkomplex schließlich bezieht sich auf die Schuladministration, v.a.auf den schon einleitend erwähnten Gegensatz von zentralistischen und nicht-zentralistischen Verwaltungsstrukturen. Berger führt überzeugende Argumente dafür an, daß die hohe Regelungsdichte im österreichischen Schulwesen und das hypertrophe Wuchern der Schulbürokratie einen kontinuierlichen Reformprozeß behindern (und nicht, wie das die etatistischen Konzepte linker Provenienz glauben, eine Reform erleichtern).
Daß Berger (und die von ihm vertretene Disziplin) nur wenig beachtete Außenseiter der Pädagogenzunft blieben, wirft ein Licht auf den beschämenden Provinzialismus unserer bildungspolitischen Diskussion. Wir Österreicher bestimmen selbst, wie unser Schulsystem beschaffen sein soll! Der gebildete Österreicher hat den Blick über die Grenzen nicht nötig. Er spricht durch die Nase - das ist ihm genug. Wer aber die österreichische Schule nicht für das Maß aller Dinge hält, dem werden die Beiträge Bergers den Blick schärfen für das, was der gelernte Österreicher kaum noch wahrnimmt, weil es ihm längst in Fleisch und Blut übergegangen ist, was aber dennoch ganz und gar nicht selbstverständlich ist.

Hans Pechar

Zukunftsperspektiven aus Frankreich und der BRD

Gegen den französischen Soziologen P.Bourdieu, besonders gegen seine Analysen des Bildungswesens, ist häufig der Vorwurf des Determinismus und des damit einhergehenden Pessimismus und Fatalismus erhoben worden. In der Tat konzentriert sich seine Aufmerksamkeit auf die alle Reformversuche überdauernde Beständigkeit sozialer Strukturen. Man mag darin die spezifische Radikalität seiner Arbeiten sehen, aber auch die Gefahr einer Entmutigung von Reformaktivitäten, da beim Leser leicht der Eindruck entstehen kann, jede Veränderung sei unmöglich, jeder Reformversuch vergeblich.
Nun ist Bourdieu selbst mit Reformvorschlägen an die Öffentlichkeit getreten, und zwar mit den unter seiner Federführung entstandenen und von den Professoren des College de France (einer der angesehendsten französischen Universitäten) verabschiedeten "Vorschlägen für das Bildungswesen der Zukunft". Dieser Text, neun ausführlich kommentierte Thesen, ist 1985 auf Wunsch von Mitterand erarbeitet worden und hat in Frankreich, mit einiger Verspätung auch im Ausland, große Resonanz ausgelöst. Der von Sebastian Müller-Rolli herausgegebene Sammelband **Das Bildungswesen der Zukunft (Stuttgart: Klett-Cotta, 1987)** enthält den ungekürzten Text der "Vorschläge" (mit einem Kommentar von G.Pfeffer zur französischen Bildungssituation) sowie mehrere Diskussionsbeiträge aus der BRD zu den von den "Vorschlägen" aufgeworfenen Fragen.
Die "Vorschläge" könnten dazu beitragen, die Resignation zu überwinden, die sich unter den Reformkräften breitgemacht und die einer Renaissance konservativer Positionen Vorschub geleistet hat. Sie erscheinen unter mehreren Aspekten bemerkenswert:
- Die "Vorschläge" plädieren für eine realistische Einschätzung des Veränderungspotentials und des gesellschaftlichen Stellenwerts von Bildungsreformen. Diese können bestenfalls bewirken, daß sich der aktive Beitrag der Schule zur Reproduktion sozialer Ungleichheit vermindert. (Aber das ist ja in Wahrheit sehr viel, nur gemessen an utopischen Erwartungen, die gleichsam aus dem Handgelenk die soziale Ungleichheit beseitigen wollten, wirkt dieses Ziel bescheiden.)
- Einem hartnäckigen Vorurteil zufolge, das vor allem von seinen

Nicht-Lesern kolportiert wird, betrachtet Bourdieu das Bildungswesen ausschließlich unter Statusgesichtspunkten, reduzieren sich Bildungsprozesse für ihn auf ein Mittel im Kampf um Distinktionsgewinne. Im Gegensatz dazu betonen die "Vorschläge" vordringlich die Notwendigkeit, den inhaltlichen Ertrag schulischer Lernprozesse zu verteidigen und zu erweitern. Die Ansprüche wissenschaftlicher Rationalität werden gegen jene irrationalistischen Strömungen verteidigt, die sich nicht zuletzt als Folge der Enttäuschung über den Verlauf der Bildungsreformen ausgebreitet haben.

- Während linke Bildungsprogramme in der Regel eine Vereinheitlichung schulischer Bedingungen anstreben, plädieren die "Vorschläge" dafür, eine Vielfalt unterschiedlicher - aber gleichwertiger! - Formen von Leistung einerseits und unterschiedlicher - miteinander im Wettstreit stehender - Bildungsangebote andererseits anzuerkennen. Die damit einhergehende Forderung nach größerer institutioneller Autonomie der Schulen ist auch für Österreich höchst aktuell.

Die deutschen Diskussionsbeiträge beziehen sich auf die Themenkomplexe "Bildungswissen und Wissenschaftswissen", "Soziale Ungleichheiten", "Bildung und Weiterbildung" und "Autonomie contra Bürokratie". Besonders hervorgehoben sei der Beitrag von M.Brater, "Allgemeinbildung und berufliche Qualifikation", der überzeugend argumentiert, daß das traditionelle Berufsbildungskonzept den neuen sozialen, ökonomischen und technischen Anforderungen nicht länger gerecht wird. Weiters der Beitrag von K.Nevermann, "Autonomie der Schule, Kompetenz der Lehrer, Partizipation der Eltern und der staatliche Bildungsauftrag", der auf die Gründe der Autonomieangst in der deutschen Schultradition eingeht und zugleich eine realitische Perspektive für eine Erweiterung von Autonomie und Partizipation entwirft.

Spenden- und Solidaritätsaufruf

Rechtshilfe für Peter Gstettner

Der Obmann des "Kärntner Heimatdienstes"/KHD, Dr. Josef Feldner, klagt den Autor (Univ. Prof. Dr. Peter Gstettner) und den Verlag (Zalozba Drava Verlag) des Buches "ZwangHAFT Deutsch?" Über falschen Abwehrkampf und verkehrten Heimatdienst. Ein Handbuch für interkulturelle Praxis im `Grenzland`". In seiner Ehre gekränkt fühlt sich Feldner im wesentlichen durch folgende Feststellungen:

- daß der Ortstafelsturm 1972 "mit maßgeblicher Unterstützung des KHD" organisiert wurde, und
- daß es "deutschnationale und neonazistische Kräfte" gibt, "die im KHD organisiert sind".

Im Jänner 1988 erscheint das Buch. Die Verurteilung von Autor und Buch durch die Kärntner Tageszeitungen und Lokalpolitiker erfolgt umgehend. Die Kronen-Zeitung meldet am 27.1.1988: "Landesregierung verurteilt Gstettner-Buch". Das Klima für einen Prozeß in Kärntnen ist aufbereitet. Der KHD nutzt die Gunst der Stunde und klagt. Gstettner beantragt die Delegierung des prozesses in ein anderes Bundesland. Der Antrag wird abgewiesen. Ein außergerichtlicher Vergleich wird von Dr. Feldner abgelehnt. Der Richter stellt den wissenschaftlichen Charakter des Buches in Frage - die Beiziehung von Gutachtern und Sachverständigen sei wieder nötig noch beabsichtigt. Ein Antrag der Verteidigung auf Ablehnung des Richters wegen Befangenheit wird durch eben diesen Richter abgelehnt. Peter Gstettner kündigt an, er werde den Wahrheitsbeweis erbringen.

Erfahrungen mit KHD-Prozessen zeigen, daß die Wahrheitsfindung bei Gericht auf Fragen des Durchhaltevermögens und des finanziellen Aufwandes reduziert wird.

Deshalb rufen wir Sie auf, mit einer Spende zum Prozeß der Wahrheitsfindung beizutragen.

Spenden auf das Konto "Rechtshilfe für Prof. Gstettner", Zveza/Bank (BLZ 39100) Konto-Nr. 33.225.

Informationen und Auskünfte: "Rechtshilfe für Prof. Gstettner", Tarviser Straße 16, 9020 Klagenfurt/Celovec, Tel. 0463/514300-50.

Diesem schulheft liegt eine Unterschriftenliste zur Solidarisierung mit Peter Gstettner bei. Die unterschriebenen Listen senden Sie bitte an die auf dem Flugblatt angegebene Adresse.

Autor/inn/en und Interviewpartner/innen

Johann Berger, AHS-Lehrer; Kulturpädagogik, Grafik, Kunstpädagogik, 1060 Wien, Strohmayergasse 7/16.
Gerhard Bisovsky, Wiener Volksbildung, 1050 Wien, Bräuhausgasse 51/16.
Rosemarie Dorrer, Landesarbeitsamt Wien, 1010 Wien, Weihburggasse 30.
Werner Fröhlich, Direktor des BGORG 23, 1230 Wien, Anton Kriegergasse 25.
Georg Hahn, Leiter des Angestellten-Bildungszentrum Velm (GPA), 2325 Himberg.
Christian Hartlieb, Lehrer am Schulversuch BGORG 23, 1230 Wien, Anton Kriegergasse 25.
Hilde Hawlicek, Unterrichtsministerin, 1014 Wien, Minoritenplatz 5.
Martin Kompast, Lehrer am Schulversuch BGORG 23, 1230 Wien, Anton Kriegergasse 25.
Ingrid Höfle, BHS-Lehrerin, 1050 Wien, Margaretenstraße 65.
Werner Lenz, Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Graz, 2380 Perchtoldsdorf, Kaisersteig 10.
Julius Mende, Kunsterzieher, Lehrbeauftragter Akademie für bildende Künste, 1030 Wien, Jacquingasse 55/14.
Franz Ofner, Institut für Wirtschaftswissenschaften, Universität Klagenfurt, 9020 Klagenfurt, Universitätsstraße 65-67.
Hans Pechar, Pädagoge, Wissenschaftsministerium, 1140 Wien, Penzinger Straße 45/7.
Karl Pleyl, BHS-Lehrer, 1070 Wien, Döblergasse 2/42.
Erich Ribolits, Berufspädagogisches Institut, Lehrauftrag Universität Graz, 1080 Wien, Strozzigasse 38.
Christian Schartner, BHS-Lehrer, 4030 Linz, Magerweg 25.
Theodor Siegl, BHS-Lehrer, BMUKS-Abteilung Berufsschulen, 1014 Wien, Minoritenplatz 5.
Sascha Stein, Cutter (ORF), 1090 Wien, Löblichgasse 3/12.
Johann Steinringer, Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 1010 Wien, Judenplatz 3-4.
Dagmar Streicher, Studentin, 1040 Wien, Wohllebengasse 9.
Kurt Winterstein, AHS-Lehrer, 1020 Wien, Franzensbrückenstr. 8.
Gerhard Zimmer, Bundesinstitut für Berufsbildung, D-1000 Berlin 30, Bamberger Straße 52.