

Barbara Falkinger, Michael Sertl

Linke Positionen – gibt's die noch?

Materialien und Reflexionen

Schulheft 158/2015

StudienVerlag

IMPRESSUM

schulheft, 40. Jahrgang 2015

© 2015 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5454-1

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:

+43/0664 14 13 148, E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at;

Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Barbara Falkinger, Michael Sertl

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:

0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 35,00/45,90 sfr

Einzelheft: € 15,50/21,90 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Elke Renner, Barbara Falkinger, Michael Rittberger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Barbara Falkinger, Michael Sertl „Wir lernen im Vorwärtsgehn“5 <i>(Proletenpassion 1976)</i>
--

MATERIALIEN

Norbert Kutalek Schule und Gesellschaft13
Julius Mende Was ich von Holzkamp über Erziehung lernte19 <i>Versuch einer theoretischen Orientierung im Nachhinein</i>
Elke Renner schulheft für den Frieden – was sonst ?28
Heidrun Pirchner Woher kommen wir, wohin gehen wir?34 <i>Die Österreichischen LehrerInnen-Treffen und die Entstehung der ÖLI-UG</i>
Gary Fuchsbauer im Interview mit Gabriele Atteneder und Eva Hötzendorfer 35 Jahre LehrerInnen-Initiativen: Zum Stand der Dinge49

REFLEXIONEN

Wanda Grünwald Links hat mit Bewegung zu tun. Und mit einer Richtung.54 <i>Links ist kein Pfad im Internet</i>
Heidi Königshofer „Und morgen nehmt ihr nur Rucksack mit Jause mit ...“58
Gabi Lener Gedanken zu linken Positionen in der Pädagogik und Bildungspolitik63
Stefan Vater Was ist links?67
Lorenz Glatz Vorwärts, müssen wir zurück?72 <i>Mein mangelndes Verständnis für Bildung und Pädagogik</i>
AutorInnen82

„Wir lernen im Vorwärtsgeln“

(Proletenpassion 1976)

Nein, es war nicht so, dass uns der Besuch der Neuauflage der „Proletenpassion 2015ff“ auf die Idee gebracht hat, die linken Spuren in Pädagogik und Bildungspolitik zurückzuverfolgen. Obwohl diese zündende Schluss-Nummer in einer wirklich großartigen und mitreißenden Neuinterpretation der Proletenpassion (durch das Wiener Theater Werk X) darauf hinweist, dass „die Linke“ und das Thema „Lernen“ irgendwie zusammengehören. Aber da war schon vorher die Herausgabe der Aufsätze von Norbert Kutalek, die Oskar Achs unter dem Titel „Spuren und Positionen linker Bildung“ 2013 besorgt hat. Diese wichtige und erfreuliche editorische Arbeit hat mich (Michael Sertl, MS) angeregt, doch einmal nach weiteren linken Positionen zu suchen. In erster Linie habe ich dabei an den zu früh verstorbenen Julius Mende und den „Bund demokratischer LehrerInnen“ gedacht. Eine zweite Spur, die ich verfolgen wollte, war die der damaligen „Innsbrucker Gruppe“ (Peter Seidl, Peter Gstettner, Susanne Dermutz). Diese Gruppe bildete in der Frühzeit des schulhefts das zweite redaktionelle Standbein. Apropos schulheft: Natürlich waren wir das Forum für die Vielfalt der linken bildungspolitischen Positionen in Österreich. Das schulheft liefert sicher eine ganze Menge an Stoff zum Thema. Ich denke z.B. an die Jubiläums-Nummer zum Thema „Gesamtschul-Geschichte“ (102/2001), die eine zentrale Position der Linken, die Gesamtschule, ausführlich dokumentiert, historisiert und theoretisiert. Die Frage, die hier herausgearbeitet werden soll, ist die, was denn das spezifisch Linke sein soll, wenn es um Schule und Bildung geht. Genauer: Wie hat der einschlägige Diskurs in Österreich ausgesehen, nach 1945, bzw. in der linken Hochzeit der 1970er und 80er Jahre?

Ich (Barbara Falkinger, BF) habe mich von Michaels Idee zu dieser Nummer deshalb angesprochen gefühlt, weil ich da eine ganze Liste von ursprünglich linken Positionen vor mir sehe, die in den letzten 30 Jahren eine Veränderung durchlaufen haben. Wenn ich an die Gesamtschuldiskussion denke und auch die

Schulreformdiskussionen durchgehe, dann war einiges links in den 70ern, was entweder inzwischen Standard ist oder was dem bürgerlich-grünen Spektrum zuzurechnen ist oder gar als neoliberal gilt. So kam es in unseren redaktionellen Diskussionen zu einer Sammlung von Positionen und ihren Veränderungen, manchmal direkt erkennbar, manchmal von hinten herum; die Liste ist sicher unvollständig und soll auch als Anregung zum Weiterdenken dienen:

- Antiautoritäre Erziehungszugänge, als Antwort auf ein konservativ-reaktionäres, Gewalt verherrlichendes Bildungswesen gedacht, erfuhren auch Laissez-faire-Wendungen ohne Verantwortung für eine Gemeinschaft (Gesellschaft).
- Alternative Vermittlungsmethoden sollen Menschen frei und selbsttätig und kritisch werden lassen. Heute dienen sie unter dem Label „Reformpädagogik“ als erziehungswissenschaftliche Versatzstücke für neoliberale Schulreformen
- Nicht jedeR lernt gleich! Viele MitstreiterInnen der Integrationsbewegung verstehen sich als links und haben auch ihr Engagement so verstanden – nicht als inklusives Einsparpotenzial!
- Alternativen zum Leistungsprinzip wurden gesucht – mit beherzter Beteiligung und ganz nah an der Basis! Was wir bekommen haben, sind neoliberale Maximen wie „Du kannst es, wenn du willst und dafür brennst!“ Mach dein Ding und zieh es durch.
- Kein Kind soll zurückgelassen werden – eine Gesamtschulforderung, aber auch eine Forderung nach Individualisierung und innerer Differenzierung; ein hohes Potential für Ausgrenzung und versteckte Selektion.
- Von vielen LehrerInnen geforderte Selbstgestaltungs- und Mitbestimmungsrechte wurden z.B. in eine Jahresnorm gepackt, geforderte Autonomie beschränkt sich auf finanzielle „Mangelverwaltung“ an den Schulstandorten.
- Gegen Ausgrenzung und Diskriminierung – das wär doch ein linker Wert! Heute wird die Vielfalt zur ökonomischen „Ressource“ und ist mit entsprechenden Erwartungen belegt.

Unsere Suche nach den linken Positionen in der Vergangenheit, die zugegebenermaßen nicht sehr systematisch war, entwickelte sich enttäuschend. Die Hoffnung, bei den „Innsbruckern“ auf linke, explizit politische Positionen zu stoßen, wurde nicht erfüllt: Deren Zugang war eher ein immanent erziehungswissenschaftlicher; ihr Thema war die „Schulreformkritik“. Etwas Programmatisches, im Sinne einer politischen Positionierung, war da nicht zu finden. Bleiben also Norbert Kutalek und Julius Mende. Von ersterem haben wir einen Text ausgewählt, der insgesamt viermal bzw. sogar fünfmal abgedruckt wurde, wenn wir die Neuauflage 2013 mitrechnen: Wir übernehmen hier den Titel der Neuauflage: Schule und Gesellschaft. (Ursprünglich war das ein Nachwort zu einer Publikation von Julius Mende.) *Norbert Kutalek* war ganz zweifellos die zentrale Figur, wenn es um die politische und soziologische Reflexion der Schule in Österreich ging. Und er war auch ein einsamer Leuchtturm für uns beide in unserer Zeit als StudentInnen an der Pädagogischen Akademie in Wien (MS Jg. 1951; BF Jg. 1968). Bei seinen Prüfungen war es Usus, auch mal ein Gedicht von Bertolt Brecht (Fragen eines lesenden Arbeiters) oder eine Arbeitslosenstatistik vorgelegt zu bekommen, und zwar mit der Frage: Und was heißt das für den Unterricht in der Hauptschule? Was ich (MS) bis heute als sozialwissenschaftliche Maxime von Norbert Kutalek mitgenommen habe und was hier als wesentliches Element einer linken Herangehensweise festgehalten werden soll, war die Frage nach dem cui bono: Wem nützt das jetzt?

Natürlich würden wir auch im umfangreichen und leider nicht zusammenfassend editierten Werk von *Julius Mende* Aufsätze finden, die so etwas wie eine Kritik der politischen Ökonomie der Schule leisten; oder Aufsätze zu seinem didaktischen Hauptthema: zur Werkerziehung, genauer zur polytechnischen Erziehung als einer für die Linke wesentlichen Facette der Bildung. Wir haben hier aber einen Aufsatz ausgewählt, der die „antiautoritäre Bewegung“, eine andere Spielart des Links-Seins in Österreich, reflektiert. Und das Reflektieren ist hier wörtlich zu nehmen: 20 Jahre nach seinen einschlägigen Erfahrungen als Exponent der Wiener „1968er“ und als Pionier der kommunenartigen Wohngemeinschaften und selbstorganisierten Kinder-

gruppen schickt sich Julius Mende an, diese Erfahrungen mit dem inzwischen erworbenen (marxistischen) Wissen kritisch zu analysieren. Er rekurriert dabei auf die Überlegungen von Klaus Holzkamp. Beim Wiederlesen fällt mir, leicht erschreckt, auf, dass wir damit eigentlich einen „Import“ der damaligen bundesdeutschen Diskussion als „österreichische Position“ ausgewählt haben. Aber bei einer internationalistischen Bewegung wie der Linken soll man nicht kleinlich sein. Und man hätte Julius Mende gründlich missverstanden, wenn man seinen Artikel auf das bloße Referat der Holzkampschen Thesen reduzieren würde. Dieser Text liefert handfeste Kritik, und zwar, typisch für Julius Mende, Kritik aus der Position des Betroffenen, also Selbstkritik. Er kritisiert sowohl den „kleinbürgerlichen Moralismus“ der antiautoritären Bewegung als auch die „Blauhemdenerziehung“ mit links gewendetem Autoritarismus, wie er im „sowjetischen“ Einflussbereich üblich war, zu dem damals die KPÖ gehörte.

Wir haben diesen Text auch deshalb gewählt, weil er ein theoretisches Niveau liefert, das in der österreichischen Linken in Bezug auf Erziehung selten erreicht wurde.¹ Schön übrigens, dass wir mit Lorenz Glatz noch einen zweiten Vertreter der Wiener Kinderladenbewegung mit seinen Reflexionen in diesem Heft vertreten haben.

Wir haben eine Zeitlang darüber nachgedacht, den Grundsatz-erlass Politische Bildung als dritten Leittext für diese Periode ab-zudrucken. Schließlich haben daran viele Linke mitgearbeitet und dieser Erlass ist bis heute Grundlage und Legitimation für politischen und kritischen Unterricht, der auch linke Positionen beinhaltet. Wir haben dann doch davon Abstand genommen: 1. weil er nicht wirklich ein linker Text ist (s. z.B. die unsäglichen Passagen zur „Umfassenden Landesverteidigung“ u.a.), und 2. weil er jederzeit ganz leicht im Internet herunterzuladen ist. Was die Qualität eines „Leittextes“ betrifft, so bleiben wir dabei. Ein solches Dokument eines zumindest teilweise widerständigen Geistes gibt es im offiziellen Lehrplanwerk kein zweites Mal.

1 Hier ist natürlich Bernd Hackl zu erwähnen, der die Holzkampsche Lerntheorie in den österreichischen erziehungswissenschaftlichen Diskurs eingeführt hat.

Was die linken Bewegungen betrifft, greifen wir zwei heraus: die Friedensbewegung bzw. die „Lehrer/innen für den Frieden“, und die Österreichischen LehrerInnentreffen, aus denen dann die ÖLI-UG entstanden ist. *Elke Renner* lässt in ihrem Artikel noch einmal die Etappen der Friedensbewegung an Hand der einschlägigen schulheft-Nummern Revue passieren. *Heidi Pirchner* zeichnet in ihrem „Geburtstagsartikel“ zu 25 Jahre ÖLI-UG eine Geschichte einer LehrerInnenbewegung nach, die eine wichtige kritische Stimme in der Bildungspolitik ist, getragen von Menschen, die sich nicht von Parteipolitik und Postenscher vereinnahmen lassen. ÖLI-UG als einzige kritische (linke?) Konstante neben dem schulheft?? Ergänzt wird der Artikel aus dem Jahre 2004 durch ein Interview, das *Gabi Atteneder* und *Eva Hötzendorfer* mit Gary Fuchsbauer geführt haben, der die Arbeit und die Entwicklungen der letzten 10 Jahre pointiert zusammenfasst und kommentiert. Ursprünglich war auch ein ähnlicher Resümee-Artikel für die feministische Schulkritik vorgesehen, der leider nicht zustande gekommen ist. Aber hier gilt, was schon für die linken Positionen gesagt wurde: Das schulheft ist eine Fundgrube für programmatische Artikel, gerade auch in diesem Bereich. Wir haben immer wieder Schwerpunktnummern dazu veröffentlicht. Ähnliches gilt natürlich für Themen wie kritische Umwelterziehung, „3. Welt-Pädagogik“, wie das damals geheißen hat, u.a.m.

Im zweiten Teil geht es um Reflexionen: Gibt es noch so etwas wie „linke Positionen“ in der Pädagogik? – Dieser Frage wollen wir in einem „virtuellen Roundtable-Gespräch“ nachgehen. Die GesprächspartnerInnen gehören verschiedenen Generationen an, „politische Köpfe“, die entweder in der pädagogischen Praxis stehen oder im Wissenschaftsbetrieb tätig sind. Anhand unserer Materialien stellten sich *Wanda Grünwald* (Jg. 1968), *Heidi Königshofer* (Jg. 1960), *Gabi Lener* (Jg. 1966), *Stefan Vater* (Jg. 1971) und *Lorenz Glatz* (Jg. 1948) den Fragen:

Was ist, was war „links“?

Was ist heute noch gültig?

Wo sind Ansätze zur Verwirklichung? Muss sich „Linkes“ irgendwie verwirklichen?

Wenn ich mich (MS) jetzt selbst prüfe und frage, was denn für mich heute noch links heißt, – und mit links meine ich das, was über das Kritische, Humanistische, Emanzipatorische hinausgeht, das ja auch im Linksliberalen oder in der christlichen Soziallehre gut aufgehoben ist – dann würde ich zwei Positionen nennen:

1. Ich vertrete inzwischen einen ziemlich rigorosen Klassenstandpunkt; also ich prüfe alle pädagogischen Inhalte und Formen darauf, ob sie tatsächlich dem Lernfortschritt der Kinder aus nichtprivilegierten Milieus nützen oder nicht. Das ist meine Variante des Kutaleschen *cui bono*. Diese Rigorosität hat auch zu interessanten Kontroversen zwischen uns beiden geführt. Ich bin halt gar nicht so überzeugt, dass die reformpädagogischen Modelle des Offenen Unterrichts, die Individualisierung und Heterogenisierung usw. tatsächlich einen Fortschritt für die Kinder aus Arbeitermilieus bringen. Ich sage: eher im Gegenteil! Ich plädiere für Unterricht mit klaren Regeln und sicht- und nachvollziehbaren Lernzielen, die sich nicht in „Entwicklung von Persönlichkeit“ erschöpfen. Aber diese meine Position hab ich oft genug im schulheft dokumentiert, zuletzt wieder in der Nummer über „Bildungsdünkel“.

2. Ich würde gerne eine, früher einmal „materialistisch“ genannte, philosophische Tradition aufrechterhalten. Ich meine damit, dass alle theoretischen Begründungen einer Rückbindung an kritische, aber grundsätzlich positiv empirische natur- und sozialwissenschaftliche Analyseverfahren bedürfen; und an die soziale Praxis von Menschen und Menschheit in ihrer Auseinandersetzung mit den materiellen Gegebenheiten. Klingt im Zeitalter der Virtualität irgendwie veraltet! Ich kann dazu nur sagen: Ich glaube nicht daran, dass der 3D-Drucker den Materialismus in Frage stellt.

Und mir fällt da noch ein drittes Element ein, ein Punkt, bei dem es „moralisch“ wird und bei dem ich mich gar nicht wohl fühle. (Was für ein überraschender Einschub: Links sein und wohl fühlen!?) Links Sein muss heißen: Widerstand leisten! Zugegeben, wir müssen dabei nicht gleich an die WiderstandskämpferInnen gegen Faschismus und Nationalsozialismus denken, an die man sich erfreulicher Weise zur Zeit recht prominent

erinnert. Aber ohne die Bereitschaft zum aktiven Widerstand wird's wohl kein Links Sein geben. Aber was heißt jetzt Widerstand? Bei Demonstrationen schläft mir manchmal das Gesicht ein. (Aber natürlich erkenne ich ihre Notwendigkeit im Sinne von „Öffentlichkeitsarbeit“ an!) Noch wichtiger erscheint mir der konkrete Kampf um demokratische Mitbestimmung am Arbeitsplatz. In meinem Fall hab ich die kämpferische Personalvertretungsarbeit an der PH (Dienststellenversammlungen erzwingen, alternative Kandidaturen durchsetzen ...) als wirklich bereichernd erlebt; auch wenn dieser Kampf, was die Demokratisierung betrifft, erfolglos war ... und viel Kraft gekostet hat. Dieses hier von mir formulierte „Widerstandsgebot“ sollte also ergänzt werden: Es geht darum, mit den Widersprüchen und den eigenen Kräften „dialektisch“ und balancierend umzugehen. Sprich: Man darf sich auch wieder aus der „direkten Kampfzone“ zurückziehen.

Für mich (BF) – als Kind der 70er Jahre, aufgewachsen am Land, politisch links sozialisiert in den späten 80er und 90er Jahren in Österreich und Großbritannien, geprägt von der Anti-Atombewegung, der Friedensbewegung, den Socialist Workers, der ÖH-Basisgruppe und der Grünen Bewegung – was ist für mich heut noch links?

- Fragen stellen, Widersprüche erkennen und zulassen, problemorientiert denken.
- Selbstermächtigung – „Empowerment“ – Beteiligung – basisdemokratische Prozesse fördern.
- Herrschaftsstrukturen durchschauen und sich dagegen auflehnen – zumindest nicht arrangieren.
- Hierarchien – hierarchische Strukturen zerschlagen oder ignorieren.
- Strukturelle Benachteiligungen erkennen – Gründe aufzeigen – dranbleiben!
- Schule für alle – Strukturen und Ressourcen, die einen Umgang mit der Heterogenität ermöglichen.
- Anarchische Widerständigkeit – in Hinblick auf Marktmechanismen und Konsum.
- Soziale Benachteiligungen aufzeigen – Glück/Unglück nicht individualisieren.

- Global denken und lernen – soziale, ökologische und ökonomische Nachhaltigkeit mitdenken.
- Solidarisch denken – Solidarität mit Minderheiten, Ausgegrenzten, auf der Seite der Schwächeren.
- Gemeinsames, komplottierendes, politisches Vorgehen.
-

An die werten LeserInnen: Was ist für dich heut noch links?

Barbara Falkinger, Michael Sertl

MATERIALIEN

Norbert Kutalek¹

Schule und Gesellschaft

Im folgenden Artikel sollen thesenhaft einige Gesichtspunkte angedeutet werden, die – unter Wahrnehmung der objektiven ökonomischen und politischen Vorbedingungen – auf der einen Seite subjektive Faktoren stärker in den Vordergrund rücken und auf der anderen Seite Veränderungsperspektiven hinsichtlich des Bildungssystems angeben, die den Mehrheitsinteressen in unserer Gesellschaft dienen.

Die Ausgangsfrage soll sein: Wem nützt eigentlich unser Bildungssystem? Die am weitesten verbreitete Version möglicher Antworten geht davon aus, dass das Bildungssystem eine Einrichtung zum Wohle aller sei, dass es zwar unterschiedlich benützt, unterschiedlich in Anspruch genommen werde, letztlich aber doch als im Wesentlichen öffentliche Einrichtung für jedes Mitglied unserer Gesellschaft zumindest potenziell gleichen Nutzen bringe und somit gleich wertvoll sei. Diese Vorstellung ist im Bewusstsein der Öffentlichkeit, aber auch im Bewusstsein der unmittelbar Betroffenen, fest verankert beziehungsweise verankert worden.

Die Wirklichkeit sieht anders aus. In der Hauptsache nützt unser Bildungssystem nicht den Interessen der Lebensführung und der Persönlichkeitsentfaltung der Bevölkerungsmehrheit, sondern zwei relativ eng umschreibbaren Minderheiten. Die eine Minderheit setzt sich aus den Menschen zusammen, die im Bildungssystem hoch hinaufgekommen sind. Die andere Minder-

1 Erstdruck als Nachwort unter dem Titel „Thesen zum österreichischen Bildungssystem“ in: Julius Mende; Eva Staritz; Ingrid Tomschitz: Schule und Gesellschaft. Entwicklung und Probleme des österreichischen Bildungssystems. Facultas-Verlag, Wien 1980. S. 321ff.

heit sind diejenigen, die mit Hilfe der Verwertung der Arbeitskraft anderer ihre Lebensführung bestreiten können, und unser Bildungssystem bereitet ja die Mehrheit auf weiten Strecken auf diese profitable und möglichst konfliktfreie Verwertung von Arbeitskraft vor. Natürlich gelingt es etlichen, ihre Arbeitskraft unter Ausschöpfung der Möglichkeiten, die das Bildungssystem bietet, auf dem Arbeitsmarkt überdurchschnittlich gut zu verkaufen; vom Standpunkt einer demokratischen Bildungspolitik aus gesehen, löst sich aber der grundsätzliche Widerspruch zwischen Minderheiten- und Mehrheitsinteressen im Bildungssystem nicht. Auf diese Verhältnisse soll nun an einigen konkreten Problemen unter Angabe der jeweiligen Veränderungsperspektive näher eingegangen werden.

1. Ein deutlich erkennbares Merkmal unseres Bildungssystems ist die *bewusste Minderqualifizierung*. Diese Tatsache ist nicht nur historisch gut belegt, sondern trifft auch auf die heutige Situation – wenngleich quantitativ und qualitativ unterschiedlich – zu. Ein noch immer großer Teil der Bevölkerung erfährt nicht die Bildung, die möglich und gesamtgesellschaftlich notwendig wäre. Die Erklärung, dass die dazu erforderlichen Mittel eben zu knapp seien, muss allerdings mit der Frage konfrontiert werden, wer in wessen Interesse über die Verteilung der knappen Mittel entscheidet. Man denke zum Beispiel an den geplanten Kauf von einigen Abfangjägern (mehrere Milliarden Schilling an direkten und indirekten Kosten) und frage sich, wem das in Österreich oder sonst wo nützt (etwa ausländischen Rüstungsindustrien und deren Aktionären).

Der Zweck der Minderqualifizierung ist klar: Es soll nur soviel an Qualifikation und nur solche Qualifikation im Bildungssystem produziert werden, wie im Prozess der profitablen Verwertung von Kapital und Arbeitskraft brauchbar ist. Viele legitime subjektive Bildungsansprüche kommen dabei unter die Räder.

Die Veränderungsperspektive heißt: *Bestmögliche Bildung für möglichst viele Menschen*. Das bedeutet einen weiteren quantitativen und qualitativen Ausbau des Bildungssystems auch unter der Voraussetzung, dass entsprechende Maßnahmen zu

den Gesetzmäßigkeiten und Anforderungen des kapitalistischen Arbeitsmarktes vorderhand in Widerspruch geraten.

2. Unser Bildungssystem weist in weiten Bereichen das Merkmal der *Bewusstseinsmanipulation* auf. Es handelt sich dabei um eine Formung des Bewusstseins, die letztlich darauf hinausläuft, dass die bestehenden ökonomischen, politischen und sozialen Verhältnisse als gleichsam natürlich gegeben akzeptiert werden. Das Gewordensein dieser Verhältnisse, ihre Veränderungswürdigkeit und die Veränderungsmöglichkeiten werden nur selten thematisiert; die gesellschaftliche Wirklichkeit wird im Interesse privilegierter Minderheiten aus dem Unterricht weitgehend ausgeklammert. Verschiedene Schulbuchanalysen beispielsweise haben diese Umstände ausreichend verdeutlicht.

Ein gewichtiger Teilaspekt einer Perspektive muss es daher sein, dass man im Bildungssystem auch lernt, die *gesellschaftliche Wirklichkeit wahrzunehmen*, das heißt die Wirklichkeit der Arbeitswelt, der Vermögens- und Einkommensverteilung, des Wohnens, des Krankseins usw. Die Fragen nach den Ursachen dieser Wirklichkeit bedeuten auch Anstoß, dass nach neuen Ansätzen und Lösungen gesucht werden kann.

3. Die *überstarke Orientierung der allgemein bildenden Pflichtschulen an den Erfordernissen der weiterführenden Schulen* ist ein anderes bedeutsames Merkmal unseres Bildungssystems. Eine der Konsequenzen daraus ist die weitgehende Bedeutungslosigkeit eines beträchtlichen Teiles der Unterrichtsinhalte für den künftigen Lebensvollzug einer großen Schülermehrheit (besonders der Zehn- bis Vierzehnjährigen) mit all den daraus resultierenden Schwierigkeiten bekannter Art im Schulalltag. Die Ausprägungsformen dieser überstarken Orientierung der allgemein bildenden Pflichtschulen an den Erfordernissen der weiterführenden Schulen sind mannigfach. Zunächst ist hier die relativ scharfe Auslese durch die Pflichtschule zu nennen, die den Fördergedanken noch immer stark in den Hintergrund drängt und bereits bei der Einschreibung in die erste Schulstufe beginnt. Die Lehrplaninhalte sind mit steigender Schulstufe der allgemein bildenden Pflichtschule für eine steigende Zahl von Schülern immer weniger zu bewältigen und

stellen somit ein recht flexibles Ausleseinstrument dar. Man vergleiche etwa die hohen Lehrplanforderungen siebenter und achter Schulstufen mit dem, was in der Schulwirklichkeit tatsächlich erreichbar ist. Neben den von einer Schülermehrheit grundsätzlich nicht erfüllbaren Lehrplanforderungen ist die überhohe Formalisierung vieler Unterrichtsinhalte eine weitere Ausprägungsform der Orientierung der allgemein bildenden Pflichtschule an den weiterführenden Schulen. Zum Beispiel im Deutschunterricht: Dort gilt häufig das *Wie* der sprachlichen Kommunikation mehr als das *Was*; formale Gesichtspunkte stehen vor inhaltlichen.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die schulische und damit die soziale Privilegierung von etwa einem Fünftel der Schüler auf dem Rücken von 80 Prozent der Mehrheit abläuft.

Die alternative Perspektive heißt *Veränderung der allgemein bildenden Pflichtschule in Richtung auf mehr Förderung und weniger Selektion, heißt stärkere Orientierung der Lehrpläne der allgemein bildenden Pflichtschule an den Bedürfnissen und Erfordernissen des derzeitigen und künftigen Lebensvollzuges und der Lebenswirklichkeit der Mehrheit der Schüler.*

4. Unserem Bildungssystem liegt eine *ungleiche Bewertung gesellschaftlich notwendiger Arbeit* zugrunde. Die Verwirklichung einer *Veränderungsperspektive, die nach Gleichwertigkeit „körperlicher“ und „geistiger“ Arbeit strebt*, ist mit besonders schwierigen Problemen verbunden, berührt sie doch den Nerv kapitalistischer Verhältnisse und damit ein ganzes Bündel ideologischer Absicherungen dieser Verhältnisse. Soll die Perspektive mehr als deklamatorischen Wert haben, ist sie auf dem Hintergrund des gesellschaftlichen Systems der Entlohnung für unterschiedliche Arbeit (mit unterschiedlichem Arbeitsleid) zu diskutieren und muss den Zustand der Demokratisierung in den wichtigsten gesellschaftlichen Institutionen (Produktion und Verteilung von Gütern) berücksichtigen.
5. Ein weiteres Schlüsselmerkmal unseres Bildungssystems ist seine *Desintegration* hinsichtlich der Bildungshöhe (zum Beispiel Schulen der fünften bis neunten Schulstufe oder Lehrerbildung) und der Bildungsinhalte (zum Beispiel Allge-

meinbildung und Berufsbildung). Auf diese Weise leistet das Bildungssystem einen gewichtigen Beitrag zur andauernden Reproduktion sozialer Ungleichheit im Interesse von Minderheiten. Die Veränderungsperspektive heißt *Integration*.

6. Wir haben zwar *formale Chancengleichheit* im Bildungssystem und das Bemühen um Realisierung tatsächlicher Chancengleichheit, wie aber Untersuchungen zeigen, sind noch beträchtliche Anstrengungen auf diesem Gebiet erforderlich. Der Grundsatz der Chancengleichheit ist in den vergangenen zwei Jahrzehnten sozial und politisch so unabweisbar geworden, dass ihn auch konservative Parteien in gewissen Varianten in ihre Programme aufnehmen mussten. Zunehmend wird aber nunmehr erkannt, dass die Einräumung von nur gleichen Chancen im Bildungssystem wieder zu Ungleichheit führt. Die Veränderungsperspektive muss daher *Chancengerechtigkeit* im Sinne von Ungleichheit der Chancen zugunsten Benachteiligter sein, gleichgültig, aus welchen Ursachen immer (soziale, physische, regionale, geschlechtsspezifische usw.) die Benachteiligung erwächst. Kleinere Schülerzahlen und speziell ausgebildete Lehrer im Sonderschulwesen sind ein Beispiel für bereits verwirklichte Ansätze der Chancengerechtigkeit.
7. In unserem Bildungssystem ist eine deutlich *ungleiche Bewertung körperlicher, kreativer, sozialer, gefühlsmäßiger und verstandesmäßiger Lernbereiche* zu beobachten. Formale Intellektualität wird einseitig betont, die Entwicklung und Entfaltung des körperlichen und kreativen Bereiches stark vernachlässigt, das soziale Lernen auf bestimmte Verhaltens- und Einstellungsformen ausgerichtet, die eher durch Anpassung, aktive und passive Anerkennung von Zwang und Kritiklosigkeit gekennzeichnet sind, und der Gefühlsbereich (insbesondere die Sexualität) wird wenig beachtet bis unterdrückt.

Perspektive für eine Veränderung des Bildungssystems sollten die *gleiche Bewertung und Berücksichtigung aller wichtigen Persönlichkeitsfaktoren und Lernbereiche* sein; diese Einheit von „Kopf, Herz und Hand“ in der Erziehung hat Pestalozzi schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts gefordert.

Die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft und unseres Bildungssystems hängt von vielen Faktoren ab, die in der Hauptsache im politisch-ökonomischen Feld zu suchen sind. Die Analyse der dialektischen Beziehung zwischen Bildungssystem und Gesellschaftssystem sowie die mannigfachen Widersprüche, die dabei sichtbar werden, machen aber durchaus Mut, auch auf der Bewusstseins-ebene (zum Beispiel in der Schule und in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung) sowie auf der Ebene der normativen Ansprüche zu arbeiten.

Textquellen:

Norbert Kutalek: Nachwort – Thesen zum österreichischen Bildungssystem. In: Julius Mende – Eva Staritz – Ingrid Tomschitz: Schule und Gesellschaft. Entwicklung und Probleme des österreichischen Bildungssystems. Facultas-Verlag. Wien 1980, S. 321 ff.

Wiederveröffentlichung unter dem Titel „Gesamtschule – inhaltlich gesehen“ in: Aufrisse 1a/1981, S. 14–15.

Wiederveröffentlichung in: Freie Lehrerstimme, Jg. 1981, Heft 3, Seite 9 f. (redigierte Fassung)

Wiederveröffentlichung unter dem Titel „Wem nützt unser Bildungssystem?“ in: Dermutz, S.; Gstettner, P.; Seidl, P. (Hg.): Schulreform – die Kritik geht weiter. Verlag für Gesellschaftskritik. Wien 1986, S. 1–5.

Wiederveröffentlichung unter dem Titel „Schule und Gesellschaft“ in: Norbert Kutalek „Spuren und Positionen linker Bildung“ (Hg. von Oskar Achs). Lit Verlag, Wien 2013, S. 69–74.

Julius Mende

Was ich von Holzkamp über Erziehung lernte

Versuch einer theoretischen Orientierung im Nachhinein¹

Kritische Psychologie war für mich schwer zugänglich, bis ich auf den Artikel von Klaus Holzkamp in der „Demokratischen Erziehung“, einer linken Erziehungszeitschrift aus der BRD, stieß. Der Titel (meiner ist ihm nachempfunden): „Was man von Karl Marx über Erziehung lernen kann“.

Holzkamp schaltete sich mit dem Beitrag in eine Erziehungsdebatte der Zeitschrift ein zum Thema „Wie erziehen Linke ihre Kinder?“ (1983) und lieferte der bis dahin zwar engagiert, aber eher ‚idealistisch‘ geführten Diskussion eine Basis. Zumindest nach meiner Auffassung.

Die überhöhten Zielvorstellungen der Kinderladenbewegung über die Möglichkeit des ‚revolutionären‘ bzw. ‚alternativen‘ Gegenentwurfs in der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und in der kollektiven politischen Aktion hier und jetzt entsprangen demselben linken Moralismus wie die Anleitungen dazu, wie ein junger Genosse zu handeln, welchen Einsatz er Woche für Woche zu leisten habe, wie die Beziehung der Geschlechter und die Haltung der Eltern zu ihren Kindern auszusehen habe, wie ein fortschrittlicher Lehrer zu lehren habe ... Alle diese ‚Sollensnormen‘ übten auf die Handelnden einen ungeheuren moralischen Druck aus. Bei Zuwiderhandeln stellten sich entsprechende Schuldgefühle ein. Mir war dieser ungeheure moralische Überbau, der auch in der besagten Erziehungsdebatte zum Ausdruck kam und mir in den engagierten Gruppen von den Alternativen bis zu den kommu-

1 Erstabdruck in Fischer-Kowalski, M.; Fitzka-Puchberger, R.; Mende, J. (Hg.): Kindergruppenkinder. Selbstorganisierte Alternativen zum Kindergarten. Wien: Verlag f. Gesellschaftskritik, 1991; S. 147–153. Wiederabdruck in Weg und Ziel 1/1996 anlässlich des Todes von Klaus Holzkamp. (Alte Rechtschreibung beibehalten.)

nistischen Verbänden begegnete, schon aus meiner katholischen Vergangenheit wohlbekannt und mit negativen Emotionen verknüpft.

Holzcamp stellte in seinem Beitrag unter Berufung auf Marx klar, daß es mit dem Moralisieren und dem Formulieren emanzipatorischer Erziehungsziele nicht getan ist: „Man artikuliert fortschrittliche Überzeugungen, stellt sich auf den Standpunkt der Arbeiterklasse, und übersieht, daß sich der Marxismus darin nicht erschöpft, ja daß dies nicht einmal spezifisch für ihn ist (...) Die unerläßliche Grundlage für jede konkretere Erörterung von Erziehungsfragen ist also die Analyse der Eigenart und Funktion von ‚Erziehung‘ innerhalb der bürgerlichen Klassenwirklichkeit mit marxistischen Kategorien und Methoden.“ (S. 52)

Ich las Holzcamp so, daß wir alle in die Systembedingungen des Kapitalismus, seine Unterdrückungsmechanismen und seine „Konkurrenzförmigkeit“ eingebunden sind und damit die gleichen Erziehungsvoraussetzungen vorfinden wie bürgerliche oder reaktionäre Eltern und Erzieher. Diese Hürde kann man nicht – nach dem Münchhausenmodell am eigenen Zopf edler Erziehungsziele ziehend – überspringen.

Erziehung im und durch den Kapitalismus

„Vielmehr liegt, wie Marx aufwies, in den gegenwärtigen Widersprüchen der kapitalistischen Produktionsweise zugleich deren bestimmte Negation als historische Möglichkeit und Notwendigkeit von gesellschaftlichen Verhältnissen, in welchen die Reproduktion in der Form freier bewußter Verfügung aller über den gesellschaftlichen Prozeß, damit über ihre eigenen Lebensbedingungen, sich vollzieht“. (S. 53)

Für Holzcamp heißt das konkret, innerhalb des Systems Strategien der „subjektiven Handlungsfähigkeit von Individuen“ zu entwickeln. Aber: „Da die Individuen unter bürgerlichen Verhältnissen ihre Existenz nur in Realisierung gesellschaftlicher Lebensmöglichkeiten in ihrer kapitalistischen Form erhalten können, müssen somit einerseits die hier zur individuellen Existenzerhaltung unvermeidliche Durchsetzung eigener Interessen auf Kosten anderer, also Konkurrenzförmig-

keit und wechselseitige Unterdrückung, sich als subjektiv funktional in jeweils meiner Lebenspraxis wiederfinden, was die Widersprüchlichkeit des subjektiven Befindens als Leiden an den Verhältnissen einschließt. Andererseits eröffnet sich in der Möglichkeit, sich zu den Gebrochenheiten und Widersprüchlichkeiten der eigenen Praxis und Befindlichkeit bewußt zu ‚verhalten‘, gleichzeitig die Perspektive darüber hinaus: Es kann so nämlich begriffen werden, daß man zwar den bestehenden Verhältnissen nicht entkommen, aber für andere Verhältnisse kämpfen kann ...“ (S. 53)

Das heißt für mich, daß mit dem Engagement in neuen sozialen Bewegungen, mit dem Bekenntnis zur kritisch emanzipatorischen Erziehung in Familie, Wohngemeinschaft oder Kindergruppe, zwar eine Reaktion auf einen Leidenszustand gesetzt wird, der „Formbestimmtheit von Erziehung“ durch Abrichtung – einem Hauptmerkmal bürgerlicher Erziehung – aber noch lange nicht zu entrinnen ist. Schon gar nicht durch die einfache Umkehr des Autoritären ins Antiautoritäre. Erst recht aber nicht, indem man das bürgerliche Moralisieren und „die Erziehung zum Bravsein“ durch linke Werte und Normen ersetzt.

Manche linken Erziehungswissenschaftler haben sich zwar kritisch mit der bürgerlichen normativen Pädagogik auseinandergesetzt, sind aber über die schlichte Postulierung von Gegennormen innerhalb der gleichgebliebenen Erziehungssysteme Familie und Schule nicht hinausgekommen: statt „Bravsein“: „Friedensliebe“, statt „liebe Deinen Nächsten“: „Völkerfreundschaft“ – weitgehend abstrakte moralische Wertsetzungen also, die die konkreteren Lebensumstände und deren Veränderungsmöglichkeit kaum berühren. Im Gegenteil – wir setzen uns damit noch gegenseitig unter moralischen Druck. Linke Eltern sollen ihren Kindern alles vermitteln, was andere im gutbürgerlichen Milieu mitbekommen, und zusätzlich noch kämpferisches Engagement, kritisches Bewußtsein und politische Handlungsfähigkeit. Zwei doch eigentlich einander teilweise oder größtenteils widersprechende Lebensperspektiven, die bürgerliche und die des Gesellschaftsveränderers, werden zu einem gigantischen, in sich durchaus widersprüchlichen Erziehungsauftrag zusammengefaßt.

Zahlreiche engagierte Eltern, die eigens Kinderläden und Alternativschulen gegründet haben, um bürgerlichen Erziehungszwängen zu entkommen und ihren Kindern eine entsprechend freiere und damit kritisch-kämpferische Lebensperspektive zu eröffnen, verzweifeln an ihren eigenen Ansprüchen. Fassungslos stehen sie manchmal dann vor den Trümmern ihrer hochgestochenen Konstruktionen. Konsumismus, Modewahn und Drogen machen vor ihren Kindern auch nicht halt. Alles, was bürgerlich erzogenen Kindern zu schaffen macht, scheint manchmal in voller Stärke auch die Kinder linker Eltern zu treffen. Schnell fragt man sich da: „Hat sich der ganze Aufwand gelohnt?“

Holzkaamps Erklärungsmodell ist hier hilfreich und holt uns auf den Boden zurück. Parteifeste Genossen haben immer schon gesagt: Der linke Erziehungsfirlefanz ist kleinbürgerliche Träumerei. Dem ist allerdings entgegenzuhalten, daß blaue Blusen Tragen und Lieder Absingen die jungen Leute auch nicht bei der Stange gehalten hat. Zwei Ausformungen bürgerlicher Erziehungsmentalität – paramilitärischer Appellzauber und kleinbürgerliche Kinderladenparadiese?

Dieser eigenproduzierte moralische Überbau, den viele Leute so drückend verspüren, daß sie jede freie Minute dem politischen Engagement widmen und keine Zeit für Geplauder, Wirtshausbesuch oder andere „triviale Aktivitäten“ opfern, führte dazu, daß sich viele aus der politischen Arbeit gänzlich zurückgezogen haben. Der moralische Druck, die Überforderung, waren wichtige Motive für die Flucht aus der Kinderladenbewegung. Dazu kommt natürlich der moralische Druck des bürgerlich-liberalen Lagers: „Zeigt doch, was Ihr könnt! Ihr kritisiert immer alles so treffend, zeigt lieber hier und jetzt an Euren Kindern, daß ihr es besser machen könnt!“ Die gebräuchliche Aufforderung: „Geht doch hinüber, wenn’s Euch bei uns nicht gefällt!“ hat ja auch erst vor kurzem ihren realhistorischen Boden verloren. Eingeklemmt zwischen solche Angriffe und das hehre Beispiel der geistigen Väter und Mütter der Linken, der antifaschistischen Widerstandskämpfer und unermüdlischen Friedensritter, verblaßt man zu einem lahmen Schatten. Oder man gaukelt sich vor – beim Flugblattverteilen zum Beispiel – ein Kampfgefährte von Che Guevara zu sein.

Jede Art von Selbstbetrug, Überschätzung der eigenen Kräfte und Moralismus rächt sich in den Beziehungen zwischen Erwachsenen und zu den Kindern: „Die Selbsteinschätzung, man könne schon hier, unter kapitalistischen Verhältnissen, die Unterdrückung anderer vermeiden, aus Konkurrenzbeziehungen als Leben auf Kosten anderer herausgelangen, ‚Gerechtigkeit‘ praktizieren, wirklich befriedigende und beglückende soziale Beziehungen aufbauen etc. ist mithin selbst eine Erscheinungsform der psychischen Deformation unter bürgerlichen Verhältnissen: Die darin liegende blinde Reproduktion des kapitalistischen Verwertungsstandpunktes manifestiert sich schon darin, daß so die eigene Beteiligung am Kampf um die Umwälzung der kapitalistischen Verhältnisse, unter denen Menschen nicht ‚menschlich‘ miteinander leben können, also überflüssig erscheint. Die Alternative zur blinden Weitergabe bürgerlicher Unterdrückungs- und Konkurrenzverhältnisse ist nicht die individuelle Profilierung zur persönlichen Tadellosigkeit gegen alle anderen, sondern eben das bewußte ‚Verhalten‘ zur eigenen, auch moralischen, Deformation.“ (Holzkamp S. 54)

Das versteht Holzkamp unter anderem als die analytisch-kritische Voraussetzung dafür, sich im Kampf gegen diese Leiden verursachenden Umstände zusammenzuschließen, im Bewußtsein der eigenen Deformationen. Vielfach beschränkten sich linke Analysen auf moralische Verurteilungen. Marx hat aber gezeigt, daß das Ausbeutungsverhältnis mit moralischen Kategorien nicht zu fassen ist, die Kapitallogik durch sozial-reformistisch-moralisch hergeleitete Verbesserungen nicht beseitigt werden kann, sondern nur durch die Umwälzung der politisch-ökonomischen Verhältnisse.

Subjektive Handlungsfähigkeit als Ziel?

Dazu kann der Einzelne nur beitragen, wenn er die Voraussetzungen für seine individuellen und seine kollektiven „Handlungsmöglichkeiten“ aus den Widersprüchen des Systems ableitet und nicht bloß hoch auf den Fahnen als Ideale einherträgt. Das Erkennen der eigenen objektiven Handlungsvoraussetzungen, das Bewußtsein der eigenen Lage also, ist für Holzkamp Vo-

raussetzung für die Entwicklung von „Handlungskompetenz“. Diese subjektive „Handlungsfähigkeit“ gilt es beim Kinde und Jugendlichen zu entwickeln durch die Schaffung von Lern- und Proberäumen, und nicht durch Bevormundung oder Abrichtung, oder sei's durch linkes Moralisieren.

„So muß für das Kind die unabweisbare subjektive Notwendigkeit bestehen, den Ausgangszustand, in welchem es bei seiner Lebenssicherung und Bedürfnisbefriedigung total auf andere angewiesen ist, zu überwinden in Richtung auf immer weitergehendere Möglichkeiten der aktiven und selbsttätigen Verfügung über seine Lebensbedingungen und die Quellen seiner Bedürfnisbefriedigung. Dies schließt die subjektive Entwicklungsnotwendigkeit ein, die individuelle Isolation immer mehr auf gemeinsame Aktivitäten zur Verfügung über immer relevantere Lebensumstände hin zu überschreiten. Womit die Subjektentwicklung immer auch die wachsende Klarheit über die eigenen Interessen in ihrem Verhältnis zu den Interessen anderer bedeutet, da nur in der Berücksichtigung fremder Interessen die eigenen Interessen durchgesetzt werden können.“ (S. 54)

Im Unterschied zur abstrakten Forderung nach Solidarität sollte schon im Kindesalter die Lernmöglichkeit spürbar auf die eigenen Lebensumstände einwirkender Gemeinschaft und Interessendurchsetzung erlebt werden. Der Vorteil der Kollektiverziehung gegenüber familialer Vereinzelung und Privatisierung, meine ich, ließe sich so begründen. Die Erzieher hätten nach Holzkamp die Rahmenbedingungen für die zunehmend sich ausweitende Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden zu sichern, anstatt jeden kleinsten Entwicklungsschritt normensetzend vorzuzeichnen.

Vermeidet man diese Einschränkungen und schafft Handlungsräume, geraten die Kinder mitunter in Widerspruch zu den Erwachsenen – für Holzkamp eine unabdingbare Voraussetzung des Selbständig Werdens. Diese Widersprüchlichkeit konkretisiert sich „darin, daß – indem das Kind in der durch die Erwachsenen unterstützten Subjektentwicklung auch seine eigenen Interessen in ihrem Verhältnis zu fremden Interessen klarer zu fassen lernt – immer schärfer auch die unvermeidlichen Gegensätze der Interessen der Kinder und der Erwachsenen im unmittelba-

ren Lebenszusammenhang hervortreten müssen. Ein Widerspruch, der einerseits selbst wieder im Unterstützungsrahmen aufgehoben werden muß und andererseits auf die Funktion der Unterstützung, sich selbst (als Erzieher J.M.) überflüssig zu machen, verweist.“ (S. 54) Linke Eltern könnten sich an dem Modell orientieren und wählen, welchen Erziehertypus sie verkörpern, welchem Konzept sie nahestehen. Durch das Anbieten eines Unterstützungsrahmens gegenüber diesem nur sehr grob umrissenen Erziehungsansatz, „zur bewußten Handlungsfähigkeit zu erziehen“, ist die traditionelle Familienerziehung und Kindergartenpädagogik leicht abzugrenzen. Bürgerliche Erziehung charakterisiert Holzkamp folgendermaßen:

„Erziehungsförmigkeit ist ein Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, in welchem der Erzieher als Erziehungssubjekt beim Kind/Jugendlichen als Erziehungsobjekt bestimmte Veränderungen bewirkt. Die Ziele des Erziehungsprozesses werden daher primär als solche des Erziehers bzw. der gesellschaftlichen Herrschaftsinstanz, die er vertritt, aufgefaßt und das Kind erscheint als eine Art von Werkstück, das gemäß diesen Zielen zu-zurichten und zu formen ist.“(S. 55)

Linke Former? Das Ziel üblicher Zurichtung ist klar, die Heranbildung verwertbarer Arbeitskraft und politisch integrierbarer Staatsbürger. Selbständigkeit, Autonomie und Handlungsfähigkeit scheinen zwar als oberste Lehrplanziele der Schulen z.B. auf, schlagen sich aber in der konkreten Erziehungspraxis als die beschriebene Abrichtung nieder, da die Erziehungsförmigkeit der privatisierten Familie und der Schule kaum andere Orientierungen zuläßt. Es sei denn, daß die Betroffenen auf Grund der erlebten Widersprüche und des Leidensdruckes durch gemeinsame Aktion sich kämpferisch den Rahmen für Handlungsspielräume schaffen – und zwar „Erzieher“ und „Zöglinge“ gemeinsam.

„Von demokratischer, fortschrittlicher Erziehung kann vielmehr nur dann die Rede sein, wenn man die Restriktionen und Widersprüchlichkeiten, denen man dabei unterliegt, nicht verleugnet, sondern sich bewußt macht, und so erst dazu kommen kann, sich den eigenen spontanen Tendenzen, die immer im Einklang mit den herrschenden Interessen stehen, nicht zu überlas-

sen, sondern sich mit dem Kind zusammen bewußt dazu zu ‚verhalten‘, d.h. die Möglichkeiten einer Praxis ‚darüber hinaus‘ erkennen und realisieren zu können.“ (S. 57)

Solche Überlegungen sind auch unter linken Erziehern nicht häufig. Sie bedeuten, die eigenen Institutionen – Familie, Kinderladen oder Wohngemeinschaft – kritisch auf die in der Konzeption und noch mehr in der täglichen Praxis wirksamen bürgerlichen Verzerrungen und Deformationen hin zu reflektieren und diese Widersprüche als Voraussetzungen für die Erweiterung des gemeinsamen Handlungsspielraumes zu nutzen. „Jugendliche in Familie, Schule und Arbeiterparteien können andererseits Tendenzen entwickeln, gegen die ‚Erziehungsförmigkeit‘ ihrer Beeinflussung überhaupt, auch gegen eine erziehungsförmige Durchsetzung fortschrittlicher Ziele und Interessen, Widerstand zu leisten: Sie werden sich also unter Umständen durch unsere ‚fortschrittlichen‘ Formierungsmaßnahmen genauso unter Druck gesetzt, bedrängt, belabert, genötigt sehen, wie durch alle anderen erzieherischen Formierungsmaßnahmen, werden sich entziehen, abschalten, ausweichen, täuschen, Möglichkeiten der Entwicklung ihrer Subjektivität ohne uns suchen. Womit sich das, was wir hier tun, also im Effekt von der ‚erziehungsförmigen‘ Durchsetzung irgendwelcher reaktionären Ziele kaum unterscheidet. Im Gegenteil, wir würden so die Kinder/Jugendlichen, da sie im Ausweichen vor Belästigung und Nötigung durch ‚Erziehung‘ u.U. unsere Erziehungsmaßnahmen abstrakt negieren, eher dazu bringen, daß sie ihren Lebensraum und ihre sozialen Beziehungen ganz woanders suchen, als im Umkreis der Lebenspraxis ihrer fortschrittlichen Eltern.“ (S. 57)

Dem, der sowas sagt – und es stimmte der Befund massenhaft mit der Wirklichkeit überein – wird rasch die Frage gestellt, was für Rezepte er denn habe. Holzkamp verweist hier auf die Notwendigkeit marxistischer Erziehungsforschung und engagierter Versuche; er kennt durchaus die Notwendigkeit von Organisation und Disziplin im Widerstand, meint aber, daß gerade diese Fähigkeiten durch eine unreflektierte Anpassung an bürgerliche ‚Erziehungsförmigkeit‘ eben nicht entwickelt werden. Planmäßigkeit der Erziehung, wie sie Holzkamp versteht, bedeutet

demnach nicht, ein Zielkonzept vom Kinde aufzustellen und es dann am Objekt nachzuformen, sondern meint einen Plan für Rahmenbedingungen, die trotz aller Widersprüchlichkeit die Kinder eher befähigen, eigenständiges Handeln zu entwickeln.

Alle Zitate aus: Klaus Holzkamp, Was wir von Karl Marx über Erziehung lernen können, in „Demokratische Erziehung“ 1/1983, S. 52ff.

schulheft für den Frieden – was sonst ?

Eine Rückschau auf linke, kritische Positionen in einer pädagogischen Publikationsreihe muss wohl selbstverständlich die Frage stellen: Wie halten es die HerausgeberInnen mit dem Frieden? Die Antwort ist im Titel meines Beitrags klar gegeben.

Eine kritische, emanzipatorische, demokratische Pädagogik muss an sich eine friedlichere Welt wollen, aber nicht nur der Moral wegen, sondern sie ist einem Bekenntnis zum aufgeklärten Denken und Handeln verpflichtet.

Zwischen unserem ersten „Friedens-schulheft“ 1983, ein schön weißes Cover mit blauer Friedenstaube, und der letzten Nummer zu dieser Thematik im Jahr 2010 liegt ein Entwicklungsweg von fast drei Jahrzehnten. Eine Positionierung der schulheft – HerausgeberInnen an nur einem der erschienenen Artikel festzumachen, wäre unzulänglich. Ich versuche daher, unseren Weg in der Friedensthematik chronologisch nachzuzeichnen. Auf diesem Weg haben uns viele MitarbeiterInnen, namhafte AutorInnen, Aktivistinnen und Aktivisten begleitet, im Laufe der Zeit immer häufiger aus dem wissenschaftlichen Bereich.

Ich erhebe in meinem Beitrag nicht den Anspruch „die Linke“ oder „die Friedensbewegung“ zu vertreten, sondern nur eine Gruppe davon, die auch intern in Diskussionen Positionen erarbeitet, Kritik wagt und Theorie und Praxis verbindet. Das bedeutet, dass sie sich nach Möglichkeit in der Öffentlichkeit wahrnehmbar an Aktionen und Protesten beteiligt, sich exponiert, Analysen und Informationen erstellt und auf gesellschaftliche Veränderungen abzielt. Schon 1981 schlossen sich die „LehrerInnen für den Frieden“ zu einem Verein zusammen, ident mit einem Teil der HerausgeberInnengruppe des schulhefts, unabhängig und politisch links gerichtet. Zu dieser Zeit gab es die großen Demonstrationen der Friedensbewegung, viele Publikationen und ein starkes öffentliches Interesse. Viele Friedensgruppen – Berufsgruppen, Regionalgruppen, KünstlerInnen, Ärzte und Ärztinnen, Bezirks-, Gemeindegruppen – hatten sich organisiert.

Das schulheft gab es ja schon seit einigen Jahren, und der Erlass für Politische Bildung hatte Ende der 70er Jahre vielen LehrerInnen das Rückgrat gestärkt, sich mit Schule, Bildung, mit historischen, ökonomischen und gesellschaftspolitischen Themen auseinanderzusetzen. Die Kontakte mit den deutschen Friedenspädagogen, WissenschaftlerInnen, GewerkschafterInnen, VertreterInnen der Friedensforschung u.a. hatten den Horizont erweitert und verhindert, dass unter Friedenserziehung nur eine Vermittlungsarbeit verstanden wird. Wichtig war die eigene politische Bildung und Kritikfähigkeit, und in einem zweiten Schritt die Chance auf Vermittlung im Unterricht zu nutzen.

Die kritischen Aussagen in den schulheften und der LehrerInnen für Frieden waren nie im Sinne der Institutionen, auch nicht der institutionalisierten Friedenserziehung. Das hatte zur Folge, dass die VertreterInnen linker Positionen isoliert wurden und in Konfrontation mit den institutionellen Rahmenbedingungen kamen, was zwar ihre Unabhängigkeit stärkte, aber nicht ihre finanziellen Möglichkeiten.

Vor allem die Wiener Gruppe der „FriedenslehrerInnen“ nutzten das schulheft, um ihre Erkenntnisse und Erfahrungen zu veröffentlichen. 1983 erschien das schon oben genannte „Friedensschulheft“. Mit 184 Seiten ist es eine umfangreiche Nummer geworden, beinhaltet es doch neben den Beiträgen zur Friedenserziehung auch noch Beiträge zu den Themenbereichen Friedensbewegung, Friedensforschung und Militär. Es wollte eine Art Service-Heft sein, jeder, der mit dem Frieden zu tun haben will – und wer will das nicht – sollte in dieser Nummer etwas finden: Argumente gegen naive Illusionen, gegen die NATO-Nachrüstung, für die Unterstützung der scheinbar unfriedlichen Dritten Welt, Erfahrungsberichte aus Schulen, Militärisches aus Lehrplänen und Schulbüchern, Kontaktadressen von Friedensinitiativen, Zivildienstberatungsstellen, Buchhinweise und vieles mehr. In einem Rückblick auf die 70er Jahre wird konstatiert, dass Erziehung zum Frieden der Abrichtung zur Zufriedenheit und persönlichen Friedfertigkeit entgegensteht und dass übliches Krisenmanagement eher darauf abzielt, Krisen auszuhalten. 1983 sollte man den bereits offensichtlichen Abbau der sozialstaatlichen Errungenschaften im Interesse der Profiteure akzeptieren.

In Streiflichtern aus 100 Jahren Vorrüstung an den Schulen wird eine herrschaftssichernde militarisierte Schulgeschichte beleuchtet, sie hängt schlussendlich auch wie ein Klotz am Bein der neuen Politischen Bildung, der 1983 noch eine ziemlich konservative Geistige Landesverteidigung zur Seite stand. Die Aussage in diesem schulheft, dass Kriege nie Resultat einer demokratischen Entscheidung sind, selbst bei einer mehrheitlich pazifistischen Bevölkerung, bedeutet, dass Abrüstung nur durch einen Abbau von Herrschaft zu erreichen ist. Es folgt der Appell, Österreichs Neutralität zu schätzen, zu nützen und auszubauen und damit verbunden die Forderung nach einem Friedensforschungsinstitut.

1989 erschien als Nummer 56 ein schulheft mit dem Titel: „Erinnerung als Vergessen? Der Zweite Weltkrieg“. Im Vorwort heißt es: *„Der Zweite Weltkrieg ist immer noch ein wesentlicher Bestandteil der kollektiven Erinnerung der österreichischen Gesellschaft. Lebensgeschichtliche Erfahrungen, traditionelle Geschichts-Bilder und Vorurteile verhindern allerdings die Aufarbeitung. Das schulheft versucht, die Erinnerungen ins Helle des Bewusstseins zu rücken und die Geschichte des Zweiten Weltkriegs als ehemals ‚lebendige‘ für manche allerdings todbringende vergangene ‚Gegenwart‘ zu begreifen. Dazu gehört es auch, die Erinnerungen an jene wachzuhalten, die – stummgemacht – auch nach 1945 kaum zur Sprache kamen. Ein immer größerer Teil der Lebenden hat diesen Krieg nicht mehr bewusst oder gar nicht mehr direkt miterlebt. Um so notwendiger erschien es uns, sich den Vermittlern zuzuwenden, die ausgestattet mit der Potenz und der öffentlichen Reputation der Massenmedien in Bild und Wort über den Zweiten Weltkrieg berichten und auf diese Weise nicht nur ‚Wissen‘ vermitteln, sondern auch Haltungen und Einstellungen prägen. Für die Schule heißt dies, sich sehr kritisch mit den historischen Botschaften auseinanderzusetzen – auch – und gerade dann, wenn sie das eigene Vorverständnis offenkundig bestätigen und unterstützen.“*

Grundsätzlich hinterfragt dieses schulheft die Jubiläums- und Auftragsgeschichte. In den Beiträgen werden aktuelle Probleme des Umgangs mit Geschichte aufgegriffen, Fragen der Didaktik, die Rolle der Medien, der Opfermythos Österreich, die Darstellung in Schulbüchern und Filmen, die Rolle der Frauen. Klare Aussagen über die Schuld am Krieg sprechen ohne Relativie-

rung: Das deutsche Reich und seine Staatsführung wollten diesen Krieg um jeden Preis und haben ihn allein begonnen. Kein anderer Staat wollte den Krieg. Solche Aussagen waren gegen den Mainstream. Ebenfalls neu war die wissenschaftlich kritische Analyse „Schnurstracks in den Krieg – der Zweite Weltkrieg in Österreich I und Österreich II“, eine Kritik an der Konsensgeschichte der ORF-Präsentation von Hugo Portisch und Sepp Riff.

2001 erschien nach 18 Jahren, in denen der „Weltfrieden“ eine erschreckende Entwicklung genommen hatte, das zweite schulheft zur Friedenserziehung (Nr. 101): „Friedenserziehung. Einsicht in die Verhältnisse – Klärung der Ziele“.

Die Blütezeit der friedensbewegten Gruppen war längst vorbei, LehrerInnen für den Frieden schlossen ihren Verein im zwanzigsten Jahr. Neoliberale Entwicklung, EU-Anschluss Österreichs, EU-Militarisierung, Abbau der Neutralität, Zusammenbruch der sozialistischen Länder und Sieg des Kapitalismus, Abbau des Wohlfahrtsstaates, Kriege auch in Europa und weltweit. Als Auftrag Politischer Bildung und Friedenserziehung umfasst die Auswahl der Artikel in diesem schulheft die Einschätzung des globalen Unfriedens des Neokolonialismus, der imperialen Machtzentren USA, NATO und EU und die abhängige nationale Politik Österreichs. Die Autoren bieten in ihren Beiträgen Hilfestellungen und Positionen für wichtige friedenspolitische Themen im Unterricht an.

So wird zeitgeistige Ideologie zur Macht- und Gewaltpolitik der Industriestaaten analysiert. Diese Ideologien in Variationen bis hin zu zählebigen Biologismen, Rassismen und Wohlstandchauvinismus galt es aufzudecken, denn sie werden als Erklärungen für soziale Probleme, Krisen und Kriege und zur Diffamierung emanzipatorischer Bestrebungen angeboten. Zwei Artikel liefern eine Fülle von Fakten zur Aufklärung über Ursachen, Bedeutung und Folgen des NATO-Angriffs auf Jugoslawien. Lügen und Feinbilder werden aufgedeckt und die Rolle der Medien wird scharf kritisiert. Gleich vier Beiträge befassen sich mit der Militarisierung der EU und der sukzessiven Liquidierung der Neutralität Österreichs. LehrerInnen müssten die Chance nutzen, Partei zu ergreifen und die im Bewusstsein von Jugendlichen noch positiv bewertete Neutralität zu einem wichtigen An-

liegen der Politischen Bildung machen, denn die Einbindung in die EU-Militarisierung bedeutet für Österreich eine autoritäre Entwicklung, Demokratie- und Sozialabbau.

Die Aufklärung über Hintergründe sozialer Missstände gehört zu den wichtigsten Aufgaben verantwortungsbewusster LehrerInnen. Es genügt nicht, gegen Sozialrassismus gutgemeinte Freundlichkeiten und Toleranz zu predigen. Der Blick über den Tellerrand ist für FriedenspädagogInnen notwendig, um politisch und solidarisch zu handeln. Friedenserziehung muss sich konkret mit ihren Rahmenbedingungen beschäftigen – speziell mit den Zusammenhängen von Sozialabbau und Aufrüstung.

So soll das schulheft 117/2012 mit dem Titel „Zwei Seiten einer Medaille – Informationen zu Aufrüstung und Sozialabbau“ helfen, Einsichten zu gewinnen, wie kapitalistische Eliten den Staat in die Pflicht nehmen und wie zugunsten strukturell-militärischer Gewalt Sozialstaat und Demokratie auf der Strecke bleiben. Die Schwerpunktsetzung dieser Nummer ergab sich aus der rasanten Beschleunigung von Militarisierung und neoliberalen Sozial- und Bildungsabbau. Die schulhefte „Wa(h)re Bildung – Zurichtung für den Profit“ und „Pädagogisierung“ (beide 2004) beschäftigen sich mit neoliberalen Entwicklungen im Bildungswesen, so dass es nur konsequent war, dass sich an die Pädagogisierungsdebatte 2005 eine um die Friedenserziehung anschloss. Selbstverständlich soll die Beschäftigung mit und die Anwendung von fortschrittlichen pädagogischen Konzepten und Methoden nicht prinzipiell madig gemacht werden, es sei denn, sie orientieren sich an dem Motto „Wie lerne ich mich anzupassen ohne Unlustgefühle, wie lerne ich herrschen ohne Gewissensbisse?“. Eine „Kultur des Friedens“ muss erstritten und kritisches Denken muss gefördert werden. Daher entschieden wir uns, die Friedenserziehungsdebatte nicht fortzuführen, sondern konkret auf gesellschafts- und wirtschaftspolitische Fragen einzugehen, die für politische Bildung in allen Bildungsbereichen wichtig und aktuell erscheinen: Was bedeutet das neoliberale militarisierte EU-Projekt für ÖsterreicherInnen, die nicht zu den Siegern des Konkurrenzsystems gehören? Wer ist auf diese Fragen in den Schulen und anderswo vorbereitet und vermittelt nicht die gängigen ideologischen Erklärungsmuster?

So folgte schlüssig 2010 das schulheft mit dem Titel „Unsichtbare Hand – sichtbare Faust, Informationen über Krisen und Kriege“ (Nr.140).

2005 hatten wir gefordert, dass sich Lehrende und Lernende gegen die herrschenden Verhältnisse, gegen die Forderungen der Wirtschaftsmächtigen und ihre Handlanger in der Politik wehren müssten. 5 Jahre danach hat sich die Situation wieder verschärft, die soziale Schere klafft mehr denn je auseinander, neue Bedrohungen haben sich entwickelt. Dieses schulheft 2010 zeigt Zusammenhänge zwischen Krisen und Kriegen, Umweltkatastrophen und autoritären Machtverhältnissen auf. Die fundierten Argumentationen der AutorInnen werden verkürzten Darstellungen, Lügenberichten einflussreicher Medien und Politiker entgegengestellt. Strukturelle Gewalt durch neoliberale ökonomische Verhältnisse und autoritären politischen Druck (unsichtbare Hand) sowie sporadische bis jahrelange kriegerische Gewalt mit Militär- und Polizeieinsätzen (sichtbare Faust) gehören zum Szenarium, dessen sich die Eliten in den Machtblöcken wie z.B. in der EU bedienen. Krisen und Kriege verhindern demokratische und solidarische Verhältnisse bzw. deren friedliche Entwicklung.

Die Beiträge des schulhefts analysieren verschiedene Ebenen der Krise und regen zur Beteiligung an möglichen Alternativen an.

Heute, im Jahr 2015, bedrohen uns Krisen und Kriege mehr denn je, weitere schulhefte zur Thematik sind gefragt. Im Herbst 2015 erscheint die Nummer „Bildungsanlass Erster Weltkrieg“ als kritische Ergänzung zum Medien- und Publikationszirkus 2014.

Im diesem rückblickenden Beitrag über Friedenserziehung im schulheft seit 1983 habe ich die vielen Autorinnen und Autoren, die für uns zahlreiche Beiträge schrieben, nicht genannt, es wäre ein langes Register geworden. Ihre Artikel sind alle noch lesenswert. Ich bedanke mich bei allen für ihre engagierte wissenschaftliche Arbeit, für ihren Mut und ihre solidarische Mitarbeit.

Woher kommen wir, wohin gehen wir?¹

Die Österreichischen LehrerInnen-Treffen und die Entstehung der ÖLI-UG

In Vorarlberg hat alles begonnen! Die Vorarlberger LehrerInnen Initiative kandidierte erstmals 1979 bei den Personalvertretungswahlen zum Fachausschuss – mit großem Erfolg. Außerdem gab es bereits an verschiedenen Schauplätzen eine unruhige LehrerInnen-Szene. Die mit den ewiggestrigen Verhältnissen im Bildungswesen Unzufriedenen murrten nicht nur, sondern begannen sich selbst mit Fragen auseinanderzusetzen, zu denen sonst nirgendwo Fortbildung angeboten wurde. Aus dieser Bewegung ging die Österreichische LehrerInnen Initiative hervor, gegründet vor den nächsten PV-Wahlen 1983 beim „legendären“ Meeting im Cafe Westend beim Wiener Westbahnhof.

Zeithintergrund

Die Erfahrung parteiunabhängiger, verschiedene Weltanschauungen überbrückender Zusammenarbeit von Menschen, um gemeinsame Ziele zu erreichen, kam aus der Aufbruchsstimmung der 70er Jahre. Der Zeitgeist war ein so anderer als heute, kaum vorstellbar – da gab es einen gesellschaftlichen Diskurs über wichtige politische Themen, gepflegt von politisch Verantwortlichen und voran getrieben von kritischen Bewegungen, Bürgerinitiativen, Basisgruppen, vom linken Rand bis hinein in katholische Organisationen, z.B. Katholische Hochschuljugend oder Katholische Sozialakademie. Verständlich wird das aus der Vorgeschichte – mit Bildungsthemen als ideologischen Zugpferden war die SPÖ Anfang der 70er Jahre in ihren Wahlkampf und dann ihre Alleinregierung gezogen. Viele Gedanken der „68er

1 Wiederabdruck aus Kreidekreis 16/2004 (leicht bearbeitet), mit Genehmigung der Autorin und der HerausgeberInnen.

Bewegung“ haben sich in diversen gesellschaftlichen Bereichen nieder geschlagen, wurden in Medien und Fachpublikationen diskutiert (siehe Suhrkamp Verlag!), nicht nur im intellektuellen Elfenbeinturm, sondern sogar an Arbeitsplätzen.

Der Glaube an positive Veränderbarkeit der Gesellschaft hatte auch viele LehrerInnen in neuen sozialen Bewegungen aktiv werden lassen, in der Frauenbewegung, der „Dritte-Welt-Bewegung“, der Anti-Atomkraft-Bewegung, der Ökologiebewegung, Alternativbewegung, Friedensbewegung, in Bürgerinitiativen, bei der Arenabesetzung und im Kampf um autonome Jugendzentren ... Diese Erfahrungen haben optimistisch gestimmt: so können traditionelle Grenzen und Trennendes überwunden werden. Der Zwentendorf-Erfolg war das ermutigendste Beispiel.

Solche Initiativen wurden nun im Schulbereich versucht. In einigen Bundesländern entstanden Arbeitskreise – in Salzburg suchten LehrerInnen den Kontakt mit Eltern und SchülerInnen für pädagogische Veränderungen; in einer Wiener und manchen Bundesländergruppen stand die Gewerkschaftsarbeit im Zentrum, man wollte Strukturen und Innenleben des hierarchischen, versteinerten Großvereins kennen lernen, auch als „einfaches“ Mitglied mitarbeiten. Andere publizierten eine „Lehrerzeitung“, die Berichte von Schulen sammelte und Rahmen für Erfahrungsaustausch der unabhängigen „Namenslisten“ sein wollte, die es bereits an etlichen Schulen bei Personalvertretungswahlen gab. Dass Parteipolitik bis in die einzelne Schule hineinregierte (Direktorenbestellung, Ernennung von Kustoden oder Vergabe anderer Funktionen, Unterdrückung von Kritik, „Genehmigung“ von Kandidaten bzw. Personalvertretern durch die DirektorInnen ...), das prägte nicht nur an vielen Schulen eine autoritäre Atmosphäre, sondern behinderte oft zeitgemäße, sachliche und qualitätsvolle Arbeit. Durch selbst organisierte Fortbildungsseminare wollte man pädagogisch innovativ wirken, man eignete sich gruppenpädagogische Methodik und soziologische oder gruppendynamische Analytik der Schulorganisation an. Vielleicht waren es die Waghalsigsten, die mit Eltern Kindergruppen und Alternativschulen gründeten. Diese „bunte“ kritische LehrerInnenszene wollte also vieles ändern oder zunächst einmal

aufzeigen, andere zum Aktivwerden ermutigen: „Wer sich nicht wehrt, lebt verkehrt!“ Noch war das antiautoritäre Ideal präsent, wer gesellschaftlich etwas verändern will, soll bei sich selbst entsprechend den neuen Wertvorstellungen etwas ändern, nämlich nicht auf Politiker und Funktionäre warten, bis sie erleuchtet werden, sondern selbst denken und handeln, politische Arbeit mit Familie und Arbeitsplatz vereinbaren.

Die Gesamtösterreichischen LehrerInnentreffen (GÖLT)

Ab 1979 gab es diese von einigen Engagierten ins Leben gerufene Plattform für Informationsaustausch und gemeinsame Aktivitäten an den Schulen. Ein Anstoß kam von Walter Lauber, dem eingefleischten parteilosen Gewerkschafter, KPÖ-Aussteiger seit Einmarsch der Sowjets in die CSSR, alter Antifaschist und junggebliebener Widerständler – wir könnten nun nach der Zwentendorf-Abstimmung die vielen LehrerInnenkontakte und die frei gewordenen Energien dazu nützen, in unserem eigenen Arbeitsbereich etwas zu tun. Das war naheliegend, denn es gab eben schon viele Ansätze, der schulische Unmut brannte unter den Nägeln, es bedurfte lediglich der organisatorischen Zusammenführung. Die Forderung nach emanzipatorischer Bildung, nach einer Schule ohne Klassenschranken, die den Unterschichten den Zugang zu höherer Bildung nicht mehr verwehrt, die Anregungen alternativer Schulmodelle, die wieder ausgegrabene Reformpädagogik vergangener Zeiten – all das drang nicht nur aus Publikationen renommierter Verlage oder bestimmten Parteiblättern, sondern beschäftigte viele Pädagogen und ErzieherInnen (auch Eltern). Mit Erna Dittelbach (sozialistischer „Zentralverein“ der Pflichtschullehrer), Lidia Brandstätter (alternativbewegte Mitarbeiterin der „Gewerkschaftlichen Einheit“) und etlichen anderen sammelte ich LehrerInnenadressen aus ganz Österreich, und schließlich tagten wir im gewerkschaftlichen Bildungshaus in Neuwaldegg. Über 100 waren der Einladung gefolgt und setzten sich in verschiedenen Arbeitskreisen zusammen. Rudi Wimmer, Mitbegründer des Universitätslehrganges Politische Bildung, leitete den Arbeitskreis „Dienstrecht“ und löste eine heftige Debatte darüber aus, was innerhalb der

Grenzen des bestehenden „autoritären“ Dienstrechtes an selbstbestimmten schulischen Aktivitäten möglich sei. Gerade war eine Dienstrechtsreform verhindert worden, die nach bundesdeutschem Muster einen „Radikalenerlass“ und Berufsverbote vorsah. SP-nahe Kreise hatten, äußerst unloyal gegenüber ihrer Regierungspartei, den Entwurf aus dem Bundeskanzleramt an die Öffentlichkeit gebracht, es kam zu heftigen Protesten und Unterschriftensammlungen an den Schulen und die Aktion war erfolgreich.

Einfach war es nicht, wie linke Systemkritiker mit ihrer prinzipiellen Verurteilung der Schule des Kapitalismus, die nur dem Kapital diene, und aus bürgerlichem oder christlichem Denken kommende KollegInnen gemeinsame Wege der Veränderung suchten. Dennoch folgte eine Reihe weiterer Gesamtösterreichischer LehrerInnentreffen in Graz, Salzburg, Linz ..., mit bis zu 250 TeilnehmerInnen. Der Enthusiasmus der Aufbruchstimmung machte Toleranz und Konsens möglich. Das wurde größtenteils als positiv erlebt, konnte von manchen inhaltlich aber auch als Defizit gesehen werden. So merkte Bernhard Natter in seinem sehr lesenswerten Artikel über die LehrerInnenbewegung und die Gründung der ÖLI kritisch an, dass durch das Konsensbedürfnis („starker Außenfeind“!) bestimmte Ziele nicht als Forderung der gesamten Bewegung etablierbar waren, nicht einmal die weit verbreitete Idee der Gesamtschule („Die Entstehung einer alternativen Lehrerszene in Österreich“, in: *erziehung heute* 2/1988). Also eine Schwäche? Angesichts des weiten Feldes von Missständen und Leidensdruck begnügte man sich mit den vielen Übereinstimmungen. Die Vorbereitung der Treffen übernahmen jeweils andere Bundesländergruppen, was zu regionaler Aktivierung beitrug. Zwischen den Tagungen war das Informationsblatt „Lösungsmittel“ eine Plattform für Gedankenaustausch. Auch dabei wechselte das Herausgeberteam, es gab keinen redaktionellen Teil, sondern eingelangte Beiträge wurden auf Matrizen getippt, hektografiert, an alle verschickt. Einige Jahre hindurch existierte ein reger Fluss von Diskussionsbeiträgen, von „hochtheoretisch“ über nüchterne Berichte bis zur Provokation, viele meldeten sich zu Wort. Von Freistellung oder irgendeiner finanziellen Unterstützung bei all diesen Tätigkeiten

war keine Rede. Der wachsende Kreis an Interessierten finanzierte alles selbst durch Spenden, Tagungsteilnehmer zahlten sich natürlich Fahrt und alle Kosten selbst. Jede Zeitungs- und Organisationsarbeit war Freizeitarbeit, aber stets interessant, denn es gab Themen, die an keinem Pädagogischen Institut (PI), keiner Uni zu finden waren. So hatte man das Gefühl, an der „Archäologie“ verschütteter fortschrittlicher Pädagogik (z.B. Otto Glöckels vergessenes Gesamtschulkonzept der Zwischenkriegszeit) oder der Kreativität neuer Versuche unmittelbar beteiligt zu sein, selbst etwas in Bewegung zu setzen – in der Folge tauchten wirklich Freinet-Pädagogik, Maria Montessori und andere Themen der Reformpädagogik an den verstaubten PIs auf. Menschen aus der LehrerInnenbewegung erhielten Anstellungen an den PIs, es gab Ausstrahlungseffekte. Das stärkte Selbstbewusstsein und die Avantgardehaltung, machte Mut zum Weitermachen: Schulreform in anderen Ländern – Dänemark, Schweden ..., Alternativschulprojekte, neue Unterrichtsformen, kritische Betrachtung der LehrerInnenrolle ... Aber auch Spaß und persönlicher Kontakt fanden Raum als Grundlage für harte Konfrontationen und die Niederungen des Alltags. Die Taschenbuchreihe *schulheft* griff viele dieser Themen auf und war eine große Unterstützung für die pädagogische und schulpolitische Erneuerungsbewegung.

Ein Themenbereich waren immer wieder die Interessenvertretungen – Strukturen und Arbeitsweise von Personalvertretung und Gewerkschaft. Man stand wie vor chinesischen Mauern. Die Geheimniskrämerei und deren überraschende Ergebnisse, die einem dann vorgesetzt wurden, waren unerträglich geworden. Auch Peter Korecky, Gerda Huber und andere damals junge sozialistische LehrerInnen suchten bei den GÖLT jene fortschrittliche Auseinandersetzung, die sie bei ihren alten Genossen im Bund sozialistischer Akademiker (BSA) vermissten. Hier fanden sie die Rückenstütze für die Reformarbeit in ihrer eigenen Gewerkschaftsfraktion. Leute aus dem „Bund demokratischer LehrerInnen“ (BDL) nahmen an den Treffen teil, um aus den Scheuklappen ihrer KPÖ-Nähe einen Ausblick zu haben.

Der Großteil der TeilnehmerInnen waren aber Unorganisierte, einfach vielseitig am Schulgeschehen Interessierte. Daher tauch-

te in den Plenarrunden und im informellen Kontakt immer öfter die Frage auf, ob nicht aus den GÖLT eine neue Organisation entstehen sollte, um die Verbindlichkeit der Ziele und Kooperation zu stärken und Aktionen schlagkräftiger zu machen. Wenn Willi Sieber oder andere aus der Vorarlberger LehrerInnen Initiative mit humorvoller Selbstverständlichkeit von ihrer Arbeit im Fachausschuss und von ihrem Auftreten an Schulen im Ländle erzählten, so war das ansteckend! Überraschenderweise fand der ÖLI-Gedanke sogar bei den BSA- und BDL-Orientierten schließlich moralische Unterstützung. Denn auch ihnen war die Konsolidierung der kritischen LehrerInnenszene wichtig und das Konkurrenzdenken stand daher im Hintergrund. Außerdem versprachen sich die BSA-Mitglieder durch eine neue Wählergruppe auch Druck auf ihre Fraktion und somit Zermürbung alter Bonzen und interner Machtverhältnisse – was in der Folge geschah, sodass die jungen Linkssozialisten dann Funktionen erhielten.

Nach Entstehung der ÖLI liefen die GÖLT noch einige Jahre weiter. Ein später Höhepunkt war eine von Wiener AktivistInnen organisierte dreitägige „Bildungsenquête“ 1986 an der Universität für Bildungswissenschaften in Klagenfurt, vermittelt durch Franz Ofner. Namhafte PädagogInnen, SoziologInnen konnten für Referate und Arbeitskreisleitung gewonnen werden. Das taten sie unentgeltlich – auch kritische WissenschaftlerInnen waren am Austausch mit kritischer Basis interessiert und sehr engagiert (z.B. stellte Peter Gstettner das Konzept der Community Education vor, Susanne Dermutz referierte das Österreichische Bildungssystem seit 1945, Richard Olechowski zur Gesamtschule, Vertreter von Arbeiterkammer und Industriellenvereinigung kamen zu Wort). Selbstverständlich waren die GÖLT-AktivistInnen auch bei der Demonstration der Slowenenverbände für zweisprachige Schulen im zweisprachigen Gebiet Kärntens dabei. Im Herbst 1987 riefen alle Bildungsinitiativen zur Beteiligung an der „Gesamtösterreichischen Demonstration gegen Arbeitslosigkeit, Sozialabbau und Bildungsstopp“ auf, sie war ein eindrucksvolles Signal gegen den auch in Österreich Fuß fassenden Neoliberalismus in Wirtschafts- und Verstaatlichtenpolitik, eine massive Kritik an der SPÖ, die nun in Koalition mit

der ÖVP die ersten großen Einsparungen im Sozial- und Bildungsbereich durchzog (Budgetkürzungen). Eine Art Schlusspunkt hinter ihre Geschichte setzten die GÖLT unter neuem Namen – als „Initiative Bildung“, in die auch SchülerInnen und Eltern einbezogen waren, organisierte man im Mai 1988 eine „Aktionskonferenz“ an der Universität Salzburg. Die SPÖ-KollegInnen, die an den GÖLT teilgenommen hatten, wurden zum Teil nun selbst Funktionäre in PV- und GÖD-Gremien oder in der Bildungspolitik, der Zuwachs der ÖLI (an Bundesländerlisten, Stimmen, Mandaten) wurde zunehmend doch als Konkurrenz gesehen.

Die Österreichische LehrerInnen Initiative – Unabhängige GewerkschafterInnen für mehr Demokratie (ÖLI-UG)

Es war also definitiv zur Gründung der ÖLI gekommen, als die eifrigsten Verfechter des Organisationsgedankens die Chance, 1983 bei den Personalvertretungswahlen zu kandidieren, nicht versäumen wollten. Das PV-Gesetz bietet eine klare demokratische Regelung, die auch neuen, kleinen Gruppen einen minderheitenfreundlichen „Eintritt“ ermöglicht (ein damals sehr modernes Gesetz, das 1967 geschaffen wurde).

Anlässlich einer großen gesamtösterreichischen Friedensdemonstration 1983 in Wien (ein Österreichischer Höhepunkt der internationalen Friedensbewegung gegen weitere atomare „Nachrüstung“ der Supermächte) trafen einige LehrerInnen aus mehreren Bundesländern zusammen und vereinbarten im Cafe Westend die bundesweite Kandidatur im AHS- und BHS-Bereich und weitere organisatorische Schritte. Markus Scheucher, Peter Haibach, Kurt Krammer, Lidia Brandstätter seien hier stellvertretend für viele andere für ihren Optimismus gedankt, auch Josef Aff, der schon im Vorfeld in diese Richtung drängte.

Im Pflichtschulbereich hatten sich seit Beginn der 80er ebenfalls eine Reihe von regionalen bzw. Bundesländerinitiativen gegründet. Diese kandidierten nun ebenfalls für Dienststellenausschüsse (auf Bezirksebene), besonders in der Steiermark, in Ober- und Niederösterreich und in Wien waren Listen bzw. unabhängige LehrerInnengruppen aktiv, in Folge auch für die Kan-

didatur zu den Zentralaussschüssen (auf Landesebene). Auch hier kann ich nicht alle Aktiven, sondern nur einige Namen nennen, die für den Start und den langen Atem garantierten – die Brüder Wabl, Sigi und Walter Binder, Ali Denk, Anton Hajek, Kurt Muck, Wilfried Mayr ...

Eine bunte Vielfalt von Listenbezeichnungen entstand und machte den Überblick über Zusammengehörigkeit von Gruppen schwierig – manchmal für uns selbst, aber vor allem ermöglichte das der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (GÖD) lange Zeit die sture Weigerung, die Stimmen für Gesamtwahlergebnisse zu addieren. Andererseits war die Empfindlichkeit mancher regionalen Initiativen groß, womöglich durch engere Zusammenschlüsse in ihrer Autonomie eingeschränkt zu werden. Das Zusammenwachsen war daher ein längerer innerer Prozess der Vorsicht und gegenseitigen Achtung. Jede Initiative hatte ihre Zeitung. Die Fortschritte der internen Vernetzung wuchsen seit der Herausgabe des überregionalen Informationsblattes „Kreidekreis“, dank des enormen Zeit- und Arbeitsaufwandes von Gary Fuchsbauer und seiner Qualitäten als Koordinator. Weiter in dieser Hinsicht wirkten die Foren im Internet und die ÖLI-Homepage (www.kreidekreis.net). Das nach außen sichtbare Zeichen der Zusammengehörigkeit wurde die Kürzel UG für Unabhängige GewerkschafterInnen, angehängt an jede Listenbezeichnung. Die zusätzliche Namensgebung wurde auch notwendig durch das Bestreben, in die Gewerkschaftsgremien hinein zu kommen, die ja nicht direkt gewählt wurden.

Unser Selbstverständnis, uns in der Tradition gewerkschaftlicher Arbeit zu sehen, im Einsatz um bessere Arbeitsbedingungen und Gehälter, soziale und demokratische Rechte und in Solidarität mit anderen ArbeitnehmerInnengruppen war anfangs ungebrochen vorhanden, wurde allerdings rasch getrübt und auf eine harte Probe gestellt: einerseits durch die lange Weigerung der Gewerkschaft, d.h. verschiedener Sektionen der GÖD, uns entsprechend den Wahlergebnissen die Sitze in Gewerkschaftsgremien, Anteile an Fraktionsgeldern und überhaupt den Fraktionsstatus zuzuerkennen, andererseits vergrämte die generelle Gewerkschaftspolitik immer wieder ÖLI-MitarbeiterInnen, so dass auch Protestaustritte stattfanden. Das begann bei der

harten Haltung des ÖGB im Kampf um die Hainburger Au und setzte sich fort in den unverständlichen Zustimmungen zu Bildungsabbau, Sparpolitik etc. Sehr mühsam war Jahre hindurch der Kampf um gewerkschaftliche Anerkennung der ÖLI-UG. Immer wieder suchten wir Gespräche mit den Vorsitzenden der einzelnen Bundessektionsleitungen und auch mit dem Präsidium der GÖD – mit Sommer, Dohr, Neugebauer. Wir machten geltend: unseren dezidierten Willen zu Gewerkschaftsarbeit, wir binden außerdem den kritischen Mitgliederanteil in die Gewerkschaftsbewegung ein, wir haben schon jede Menge Arbeit aus eigener Tasche finanziert und erheben Anspruch auf einen Anteil an den Gewerkschaftsbeiträgen. Lange wurden wir mit zynischen Abfuhren abgeschmettert, auf die mit wachsender Wut reagiert wurde. Der lange Atem drohte auszugehen. Die ÖLI forderte direkte Wahlen in der Gewerkschaft, analog zur PV-Regelung, aber so lange diese nicht eingeführt wurden, sollte die merkwürdige Regelung der „Umlegung“ der PV-Wahlergebnisse auf die Zusammensetzung der Landes- und Bundessektionsleitungen auch für uns gelten. Die Verweigerung der Landessitze brachten die Steirische und Salzburger LehrerInnen Initiative dazu, das Schiedsgericht der GÖD und des ÖGB anzurufen, erfolglos, schließlich klagten sie vor Gericht die GÖD wegen Nichteinhaltung ihrer Statuten. Haymo Sternat und Peter Haibach fochten zäh diesen Kampf gegen Giganten. Im Laufe der Jahre war „David gegen Goliath“ doch erfolgreich, auch wenn heute noch eklatante Ungleichheit bei der Zuerkennung des Budgets für unsere Fraktionsarbeit besteht. Als erste Bundessektionsleitung öffnete sich die AHS; da ich seit den PV-Wahlen 1987 für die ÖLI im Zentralausschuss AHS war, konnte ich dort auch mit BSL-Vorsitzendem Holub und Peter Korecky, inzwischen Fraktionsführer der sozialistischen AHS-LehrerInnen, verhandeln. Hans Tscheließnigs Gespräche mit den BHS-Funktionären verliefen noch mühevoller. Aber schließlich, ab 1990, konnten wir erstmals für die ÖLI-UG Sitze in diesen Gewerkschaftsleitungen einnehmen.

Natürlich waren wir wie alle „Jungorganisationen“, die Neues wollen, für manche „Gegner“ auch schwer genießbar, hatten starke Feindbilder und waren voll Angriffslust, glaubten genau-

so wie andere, im Besitz der Wahrheit zu sein. Wir mussten uns allerdings auch behaupten, um etwas zu erreichen, das unsere Existenz sicherte! Besondere Kritik an der Gewerkschaft wuchs in den 90er Jahren mit den weiteren Einsparungen der Regierung, Rückschritten im Schulwesen und der mangelnden Effektivität der Gewerkschaft. Schon in der rot-schwarzen Koalition war es schwer, die Gewerkschaft auf Oppositionsseite zu finden, seit Schwarz-Blau wirkt die schwarze GÖD meist noch gelähmter. Es wuchsen die Basisproteste und Vernetzungen, um Druck auf die eigenen Gewerkschaften auszuüben, zaghaft eingeleitete Streiks wurden letztlich stets aufgegeben – eine konsequente Kampfbereitschaft wurde nie erreicht. Es ist frustrierend, eine solche Politik mit dem eigenen Gewerkschaftsbeitrag zu unterstützen, daher verständlich, dass gerade besonders Aktive die Nase voll hatten.² Wir sehen uns nicht in Widerspruch mit diesen KollegInnen. In der ÖLI selbst gibt es viele GÖD-Mitglieder, es gab und gibt aber immer auch MitarbeiterInnen, die nicht (mehr) Mitglied des ÖGB sind.

UG als Fraktion im gesamten ÖGB

Es war uns aber klar, dass auf lange Sicht gewerkschaftliche Existenzsicherung nur als eine im gesamten ÖGB anerkannte Fraktion möglich ist. Genauso dachten auch die in anderen Gewerkschaften entstandenen parteiunabhängigen Gruppierungen. Gerade als Parteilose (ohne Rückhalt und Dienstleistungsapparat – sprich Geld, Büro – einer Partei) mussten wir weitere Partner suchen. Es sind zwar auch schwarze Christgewerkschafter in einigen roten Gewerkschaften Minderheiten, aber sie erhalten Unterstützung durch ihre Partei und als anerkannte Fraktion durch die Gewerkschaft. Seit Ende der 80er Jahre pflegten wir immer wieder die Kontakte zu anderen unabhängigen Listen im Öffentlichen Dienst, zunächst bei den Bewährungshelfern, bei der Justizwache und in diversen Ministerien, dann in anderen Gewerkschaften. Sehr interessiert daran waren die „Gewerk-

2 Vor eine noch größere Gewissensprüfung stellte uns der BAWAG-Skandal 2006.

schaftlichen Einheit“ (GE, später umbenannt in Alternative und Grüne GewerkschafterInnen, AUGÉ, ist keine Fraktion der Grünen, nur eine Sammelbewegung), breit vertreten in der Gewerkschaft der Privatangestellten, und die Liste „Konsequente Interessenvertretung“ (KIV), sehr erfolgreich in der Gewerkschaft der Gemeindebediensteten. Auch zu Eisenbahnern und anderen Berufsgruppen gab es Kontakte, wie die installierten UG-Konferenzen zeigten, die jährlich stattfanden, beispielsweise sehr konstruktiv für die UG-Weiterentwicklung 1998 in Linz. Besonders aktiv und hilfreich in dieser Zusammenführung zur UG im ÖGB waren Schani Margulies und speziell Alfred Bastecky. Da die GE über einen Sitz im ÖGB-Präsidium verfügte und die KIV dank praktizierter Demokratie in der Gewerkschaft der Gemeindebediensteten (Geldzuwendungen) eine gut entwickelte Organisationsarbeit samt Büro etc. aufbauen konnte, kamen von dort nicht unwesentliche mentale und materielle Unterstützungen für die UG im Schulbereich und sonst im Öffentlichen Dienst. Wir waren froh über gewerkschaftlichen Erfahrungsaustausch, Benützung der Vereinslokale, der Büros! Durch die GE-Kontakte zum ÖGB-Präsidium konnte Einfluss auf die Neugestaltung der Statuten des ÖGB und schließlich offizielle Anerkennung der UG als Fraktion des ÖGB erreicht werden. Das heißt: die GE verzichtete auf Ihren Sitz im Präsidium, um einem UG-Vertreter dort Platz zu machen.

Reinhard Tschaikner, der lange und heftig die Konfrontation mit der Tiroler GÖD betrieb, da diese der Tiroler LehrerInnen Initiative im Pflichtschulbereich die verdienten Gewerkschaftsmandate verweigerte, schrieb eine sehr interessante und gründliche politikwissenschaftliche und historische Arbeit über parteiunabhängige Gruppen in Personalvertretung und Gewerkschaft, darin auch ausführlich über die Entwicklung der ÖLI-UG und der gesamten UG („Die Unabhängigen“, Schulheft 77/1995).

Ziele, Forderungen, Erfolge

Die Erfahrungen der Gesamtösterreichischen LehrerInnentreffen führten zu einem Grundprinzip der ÖLI: dem Initiativencharakter – offen sein für Menschen verschiedener Weltanschau-

ungen, parteiunabhängig und parteiübergreifend agieren, um gemeinsamen Zielen zu dienen. Eine Zeichnung auf dem ersten Wahlflugblatt der Salzburger LehrerInnen Initiative zeigt die SLI als Schere, die jene Marionettenfäden der Personalvertretung, die sie an die Parteien binden, durchschneidet. Ein weiterer Anspruch war Basisdemokratie – die an den Schulen autonom aktiven Kolleginnen oder PV-Listen sollen in der ÖLI ihre Erfahrungen und Meinungen austauschen können, auf diese Weise selbst Forderungen entwickeln, jeder soll mitarbeiten oder selbst zu Gremienwahlen kandidieren können – „Personalvertretung selber machen!“ lautete das Motto, also eine echte Alternative zu anderen Listen und Fraktionen. Drittes Prinzip: kritische Auseinandersetzung mit der aktuellen Schulpolitik und der Pädagogik, für die Umsetzung soll aber die Gremienarbeit in PV und Gewerkschaft nur *ein* Standbein sein und darf nicht alles überwuchern. Sind wir diesen Ansprüchen treu geblieben?

Sie waren jedenfalls Ausgangspunkt anderer Inhalte: Da ist immer wieder die Forderung nach mehr Demokratie, in verschiedenen Bereichen – im Unterricht, in der Mitbestimmung aller drei Personengruppen in der Schule, für echte Schulautonomie (im Gegensatz zum Verschleierungscharakter der heute so genannten „Autonomie“, die vorrangig Mangel, Einsparung und Hierarchie kaschiert), bei der Bestellung der Schulleitungen, Demokratie im Bildungssystem und in seinen Zugangsberechtigungen, bei der Einstufung des Lehrpersonals verschiedener Schultypen, in den Interessenvertretungen (siehe vorher) – dort kam es schließlich wenigstens auf Schulebene und in immer mehr Landessektionen AHS und BHS zu Gewerkschaftswahlen ...

Wir haben z.B. in den 80er Jahren als Erste über die Anprangerung der Parteibuchwirtschaft bei der Leitungsbestellung (das taten andere auch) hinaus Modelle der Transparenz und Mitbestimmung vorgeschlagen. Aus der Kritik an parteipolitischen Praktiken entwickelten wir eine Debatte über Wahl der DirektorInnen auf Zeit. Insbesondere die Steirische LehrerInnen Initiative hat sich da sehr profiliert und zu neuen Entwicklungen beigetragen. Wir haben mit Vehemenz gefordert, dass keine Direktoren in der Personalvertretung sitzen dürfen und gegenteilige

Fälle immer wieder an die Öffentlichkeit gebracht. Wir propagierten, dass so „primitive“ Dinge wie tatsächliche Mitgestaltung der PV bei der Erstellung der Lehrfächerverteilung und Offenlegung der Lehrfächerverteilung endlich einmal Realität werden müssen, Schluss mit der Mausehelei! LehrerInnen, die der ÖLI nahe standen, haben an den Schulen selbst Diskussionen über diese Vorstellungen entfacht und die Schulwirklichkeit verändert, und allein die Tatsache, dass wir auch in den Gremien Tabus brachen und solche Inhalte vertraten oder deren eigene Privilegienwirtschaft aufzeigten, hat dort manches Umdenken in Gang gesetzt.

Sofort nach der politischen Wende Mitte der 80er Jahre haben wir auf die ersten Einsparungen (bei Fortbildung, Schulbuchaktion, Klassengrößen) reagiert. Die Ausweitung der befristeten Verträge (II L), die es früher so gut wie nie gegeben hatte, wurde von uns heftig öffentlich und in Gremien kritisiert: als nicht im Sinne des Gesetzes (weil ursprünglich als Ausnahmeregelung fixiert), als unmenschliche Existenzbasis mit pädagogisch negativen Auswirkungen, weil junge KollegInnen zu Anpasslern verbogen werden, die aber SchülerInnen zu kritikfähigen Menschen und mündigen Staatsbürgern erziehen sollen. Wir initiierten zusammen mit der Initiative gegen LehrerInnenarbeitslosigkeit (IGL) eine Plattform für eine österreichweite Unterschriftensammlung gegen diese Verträge, die auch von anderen Organisationen mitgetragen wurde. Langjährig aktiv als unsere Kontaktpersonen in dieser Frage waren vor allem Maria Marizzi und Veronika Prasch von der IGL sowie KollegInnen vom Wiener BRG Anton-Krieger-Gasse. Sogar ein Straßentheater haben wir gemeinsam entwickelt und vor dem Unterrichtsministerium inszeniert, auch Kundgebungen vor dem Stadtschulrat Wien gegen LehrerInnenarbeitslosigkeit. Kurt Winterstein spielte Gitarre und sang selbst verfasste Protestsongs. In der Steiermark und Tirol gab es ähnliche Aktivitäten mit den regionalen Initiativen gegen LehrerInnenarbeitslosigkeit. Wir haben immer wieder die Gewerkschaft aufgefordert, mehr Widerstand zu leisten bzw. diesen an den Schulen zu organisieren. Die SchülerInnen brauchen kleine Klassen und somit mehr LehrerInnen. Das Ergebnis ist bis heute als Zynismus des Dienstgebers zu betrachten.

Kurz nach Einführung des neuen Unterrichtspraktikantengesetzes haben sich ab den 90er Jahren auch die UnterrichtspraktikantInnen (UP) selbst organisiert und mit der AHS-Gewerkschaft Gespräche über ihre Arbeitsbedingungen geführt, auch gefordert, dass die Gewerkschaft sie vertreten soll. Die Wiener ÖLI hat ihre Anliegen publik gemacht und unterstützt.

Es ist sicher eine starke Seite der ÖLI geblieben: an der Basis Informationen über die faktische Situation zu verbreiten, z. B. über die Auswirkung von Einsparungen schnellstens aufzuklären (wie bei der „Kontingentierung“ der Stunden im Sicherstellungserlass, Abschlägen bei Bewertung der Abschlussklassenstunden, Stundenstreichungen, Streichung der Klassenvorstandswerteinheiten ...). Wir stellen das Wissen aus der Gremienarbeit allen sofort zur Verfügung und unterstützen den Widerstand an den Schulen. Darüber hinaus fördern wir die Entstehung von schul- und parteiübergreifenden Plattformen, damit das Auftreten für Veränderungen gemeinsam verstärkt werden kann. Reinhart Sellner gilt dabei vielen als Paradebeispiel eines Mandatars, der sofort nach einer Sitzung alles Wichtige ins Internet klopft oder auf allen Vernetzungstreffen präsent ist.

Wir haben seit unseren Anfängen pädagogische Erneuerung gefordert, dafür neue Unterrichts- und Lernformen und kleine Klassen als Voraussetzung betrachtet, alte und neue Konzepte der Reformpädagogik vorgestellt und damit ein Anliegen der ursprünglichen LehrerInnenbewegung weitergeführt (z.B. Freinet, Montessori, Tvindschulen, Glöckels polytechnisches Prinzip ...). Auch die Integration von Kindern mit Behinderung und von SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache wurde seit der Entstehung von ersten Initiativen dazu von uns unterstützt. Wir forderten schon entsprechende schulische Maßnahmen, als Zentralausschuss und Gewerkschaft noch absolut verständnislos reagierten, weil sie noch nie etwas von den Modellen in Italien oder Skandinavien gehört oder gar gelesen hatten. So unterstützten wir auch das von steirischen Elternvereinen initiierte überparteiliche Komitee, das österreichweit das „Volksbegehren zur Senkung der Klassenschülerzahl“ vorbereitete. Die pädagogischen Gegebenheiten und Lernbedingungen der SchülerInnen sind zugleich die Arbeitsbedingungen der LehrerInnen – so sehr

wir die Interessen der KollegInnen vertreten wollen, so ist uns stets die verbindende Argumentation, die Interessen der SchülerInnen und Eltern einbezieht, wichtig, also die pädagogische Begründung von Reformen, Arbeitsbedingungen ... Die „Horner Erklärung“ der ÖLI-UG vom November 2003 ist ein Bildungsprogramm, das diese Haltung widerspiegelt (recht gut dargelegt in der Gewerkschaftszeitung „AHS“ 4/2004).

Die Beispiele zeigen: Die ÖLI begrüßt Zusammenarbeit mit anderen Organisationen, ob parteinahen oder überparteilichen Initiativen. Ich ergänze noch die punktuelle gemeinsame Arbeit mit den Publikationsorganen „Schulheft“ und „erziehung heute“, die Beteiligung an der Plattform „Bildungsallianz“ und der umfangreichen Vorbereitung des Kongresses „Schulautonomie“ 1994 (rund 400 TeilnehmerInnen) – ein Startsignal für die kritische Haltung gegenüber den Worthülsen neoliberaler Schulpolitik, schließlich Teilnahme an Aktivitäten der Antiglobalisierungsbewegung.

Die ÖLI ist älter geworden, glücklicherweise, der Idealismus blieb erhalten, hat sich aber mit Pragmatismus verbunden. Ich wünsche der ÖLI weiterhin die Kraft zum Widerstand, dass sie im notwendigen Wandel sich auch selbst immer wieder kritisch betrachtet, offen bleibt für Neues und dabei alte Überzeugungen nicht aufgibt, und vor allem – dass sie nie in Gremienarbeit erstarrt und erstickt!

Ein großes Danke allen Helfenden, allen Wählerinnen und Wählern und allen Mitarbeitenden und ...

Literatur

Bernhard Natter: Nicht länger vor den Parteikarren gespannt. Die Entstehung einer alternativen Lehrerszene in Österreich, in: *erziehung heute e.h.*, Nr. 2 /1988, S. 228.

Reinhard Tschakner: Die Unabhängigen. Parteiunabhängige Gruppen in Personalvertretung und Gewerkschaft, *Schulheft* Nr. 77/1995. „Lösungsmittel“ und diverse Zeitungen der österreichischen LehrerInnen Initiativen (Gesammelte Jahrgänge siehe Nationalbibliothek).

Gary Fuchsbauer im Interview mit Gabriele Atteneder und Eva Hötendorfer

35 Jahre LehrerInnen-Initiativen: Zum Stand der Dinge

A/H: Lieber Gary, seit 25 Jahren vertrittst du die ÖLI-UG im Zentralkomitee der Personalvertretung der Lehrer und Lehrerinnen im BMHS-Bereich. Heidi Pirchners „Geburtstagsartikel“ fordert heraus, die Entwicklung der ÖLI-UG in den letzten 10 Jahren zu reflektieren.

Die ÖLI-UG versteht sich als bildungspolitische Initiative der Lehrerinnen und Lehrer, die parteiunabhängig in Personalvertretung und Gewerkschaft agiert. Parteiunabhängig heißt nicht farblos! Die ÖLI-UG ist keine weltanschaulich homogene Gruppe. Welche gesellschafts- und bildungspolitischen Ziele haben heute die KollegInnen, die sich für die ÖLI-UG engagieren?

GF: Demokratisierung der Schule. Dieser Punkt, in so manchen Bundesländern Gründungsanlass der LehrerInnen-Initiative, ist leider immer noch so aktuell, wie vor 30 Jahren, in mancherlei Hinsicht ist's dabei sogar sogar schlimmer geworden. Unsere Ziele sind nach wie vor:

- Ein auf Zeit gewähltes Leitungsteam, statt obrigkeitlich – oft scheinobjektiviert – auf Lebenszeit bestellte, unbegrenzt weisungsbefugte Direktionskaiser.
- Die Schulkonferenz (alle LehrerInnen und VertreterInnen der Bediensteten, Eltern und SchülerInnen) als oberstes Organ der Schule.
- Kein Kind zurücklassen. Schulreformen, die endlich auch in Österreich Chancengleichheit schaffen statt Segregation nach sozialem Status.
- Daher eine gemeinsame Schule der 6–14-Jährigen statt des Nebeneinanders von mittlerweile drei Schultypen
- Ein eigenständiges Bildungsministerium, das so viel Budget bekommt, dass die gesetzlichen Aufgaben erfüllt werden können – seit Jahren steht dieses Ministerium unter Kuratel, muss BKA und Finanzministerium überall mitreden lassen. Wie die

finnische Bildungsministerin vor etwa 15 Jahren in Linz sagte: „Bei uns weiß auch der Finanzminister, dass Bildung kostet“, so wollen wir das auch vom österreichischen Finanzministerium sagen können.

In 25 Jahren Gremienarbeit in der PV und in der Gewerkschaft hat es die ÖLI-UG geschafft, auf allen Ebenen durch immer mehr MandatarInnen vertreten zu sein. Die Arbeit der ÖLI-UG in den Gremien ist getragen von einer Bewusstheit über Zusammenhänge von Arbeitsbedingungen, pädagogischen Konzepten und gesellschaftspolitischen Entwicklungszielen in Richtung auf eine humanistisch geprägte Gesellschaft. In welchen Forderungen z.B. in Hinblick auf LehrerInnenausbildung, Mitbestimmung, Strukturen der Schul- und Unterrichtsorganisation etc. spiegeln sich diese Wechselbeziehungen?

Die neue LehrerInnenausbildung, die einerseits endlich eine vollakademische für alle LehrerInnen ist und andererseits vor allem solche junge Menschen für den Lehrberuf gewinnen will, die bereit sind, lebenslang ihr eigenes Tun forschend zu beobachten und sich weiterzuentwickeln, stellt eine Entwicklung ganz in unserem Sinne dar. Dass der Bereich der „Kindergarten“-Pädagogik noch nicht einbezogen ist, macht traurig. Österreich ist mittlerweile das einzige europäische Land, in dem die Ausbildung noch nicht auf Hochschulniveau stattfindet.

Dass die Mitbestimmungsstruktur an den Schulen und überregional extrem schwach entwickelt ist und vielfach obrigkeitliches Denken vorherrscht, führt auch zu Auswirkungen in Unterricht und in realen Bildungszielen. Die Entwicklung muss in Richtung „Bildung statt nur Ausbildung“, „Selbstständigkeit statt Ja-Sager-Mentalität“, „Denken statt Auswendiglernen“ vorangetrieben werden. Dazu sind aber entsprechende Schritte der Politik erforderlich, damit diese Entwicklungen auch bei den LehrerInnen vorankommen.

Anlässlich der Verhandlungen zum neuen LehrerInnendienstrecht im Jahre 2012 wurde darauf hingewiesen, dass in Österreich 13.000 Personen als Supportpersonal zusätzlich zum derzeitigen und zusätzlich zu den LehrerInnen an den Schulen angestellt werden müssten, um den OECD-Schnitt zu erreichen. Das österreichische Bildungswesen spart sich diese Ausgaben!

Dies geht nur, weil die LehrerInnen engagiert viele Aufgaben wie Lehrplanentwicklung, Öffentlichkeitsarbeit, Gerätebetreuung, Verwaltungsarbeiten ... zusätzlich, unbezahlt übernehmen, die weder als Leistung noch als Bedürfnis Eingang ins Budget finden – und die Schulen bei weitem nicht all das bieten, was notwendig wäre, z.B. gesundheitliche, soziale, psychologische Angebote, außerunterrichtliche Lern-Betreuung, Freizeit-/Ganztagsangebote (denn Schulraum=Lebensraum, Schulzeit=Lebenszeit). Das führt dazu, dass viele an den Schulen arbeitende Menschen überfordert und ausgebrannt sind, die Beziehungskultur leidet, notwendige Zusammenarbeit (wie z.B. auch Teamteaching) nicht erfolgen kann, weil schlicht und einfach keine Zeit- und Geldressourcen vorhanden sind.

Zeigt deiner Einschätzung nach der Zugewinn an WählerInnenstimmen bei der letzten Personalvertretungs- und Gewerkschaftswahl, dass das Bildungskonzept der ÖLI-UG auf größere Resonanz trifft?

GF: Das erscheint mir ein bisschen optimistisch. Auf Resonanz trifft wohl vor allem die Parteiunabhängigkeit. Die LehrerInnen wollen die Bildungssparpolitik der Regierungskoalition nicht und wählen (dort, wo sie den schwarzen und roten GewerkschafterInnen nicht glauben, dass sie in Opposition zur Regierungskoalition stünden) – zum Teil wohl auch mangels anderer Kandidaturen – die Listen der LehrerInnen-Initiativen. Ein Indiz für diese pessimistische Aussage ist etwa das letzte Wahlergebnis bei den PflichtschullehrerInnen in Salzburg. Da haben sich die Schwarzen gespalten und haben so den WählerInnen noch stärker suggeriert, dass sie nichts mit der ÖVP zu tun haben. Die Summe der KollegInnen, die die beiden schwarzen Listen gewählt haben, war jedenfalls höher als die Zahl der schwarzen WählerInnen fünf Jahre davor. Und die ÖLI-Landesliste hat verloren.

Aber es gibt natürlich auch immer mehr LehrerInnen, die im Laufe von fünf Jahren die ÖLI und ihre Ideen kennenlernen und sie deshalb wählen.

Inwiefern wirkt sich die Entwicklung der politischen Verhältnisse in den letzten 10 Jahren auf den Bildungsbereich aus und wie reagiert die ÖLI-UG darauf?

Ich beschränke mich jetzt auf die Entwicklung in den letzten sieben bis acht Jahren: In dieser Zeit ist es den Herrschenden (vor allem den Konzernen) und Wohlhabenden gelungen, den Menschen bis tief in ihr Innerstes klar zu machen, dass sie immer sparen müssen und dass gleichzeitig Wachstum der einzige Motor der Wirtschaft sei und nur die Wirtschaft für eine gedeihliche Entwicklung verantwortlich sei. Dass sich diese beiden Aussagen widersprechen, was aber nur wenigen aufzufallen scheint, zeigt, wie weit die Manipulation über die Massenmedien erfolgreich umgesetzt wird.

Wir LehrerInnen müssen gerade in den Bereichen Medienbildung, Entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Politische Bildung, Umweltbildung, Wirtschaftserziehung und Verbraucher/innenbildung (vgl. <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/index.html>) unsere Verantwortung bei der Umsetzung der Bildungsziele der österreichischen Schule ernst nehmen.

Als ÖLI-UG arbeiten wir daran, das Selbstbewusstsein der Lehrerinnen und Lehrer zu stärken, damit sie diese Ideale immer besser umsetzen können. Es geht dabei auch darum, für die Änderungen der Arbeitsbedingungen zu kämpfen, damit nicht die vorherrschende Bildungspolitik mit ihrem „Bildungssparprinzip“ die Verwirklichung der Bildungsziele einspart.

Worin siehst du die Ursachen, dass politische Entscheidungen der letzten Jahre den Grundsatzterlass „Politischen Bildung“ von 1978 immer mehr aushöhlen und die neueren psychologischen und neurobiologischen Erkenntnisse zu keiner entsprechenden Umsetzung im Schulsystem führen?

GF: Neben der schon oben erwähnten Abhängigkeit des BMBF von BKA und Finanzministerium, sind es sicherlich auch einzelne Personen im Bildungsministerium, denen persönliche Profilierung durch die Implementierung von immer neuen zentralistischen Ideen wichtiger ist als ein modernes förderndes Bildungssystem zum Wohle aller Beteiligten.

Politische Bildung in Richtung Stärkung des demokratischen Bewusstseins hat in vielen neoliberal denkenden Köpfen keinen Platz mehr. Und diese Köpfe haben auch Einzug ins Bildungsmi-

nisterium gehalten. Es zählt nur mehr, was (möglichst einfach) messbar ist.

Die Drohung mit der Ausweitung eines kapitalorientierten Privatschulwesens und der faktische Zwang zur Finanzierung der Schulen durch Sponsoring und der Konkurrenzdruck unter den Schulen um die weniger werdenden jungen Menschen lässt auch immer mehr LehrerInnen ihre Berufung vergessen.

A/H: Worin siehst du die Herausforderungen und Aufgaben für die ÖLI-UG in den nächsten Jahren?

Neben den Mehrheiten für die LehrerInnen-Initiativen (und die mit ihnen Kooperierenden) in Vorarlberg auf Landesebene und in zahlreichen Dienststellen anderer Bundesländer gibt es leider immer noch Bereiche, wo wir viel Öffentlichkeitsarbeit vor uns haben. Mit den Schulungsangeboten für PersonalvertreterInnen in allen 9 Bundesländern im Herbst/Winter/Frühjahr 2014/15 haben wir einen Schritt gesetzt. Dabei geht es uns darum, die KollegInnen zu ermächtigen, damit die LehrerInnen die ihnen schon heute zustehenden Rechte (z.B. gegen die Willkür von DirektorInnen und Schulaufsicht) nutzen und so immer mehr Selbstbewusstsein entsteht und Demokratisierung von unten voranschreiten kann.

Wir müssen den Schulleitungen, der Schulaufsicht, dem Ministerium und der Regierung klar machen, dass das Ziel der Bildung aufrechte, selbstständig denkende, demokratisch gesinnte Menschen sind. Und dass dieses Ziel nur mit ebensolchen LehrerInnen und Lehrern erreicht werden kann.

Danke, Gary, für deine engagierte Arbeit in der ÖLI-UG und für das Interview. Deine Antworten bringen, wie gewohnt, die Dinge auf den Punkt.

Danke, Heidi Pirchner, für deine motivierende Reflexion zur LehrerInnen-Initiative und deine langjährige innovative Arbeit als Gründungsmitglied der ÖLI-UG.

REFLEXIONEN

Wanda Grünwald

Links hat mit Bewegung zu tun. Und mit einer Richtung.

Links ist kein Pfad im Internet

„Links“ bedeutet jedenfalls mehr und tiefer Gehendes als die Errungenschaften der bürgerlichen (der Französischen) Revolution einzufordern und zu verteidigen. Die Verhältnisse (ich meine in Österreich 2015) sind hie und da dahinter zurückgefallen (an manchen Orten nicht, und an manchen Orten verschleiert – wie das oft in der Schule ist).

Links-Sein bedeutet, ein anderes System unter grundsätzlich anderen Bedingungen anzustreben. Heute vielfach denkunmöglich. Denkmöglich. Denken unmöglich ...

Ich strebe an: Eine Gesellschaft, die nicht auf Ausbeutung und Unterdrückung beruht. Links sein sagt noch nichts aus über den Weg (Reform oder Revolution), aber eben: grundsätzlich und qualitativ mehr und anders als „bürgerlich-demokratische“ Freiheiten, Gleichheiten, Brüderlichkeiten.

Und ich erkenne an: Die Gesellschaft entwickelt sich in und durch die Kämpfe zwischen den Klassen, die ArbeiterInnenklasse (im engeren oder im weiteren Sinn ..., ich gehe hier vom weiteren aus), diejenigen, die gezwungen sind, ihre Arbeitskraft zu verkaufen, um sich reproduzieren zu können, sind diejenigen, die die Macht hätten (potentiell, *an sich*), diese Gesellschaft umzukrempeln (also Revolution zu machen).

Ich als Linke (noch mehr als Kommunistin) bewege mich heute wie ein Alien auf der Straße und an vielen Orten, das ist mir klar, und das macht mich oft ratlos und müde. Ich gehe trotzdem demonstrieren. Und natürlich bleibe ich auch dort, wo ich arbeite,

eine Linke. Und hier in der Schule – genauso wie draußen – bin ich als Linke relativ vereinzelt und eher in demokratischen Fragen bündnisbereit und -fähig, und das nicht nur deshalb, weil die meisten (anderen) linken oder ex-linken LehrerInnen gerade in Pension gehen, sondern weil die Linke insgesamt ziemlich am Oarsch daham is ...

Aber gut, der Marxismus ist allmächtig, weil er wahr ist, und so verbietet sich längerwährende Verzweiflung, und die Verbliebenen haben sich auf langandauernden Kleinkrieg (low intensitiy war) eingestellt. Und in diesem einiges weitergebracht, wie ich meine ... Oder: Das System hat wie ein Riesenstaubsauger geschluckt und integriert – Menschen und Ansätze für Politik, für Bildungspolitik und fortschrittliche Pädagogik – auch das.

Das war wohl zur zweiten Frage: Was ist heute noch gültig: Na alles! Und mehr!

„... sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewusstsein bestimmt.“ (Karl Marx) Ich bin bestrebt – auch in der Schule – *Klassenbewusstsein* zu fördern. Volksschule ist „Gesamtschule“, und mir geht es nicht nur formal um gleiche Rechte für alle, sondern um die Veränderung der Möglichkeiten und Ausgangsbedingungen. Selbstbewusste Kinder sollen rauskommen aus meiner Klasse, das strebe ich an, so versuche ich zu unterrichten. Arbeiterkinder sollen (mit allen Sinnen – weil: Volksschule!) sehen und begreifen lernen, wo sie stehen und dass sie gemeinsam etwas (nämlich ihre gesellschaftliche Situation) verändern können (*könnten*, WENN ...)

Und „links“ bedeutet: Nicht individuelle Lösungen anstreben, sondern gesellschaftliche, in der Klasse heißt das: kollektive, gemeinschaftliche Lösungen und Wege zeigen, zulassen, fördern.

Ich finde Freinet-Pädagogik gut, (oder ich interpretiere sie): Da gibt es z.B. „reform“-pädagogische Ansätze, die dennoch nicht individualistisch kleine Prinzessinnen und Prinzen züchten.

Ich bin links, und ich weiß: Intelligenz ist das, was der Intelligenztest misst, und deswegen muss ich diese verrückte Testerei

(BIST und andere Kompetenzen usw.) ablehnen, weil hier getestet wird, was getestet werden *soll*. Kutalek hat Recht: Die Frage: Wem nützt es? ist zentral für linke Positionierung, auch in der Schule – und lässt sich praktischerweise zu fast jeder Gelegenheit stellen.

Ich versuche, für die Kinder (Frei)räume zu schaffen, und wirklich begreife ich das als eine meiner wichtigsten Tätigkeiten (zugegeben: Ich unterrichte in der Volksschule, da hat „das Soziale“ viel Platz). Freiräume für die Kinder. Wissend, dass besetzte Häuser (oder Wiesen oder andere Inseln oder auch Fabriken) keine befreite Gesellschaft ausmachen, im Gegenteil, auch Illusionen schüren können (wie auch Formen, zum Beispiel Unterrichtsformen – sog. offene etwa – Illusionen schaffen können, ja, das zu wissen, ist hilfreich). Dennoch wäre die Schule ein Rahmen und bietet Möglichkeiten, in diesen Freiräumen auszuprobieren – Freiheit, Arbeit, Ausdruck, geändertes Verhalten usw.

Natürlich: „links“ heißt auch „demokratisch“ (nicht aber umgekehrt): z.B. für Gleichstellung eintreten. Viele der im Lehrplan der Volksschule festgehaltenen Allgemeinen Bestimmungen, auch einige der Unterrichtsprinzipien wie Gleichstellung der Geschlechter, Sexualerziehung, Politische Bildung usw., sind an und für sich nicht links, wohl aber in einem fortschrittlicheren Geist formuliert, als er heute weht, und sie finden immer weniger Beachtung. Denn es sind ja die Lehrerinnen, die sie verwirklichen müssten, und die richten ihre Arbeit heute viel mehr nach gefragten „Kompetenzen“ und der Ausbildung von kleinen Managern und -Innen aus. Auch hier: Sehr viel liegt an den agierenden Personen und eben: Linke gibt's zur Zeit nicht viele. Ein Beispiel, das mich immer wieder super aufregt: Das Recht auf die eigene Sprache. Viele, viele wissenschaftliche (auch populärwissenschaftliche, auf Volksschullehrerinnen ausgerichtete) Untersuchungen gibt es darüber, dass grammatikalische Strukturen sich im Kinderhirn in ihrer Erstsprache ausbilden und festigen müssen, damit Zweitsprache korrekt erlernt wird, werden kann. Das pfeifen die Spatzen von den Dächern, und jede Volksschullehrerin hat das in den letzten 20 Jahren ganz bestimmt gelesen

und gehört. Trotzdem unterrichten in jeder Volksschule Lehrerinnen, die ihren Kindern verbieten, in ihrer Erstsprache zu sprechen und vorschreiben, „in der Klasse Deutsch zu sprechen“, ihnen also ihr Recht auf die eigene Sprache verweigern. Ist es links zu sagen: Es gibt ein Recht auf die Muttersprache? Ist es links zu sagen: Das ist rassistisches Verhalten? Eigentlich ist das ein Beispiel für: „demokratisch“ – genauso wie auf geschlechtergerechtes Formulieren zu achten, auch wenns schon wieder aus der Mode ist, das Binnen-I.

Und so weiter.

Manchmal denk ich, links sein heißt: Nicht jede Mode mitmachen und ruhig ein bisserl dogmatisch sein.

Heidi Königshofer

***Und morgen nehmt ihr nur Rucksack mit Jause mit.
Keine Schulsachen.***

„Auch nichts zum Mitschreiben?“

Nein. Eure fünf Sinne reichen.

(Jubel)

1986 hatte ich meine Ausbildung als AHS-Lehrerin für Deutsch und Geschichte abgeschlossen. Gesellschaftspolitisch forderte ich mit Gleichgesinnten mehr Geld für Bildung, die Senkung der Klassenschülerhöchstzahlen u. a. als Hebel gegen LehrerInnenarbeitslosigkeit und gesellschaftspolitisch die Gesamtschule. Wie die konkret auszusehen hätte, darüber machten wir uns kaum Gedanken, die Forderung war noch unausgegoren, wurde auch noch weniger von gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen gefordert als heute. „Bildung wird vererbt“, eine Tatsache, die damals auch galt, die aber in öffentlichen Diskussionen noch eine Minderheitenposition war. Heute darf man das schon überall behaupten, ohne gerügt zu werden.

30 Jahre später.

Nach wie vor geht es um Chancengerechtigkeit für alle, um eine gemeinsame Schule. Aber im Gegensatz zu früher ist einem Teil der Bewegung auch bewusst geworden: Eine Schule für alle kann nicht heißen Gymnasium für alle. Die Aufhebung der Bildungsungerechtigkeit braucht ein professionelles Herangehen, das in der Wohnpolitik beginnt, sich über Schülerströme Gedanken macht, Ressourcen dorthin lenkt, wo sie am nötigsten gebraucht werden und das dafür sorgt, dass sich nicht Gleich und Gleich gesellt, sondern dass sich möglichst alle sozialen Schichten in einer Schule wiederfinden.

Und die Überlegung: Was brauchen Kinder aus schwierigen bzw. benachteiligten Familien, damit sie andocken können? Was brauchen PädagogInnen, damit sie diese Kinder dort abholen können, wo sie stehen?

Utopie also?

Was sich in meiner Haltung als Lehrerin geändert hat, ist die Sicht auf das Kind/ den Jugendlichen. Habe ich in meiner Anfangszeit unverhohlen meinen eigenen Standpunkt geäußert, nach SchülerInnen-Diskussionen noch einmal klar gestellt, was die richtige (weil z.B. solidarische, menschenfreundliche, kritische ...) Position ist, erlaube ich mir das nur noch selten. Kritisch hieß für mich, kritische Inhalte zu bringen, die Form der Vermittlung blieb der Frontalunterricht, manchmal Gruppenarbeit. Im Laufe der Jahre habe ich meine Kompetenzen erweitert, Supervision in Anspruch genommen, an meiner Methodik und Didaktik gefeilt, Soziales Lernen geübt ... und schließlich eine Mediationsausbildung gemacht.

Mein Anspruch ist es mittlerweile, Positionen, Meinungen, Interessen im Unterrichtsmaterial anzubieten, zurückhaltend zu sein und Platz zu bieten für wirkliche Auseinandersetzungen. Ich mute den SchülerInnen nun eher zu, dass sie selbst fähig sind, einzuordnen und zu urteilen. Ich muss nicht mehr das letzte Wort haben.

Zugegebenermaßen gelingt mir das mit den älteren SchülerInnen leichter als mit den jüngeren.

Für mich spiegelt sich „fortschrittliche Pädagogik“ – oder sollte ich sagen empathisches Unterrichten? – wider in der bescheidenen Form der Gruppenarbeit – ja selbst die ist in der AHS noch immer die Ausnahme, nicht die Regel – sie zeigt sich, wenn ich die Tür zum Gang öffne, zwei Schülergruppen mit ihren Aufgabenstellungen alleine draußen und in der Nebenklasse sitzen lasse (was der Aufsichtspflicht widerspricht und bei KollegInnen für Verwunderung sorgt), damit Abwechslung in den Alltag kommt und sie in dieser überkontrollierten Institution erleben, dass ihnen da einfach jemand vertraut. Indem ich bewusst die Ressourcen nütze und die benachteiligten Kinder mit denen zusammenspanne, die Bildungsvorsprung haben.

Was noch: Experten einladen (z.B. unlängst zum „Arabischen Frühling“), Workshops organisieren und Lehrausgänge. Die werden in der AHS weniger, viele KollegInnen bleiben lieber in der Schule oder wollen nicht, dass zu viel Unterricht in den an-

deren Klassen ausfällt. Aber ohne das Rausgehen würde ich es nicht aushalten und die SchülerInnen lieben es meist.

Empathisch unterrichten heißt auch die besonders Benachteiligten stützen, z.B. in einer Unterstufenklasse, in der das eine oder andere Kind fallen gelassen wird („das ist kein AHS-Kind“ oder „die gehört nicht hier her“ oder „der ist überfordert und wir tun ihm nichts Gutes“...). Man selbst sieht aber das Potenzial und kann sich das Defizit erklären. Dann sucht man zusätzliches Übungsmaterial, sucht noch mehr Elternkommunikation, bietet Lesestoff an, der das Interesse des Kindes besser trifft als der Text im Lesebuch, verbessert noch mehr Übungstexte, regt für Mathe Lerngemeinschaften an oder sucht eine Oberstufenschülerin als günstige Nachhilfe ...

Und in der Oberstufe versucht man, Murat oder Jessica, die es trotz widrigster Bedingungen bis in die 6. geschafft haben, beim Portfolio und bei der Präsentation besonders unter die Arme zu greifen, man betreut ihre vorwissenschaftliche Arbeit „weit über das geforderte Maß hinaus“, weil sie es sonst nicht schaffen würden, man vermittelt Nachhilfe und man überzeugt die Eltern, dass die Sport- oder Sprachwoche so wichtig sei für das Gruppenzugehörigkeitsgefühl.

Wichtig ist mir auch ein Gespür zu haben für die Gruppendynamik in der Klasse, merken, wenn da was in der Luft liegt, nach Möglichkeit aufgreifen und professionell „bearbeiten“.

Und immer wieder dem Pauken und Drillen etwas entgegenzusetzen, den Standardisierungs- und Lernzielwahn untergraben, so weit wie möglich.

Und doch, nicht alles ist schlechter: Lesetests, also die Überprüfung der Lesekompetenz, halte ich für einen Fortschritt: Ist das Ergebnis schwach, dann muss das Kind in die Leseförderung (darüber entscheiden nicht die Eltern, das ist wichtig). Davon profitieren benachteiligte Kinder – sofern es an der Schule KursleiterInnen mit einer entsprechenden Ausbildung gibt.

Worin ich meine Rolle noch sehe:

Als „reife“, etablierte Lehrerin kann ich auch Kompetenzen einbringen, die junge meist noch nicht entwickelt haben oder die

sie nicht wagen, nämlich dem ständigen Leistenmüssen, dem Vorrang der kognitiven vor emotionalen Fähigkeiten unaufgeregt dagegenhalten, Angst eindämmen, Stress vermeiden und verringern. Kinder wie junge Erwachsene haben Sehnsucht nach Vertrauen statt permanenter Kontrolle, nach Beruhigung statt Stress, nach Sicherheit statt Irritation. Erfahrene LehrerInnen spüren das auf und reagieren adäquat. Das hat nichts mit linker Pädagogik zu tun, ist aber ein starkes und berechtigtes Bedürfnis von Heranwachsenden.

Was man tun kann, ist für das große Ganze dramatisch wenig, für den Einzelnen dramatisch viel und läuft letztlich darauf hinaus, dass man als Lehrerin, die ihre eigene Sozialisation und ihre Rolle reflektiert, noch mehr Geduld, Ausdauer, Zeit und Privatinitiative aufbringen muss als der Durchschnitt. Das alles kann PädagogInnen auspowern. Und es ändert kaum bis nichts an den ungerechten Verhältnissen.

Die Welt wird dadurch nicht anders

Die Beziehungen zwischen den Menschen bessern sich dadurch nicht

Das Zeitalter der Ausbeutung wird dadurch nicht verkürzt ???

(Bert Brecht: Die Nachtlager)

Trotzdem: Die 2B ist begeistert von dem Lehrausgang, obwohl er uns nicht zu McDonalds führt, sondern in die Ägyptische Sammlung ins Kunsthistorische. Unterwegs sind wir von 8 bis 13 Uhr, denn ein Lehrausgang ohne Unterrichtsausfall ist kein guter. Vom Reumannplatz zum Stephansplatz, rein in die City, in die unsere Kinder ganz selten kommen, den Stock im Eisen erklärt, den Graben entlang, an der Pestsäule vorbei („Was ist das?“), über den Kohlmarkt („Die Tasche in dieser Auslage kostet so viel, wie meine Eltern in einem Monat nicht verdienen“), Michaelerplatz mit Römerstraße und Münzenwurf, („Bringt das Glück, Frau Professor?“) Ja, das bringt Glück. Picknick am Heldenplatz, Fangen spielen rund um den Erzherzog Karl, der einmal Napoleon besiegt hat. Vor dem KHM sitzt ein Straßenmusikant mit Pferdekopfmaske (wirklich) und spielt auf seiner Harmonika. „Warum macht er das?“ Weil er arm ist und etwas

zu essen braucht. Da werden die letzten Cent zusammengekratzt. Dann endlich Führung in der Ägyptischen Sammlung, kurze Hausbegehung mit leichtem Chaos und wieder zurück in die Schule. Ich weiß auch nicht warum genau, aber sie sind begeistert von diesem Ausflug. Die Schule wird dadurch nicht gerechter und nicht schülerfreundlicher, aber für die Kinder war es lustig, und ohne Anstrengung haben sie sehr viel gelernt.

Gabi Lener

Gedanken zu linken Positionen in der Pädagogik und Bildungspolitik

Vornweg: Was ist *links*? Ich betrachte als *linkes* Leitmotiv die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Ungleichheit und ein Aktivwerden gegen diese. Beginne ich über *linke* Positionen in der Bildungspolitik zu sinnieren, so drängt sich mir sofort die Frage auf, wo sich denn heute insgesamt (noch) *linke* Positionen in der Politik finden. Konfliktlinien verschieben sich augenscheinlich immer mehr weg von einer Links-Rechts-Positionierung hin zu Fragen von Kultur, Religion und Nationalität bzw. Territorialität. Dass auch dahinter Widersprüche betreffend die Verfügung über gesellschaftliche Ressourcen oder Ausschluss von diesen stehen, wird in der Politik, egal welcher Couleur, zunehmend weniger thematisiert. Daraus leite ich die erste Aufgabe *linker* Pädagogik ab: Als *linke* Pädagog_innen müssen wir Wege finden, mit Kindern und Jugendlichen Themen gesellschaftlicher Ungleichheit zu behandeln und Probleme so zu analysieren, dass dahintersteckende Begründungszusammenhänge als historisch und politisch gewordene erkennbar und hinterfragbar und gegebenenfalls eigene Handlungsperspektiven sichtbar werden. Wir wären damit bei politischer Bildung im eigentlichen Sinn, die bei entsprechend empathischem pädagogischen Herangehen bereits in frühen Schuljahren beginnen kann. Ich habe allerdings den Eindruck, dass es unter Pädagog_innen in den letzten Jahren bis Jahrzehnten ein weitverbreitetes Zurückschrecken vor dieser Aufgabe gibt, und politische Bildung (nahezu) restlos durch soziales Lernen substituiert, d.h. in seinen Kernelementen (also seinem kritisch-emanzipatorischen Potential) verwässert und aus dem Unterricht gestrichen wird.

Was mich weiterführt zur Lehrer_innenbildung: Hier betrachte ich als Basis allen pädagogischen Tuns, die Rolle als Lehrer_in und die Funktion der Institution Schule im gesellschaftlichen Zusammenhang soziologisch zu reflektieren, somit die Möglich-

keiten und Grenzen pädagogischen Handelns zu erkennen – was nicht nur das professionelle Bewusstsein verbessern würde, sondern gleichzeitig auch eine höchst wirksame Burnoutprävention wäre (da nicht alles durch engagierte Pädagogik lösbar, vielmehr in weiterer Folge politisches Handeln gefragt ist). Aus dieser Perspektive wird eine Vereinheitlichung der Lehrer_innenbildung und eine Verschiebung der Ausbildung für präschulische Pädagogik auf den tertiären Bildungsbereich umso dringender nötig – Pädagog_innenbildung, die auf einem Bewusstsein von gesellschaftlicher Re/produktion und Legitimation sowie einer Idee zur Überschreitung dieser Systemgrenzen fußt, ist nicht nach Bildungssparten oder Altersstufen auseinanderdividierbar, die jeweiligen Didaktiken wären als bloße Spezialisierung zu betrachten.

Ebenfalls in der Lehrer_innenbildung, aber auch insgesamt in der bildungspolitischen Diskussion verorte ich eine Verschiebung der Aufmerksamkeit weg von schulreformerischen Themen hin zu Didaktik und Methodik. Wurde in den 70ern und deren Ausläufern noch über den Zusammenhang von Schule und gesellschaftlicher Ungleichheit bzw. über den emanzipatorischen Gehalt von Reformpädagogik gesprochen, so hat sich das Interesse nun hin zu Individualisierung, Differenzierung und methodisch-didaktischer Optimierung verschoben (siehe z.B. Boom der Montessori-Pädagogik). Dabei gerät Schule als Staatsapparat aus dem Blick, und pädagogisches Handeln wird zum Herumbasteln am einzelnen und damit auch vereinzelt Kind. Gleichzeitig wird die Reformpädagogik ihres emanzipatorischen Anspruchs entkleidet und der frühere Frontalunterricht durch das Diktat des Arbeitsplans im „offenen Unterricht“ ersetzt, dem das vereinzelt Kind ausgesetzt wird. Als *linke* Pädagog_innen müssen wir den ursprünglichen Ansatz der Reformpädagogik wieder aufgreifen und mit Kindern und Jugendlichen das Potential der kooperativen und kritischen Gruppe nützen. Offener Unterricht und didaktisches Material können dabei eine wertvolle Unterstützung sein, sind aber an sich noch nicht reformpädagogisch wirksam, wenn wir sie nicht in ein Gesamtkonzept einbetten, in dem Kinder und Jugendliche zu kooperativer, kritischer und selbstständiger Zusammenarbeit er-

mutigt und ermächtigt werden. Daraus ergibt sich als nächster Schritt *linker* pädagogischer Positionierung, Schule und in ihr stattfindendes Handeln nicht isoliert zu betrachten, sondern mit dem Umfeld zu verknüpfen, z.B. indem Kinder und Jugendliche dabei unterstützt werden, ihre Anliegen an die Gestaltung ihrer Lebenswelten zu artikulieren, sich Mitspracherecht im schulischen und außerschulischen Kontext zu erstreiten, indem Eltern nicht nur im Schulforum zu Abstimmungen eingeladen werden, sondern ihnen Raum für (niederschwellige) Handlungs- und Vernetzungsmöglichkeiten geboten wird, usw.

Nicht nur auf diesen grundsätzlichen Ebenen sind eindeutig *linke* Positionen zu besetzen, auch in ganz konkreten Fragen bedarf es der Positionierung. Ich zähle hier, ohne Anspruch auf Vollständigkeit, nur einige Themenbereiche auf, die mir alltäglich als Themenfelder begegnen und auch quasi täglich eine Positionierung (im Umgang mit Kindern, Kolleg_innen, Eltern, Schulumfeld, etc.) abverlangen:

So ist das Problemfeld Gesamtschule immer noch ungelöst. Mittlerweile ist eine Positionierung für die Gesamtschule der 10–14-Jährigen nicht mehr nur eine *linke* Frage – selbst die Industriellenvereinigung, nicht unbedingt der originär engste Bündnispartner *linker* Pädagog_innen, hat erkannt, dass die von der Wirtschaft benötigten Qualifikationen durch das zu früh und zu stark differenzierte Schulsystem nicht ausreichend bereitgestellt werden. Uns *linken* Pädagog_innen obliegt es in diesem Zusammenhang, neben dem Verwertungsaspekt auf die emanzipatorischen und qualifikatorischen Potentiale der Gesamtschule aufmerksam zu machen. Mitthematisieren müssen wir hier die Nahtstellen, also die Übertrittschancen und -barrieren von einem Bildungsbereich in den weiterführenden – und in diesem Zusammenhang darf auch die Orientierung auf eine Ausdehnung der Schulpflicht (in den jetzigen vorschulischen sowie in den jetzigen postpflichtschulischen Bereich) nicht tabuisiert werden (und dies nicht primär mit der Motivation, den Arbeitsmarkt von jugendlichen Jobsuchenden zu entlasten!).

Nicht vorbeisehen können wir als *linke* Pädagog_innen an der Frage der Schulautonomie. Neben aller Sympathie für die Ausweitung autonomer Handlungsspielräume ist auf die Gefahren

der Standortkonkurrenz aufmerksam zu machen, bei der unterprivilegierte Schulen/Standorte vermutlich nur Verlierer sein können und somit den Preis dieser Schulautonomie zu zahlen hätten.

Insgesamt müssen wir ganz konkret eine Umverteilung schulischer Ressourcen fordern, so z.B. die Öffnung der Ganztagschulen für jene Kinder, die aus unterprivilegierten gesellschaftlichen Milieus kommen und die gegenwärtig von einer Ganztagsbeschulung aufgrund der Nichtberufstätigkeit ihrer Eltern meist ausgeschlossen sind (sehr oft betrifft dies Kinder aus migrantischen Milieus). Ressourcen, die aus einem Empowerment dieser Milieus für die Allgemeinheit wirksam werden könnten (z.B. durch das Nutzen der Ressourcen von Mehrsprachigkeit), sind öffentlich sichtbar zu machen.

Und nicht zuletzt wäre in der Bildungssoziologie und Bildungsforschung der Fokus nach wie vor und in stärker werdendem Maße auf gesellschaftliche Ungleichheit und deren Reproduktion zu richten und ein Weg zu finden, die Befunde dieser Beschäftigung in die pädagogische Diskussion einzubringen.

Ob diese und sicherlich noch viele andere Themen letztendlich aber *linke* sind/werden, wird sich nur durch gesellschaftliche Praxis erweisen – auf der Ebene des geschriebenen Textes lässt sich dies nicht entscheiden. Insofern beantworte ich die Frage der Herausgeber_innen, ob sich „*Linkes auch verwirklichen lassen müsse*“ mit ja: *links* wird das, was wir vorhaben und wollen erst dadurch, dass dafür Bewegung entsteht, ohne diese verbleiben wir im Elfenbeinturm des *Recht-* oder *Linkshabens*.

Stefan Vater

Was ist links?

„Ohne direkten politischen Kampf um die Veränderung der Verhältnisse wurde die Produktionsbildung (oder Berufsbildung, S.V.) zu einem Mittel, die Nase des Menschen wie die eines Schweins am Boden zu halten.“ (Heydorn 1972, 32)

Auch wenn es etwas derb im Ton ist, erscheint mir, es gibt kein besseres Zitat, um einen Artikel zu beginnen, der darüber nachdenkt, was mit „Bildung“ und „links“ gemeint sein könnte. Ich darf vielleicht hinzufügen, dass ich dieses Buch Heydorns, aus dem das einleitende Zitat stammt, bei meiner ersten Lektüre in den 1990ern schwer und unlesbar fand, ab diesem Zitat allerdings bestechend und flüssig zu lesen. Es betont die politische Dimension von Bildung, die Notwendigkeit, sich einzumischen, zu erkennen, dass Gesellschaften und Kulturen¹ geworden und veränderbar sind. Nebenbei beschreibt es, was Bildung auch ist und sein kann: Normierung, Zerstörung der Kritikfähigkeit und der Neugierde, Erfahrung der Unzulänglichkeit und der Unzureichendheit.

Im Folgenden finden sich einige assoziative Fragmente, willkürlich niedergeschriebene Thesen, deren Normativität sie hoffentlich angreifbar macht.

I Bedingungen

BildnerInnen, LehrerInnen und BildungsforscherInnen – so meine erste These – sollten sich über die Bedeutung, Funktion und Geschichte des Bildungssystems Gedanken machen und gleichzeitig ihre Arbeit als einen Teil einer Arbeit an der Veränderung der Welt sehen. Beinahe eine paradoxe Herausforderung, wie ich im Folgenden darstellen möchte.

1 Kultur als Vielfalt des alltäglichen Lebens, vgl. Raymond Williams 2002

Schulen wurden nicht zur Befreiung der Gedanken eingeführt, sondern zur Anpassung von Untertanen und zur Formung eines neuen, manufakturauglichen Menschen. Sitzen lernen, Rechnen lernen, Schreiben lernen, Zeitvorgaben in der Gruppe einhalten, Turnunterricht, Disziplin und Konkurrenz, sowie Fremdbestimmung, auch in den vermittelten Inhalten, und selbst die Schreibhaltung formen immer noch als Teile der Bildungspraxis und des Lehrplans den Körper und die Subjektivität. Sie formen neue Menschen nach den Anforderungen einer kapitalistischen, patriarchalen und durch alle möglichen Herrschafts- und Machtformen gekennzeichneten Gesellschaft, in der wir handeln und leben – einer Gesellschaft mit Marktprinzipien, Konkurrenz und Warenförmigkeit. Es geht im Bildungssystem darum, „Menschen als Arbeitskraft zu konstituieren“ (Lemke 2000, S.26) und um die Naturalisierung und Reproduktion der gesellschaftlichen Ordnung der Ungleichheit. In einer Welt, die grundlegend unveränderbar scheint und sehr unterschiedliche Lebensperspektiven bietet, kann Bildung kaum eine emanzipatorische Funktion erfüllen. Ich meine dort, wo der hochbegabte Juristensohn selbstverständlich Karriere machen kann und die Tochter eines Hutmachers aus der Peripherie sich deutlich oft schwerer tut. Dort wo viele wissen, dass die Armen arm sind, weil sie weniger leisten oder weniger begabt sind, und dies auch nicht zu selten offen kundgetan wird.

„Von ganz unten bis ganz nach oben funktioniert das Schulsystem, als bestände seine Funktion nicht darin auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maße, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die VerliererInnen davon zu überzeugen, das sie selbst für ihre Eliminierung verantwortlich sind.“ (Bourdieu 2001)

II Wissen

Macht Wissen, und hier im Besonderen das *im Bildungssystem vermittelte* Wissen, jeden und jede mächtig? Und ist jedes Wissen prinzipiell nützlich oder sogar emanzipativ?

Marx forderte – z.B. in seiner Kritik an den Maschinenstürmern – die Unterscheidung eines Widerstandes gegen Herrschaft oder gegen eine spezifische Gesellschaftsformation vom

Widerstand gegen Wissen und die Maschinerie als materialisiertes Wissen. Wissen, das für ihn, einem Fortschrittsdenken verpflichtet, neutral ist und erlernt und beherrscht werden muss, um den Fortschritt kontrollieren zu können. Dem kann ich nicht zustimmen.

Wissen bildet die Welt nicht nur ab, Wissen ist vielmehr oft Teil von gesellschaftlichen Ordnungen, Macht und Herrschaft. Definitionsmächtiges Wissen, Herrschaftswissen formt die Welt, erklärt die Welt, rechtfertigt das Bestehende, zieht Handlungen nach sich oder unterbindet Handlungen und ist nicht beliebig und unabhängig vom sozialen Status gleich nutzbar und effektiv. Wissen trägt Spuren von Geschichte, von ökonomischer Verteilung und Dominanz. Es ist immer umkämpft und mit Wissenskulturen verknüpft, mit spezifischen politischen und strategischen Rationalitäten versehen und niemals neutral. Es gibt gute Gründe gegen spezifische Wissensordnungen, Wahrheitsregime und Zielvorstellungen aufzutreten oder sie abzulehnen. Kritik² an und Widerstand gegen Bildung ist oft die Abwehr enteigneter Wissensproduktion und eines vielleicht neuen unkontrollierbaren Wissens (vgl. Axmacher 1990).

Kritisches Wissen ist nicht nur das Wissen um das Wie, sondern die Frage nach dem Warum, nicht im Sinne eines essentiellen Grundes, sondern ganz schlicht: Warum so und nicht anders? Es ist ein Faktor des Politischen (vgl. Mouffe 2007) und muss kritisch im Raum der Auseinandersetzung über eine gestaltbare Welt beschrieben werden, in der die Ordnung sich nicht aus der Natur ergibt, die oft als Natur dargestellte Herrschafts- oder Geschlechterordnung ist. Wahrheit wird in diesem an Foucault orientierten Verständnis zu einem Regime, zur Festlegung dessen, was als wahr oder falsch gelten darf.

Kapitalistisches Wissen ist oft mit der Vorstellung des Genies, ohne soziale Herkunft, aber männlich und aus gutem Hause, verknüpft, das aus sich heraus Wissen gebiert und durch reine individuelle, wenn auch empirisch gestützte Innenschau zu Erkenntnissen gelangt. Wissen wird zunehmend Ware und Eigen-

2 Wobei Kritik nicht unbedingt als Rede verstanden wird, sondern als eine kritische, resistente Praxis.

tum und mit Diebstahl, Copyright und behauptetem Plagiat verbunden. Wissen wird auch verstanden als etwas, das es aufzunehmen, anzueignen, einzusaugen gälte, um besser zu sein als die anderen und um mehr davon zu haben.

Hingegen ist es wissenssoziologisch oder wissenschaftsgeschichtlich (vgl. Zilsel 1990) viel naheliegender, Wissen kooperativ, kopierend und gesellschaftlich zu denken. Es wird oft gleichzeitig erdacht und erarbeitet, weil es vielmehr ein Partizipieren an Bekanntem und ein Aussprechen und Zusammenfügen gesellschaftlichen Wissens ist. Wissen entsteht aus Diskussion, Kollaboration, es entsteht im Tun und besonders in demokratischer Öffentlichkeit. Und es wird vor allem auch nicht weniger, wenn es geteilt wird. Es wird höchstens weniger wert, wenn es vermarktet wird.

III Bildungspraxis

(...) Literature, it trains the imagination to enter other people's worlds (G. Ch. Spivak, in: Chakravorty 2006, 22)

Linke BildnerInnen, LehrerInnen, WissenschaftlerInnen sollten, gerade deswegen, kooperativ, engagiert und problemzentriert arbeiten. Das mag schizophren sein, bezogen auf These I und Teile von These II und ist es wohl auch. Aber was wäre die Alternative?

Kritische Bildung braucht situierte, problemzentrierte Pädagogik, die Fragen der Globalisierung und Ungleichheit miteinbezieht, die an den persönlichen, sozio-kulturellen Erfahrungen ansetzt und von dort zur gemeinsamen Analyse und Interpretation der sozialen Welt weitergeht, um ein kritisches Bewusstsein zu schaffen und mit ihm die Welt zu verändern, Geschichte fiktional zu konstruieren und zu schreiben. Und nein, ich meine das nicht idealistisch, sondern im Sinne einer entnaturalisierenden, ermöglichenden Praxis, die an den Sichtbarkeiten und Gewissheiten arbeitet und kratzt – und ich meine es auch im Sinne einer Sabotage.

Kritische Bildung ist auch als ein demokratisch zu gestalten-des Arbeitsfeld zu sehen und nach Möglichkeit herzustellen, das

durch politische Mitbestimmung und Entscheidungsprozesse bestimmt ist und nicht durch scheinbare Sachzwänge, Naturnotwendigkeiten und Disziplin. Sie ist ein Feld, das eine lebendige, problemzentrierte Auseinandersetzung mit der Welt und auch der eigenen Umwelt erfordert und eine Ermächtigung zu ihrer Veränderung (vgl. hooks 1994, S.14). Bildung in diesem Sinne öffnet Nischen und Räume, in denen Herrschaft unterbrochen und vielleicht sogar die Funktionalität des Bildungssystems für die kapitalistische Ordnung für eine Zeit ausgesetzt wird.

Literatur

- Dirk Axmacher: Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens, Weinheim 1990.
- Pierre Bourdieu: Wie die Kultur zum Bauern kommt, Hamburg 2001.
- Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann, Thomas Lemke (Lemke): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt 2000.
- Swapan Chakravorty, Suzana Milevska, Tani E. Barlow: Conversations with Gayatri Ch. Spivak, Oxford/NY/Calcutta 2006.
- Heinz-Joachim Heydorn: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs, Frankfurt 1972.
- bell hooks: teaching to transgress, New York – London 1994.
- Chantal Mouffe: Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion, Frankfurt 2007.
- Raymond Williams, Culture is Ordinary, in: Ben Highmore, The Everyday Life Reader, London 2002, S. 91–100.
- Edgar Zilsel: Die Geniereligion, Frankfurt 1990.

Vorwärts, müssen wir zurück?

Mein mangelndes Verständnis für Bildung und Pädagogik

Eine grundsätzliche Ablehnung des Lebens in einer in Freiheit und Demokratie gestalteten Marktwirtschaft als radikal destruktiv und menschen-, ja lebensfeindlich ist in den Metropolen der Weltordnung zum bisher letzten Mal in den Sechzigerjahren allgemein wahrnehmbar geworden. Das „Make Love Not War“ der sogenannten Hippies im Kernland von Freedom and Democracy stellt(e) sich über den unmittelbaren Anlass Vietnamkrieg hinaus gegen alle Grundkategorien und Institutionen der modernen Zivilisation, gegen Staat und Nation, Arbeit und Kapital, Geld und Recht, die Ordnung der Geschlechter und den Umgang der Menschen sowohl untereinander als auch mit der Natur, kurz gegen alles, worauf sich Freiheit und Demokratie entfaltet haben.

Auch Pädagogik ist – sowohl als Umgang mit Menschen, die in dieser Gesellschaft zu sittlich-vernünftiger Handlungsweise (und natürlich: kompetenter Arbeit) befähigt werden sollen, als auch als Reflexion dieses Umgangs – in der geistigen und sozialen Unruhe jener Zeit Gegenstand der Kritik geworden. Die auch im deutschen Sprachraum in Bewegung geratenen StudentInnen kritisierten ihre Bildungsinstitutionen einerseits als (post)faschistisch und autoritär („Unter den Talaren der Muff von 1000 Jahren“), andererseits und weiter blickend wurde, durchaus in Nähe zu den Hippies, das Bildungssystem überhaupt als Ausdruck einer menschenfeindlichen Lebensweise angegriffen. Die Streitschrift „Deschooling Society“ (englisch 1971) von Ivan Illich (der wegen seiner jüdischen Abstammung als Teenager aus Österreich geflohen war und später ein ungewöhnlich unangepasster katholischer Priester wurde) trat in einer Grundsatzkritik des Institutionen- und Industriesystems auch für die Aufhebung der Schule ein: „Die heutige Suche nach neuen Bildungstrichtern muss in die Suche nach deren institutionellem Gegen-

teil umgekehrt werden: nach Bildungsgeflechten, die für jeden mehr Möglichkeiten schaffen, jeden Augenblick seines Lebens in eine Zeit des Lernens, der Teilhabe und Fürsorge zu verwandeln.“ Seine Befürwortung von in „Konvivialität“ selbstorganisierten „Bildungsgeflechten“, die das ganze Leben erfassen und die Pädagogik als institutionellen Zugriff beenden sollten, fand weithin ein Echo und hatte beträchtlichen Einfluss auch in den Kinderläden des deutschen Sprachraums, die in Wien zuerst noch Kinderkollektive hießen.

Im Kinderkollektiv

Wir waren beseelt vom Impuls, die Kleinen den Institutionen und dem lähmenden autoritären Ungeist des Establishments, den in Wirtschaft, Staat und „Zivilgesellschaft“ den Ton Angebenden, zu entziehen, es ging um ein „anderes“, ein wirklich „freies“ Leben für die Kinder, um möglichst große lebenspraktische Distanz zum konsumvertrottelten, nur auf Bravsein und Reinlichkeit bedachten „Mainstream“, um ein Experiment für ein gesellschaftliches Leben, das sich den Zwängen des Staats und der Wirtschaft so weit wie möglich entzog, aber auch der bürgerlichen Ehe und Familie und allen unbefragten Konventionen, die von den Generationen unser Eltern und Großeltern an uns weitergereicht wurden, von Menschen, die selbst durch zwei Weltkriege psychisch und oft auch physisch übel zugerichtet waren.

Es ging um ein anderes Leben nicht nur für die Kinder, sondern auch für das „Elternkollektiv“. Und mit dem Anspruch, damit zu einer gesellschaftlichen Umwälzung der ganzen Lebensweise beizutragen. „Knabenmorgenblüenträume“ könnte man sagen, wie Prometheus bei Goethe es ausdrückt – Ahnung, Aufgang, erst zu befruchtender, noch unverwirklichter Wunsch. Das vor allem lag diesem Aufbruch zugrunde, der sich im Übrigen nicht nur mit der autoritären Umgebung auseinanderzusetzen hatte, sondern auch von innen bedroht war, vom herrschaftlichen Modus der die Menschen ausrichtenden „Sollensnormen“, der sich seit unzähligen Generationen (in modernen Zeiten vor allem mittels Pädagogik) in uns eingegraben hat und als „linker

Moralismus“ (Mende) verkleidet noch in der radikalsten Opposition unsere Freiheiten, Sehnsüchte und Wünsche „undenkbar“ und „indiskutabel“ zu machen drohte.

Ich war ein Vater beim 2. Wiener Kinderkollektiv. Wir Eltern hatten die benötigten Räume in einer ablehnenden, mindestens skeptischen Umgebung selbst „auftreiben“, adaptieren, einrichten müssen, hielten sie instand, leisteten aufwändige Fahrt-, Koch-, Putz- und Spieldienste und wurden so in gewissem Maß Bezugspersonen aller beteiligten Kinder. Wir wollten von Sigmund Freud, Erich Fromm, Wilhelm Reich, A.S. Neil, Ivan Illich und anderen lernen, von denen im Lehrbetrieb der Uni nichts zu hören und zu lesen war. Wir setzten uns im täglichen Umgang und an den wöchentlichen Elternabenden mit dem Verhalten und den Wünschen der Kinder auseinander, gerade mit ihrem Trotz und ihren Aggressionen, die nicht tabuisiert und abgestellt, sondern ernstgenommen und bewältigt produktiv fürs Leben werden sollten.

Zugleich bezogen sich die Eltern selber (in recht unterschiedlichem Maß allerdings) in die „Erziehung“ mit ein, versuchten im Grund „Pädagogik“ in dem Bemühen um eine gemeinsame Entwicklung aufzuheben. Unsere Probleme miteinander kamen zur Sprache, eine Zeitlang sogar in Gruppentreffen mit einem Psychoanalytiker, an denen ein Großteil regelmäßig teilnahm. Auch in den Wohngemeinschaften, in denen nach einem Jahr fast alle lebten, konnte über das „Private“ gesprochen werden. Über unser Eigentumsdenken, gegenseitige Hilfe und Verlässlichkeit, monogame Moral, das Aufbrechen von Paarbeziehungen und Kleinfamilien. In diesem chaotischen Prozess von „Selbsterziehung“ mit unbändiger Lust auf Neues und tiefer Verunsicherung, emotionalen Katastrophen und Hilfe der Gemeinschaft lagen Hoffnung auf ein neues, zueinander offeneres Leben und Überforderung und Verzweiflung nahe beisammen. Wo uns hier Kommunikation im wörtlichen Sinn von „Vergemeinschaftung“ dessen, was wir uns „mit-zu-teilen“ hatten, gelang, ging es nicht um „Rationalität“ im etymologischen Sinne von Berechnung, sondern um „Vernunft“ als einem über die Sinne kommenden „Vernehmen“. Was uns da eine Zeit lang trug, war so etwas wie

ver-rückte Sehnsucht nach einer Freiheit, die am Horizont erreichbar schien.

Die Kinder waren stabiler. Die mögliche „Overprotection“ und die naheliegende Vereinnahmung durch neue, diesmal „fortschrittliche“ Programme wurde durch das zumindest ansatzweise Aufbrechen der gelernten Rollen und Verhaltensweisen in der Elterngruppe oft recht wirksam konterkariert, der größere Freiraum für die kindlichen Regungen und der recht aufmerksame und liebevolle Umgang der Betreuer trug dank einer Kinder-Betreuerrelation von oft nur 5:1 gute Früchte. Der Aggressionspegel nahm sichtbar ab, das „Kinderplenum“ wurde für die Kleinen zur gern, manchmal lautstark angerufenen Instanz für das Beilegen von Streitigkeiten. Der Schritt dazu, als Gruppe auf Dauer zusammen zu leben und zu wirtschaften, um diesen Vorschein eines besseren Lebens irgendwie zu schützen und auszuweiten, blieb aber ein blasser Gedanke, wenn auch hie und da ausgesprochen.

Im zweiten Jahr fuhren einige von uns nach Westberlin, um dort einige Kinderläden zu besuchen, die um ein paar Jahre älter waren als unser Kinderkollektiv. Wir waren peinlich überrascht. Unsere hochfliegenden Vorstellungen von unseren Perspektiven trafen auf etwas, das uns als müde Resignation erschien. Kreativität und freiere Entfaltung des kindlichen Potentials, ja das wollte man ganz „realistisch“ betreiben. Das konnten die Kinder auch in Zukunft brauchen, „fürs Leben“ nach dem freundlichen Gehege des Kinderladens. Zwei Jahre später war es bei uns nicht mehr anders.

Wir waren überfordert. Der große Aufwand, den unser Kinderkollektiv mit sich brachte, die Erschütterungen, die unsere engen Kontakte auslösten, waren aber nur die eine Seite. Schwerer noch wog, dass sich die Perspektiven des Aufbruchs der späten 60er Jahre, die so weit schienen, verengten. Die kleinen Keime des Alternativen, die in den Rissen im Beton des bestehenden Ökonomisch-Politischen wurzelten, blieben (für mich wenigstens) faszinierend, aber schwach und „unklar“. Wir rieben uns am Autoritär-Engen der Verhältnisse, blieben aber materiell (notgedrungen) und auch in unseren Vorstellungen (leider) weitgehend auf dem alten Boden von Ökonomie und Politik. Wo ein

Weg aus unserer eigentlich auf Erweiterung und Zukunft angelegten Nische führen könnte, war im Nebel geblieben und geriet schließlich aus dem Blick.

In der pädagogischen „Anstalt“

Politik und Staat erschienen mittlerweile als ein Boden, auf dem Neues wachsen könnte, ob in Reform oder Revolution. Die Macht der unbesiegbaren USA ging in Vietnam gerade den Bach hinunter, die „Dritte Welt“ schien siegreich auf dem Weg in eine bessere, ja kommune Lebensweise, und zu Hause war die neue sozialistische Alleinregierung dabei, ihre „Reformprogramme für ein modernes Österreich“ umzusetzen. Auch eine demokratische Schulreform.

Vor allem aber: Kaum wer von uns musste damals mühsam einer halbwegs guten Arbeitsstelle nachlaufen, sie kam eher auf uns zu. Ich schloss zwei meiner Fächer auf der Uni ab, sah im Telefonbuch nach, wo das nächste Gymnasium stand, und sagte dem Beamten, wo ich mein „Probejahr“ (um einiges besser als das heutige „Unterrichtspraktikum“ bezahlt und viel weniger stressig) verbringen wollte. Ein gewisses Gefühl der Kapitulation hatte ich doch – und noch die Hoffnung, im Jahr darauf was Besseres, Kommuneartiges, zu haben. Daraus wurde nichts, aber ich konnte trotz miesem Zeugnis meines Probejahrs zwischen zwei Schulen wählen, die mich zur fixen Anstellung haben wollten. Das Kinder- und Elternkollektiv lief aus. Die nachkommenden Kinderläden setzten den „Realismus“ fort, mit dem wir aufgegeben hatten.

Der Schuldienst in der „Anstalt“, wie mein letzter Direktor ironisch-kritisch sagte, dauerte Jahrzehnte, aber das Neue darin war dünn. Ja, die Willkür des Betriebs kam an die Leine von Gesetz und (wuchernder) Bürokratie, die Eltern konnten in Maßen mitwirken und beeinspruchen, ein wenig auch die Schüler, der Ton und die Methoden der Lehrer wurden jedenfalls moderner, ihr Verhalten gegenüber den Schülern weniger autoritär, mehr Arbeiterkinder konnten maturieren und studieren. Was aber Emanzipation und Freiheit angeht, stellten sich die „Mehrheitsinteressen in unserer Gesellschaft“ (Norbert Kutalek), denen un-

ser fortschrittliches Wirken dienen sollte, als durchaus immanent heraus. Sie wandten und wenden sich auch im gängigen fortschrittlichen Verständnis keineswegs gegen die gesellschaftliche Grundkonstruktion, die vom Staat als „Verfassungs- und Rechtsordnung“ vertreten, ja als „Unabhängigkeit und territoriale Unversehrtheit unserer Republik“ umfassend verteidigt und als „Politische Bildung in den Schulen“ gelehrt und praktiziert werden soll (siehe den gleichnamigen Erlass des Unterrichtsministeriums).

Die Realverfassung des freien und demokratischen Staats als Herrn aller institutionellen Pädagogik kommt in alledem nur in Andeutungen vor. Sie besteht vor allem in der Abhängigkeit von und dem Einsatz für seine ökonomischen Grundlagen als dem Fundament seines Wirkens. Das sind die Notwendigkeit der Verwertung (dass investiertes Geld sich vermehren muss oder bei Misserfolg entwertet wird) und der sich daraus ergebende Zwang, ein Wirtschaftswachstum in globaler Konkurrenz zu schaffen. Zur Erfüllung dieser Vorgaben muss auch die Schule in der „Vorbereitung der jungen Menschen aufs Leben“ ihren Beitrag leisten. Die Ökonomie ist schließlich schon der Taufpate der allgemeinen Schulpflicht gewesen. Auch die Beseitigung der Privilegierung von Minderheiten und der Benachteiligung der Mehrheit muss letztlich diesen Zielen dienen, um erfolgreich einen Anspruch auf Finanzierung anmelden zu können. Das Bemühen kann dabei aber auch im besten Fall nur die Chancengleichheit in der Konkurrenz herstellen, nicht aber deren Ergebnis, den Aufstieg der Gewinner und den Abstieg der Verlierer, grundsätzlich ändern.

In den Siebzigerjahren mochte man noch daran glauben oder zumindest darauf hoffen, mit dem Schulbetrieb demgegenüber „überschüssige“ Ziele pädagogischer Bemühung erreichen zu können, seit dem Ende des fordistischen Booms, der sich schon damals abzeichnete, wurde jedoch der direkte Konnex von Schule und ökonomischer Behauptung des „Standorts“ auch im öffentlichen Diskurs immer deutlicher und unverblümt. Gegen das Lahmen von Verwertung und Wirtschaftswachstum wurden seitdem hierzulande wie weltweit nicht nur neoliberale Deregulierung und Privatisierung als Heilmittel eingesetzt, sondern die

Staaten verschuldeten sich enorm zur Erfüllung ihrer sozialen und infrastrukturellen Aufgaben und zuletzt sprunghaft sowohl zur Rettung des Finanzsystems als auch im Bemühen, durch Investitionen die Wirtschaft notdürftig am Laufen zu halten. Dies führte im Bildungs- wie auch im Sozialsystem zu Sparmaßnahmen, im Fall der Bildung auch zur offenen Konzentration auf „Exzellenz-“ und „Eliten“-Bildung. Soweit das erreichte Qualifikationsniveau angesichts zunehmender Unverkäuflichkeit der Ware Arbeitskraft gesteigerte Bedeutung auf dem Arbeitsmarkt bekommen hat, dieses an den staatlichen Institutionen aber nur mehr teilweise oder mangelhaft zu erreichen ist, wird der private Zukauf von Qualifikation zu einem sich ausdehnenden Geschäft, in dem Pädagogik unmittelbar an finanziellem Erfolg messbar wird. In einer solchen Bildungsarchitektur bleibt für soziale Breite und „schönegeistige“ Schörksel wenig Raum.

In der Weltkrise der Verwertung

Und doch ist die antiautoritäre und emanzipatorische Bemühung des Aufbruchs der Sechziger- und Siebzigerjahre in der offen ökonomisierten Verfassung der gegenwärtigen Denk- und Lebensweise durchaus präsent. Es geht tatsächlich kaum mehr um Drill. Für zukunftsgerichtete Bildung in der heutigen „Gesellschaftsformation“ ist die Verstärkung von „persönlichkeitsbildenden Elementen“ wie „Autonomie, Eigenverantwortung, Kreativität, Resilienz und soziale Empathie“ vonnöten, um in der zunehmenden „Komplexität und Vielfalt in allen Lebensbereichen ..., also im Berufs-, Freizeit-, Konsum- und Geldleben, in Beziehungs- und Erziehungsfragen sowie im weiten Spektrum der medialen Angebote“ zurechtzukommen (Zukunftsforscher Reinhold Popp in Der Standard 4.5.15 als einer von vielen).

Man ist nicht mehr Handlanger der Maschine, bloßer Befehlsempfänger von Vorgesetzten, sondern selbstverantwortlicher Förderer des Betriebszwecks, autonomer, empathischer und kreativer Mitplaner und Mittäter der Verwertung in der Verwertung seiner selbst – „Macht, was ihr wollt, aber seid profitabel“ (eine Losung bei IBM Deutschland). Die Entfaltung der menschlichen Fähigkeiten um der Menschen selbst willen (in der Vor-

stellung emanzipatorischer Pädagogik) soll mit einem anderen Selbstzweck deckungsgleich werden, mit dem Selbstzweck der Verwertung nämlich, indem der ganze Mensch einschließlich seines Selbstverständnisses und seiner sozialen Fähigkeiten als „Soft Skills“ einvernahmt werden, in selbsttätiger Verzweckung noch der menschlichen Autonomie, des hehren Ziels klassischer Bildung.

Diesem dramatischen Aufgehen des Menschen in der Selbstverwertung entspricht zudem seine nicht minder dramatische Selbstgefährdung in diesem Prozess. Die rechtschaffen gebildeten „ehrlichen Arbeiter“ und die hochgebildeten „Leistungsträger“ dieser Welt verwüsten mit ihrem Tun absichtslos, aber konsequent die Grundlagen des Lebens. Ihr unermüdlicher Einsatz plündert und vergeudet unwiederbringlich die natürlichen Ressourcen und vergiftet Erde, Meere, Luft und alle Lebewesen durch Industrie und Konsumwahn mit Abfall und Jahrzehntausende strahlendem Atommüll, und er löst einen für uns Menschen und viele andere Lebewesen katastrophalen Klimawandel aus.

Zusätzlich wird angesichts der von der Konkurrenz hochgepeitschten Produktivität die Arbeit überflüssig, es verelenden hunderte Millionen, darunter Millionen Hochgebildete, nicht nur in der sogenannten Dritten Welt, sondern auch hier um die Ecke, es bröseln, ja zerfallen mit dem Verfall der Wirtschaft deren Staaten, Krieg und Massenflucht greifen um sich – aus der „Tauschgegner“schaft (Max Weber) von Käufer und Verkäufer entpuppt sich beim Zerfall der Ordnung des Gelds Raub und Mord, Rassismus und Fanatismus.

Es ist unvergleichlich ernster als in der Zeit der „Knabenmorgenblütenträume“ der 60er. Und doch: Das Rettende wächst auch. Für die Etablierten ist es unscheinbar. Es ist tiefer noch als die Krise der Lebensweise, ist das, was die Menschen unter den Zumutungen, Verdrehungen und Katastrophen der Herrschaft auch in schlimmen Zeiten noch retten kann – es sind die auf dem Grund der Gesellschaften immer auch (wenn auch beschädigt und verkümmert) vorhandenen „Bildungsgeflechte“, die Ivan Illich statt des institutionellen Schulsystems entwickeln wollte, in denen Lernen, Teilhabe und Fürsorge in nuce erfahrbar und aus-

gestaltbar sind und Pädagogik/Bildung sich ins Leben auflösen könnte. Es ist in unserer Evolutionsgeschichte der vielen Herrschaftsformen das andere Ergebnis, unsere Fähigkeit, ohne andere Zwecke als die unseres guten Zusammenlebens kooperieren, einander „ansehen“ und „zuneigen“ zu können. Es ist die Subsistenz, die dem Konsumismus, als „Armut für alle“, bestenfalls als „Notbehelf in der Krise“ erscheint.

Ja, Millionen in Russland wären wohl nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion verhungert, die Menschen in weiten Teilen Afrikas wären nicht mehr am Leben, seit die Marktwirtschaft ihre verbrannte Erde verlassen hat, in Griechenland, nein auch in vielen Vierteln und Häuserblocks des „reichen Nordens“ wären Mord und Totschlag die Regel, gäbe es diese Geflechte gegenseitiger Hilfe nicht. Ihr Myzel aber verbreitet sich zunehmend auch dort, wo Menschen in den Metropolen ihrer Kaufkraft nicht mehr trauen, und überall, wo es wächst, nährt es sich auch von den Gefühlen der Leere, der Aussichtslosigkeit, des hoffnungslosen Unfriedens, den die wankende Weltordnung des Gelds in der Seele erzeugt. Nicht nur bei denen, die materiellen Mangel leiden, auch bei Leuten, denen angesichts ihres giftigen Überflusses der Ekel kommt.

Es ist klar, dass die herrschende Ordnung zu allen Mitteln der Selbstbehauptung greifen wird. Und es ist höchst unsicher, dass ihr blindes Zerstörungswerk gestoppt werden kann. Wenn es aber gelingen soll, dann wird es über alles bloße Wissen hinaus die emotionale Kraft, die freigelassene Fantasie und die gemeinschaftliche Experimentierlust von „träumenden Knaben“ brauchen und von „Mädchen“, von Mädchen erst recht, um aus der Vorstellungswelt von Jahrtausenden Herrschaft ins Freie zu kommen. Denn erst wenn die herrschende Lebensweise auch unsere Sehnsüchte nicht mehr beherrschen kann, wird der Weg frei zu einem guten Leben für alle. Mit Pädagogik ist das nicht zu erreichen. Aber mit Pädagogen. So wie mit allen Menschen, in denen solche Gefühle und Gedanken wachsen.

Literatur

Ivan Illich: *entschulung der gesellschaft, reinbeck bei hamburg* 1973

Norbert Kutalek: *Thesen zum österreichischen bildungssystem*, in: *Freie Lehrerstimme*, 1981 Nr.3, S.9f.

Julius Mende: *Was ich von Holzkamp über Erziehung lernte*, in: *Fischer-Kowalski, Fitzka-Puchberger, Mende (Hg.): Kindergruppen Kinder*

AutorInnen

Gabriele Atteneder, BMHS-Lehrerin für Biologie und Kunst, Schulmediation und Gestaltpädagogik. Diverse Schulprojekte mit ökosozialen Themen im Zusammenhang mit Kunst. Mitglied der ÖLI-UG seit 1985, eine Periode in der Landesleitung der Gewerkschaft und im Fachausschuss BMHS OÖ. Seit Jänner 2015 im Zentralausschuss BMHS.

Barbara Falkinger, NMS-Lehrerin in der Lerngemeinschaft 15 in Wien, Mediatorin. Seit 2002 Mitherausgeberin der *schulhefte*.

Josef Gary Fuchsbauer, BMHS-Lehrer für Mathematik und Religion, Litec Linz, Mitglied im Zentralausschuss BMHS seit 1990, Koordinator des Schulversuchs HTL-Reife- und Diplomprüfung für Lehrlinge.

Lorenz Glatz, AHS-Lehrer bis zur Pensionierung (Fächer: Griechisch, Latein, zuletzt auch Informatik). Mitglied der Redaktion der Zeitschrift „Streifzüge. Magazinierte Transformationslust“.

Wanda Grünwald, Volksschullehrerin in Wien und seit vielen Jahren politische Aktivistin in verschiedenen Bereichen.

Eva Hötzendorfer, BMHS-Lehrerin i.R. für Geschichte und Psychologie, Philosophie und Pädagogik (PPP). Zertifizierter Abschluss des Hochschullehrgangs „Politische Bildung für Lehrer und Lehrerinnen“ und des Lehrgangs für Gestaltpädagogik. Mitglied der ÖLI-UG seit 1984, zweimal für die ÖLI-UG in der Landesleitung der Gewerkschaft und bis 2013 im Fachausschuss BMHS OÖ.

Heidi Königshofer, Lehrerin seit 1986. Unterrichtet an einer AHS in Wien Favoriten Deutsch/Geschichte/Politische Bildung. Schulmediation/PEER Mediation.

Norbert Kutalek, Bildungssoziologe, Leiter der Sozialakademie 1986–93, Professor an der Pädagogischen Akademie. Gest. 2014

Julius Mende, Professor an der Pädagogischen Akademie und an der Akademie der bildenden Künste. Gest. 2007

Heidi Pirchner, AHS-Lehrerin i. R.

Elke Renner, AHS-Lehrerin i. R.

Michael Sertl, Soziologe, ehemaliger Hauptschullehrer, PH Wien (seit Nov. 2014 im Ruhestand). Forschungsschwerpunkte: Schule und soziale Ungleichheit; Soziologie der Schule und des Unterrichts. Seit 1978 Mitherausgeber der *schulhefte*.

Stefan Vater, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Verbands Österreichischer Volkshochschulen. Lehrbeauftragter für Genderstudies und Bildungssoziologie an der Universität Wien und Fribourg (CH).

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis
79	Sozialarbeit & Schule	€ 6,50
80	Reformpädagogik	€ 8,70
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70
85	Misere Lehre	€ 8,70
86	Erinnerungskultur	€ 8,70
87	Umwelterziehung	€ 8,70
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70
90	Macht in der Schule	€ 8,70
92	Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung	€ 10,90
93	Ethikunterricht	€ 8,70
94	Behinderung. Integration in der Schule	€ 10,90
95	Lebensfach Musik	€ 10,90
96	Schulentwicklung	€ 10,90
97	Leibeserziehung	€ 12,40
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60
99	Neue Medien I	€ 11,60
100	Neue Medien II	€ 10,90
101	Friedenskultur	€ 10,90
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60
109	Begabung	€ 11,60
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70
113	Wa(h)re Bildung	€ 14,00
114	Integration?	€ 14,00
115	Roma und Sinti	€ 14,00
116	Pädagogisierung	€ 14,00
117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 14,00
118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 14,00
119	Religiöser Fundamentalismus	€ 14,00
120	2005 Revisited	€ 14,00
121	Erinnerungskultur – Mauthausen	€ 14,00
122	Gendermainstreaming	€ 14,00
123	Soziale Ungleichheit	€ 14,00
124	Biologismus – Rassismus	€ 14,00
125	Verfrühpädagogisierung	€ 14,00
126	Leben am Rand	€ 14,00
127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co.	€ 14,00
128	Technik-weiblich!	€ 14,00
129	Eine andere Erste Republik	€ 14,00
130	Zur Kritik der neuen Lernformen	€ 14,00
131	Alphabetisierung	€ 14,00
132	Sozialarbeit	€ 14,00
133	Privatisierung des österr. Bildungssystems	€ 14,00
134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte	€ 14,00
135	Dazugehören oder nicht?	€ 14,00
136	Bildungsqualität	€ 14,00
137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften	€ 14,00
138	Jugendarbeitslosigkeit	€ 14,00
139	Uniland ist abgebrannt	€ 14,00
140	Krisen und Kriege	€ 14,00
141	Methodische Leckerbissen	€ 14,00
142	Bourdieu	€ 14,00
143	Schriftspracherwerb	€ 14,00
144	LehrerInnenbildung	€ 14,00
145	EU und Bildungspolitik	€ 14,00
146	Problem Rechtschreibung	€ 14,00
147	Jugendkultur	€ 14,00
148	Lebenslanges Lernen	€ 14,00
149	Basisbildung	€ 14,50
150	Technische Bildung	€ 14,50
151	Mehrsprachigkeit	€ 14,50
152	Bildung und Emanzipation	€ 14,50
153	Politische Bildung	€ 15,00
154	Bildung und Ungleichheit	€ 15,00
155	Elternsprechtage	€ 15,00
156	Weiterbildung?	€ 15,00
157	Bildungsdünkel	€ 15,50
158	Linke Positionen	€ 15,50
In Vorbereitung		
159	Erster Weltkrieg	€ 15,50