

iWk

MITTEILUNGEN

DES INSTITUTS FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST





VERDRÄNGTE SCHULD - VERFEHLTE SÜHNE

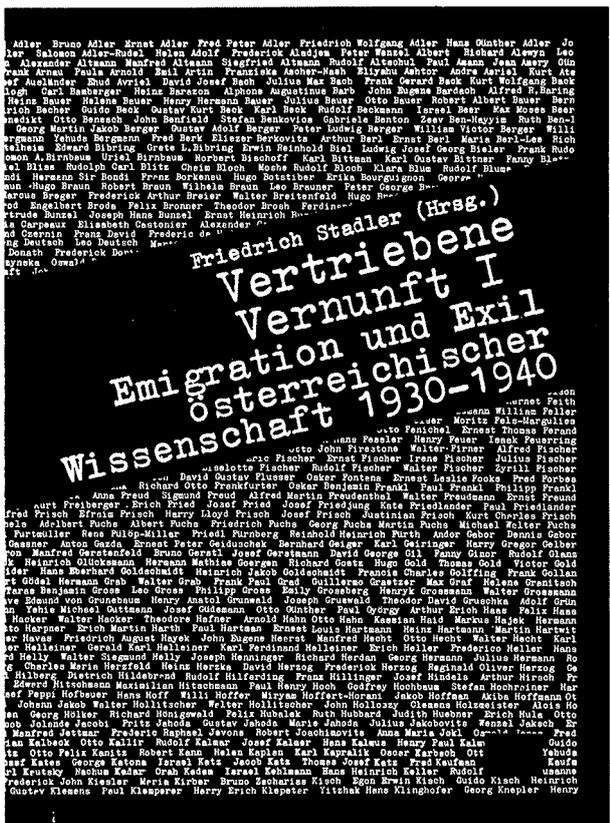
Entnazifizierung in Österreich
1945-1955

Symposium des Instituts für
Wissenschaft und Kunst
März 1985

Hrsg.: Sebastian Meissl, Klaus-Dieter
Mulley, Oliver Rathkolb

368 Seiten
Ladenpreis: S 480,-
Subskriptionspreis für IWK-Mitglieder:
S 336,-

Bestelladresse:
IWK, 1090 Wien, Berggasse 17/1



VERTRIEBENE VERNUNFT I

Emigration und Exil österreichischer
Wissenschaft 1930-1940

Seminarreihe des Instituts für
Wissenschaft und Kunst

Herausgegeben von Friedrich Stadler

Verlag Jugend & Volk

584 Seiten, S 498,-
IWK-Mitgliederpreis: S 330,-

INHALT

Bildungspolitisches Forum SCHULE UND SCHULPOLITIK IN DER WENDE?	2
Klaus Klemm Grenzen und Möglichkeiten sozialistischer Schulpolitik	2
Eva Tesar Die Farbskala der Pädagogik. Schwarz-braun-rot-grüne Pädagogik	7
Josef Aff Gedanken zur einer grün-alternativen Bildungspolitik	9
Fritz Rosenberger Schule soll Angelegenheit der Betroffenen werden	11
Helmut Seel Schulreformen: Neue Mode – Alte Hüte? Feststellungen, Abgrenzungen und Anstöße zur Diskussion	13
Walter Berger Vergleichende Bildungsforschung und Schulerneuerung	14
Richard Olechowski Schule und Schulpolitik in der Wende?	17
Georg Pammer Schule und Schulpolitik in der Wende?	20
Reinhard Sellner Schulpolitik, Schule, Wende usw.	21
Gerda Huber Schulpolitik in der Wende?	22
BÜCHER	23
ANKÜNDIGUNGEN	23
Umschlagbild: Gemälde von Peter Tillberg „Wirst Du wohl mal Nutzen bringen, Kleiner?“	

EDITORIAL

Platz machen

Viele Jahre habe ich an den Bemühungen des IWK mitwirken können; mehr Wissensgüter wurden dargeboten, junge Menschen konnten ohne Gängelung interdisziplinäre Kenntnisse erwerben und kritisch Stellung nehmen; sie erhielten die Möglichkeit, sich zu verwirklichen.

Auch ich hatte Gewinn; gute Gespräche mit Menschen, die ich im IWK kennengelernt habe, haben mich gefördert. Ich habe viel erfahren, ich habe gelernt, daß man präsidierend, wenig reden und noch weniger schreiben soll, damit man in Ruhe denken und viel bedenken kann. Ich war mir immer bewußt, wo (noch) mein Platz wäre; und nun, da ich mir meiner physiologischen Dissonanzen zwischen Wollen und Können immer deutlicher bewußt werde, bat ich den Vorstand um Entlassung; in der Generalversammlung erhielt ich sie und bedanke mich.

„Alles und jedes treibt die lange, unzählbare Zeit hervor aus dem Verborgenen, und das ins Licht Getretene verbirgt sie wieder.“

Sophokles, Aias

Das in der Berggasse und in der Museumstraße (nomina sunt omina) beheimatete IWK wird mit der längst bewiesenen Tatkraft der jetzigen Gestalter und der Impulsverstärkung durch den neu gewählten Präsidenten, Univ. Prof. Dr. Egon Matzner, den von den Gründern (1946) vorgezeichneten Weg aus der Gegenwart in die Zukunft zu finden wissen. Liegt einmal wo ein Stein, will ich gerne helfen, ihn wegzuräumen.

Univ. Prof. Dr. Alfred Gisel

MITTEILUNGEN DES INSTITUTS FÜR WISSENSCHAFT UND KUNST 43. JG./NR. 1

1090 Wien, Berggasse 17/1 Telefon 34 43 42
1070 Wien, Museumstraße 5 Telefon 93 13 82

i.w.k.

WIEN KULTUR

Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Institut für Wissenschaft und Kunst. Für den Inhalt verantwortlich: Dr. Helga Kaschl. Alle 1090 Wien, Berggasse 17/1. Druck: J.H. Pospisil, 1170 Wien, Taubergasse 15.

Linie des Blattes: Verständigung der Öffentlichkeit über die Arbeit des Instituts für Wissenschaft und Kunst sowie Veröffentlichungen von wissenschaftlichen Arbeiten, die damit im Zusammenhang stehen.

Bildungspolitisches Forum: SCHULE UND SCHULPOLITIK IN DER WENDE?

Das „Bildungspolitische Forum“ entstand anfangs 1987 als parteiunabhängige Diskussionsplattform für Schulreformbemühungen. Die Koordinatoren, Oskar Achs, Gerhard Spangl und Eva Tesar, versuchten nach dem Scheitern der Gesamtschulreformbemühungen und in Zeiten großkoalitionärer Einsparungen im Bildungsbereich eine Art bildungspolitische freie Gesprächsplattform zu schaffen.

Angesichts der Entlarvung der Schulversuchsphase der siebziger Jahre als „...Reformverhinderungsstrategie durch wiederholte Verlängerung der Versuchsphase und Verschiebung der Akzente auf die sogenannte Innere Reform“ (Prof. Helmut Seel in seinem Vortrag am 21.5.1987) und angesichts der „Ruhigstellung“ parteigebundener Lehrervereine durch Koalitionsübereinkommen und Sparerlaß bietet das Institut für Wissenschaft und Kunst einen geeigneten Rahmen für offene bildungspolitische Auseinandersetzungen aus einer aufklärerisch-emanzipatorischen Position heraus.

Besonders wichtig erscheint dabei die Beschäftigung mit dem staatlichen Schulwesen, das trotz aller Angriffe von konservativer, aber auch von grün-alternativer Seite – historisch gesehen „...die Befreiung der Schule aus partikulären Abhängigkeiten gebracht hat“, wie der erste Referent Prof. Klaus Klemm ausführte. Dementsprechend waren die ersten Diskussionsveranstaltungen weniger speziellen Bildungsfragen, sondern mehr einer allgemeinen Standortbestimmung nach Erhaltung der AHS-Langform und Einführung der sogenannten Neuen Hauptschule (von Prof. Walter Berger als „Fehlschlag in den entscheidenden systemüberwindenden Ansätzen“ bezeichnet) gewidmet.

Die Koordinatoren hoffen mit der vorliegenden Sammlung der Diskussionsbeiträge zur Erhaltung eines Gesprächs- und Arbeitsklimas zwischen allen an Schulreform Interessierten aus allen Parteien und gesellschaftlichen Gruppen beizutragen.

Oskar Achs Gerhard Spangl Eva Tesar

Klaus Klemm GRENZEN UND MÖGLICHKEITEN SOZIALISTISCHER SCHULPOLITIK

Ich möchte meine Überlegungen zu Grenzen und Möglichkeiten sozialistischer Schulpolitik mit einem historischen Hinweis einleiten: Seit Installierung eines öffentlich getragenen und verantworteten Schulwesens und mit Durchsetzung der Schulpflicht ist die Schulentwicklung der meisten europäischen Länder Gegenstand großer gesellschaftspolitischer Auseinandersetzungen. Im Mittelpunkt stand und steht dabei immer wieder, ob und inwieweit die Schulen eines Landes ihren Beitrag zur Privilegierung Weniger oder zur Teilhabe Aller zu leisten hätten. Dieser alte Kampf bestimmt die Debatten um die Schulpläne Wilhelm v. Humboldts Anfang des 19. Jahrhunderts in Preußen („Jeder, auch der Ärmste, erhalte eine vollständige Menschenbildung ... Jede intellektuelle Individualität fände ihr Recht und ihren Platz, keiner brauchte seine Bestimmung früher als in seiner allmählichen Entwicklung selbst zu suchen.“ – *Humboldt* 1968, S 168 ff), er begleitet die Beratungen um die Gründung des „Allgemeinen Deutschen Lehrervereins“ (Eisenach 1848), er beherrscht die Debatten der Reichsschulkonferenz zu Beginn der Weimarer Republik ebenso wie die Auseinandersetzung um die Pläne Otto Glöckels zuerst als Leiter des Unterrichtsressorts und dann als Präsident des Wiener Stadtschulrates (*Achs/Krassnigg* 1974). Dieser Streit um Privilegien im und durch das Bildungswesen lebt schließlich in den Schulreformbestrebungen der sechziger und frühen siebziger Jahre erneut und stark auf: In England im Rahmen der Ausbreitung der Comprehensive School zur Regelschule (Education Act 1976), in Frankreich mit der Einführung des gesamtschulähnlichen Collège (Reform Haby 1975), in der Bundesrepublik Deutschland mit den Beschlüssen zum Gesamtschulversuchsprogramm (1969), in Österreich im Kontext der 1971 beschlossenen Erprobung neuer schulorganisatorischer Formen (vgl. zur europäischen Entwicklung in diesen Jahren, Keim 1978).

Mein Verweis auf diese Konstante aller Auseinandersetzungen um die Schulentwicklung in Europa soll deutlich machen, daß meine Bearbeitung des heutigen Themas der Versuch einer Momentaufnahme in einem historischen Prozeß ist. Und wer diesen historischen Prozeß zur Folie der eigenen Wahrnehmungen aktueller Entwicklungen macht, der kann daraus auch Zuversicht und neuen Antrieb gewinnen: Denn dieser langwährende Prozeß zeigt, daß trotz aller Rückschläge Schulreformer, zumal sozialistische Schulreformer, auf ihrem Weg, auch im Schulsystem zu mehr Gleichheit beizutragen vorangekommen sind. Dies möchte ich im Rahmen meiner

folgenden Darlegungen belegen, indem ich – den Ertrag neuer Reformbestrebungen bilanzierend – Fortschritte, Stillstand und auch Rückschritt aufzeige (vgl. dazu *Klemm/Rolff/Tillmann* 1985).

Bilanz der Reform

In den Expansionsjahren von etwa 1960 bis zum Ende der siebziger Jahre wurden die Bildungssysteme der meisten westeuropäischen Länder in nahezu allen Bereichen modernisiert. Dies gilt für quantitative Aspekte wie die ökonomisch gebotene Verlängerung der Schulzeit, dies trifft für Strukturentscheidungen zu (Collège in Frankreich, Comprehensive School in England, Hauptschulen in der BRD, österreichischer Schulkompromiß von 1962), dies betrifft aber auch inhaltliche Bereiche wie die Wissenschaftsorientierung als leitendes Prinzip der Lehrplangestaltung sowie die Angleichung der Unterrichtsinhalte zwischen den verschiedenen Zweigen des Sekundarschulwesens. Die Antriebskräfte dieser Modernisierung sind oft genug benannt worden: Die Kopplung ökonomisch bedingter Bedarfslagen (vgl. für Westeuropa *Servan-Schreiber* 1972) und emanzipatorischen Anspüche des einzelnen (vgl. für die BRD *Dahrendorf* 1964) entwickelte eine im Bildungsbe- reich bis dahin einmalige Dynamik. Heute sehen wir, daß diese Dynamik ausreichte, um das Bildungssystem an die schnell verändernden Bedürfnisse einer hoch industrialisierten Gesellschaft anzupassen – also zu modernisieren. Wir sehen jetzt aber ebenso deutlich, daß diese Dynamik nicht so weit reichte, die grundsätzlichen Herrschafts- und Verteilungsstrukturen dieser Gesellschaft zu ändern – also zu reformieren. Derartige weitergehende Wandlungen vollzogen sich in der Vergangenheit – wenn überhaupt – immer nur in Teilbereichen und Reformnischen. Einige davon möchte ich benennen.

Erreichtes ...

Ungleichheiten im Bildungssystem konnten verringert werden. Die Kunstfigur versammelter Ungleichheiten, das katholische Arbeitermädchen vom Lande (so einst von *Dahrendorf* griffig formuliert) trifft die Realität heute nicht mehr: Konfessionelle Unterschiede sind verschwunden. Mädchen haben, überall in Westeuropa, im allgemeinbildenden Schulsystem mit den Jungen gleichgezogen; vielfach haben sie diese sogar überholt. Ihren Gleichstand bzw. ihren Vorsprung verlieren sie allerdings beim Übergang von allgemein- in berufsbildende Ausbildungswege und erst recht beim Wechsel in das Beschäftigungssystem. Ungleichheiten zwischen Stadt und Land sind – zumindest in der BRD – weitgehend abgebaut worden; Untersuchungen sind mir dazu aus anderen westeuropäischen Ländern nicht bekannt. An der Benachteiligung von Arbeiterkindern aber – und dies muß sozialistische Bildungspolitiker mehr als alle anderen Ergebnisse schmerzen – hat sich nichts geändert: *Agnew/Fischer-Kowalski* (1978) berichten für die österreichische Entwicklung, daß sich die Bil-

ungsverläufe der Arbeiter- und Bauernkinder im Verlauf der siebziger Jahre fast überhaupt nicht verändert haben; im Prinzip gilt diese Feststellung auch für die Bundesrepublik Deutschland.

Bildung wurde allgemeiner – und zwar im doppelten Sinne des Wortes: Durch Neugründungen von Schulen in ländlichen Regionen und in traditionellen Arbeitervierteln, durch die überall in Europa zu beobachtende Verlängerung der Schulzeit sowie durch finanzielle Hilfen wurde weiterführende Bildung für immer mehr Menschen zugänglich. Tendenziell wurde der Zugang zu Bildung Allgemeingut. Darüberhinaus sicherte die Angleichung der Lerninhalte auch zwischen organisatorischen weiterhin getrennten Schultypen, also die Aufhebung der Spaltung von Unterrichtsinhalten in wissenschaftliche und volkstümliche, im Ansatz die Allgemeinheit von Bildung – so etwa in Österreich auf dem Wege der Angleichung der Unterrichtsinhalte von Hauptschulen und den Unterstufen der Höheren Schulen.

Alternative Schulmodelle erwiesen sich als arbeitsfähig: Die Phase der Schulversuche in der Bundesrepublik, die Schulreformen in den skandinavischen Ländern, in England und z.T. auch in Frankreich und wohl auch die weniger zahlreichen Ansätze in Österreich haben belegt, daß die Reformmodelle Orientierungsstufen, Gesamtschulen und – nur in der BRD – Gesamthochschulen zur Realisierung zentraler schulpolitischer Forderungen der Arbeiterbewegung und des aufgeklärten Bürgertums taugen: Weniger soziale Selektion und mehr soziales Lernen bestimmen das Bild der Reformschulen – und zwar ohne Verzicht auf erforderliche Leistungen (BLK 1982). Gleichwohl konnten weder die SPD in der BRD noch die SPÖ in Österreich Gesamtschulen, die auch die gymnasialen Bildungswege in sich aufgehoben hätten, durchsetzen. Gesamtschulen bleiben Schulversuche bzw. Glieder eines weiterhin mehrgliedrigen Schulsystems. Auch in England bestehen neben den weit verbreiteten Comprehensive Schools private Eliteschulen; in Frankreich scheiterte der sozialistische Schulminister Savary bei seinem Versuch, die neben dem Collège nach wie vor gewichtigen Privatschulen zurückzudrängen: Noch vor der Abwahl der sozialistischen Regierung unter Fabius mußte er zurücktreten.

Weniger Ungleichheit, mehr allgemeine Bildung und vor allem: in der Praxis erprobte Schulmodelle, die die Ziele sozialistischer Schulpolitik erreichen helfen – dies sind die Erträge der Reformjahre. Sie gilt es zu hüten und fortzuentwickeln. Aber diese Ertragsrechnung wäre unvollständig, wenn sie nicht um die Nennung der Erfahrungen ergänzt würde, die gerade Sozialisten bei Niederlagen im schulpolitischen Streit gesammelt haben. Einige dieser Erfahrungen möchte ich anführen.

... und Gelerntes

Bildungsreform, dessen müssen wir uns mehr als in der Vergangenheit erinnern, muß sich auch wörtlich als Reform der Bildung verstehen. Im Streit um For-

men der Unterrichtsorganisation (etwa um Differenzierungsformen), um die Betriebsgrößen von Schulen, um Klassengrößen und Lehrerausstattung, um „flächendeckende“ Angebote und um vieles mehr ging in weiten Teilen der Bevölkerung und oft genug auch bei manchem sozialistischen Nicht-Schulpolitiker das Gefühl dafür verloren, daß es im Kern darauf ankommt, was Kinder in Schulen lernen und wie sie dort miteinander und mit ihren Lehrerinnen und Lehrern umgehen.

Bildungsreform ist, dies wurde in der Aufbruchstimmung der Reformjahre allzuleicht verdrängt, Verteilungskampf. Bei sozialistischen Veränderungen des Bildungssystems, wenn sie denn mehr als Modernisierungen der Gesellschaft anstreben, geht es um den Zugang zu gesellschaftlicher Macht und damit letztlich um Umverteilung von Macht und Besitz. Wer in der Bildungspolitik die Interessen der kleinen Leute wahrnehmen will, muß daher Machtverhältnisse, Privilegien und Reformwiderstände benennen und einkalkulieren. Bildungsreform, die diesen Namen verdient, auf einem breiten gesellschaftlichen Konsens – gar auf Zweidrittelmehrheiten im Parlament – aufbauen zu wollen, ist daher wahrscheinlich illusionär. Vielleicht gibt es einen Sachzwang zur Modernisierung, Reformen aber kommen nicht naturwüchsig.

Bildungsreform braucht schließlich Mehrheiten: Zuerst in den sozialistischen Parteien und dann in der Bevölkerung. Diese Mehrheiten hat es in vielen sozialistischen Parteien vielfach nur dann gegeben, wenn es um formelhafte, programmatische Erklärungen auf Parteitag ging. Dies konnten wir in den achtziger Jahren bei den französischen Sozialisten erleben und dies erfahren wir in diesen Monaten bei der innerparteilichen Diskussion um den Beschluß der Kommission für Bildungspolitik beim Parteivorstand der SPD (11.3.1986), der den programmatischen Titel „Bildung in Freiheit, Gleichheit und Soli-

darität“ trägt. Das Mehrheitsbeschaffen in den politischen Parteien des Sozialismus und dann bei Wahlen wird aber in Zukunft eher noch schwieriger: Je mehr die „Kinder der Expansionsjahre“, die Generation also, die im Verlauf und im Gefolge der sechziger und siebziger Jahre von der Bildungsexpansion profitiert hat, ihrerseits Eltern werden, umso mehr werden auch Sozialisten und deren Wähler da sein, die Bildungsinstitutionen, die ihnen den individuellen Aufstieg ermöglicht haben, nicht preisgeben wollen.

Ich habe den Ertrag der Reformjahre – sowohl seinen materiellen Teil, der sich im Bildungssystem als Verbesserung niedergeschlagen hat, als auch seinen mehr ideellen Teil, der in den Köpfen handelnder Politiker als Erfahrung bestehen mag – so ausführlich dargestellt, weil ich meine, daß dieser Ertrag das bezeichnet, was es zu bewahren gilt und was den Ausgang bezeichnet, wenn wir über zukünftige Möglichkeiten sozialistischer Schulpolitik nachdenken.

Zukunft in der Schule

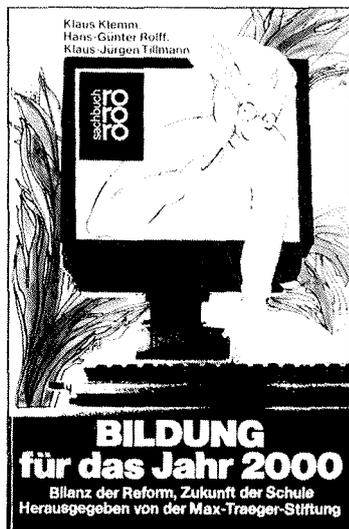
Bei meinem Versuch, Linien der zukünftigen Schulentwicklung und im Zusammenhang damit sozialistische Optionen aufzuzeichnen, möchte ich mich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – auf drei Bereiche beschränken, in denen nach meiner Einschätzung wichtige Entscheidungen für die Zukunft der Schule fallen. Ich nenne diese Bereiche „Schule und Bürokratie“, „Schule und Arbeit“ sowie „Schule und Bildung“.

Schule und Bürokratie

Seit einigen Jahren können wir – dies gilt auf jeden Fall für die Entwicklung in der BRD – Entwicklungen beobachten, die befürchten lassen, daß es in den Schulen zu einem stetigen Anwachsen sozialer Kontrollen kommt: Das Überangebot ausgebildeter Lehrer ermöglicht ein hohes Maß von Auswahl und Kontrolle der wenigen Lehrer, die noch in den Schuldienst gelangen. Der Rückgang der Schülerzahlen im Gefolge des Geburtenrückgangs führt insgesamt zu einer deutlichen Verkleinerung der „Betriebsgrößen“ von Schulen: Neben den unbezweifelbaren Vorzügen kleiner Systeme bedeutet dies aber auch ein Anstieg der Kontrolle von Lehrern und Schülern durch Schulaufsicht, durch Eltern und auch durch Kommunalpolitiker. In kleiner werdenden Systemen führt die Nähe untereinander zu Autonomieverlusten. Der Bedeutungsanstieg schulischer Noten und Abschlüsse im Kontext der Jugendarbeitslosigkeit steigert in allen Schulen die Möglichkeit der Disziplinierung unter dem Deckmantel der Leistungsbeurteilung seitens der Lehrer, zugleich schränkt die in der BRD zu beobachtende Zentralisierung von Abschlusssanforderungen den didaktischen Spielraum dieser Lehrer ein.

Die Aufzählung dieser Faktoren beweist vielleicht nicht, aber sie belegt das Anwachsen sozialer Kontrolle in den Schulen. Dieser Anstieg, für sich genommen schon bedenklich, erhält eine besondere Bri-

IWK-BIBLIOTHEK



Reinbek 1985
189 Seiten

sanz durch die zeitliche Kopplung mit der Bürokratismusdebatte, die einerseits von Konservativen, andererseits aber auch von Alternativen vorgetragen wird: Sicherlich gibt es kaum einen Lehrer, der nicht spontan in Beifall einstimmt, wenn die Abschaffung bürokratischer Hemmnisse versprochen oder gefördert wird; leider gibt es aber bisher nur wenige Lehrer und auch nur wenige Politiker, die deutlich sehen, daß die Abschaffung von Bürokratie zugleich auch ein Stück Entlassung aus dem Schutz bürokratisch anmutender Regelungen ist. Es kommt nicht von ungefähr, daß Entbürokratisierungsbestrebungen in die Zeit der wachsenden sozialen Kontrolle fallen: Denn die „vor Ort“ verstärkte Kontrolle erlaubt die Entbindung aus der Bürokratie – zumal dann, wenn gleichzeitig die Stellung der Schulleitung gegenüber den Lehrerkollegien gefestigt wird.

Sozialistische Schulpolitik läuft Gefahr, sich in der überaus populären Entbürokratisierungswelle soweit mittragen zu lassen, daß sich eines Tages Lehrer nicht mehr gegen Willkür wehren können, weil die Paragraphen, auf die sie sich beziehen könnten, der Entbürokratisierung zum Opfer gefallen sind. *Sozialisten sollten gegenüber Konservativen und Alternativen erinnern, daß die Staatsschule historisch gesehen die Befreiung der Schule aus partikularen Abhängigkeiten ist und daß – gleichsam als Kehrseite dieser Emanzipation – staatliche Bürokratie angewachsen ist.* Dieser Hinweis soll nicht als Verteidigung unsinniger Bürokratie verstanden werden, sondern als deutliche Abgrenzung von vorschnellen konservativen und alternativen Privatisierungs- oder Befreiungsakten des öffentlichen Schulwesens. Die Zielsetzung muß darin liegen, die freiheitlichen Chancen der Staatsschule zu nutzen und den bürokratischen Apparat ihrer Verwaltung so einzusetzen und im Einzelfall auch zurückzunehmen, daß die einzelnen Schulen staatlich geschützte Räume werden, in deren Vielfalt heranwachsende Menschen sich frei entwickeln können.

Schule und Arbeit

In einer Zeit, in der in nahezu allen westlichen Industriestaaten Massenarbeitslosigkeit zum langjährigen Dauerproblem wird (wenn auch in Österreich im internationalen Vergleich weniger deutlich) und in der technologischen Entwicklung zu immer weiteren Zerstückelungen von menschlicher Arbeit führen, droht eine Perspektive, in der – aus der Sicht des Beschäftigungssystems – Bildung für alle überflüssig, ja zum volkswirtschaftlichen Luxus wird. Auf diesem Hintergrund ist etwa in der BRD die künstlich angefachte Diskussion um Elitebildung und Hochbegabtenförderung bei gleichzeitiger Reinstallierung volkstümlicher Bildung in Grund- und Hauptschulen zu verstehen.

Diesen Entwicklungen ist als Orientierungspunkt sozialistischer Schulpolitik eine andere Perspektive gesellschaftlicher Arbeitsteilung entgegenzuhalten, eine Perspektive, in der alle Menschen Arbeit finden und in der Menschen nicht weiter als Anhänger

technischer und organisatorischer Systeme verstanden werden, sondern in der der Anspruch einer sozialen Beherrschung technologischer und ökonomischer Entwicklungen erhoben wird. Für eine solche Perspektive geben neuere soziologische Studien zahlreiche Hinweise: Die Befunde dieser Untersuchungen zur Arbeitsteilung in produzierenden und verwaltenden Bereichen deuten darauf hin, daß der bisher als nahezu gesetzmäßig beschriebene Entwicklungsprozeß fortschreitender Zerteilung der Arbeit keine Einbahnstraße ist. Bisher galt, daß im Verlauf der Ausdifferenzierung von Techniken in Produktion und Verwaltung „alle Arten von programmierenden, analysierenden, planenden und anderen Funktionen, die mit der Vorbereitung und Durchführung eines Fertigungsauftrags verbunden sind, von der Fertigung abgezogen würden“ (Sorge u.a. 1982, S. 53). Diese Tendenz zu immer weiterschreitender Arbeitsteilung kann nicht mehr als unumstößliche industrielle Entwicklung begriffen werden, ein technischer Determinismus ist nicht länger gegeben, ein „Ende der Arbeitsteilung“ (Kern/Schumann 1984) scheint möglich. Sowohl die technologische Entwicklung als auch betriebswirtschaftliche Kostenrechnungen – so heißt es in dieser Denkrichtung – legten eine Arbeitsorganisation nahe, in der zumindest an zahlreichen Arbeitsplätzen ein mehr ganzheitlicher Aufgabenzuschnitt sinnvoll sei. Nicht der weiteren Zerstückelung der Arbeit, sondern der Reprofessionalisierung gehöre die Zukunft.

Die hiermit angesprochene andere Art der Arbeitsteilung durch Umverteilung der Arbeit auf dem Wege der Arbeitszeitverkürzung und durch eine Ausweitung ganzheitlicher Tätigkeiten setzt ein hohes Maß von Bildung und Ausbildung der Arbeitnehmer voraus. Diese andere Arbeitsteilung läßt sich nur erreichen, wenn Arbeitnehmer fähig sind, in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen wie um die der

IWK-BIBLIOTHEK



Reinbek 1982
300 Seiten

Arbeitszeit bewußt Partei zu ergreifen und wenn sie des weiteren in der Lage sind, anspruchsvolle Arbeitsplätze in betrieblicher und überbetrieblicher Mitbestimmung nicht nur einzufordern, sondern auch auszufüllen. Dies belegen neuere arbeitssoziologische Studien, die alle darin übereinstimmen, daß die Zukunft der Arbeitsteilung sich nicht gleichsam automatisch zu einem „Ende der Arbeitsteilung“ und in die Richtung mehr ganzheitlicher Tätigkeiten entwickeln werde. Gemeinsam ist diesen Untersuchungen die Einschätzung, daß sich hinsichtlich der zukünftigen Entwicklung der Arbeitsorganisation ein Gestaltungsspielraum auftue und daß dieser Gestaltungsspielraum nur genutzt werden könne, wenn Arbeitnehmer dafür hinreichend qualifiziert werden.

Wenn die Schulentwicklung sich an diesem Ziel orientiert, wenn sie also eine Option sowohl für Vollbeschäftigung als auch für eine Humanisierung der Arbeit sichern hilft, dann leistet sie einen Beitrag dazu, das Schlagwort von der sozialen Beherrschung des technischen Fortschritts mit Sinn zu füllen.

Schule und Bildung

Sozialistische Schulpolitik hat sich – auch unter dem Einfluß einer stark soziologisch ausgerichteten Bildungsforschung – sehr stark darauf eingelassen, die inhaltliche Bedeutung von Bildungsprozessen für weniger bedeutend zu halten. Die Entdeckung des heimlichen Lehrplans sowie die Propagierung sozialen Lernens haben im Zusammenwirken mit der Ablehnung tradierter bürgerlicher Bildung die Vorstellung entstehen lassen, daß Inhalte von Bildung mehr oder weniger beliebig seien (Klemm 1982). Die jahrelange Abstinenz, die Sozialisten bei Diskussionen über Allgemeinbildung gewahrt haben, macht sie heute oft genug hilf- und ratlos, wenn sie mit der von Konservativen wie von Alternativen gestellten Sinnfrage konfrontiert werden. Dabei gewinnt eine deutlichere Formulierung fortschrittlicher Bildungsinhalte in den kommenden Jahren eine zusätzliche Bedeutung durch die Entwicklung im Bereich neuer Medien. Die immer weiter wachsende Verfügbarkeit von Medienangeboten wird die Erziehungsbedingungen in vielen Elternhäusern und in den Schulen verändern; die Stunden, die Kinder unter dem Einfluß von Medien stehen, werden ansteigen. Die mögliche Programmviefalt läßt dabei eine konkurrierende Instanz der Wissensvermittlung entstehen. Die Sozialform dieser Wissensvermittlung – isoliertes Sitzen vor einem Gerät, das keine Kommunikation zuläßt – steht im Widerspruch zu allen fortschrittlichen Didaktikansätzen. Die Produktions- und Vertriebsbedingungen dieser neuen Medien beeinflussen deren Inhalt: Die Gesetze der Massenproduktion führen zu Normierung und Standardisierung, die Gesetze des Marktes zur Reduzierung kritischer Inhalte.

Wenn eine Überzeichnung erlaubt ist, so läßt sich das Entstehen eines Systems der Unterweisung voraussagen, das in seinem schulischen Teil durch einen konservativen Kanon mit einer Teilung in Volks- und Elitebildung gekennzeichnet ist und das sich im

Bereich öffentlich zugänglicher Medien durch einen Kanon auszeichnet, der sich aus den Gesetzen von Produktion und Absatz herleitet. Dem müssen Sozialisten ein Bildungskonzept entgegenhalten, das auf dem Anspruch der Menschen, ihre Welt selbstbestimmt zu gestalten, beharrt. Das aber heißt – verdeutlicht am Beispiel der Neuen Medien (vgl. dazu Pfeiffer/Rolff 1986): Die Schule muß die Heranwachsenden durch die Vermittlung von Fertigkeiten dazu befähigen, mit ihrer sich schnell wandelnden technologischen Umwelt umzugehen. Sie darf Neue Medien und Neue Technologien nicht aussparen. Dabei darf die Schule aber nicht stehenbleiben: Gerade im Bereich Neuer Technologien und Neuer Medien muß sie zum Verstehen und Durchschauen führen; Wissenschaftsorientierung und Erkenntniskritik bleiben gefragt. Schließlich muß Schule aber nicht nur die Kompetenz, sondern auch den Willen zum selbstbestimmten Umgang mit allen Erscheinungsformen des technischen Fortschritts bilden, sie darf also gerade im technologischen Bereich auf eine gesellschaftswissenschaftliche Orientierung nicht verzichten.

Nur in diesem Dreiklang: *Beherrschen von Verfahren, Durchschauen von „Wissen“ und Gestaltenwollen* sehe ich eine sinnvolle Perspektive für eine neue Allgemeinbildungsdiskussion, die wir ja in der BRD zur Zeit auf allen Seiten erleben. Eine Bildungsdiskussion, die bloß auf den Wiedererwerb des verlorenen Kanons abzielt, eine Allgemeinbildungskonzeption, in der die Schule zur Intensivstation toten Wissens wird, die hat in Wahrheit nur die Funktion, von Problemen, Brüchen und Katastrophen in der Umwelt der Schüler abzulenken.

Literaturverzeichnis

- Achs, O./Krasnigg, A.: Otto Glöckel und die österreichische Schulreform der Ersten Republik, Wien 1974
- Agnew, G./Fischer-Kowalski, M.: Werden Bildungschancen ungleich: Empirisches zu den Effekten der Bildungsexpansion der letzten Jahre, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 1978, 3/4, S. 91 ff.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Modellversuche mit Gesamtschulen, Brühl 1982 (BLK)
- Dahrendorf, R.: Bildung ist Bürgerrecht, 1964
- Humboldt, W. v.: Über die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen, in: Werke in fünf Bänden, Band IV, hrsg. von Flitner, A. und Giel, K., Darmstadt 1968
- Keim, W.: (Hrsg.): Sekundarstufe I – Modelle, Probleme, Perspektiven, Königstein 1978
- Kern, H./Schumann, P.: Das Ende der Arbeitsteilung? München 1984
- Klemm, K.: Beliebbarkeit als Norm – Zur Entwicklung gymnasialer Bildungsziele in der Bundesrepublik, in: Rolff/Klemm/Tillmann (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung II, Weinheim 1982, S. 145
- Klemm, K./Rolff, H.G./Tillmann, K.J.: Bildung für das Jahr 2000 – Bilanz der Reform, Zukunft der Schule, Reinbek 1985
- Pfeiffer, H./Rolff, H.G.: Technologische Grundbildung – oder: Wie Schulen auf die „Informationsgesellschaft“ vorbereiten, in: Rolff/Klemm/Tillmann (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung IV, Weinheim 1986
- Servan-Schreiber, J.J.: Die amerikanische Herausforderung, Reinbek 1982
- Sorge, A.u.a.: Mikroelektronik und Arbeit in der Industrie, München 1982
- SPD (Hrsg.): Bildung in Freiheit, Gleichheit und Solidarität – Das sozialdemokratische Verständnis von Bildung, Bonn 1986

Eva Tesar DIE FARBSKALA DER PÄDAGOGIK SCHWARZ-BRAUN-ROT-GRÜNE PÄDAGOGIK

Vorbemerkung

Wir haben in unserer Aussendung für diese Veranstaltung einen Vergleich zwischen den Reaktionsweisen des Chamäleon und der Pädagogik gezogen. Dieses Bild sollte als halblustiger Einstieg verstanden werden. Bei näherem Hinsehen entpuppt sich der Vergleich nämlich als hinkend: Wie kommt das Chamäleon dazu? (Das linke Gewissen ortet hier bereits Biologisches).

Wenn im folgenden von schwarzer, brauner und roter Pädagogik gesprochen wird (die grüne soll den Nachrednern überlassen werden) so ist damit nicht nur die Pädagogik als Wissenschaft sondern auch Schulpolitisches und ganz allgemein und umgangssprachlich das Reden über Schule gemeint. Ich werde in meinem Statement drei Bereiche anschneiden und einen Art Fragenkatalog anschließen. Zuerst soll der schwarze pädagogische Bereich skizziert werden, dann einige Bemerkungen zur braunen Pädagogik gemacht werden. Im Bereich der roten Pädagogik sollen kurz einige „rote Positionslichter“ gesetzt werden.

Aus beiden Bereichen ergeben sich für mich einige kritische Anmerkungen zu Moden und Trends in der momentanen schulischen Diskussion und dementsprechend eine Reihe von Fragen an die grüne pädagogische Position.

1. Farbskala der Pädagogik

Sowohl wissenschaftlich-pädagogische Positionen als auch Schulsysteme und Schulstrukturen sind aus ihrer Verflechtung mit den jeweiligen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Systemen zu erklären. So banal diese Tatsache ist, so wenig ist sie in ihren Konsequenzen bekannt, weil massive Widerstände (Interessen) außerschulischer Gruppen, aber auch innerschulischer Mechanismen der Aufklärung über diesen Tatbestand entgegenstehen.

Damit bin ich bereits bei den Farben. Für den Bereich der schwarzen Pädagogik müßte man seriöserweise die Perspektive seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht beachten. Hier ist aber nur Zeit für ein paar Stichworte: Die allgemeine Schulpflicht wurde Ende des 18. Jahrhunderts (1774) eingeführt, um die Formung dementsprechend „erzogener“ Untertanen/Landeskinder zu erreichen (das gilt für die breite Masse des Volkes). Von Seiten der schwarzen Pädagogik hatte man das 19. Jahrhundert dann zu tun, die Ideen der Französischen Revolution abzuwehren. Bezeichnenderweise brachte der bürgerliche Revolutionsversuch 1848 nur eine Reform der bürgerlichen Bildung (Reform des Gymnasiums). Das liberale Reichsvolksschulgesetz 1869 wurde in der Folge durch eine Reihe von Revisionen durchlöchert. Betrachtet man diese Entwicklungslinien,

werden die Schwerpunkte schwarzer-konservativer-klerikaler (Die Kirche als konservatives Bollwerk gegen die Reformer) Schulposition klar: Erziehung und praktische Bildung für das Volk, wissenschaftlich orientierte Bildung für die Oberschicht. Diese statische, die schichtspezifischen Rekrutierungsmechanismen als gottgewollte Ordnung erklärende Position erfährt im 20. Jahrhundert eine Radikalisierung.

Seit der Ausrufung der 1. Republik 1918 bis heute kann man „schwarze“-pädagogische Positionen, trotz aller sprachlichen „Innovationen“, folgendermaßen zusammenfassen: Die Schule/jeder Schultyp ist ein eigenständiger Bereich; innerhalb der einzelnen Schultypen herrscht eine spezifische Atmosphäre; Schule und Gesellschaft/Wirtschaft in bezug zu setzen ist zwar erlaubt, aber Veränderungen in Richtung von mehr Gleichheit der Bildungschancen vorzunehmen, wird als Gleichmacherei denunziert; unser dualistisches Schulsystem wird zwar nicht mehr als gottgewollt, aber von der Natur „gemäßig“ angelegt, betrachtet; „Begabungsreserven“ schöpft man nur solange aus, solange die Wirtschaft daran interessiert ist (Stichwort: Modernisierungsschub der 70er Jahre); jeder Schultyp hat seinen eigenen Lehrertyp (getrennte Ausbildung!); ein wattiger pädagogischer Idealismus bei Lehrern wird gefördert, Illusionen schulischer Eigenständigkeit und Unabhängigkeit verbinden sich in letzter Zeit mit „moderner“ Perspektive von einer Schule als stromlinienförmiger Mittelbetrieb/Firma (Schulmanagement). Man kann also bei der schwarzen pädagogischen Position die einzelnen schulpolitischen Schichten (im Zeitlängsschnitt und regional unterschiedlich) herausarbeiten, die auf fundamentalen Ungleichheiten beharrende Grundeinstellung jedoch bleibt.

„Zäh wie Leder, hart wie Kruppstahl und flink wie Windhunde“. Heute fast 50 Jahre nach 1945, erlauben diese Erziehungsmaximen eine ganze Reihe von Assoziationen.

Die braune Pädagogik geht weiter als die statische schwarze. Die „besten Kräfte“ des Volkes, genauer gesagt des Volkskörpers, sollen mobilisiert werden, um den Kampf gegen das „Artfremde“ im eigenen Volkskörper voranzutreiben. Stipendien und Freiplätze an Schulen (Lehrerbildungsanstalten, NAPO-LAs) werden geschaffen. Strikte Antiintellektualität („zersetzender Geist“) und Betonung des Körpers und des Gemeinschaftsgefühls stehen in Vordergrund.

Die Frage nach dem Nachwirken dieser pädagogischen Vorstellungen (v.a. die biologistischen Gesellschaftsmodelle, antidemokratischen Affekte, militanten Ausgrenzungswünsche) kann gar nicht ernst genug genommen werden!

2. Rote Positionslichter

In der Konsolidierungsphase der Arbeiterbewegung stand die Schule noch nicht im Mittelpunkt des Interesses. Arbeitskämpfe, der Kampf der Arbeiter um demokratische Rechte und Organisationsfragen waren wichtiger (1888/89). Aber schon die zweite

und dritte Generation innerhalb der Arbeiterbewegung entwickelte ein Gespür für die Wichtigkeit von Bildungsfragen für die Arbeiterbewegung. Mit fortschreitender Analyse der Gesellschaft und ihrer Subsysteme erkannte man den Klassencharakter des Schulsystems. Otto Glöckel und seine Mitkämpfer entwickelten ein sozialistisches Schulprogramm.

So wenig, wie 1918 (Ausrufung der 1. Republik) die neue Staatsform begriffen, geschweige denn akzeptiert wurde, so „skandalös“ mußten auch die Demokratisierungsvorstellungen Glöckels bezüglich des Schulsystems wirken.

Ein damals wie auch heute (wieder) treffendes Szenario schildert Siegfried Bernfeld in seinem Buch „Sisyphos. Grenzen und Möglichkeiten der Erziehung“: In einer fingierten, geheimen Regierungssitzung läßt er den Renaissance-Polittheoretiker Macchiavelli auftreten. Er referiert vor den versammelten Regierungsmitgliedern über Schulfragen. Es gehe nicht an, so führt Macchiavelli aus, daß innerhalb der einzelnen Schultypen nicht pädagogisch experimentiert werden dürfe, er empfehle daher der Regierung, den Lehrern volle Freiheit im Erproben verschiedener pädagogischer Experimente zu gestatten, auch gewagte Modelle seien mit Wohlwollen seitens der Regierung zu verfolgen. Einen Bereich aber müsse die Zentralmacht aus all dieser pädagogischen Experimentierlust ausnehmen, das sei der Bereich des Schulaufbaus, die Gliederung des Schulsystems, daran sei nicht zu rütteln, hier sei eine Tabuzone erreicht. Macchiavelli fügte aber noch hinzu, daß die Gefahr eher gering sei, weil die Lehrer über der Begeisterung ihrer pädagogischen Phantasietätigkeit sowieso Fragen des Schulaufbaus nicht beachtetten.

Bernfeld stellte als Marxist eine Reihe von grundlegenden Ergebnissen, den Klassencharakter des Schulsystems betreffend, vor. Die Träger und Schichten von Macht, Herrschaft und kultureller Hegemonie werden von ihm identifiziert, er beschreibt auch die Strategien der Vereinnahmung aufsteigender Schichten (heute aktueller denn je!). Bernfeld ist aber nicht nur Marxist, er ist auch Psychoanalytiker. Daher bietet das Buch auch aufklärende Erkenntnisse über den Prozeß der Erziehung allgemein und der schulischen Erziehung im besonderen. Hätten wir seine Position früher schon mitgedacht oder beachtet, eine Reihe übersteigter Hoffnungen und naiver Erwartungen in bezug auf schulische Erziehung wäre realistischer ausgefallen. Und viele fortschrittliche Lehrer hätten sich den Absturz in Resignation oder gewendete Innerlichkeit erspart.

3. Next wave in der Pädagogik? „Modeschulrichtungen“ heute.

Aus dem oben gesagten folgt also, daß man auch heutige pädagogische Positionen auf ihren politischen Gehalt hin „anschauen“ muß und auf ihre demokratisch-kritische Substanz hin untersuchen kann.

Ich versuche daher, ein paar Probleme und pädagogische Neuheiten, denen man heute immer begegnet, befindet man sich in engagierten Lehrerkrei-

sen, sozusagen gegen den Strich zu bürsten.

– Kritisch betrachten sollte man den Stellenwert von unmittelbaren Erfahrungen für den Lernprozeß. Max Frisch schreibt in seinem Tagebuch II „Erfahrung macht dumm ... Diese Parole hat eine gewisse Richtigkeit; sie beruht auf Erfahrung.“ Unterschiedliche Menschen ziehen aus der gleichen Erfahrung unterschiedliche Schlüsse. Jede Erfahrung muß daher verarbeitet und interpretiert werden;

– Spontaneität, Sinnlichkeit und Betroffenheit sind wesentliche Bestandteile des Lernprozesses; kapriziert sich Lernen jedoch zu sehr auf diese Komponenten, übersteigt es nicht das Alltagswissen, bleibt man „spontan“ beim Kaufrausch und „betroffen“ bei der Wettervorhersage. Thomas Ziehe hat vor der „Verlockung des kürzesten Weges“ gewarnt. (Ziehe. Plädoyer für ungewöhnliches Lernen.) Er meint, Pädagogen müßten daher gerade den kürzesten Weg verstellen, um Raum und Zeit für Nachdenken, Diskutieren und Interpretieren zu gewinnen. (Aufklärung und Interpretation von Erfahrungen.)

– Bedenkenswert erscheinen mir auch die Einwände gegen einen kurzschlüssig-aktionistischen Lernbegriff. Nicht jede Form systematischer, distanzierter und auch anstrengender Wissensaneignung ist entfremdend und unterdrückend. Hier spielen antipädagogische Affekte eine große Rolle (Alice Miller. Am Anfang war Erziehung).

– In vielen Gesprächen über Schule heute wird eine vernichtende und selbstdestruktive Kritik am Schulwesen geäußert. Ich nehme an, daß hier noch viel über Rigiditäten, Bürokratisierung, Lebensferne und Entfremdung im Schulwesen gesprochen werden wird. Der Tendenz der Aushöhlung des öffentlichen Schulwesens muß aber entgegengehalten werden, daß das öffentliche Schulwesen unabdingbare Voraussetzung für die Bildung breiter Bevölkerungskreise ist. Wer nicht das Privileg hat, aus einem bildungsbürgerlichen/alternativen (?) Elternhaus zu stammen, kann sich die Instrumente des Lernens nur in der Schule aneignen. (Recht auf Bildung!)

4.

Meine Fragen an die grüne pädagogische Position:

1. Wie stellen sich die Grünen eine gerechte Schulstruktur vor? Natürlich die Gretchenfrage: Was halten sie von der gemeinsamen Schule in der Mittelstufe?
2. Wie schätzen sie das öffentliche Schulwesen ein? Die Schulpflicht? Abschaffen, reformieren/verbessern/alle Möglichkeiten ausschöpfen?
3. Welche Vorstellungen von Erziehen/Lernen/Lehren haben sie?
4. Wie sehen die Lerninhalte/Lernziele aus?
5. Und die Lehrer? (Ausbildung, Selbstverständnis, Berufsdeformationen, Hilfen, Unterstützung)
6. Schulalltag – Binnenleben von Schule? Welche Umgangsformen wären hier wünschenswert?
7. Und die Schüler? (Mitbestimmung, Transparenz von Entscheidungen)
8. Und die Eltern? (Mitbestimmung, Einflußmöglichkeiten)

Josef Aff
**GEDANKEN ZU EINER GRÜN-
 ALTERNATIVEN BILDUNGSPOLITIK**

Bildung kann niemals neutral sein; entweder sie ist ein Instrument der Domestizierung des Menschen oder der Befreiung...

Paulo Freire

Die schulische Wirklichkeit ist im Jahr 1987 dadurch charakterisiert, daß die politische Restauration in Form der großen Koalition nicht nur eine neo-konservative Wirtschaftspolitik sondern auch eine rückwärtsgewandte Schulpolitik betreibt.

Einige Stichworte:

- Eliteschulen (Förderung der Hochbegabten)
- Pädagogischer Kahlschlag in Form rigoroser Kürzungen des Schulbudgets (keine Rede von einer Reduktion der Klassenschülerzahlen, im Gegenteil: Maximale Ausnützung der bestehenden Klassenteilungsziffern fordern die jüngsten Erlässe).
- Erschwernisse bei der Realisierung anderer Unterrichtsmethoden (Projektunterricht, sozialorientierte-Unterrichtsmethoden) infolge schlechterer Rahmenbedingungen.
- Infragestellung der Schülerfreifahrten, Gratis-schulbücher
- Chancengleichheit als schulpolitische Orientierung ist kein aktuelles Thema der großen Koalition.
- Die gemeinsame Schule der 6- bis 14-jährigen zur Förderung möglichst vieler Begabungen (auch jener der sozial Benachteiligten) wird nicht einmal ernsthaft diskutiert.

Neben diesen gesamtpolitischen Rahmenbedingungen zeichnet sich aber auch der Schulalltag durch wenig bildungspolitischen Reformeifer aus. Überangepaßte Lehrer, desinteressierte Schüler, keimfreie Lehrinhalte im Sinne eines „unpolitischen“ Unterrichts und entsprechende Lebensferne, parteipolitisch paralyisierte Schulhierarchien charakterisieren häufig den Schulalltag. Die von oben verordnete Schulpartnerschaft schlummert formal dahin, ohne wirklich das Schulleben zu verändern. Juristen, oft ohne jegliche Schulerfahrung stehen den Schulhierarchien vor: Verwalten lautet die schulpolitische Devise, nicht Gestalten.

Bei soviel Anpassung, Lebensferne und parteipolitischem Würgegriff wundert es nicht, daß die großen gesellschaftlichen Bildungsprozesse und -veränderungen der letzten Jahre, die Ökologie-Friedens-Frauen-Bürgerrechtsbewegung, die 3. Welt-Gruppen, usw. weitgehend an den traditionellen Orten der Bildungsvermittlung, den Schulen und Volkshochschulen vorbeigegangen sind. Vielmehr entstanden ganz neue Orte und Formen, wo Bildungsprozesse stattfanden und stattfinden: In hunderten dezentralen Bürgerinitiativen, Friedensgruppen, Frauengruppen, 3. Welt-Gruppen und sonstigen Handlungsfeldern finden sehr nachhaltige Lernprozesse statt.

Angesichts der historischen Erfahrung und der gegenwärtigen Entwicklung sind wir Grün-Alternati-

ven überzeugt, daß der derzeit gültige Bildungsbegriff hinterfragt werden muß und neu zu definieren ist. Der heute vorherrschende Bildungsbegriff basierend auf abstrakter Aufklärung, Rationalismus, vermeintlich wertfreier Wissenschaft und Technik steht für uns angesichts der ökologischen Krise, der größten Massenarbeitslosigkeit seit Kriegsende, der weltweit atomaren Bedrohung, der technologischen Entwicklung, die keiner ethischen Relativierung unterliegt (z.B. Gentechnologie) an sich zur Diskussion.

Für uns stellt sich die Frage, wie Bildung nach Mauthausen und angesichts der vielfältigen Bedrohung, also der Wucht der Wirklichkeit, zu verstehen, zu denken ist.

Tatsache ist, daß wir im Gegensatz zu den etablierten Parteien ein gebrochenes Verhältnis zu dem herrschenden Verständnis von Wissenschaft, Technik, Rationalität, Fortschritt, zur abstrakten Aufklärung als Wert an sich haben, also zu den Glaubenssätzen der Moderne, ohne andererseits uns der Illusion hinzugeben, daß wir aus der Geschichte aussteigen könnten in eine mystische Welt der ökonomischen und ökologischen Unschuld. Wir sind mit der Realität konfrontiert, daß die österreichische Gesellschaft trotz hohem formalen Bildungsniveau vor 45 Jahren industriellen Massenmord in Konzentrationslagern zugelassen hat und daß auch schon heute wieder mehr als 80% für eine Ausgrenzungspolitik ganzer Bevölkerungsgruppen eintreten, wie die jüngste Befragung zum Thema Aids gezeigt hat.

IWK-BIBLIOTHEK



Heft/48
 1987

Leute mit hoher formaler Ausbildung haben Gas-hähne aufgedreht, bauen derzeit Atombomben und verkaufen Panzer an die Dritte Welt. Der klassische Bildungsbegriff spaltet das Bewußtsein vom gesellschaftlichen Sein, Tun ab. Bewußtseinsbildung ist Gegenstand des traditionellen Bildungsverständnisses, nicht jedoch gesellschaftliches Handeln, weil dieses wird in den Privatbereich verwiesen.

Wir treten dafür ein, diese Aufspaltung aufzulösen und Wissensvermittlung (also Theorie) und Handeln (also Praxis) als Elemente eines umfassenden Bildungsbegriffes anzuerkennen.

Ein solches Bildungsverständnis fordert die Öffnung der Schulen gegenüber der lokalen Umwelt und der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Nicht die keimfreie und daher lebensferne Schule ist Ort eines solchen Bildungsverständnisses, sondern die kreative und aktive Schule, in der es eine Buntheit von Gedanken und gesellschaftlichen Vorstellungen gibt, wo Lehrer und Schüler den aufrechten Gang proben und wo nicht eine Personalpolitik der parteipolitischen Bevormundung und Überanpassung betrieben wird. Eine solche Schule wird die lokale Umwelt erforschen und z.B. Eltern nicht nur in diverse Gremien abschieben (z.B. Schulgemeinschaftsausschuß) sondern auch direkt in den Unterricht einbeziehen.

Ausgehend davon, daß die Grün-Alternativen eine solidarische, demokratische, ökologische und gewaltfreie Gesellschaft anstreben, wird die Schule und die Schulhierarchie mehr Demokratie wagen müssen, wird Friedenspädagogik zu einem normativen Wert des Überlebens ebenso wie vernetztes Denken.

All diese Zielvorstellungen bleiben Lippenbekenntnisse, Leerformeln der Bildungsbeschwörung, wenn es nicht zu einer Reform der schulischen Praxis kommt. Diese Reform hat vor Ort, in den Schulen stattzufinden, mit den Beteiligten, eine Schulreform hat die Köpfe und Herzen der Lehrer, Erzieher, Eltern, Schülerinnen und Schüler zu umfassen.

Der Versuch unserer etablierten Parteien, der österreichischen Schule durch Computer und Informatik einen neuen „Sinn“ zu geben ist eine typisch technokratisch verkürzte Antwort unserer Macher auf die Sinnkrise der Gesellschaft und des Schulsystems. Zentrale Fragen wie:

– An welchem Menschenbild soll sich unsere Pädagogik orientieren?

– Welche gesellschaftliche Utopie streben wir an und welche Schlußforderungen ergeben sich daraus für die Schule?

bleiben bei der heutigen Bildungsdiskussion weitgehend ausgeklammert.

Wir lehnen eine einseitige Orientierung unseres Bildungssystems auf kurzfristige Chancen in einzelnen Bereichen der Berufswelt ab. Vielmehr glauben wir, daß neben den bisherigen Kulturtechniken vor allem fächerübergreifende Qualifikationen an Bedeutung gewinnen:

A. *Im Sozialen Bereich:* Teamarbeit, Kommunikationsfähigkeit ...

B. *Im Denk- und Lernbereich:* mehr Fähigkeit zum analytischen Denken, kritische Auseinandersetzung mit neuen Technologien, selbständiges Arbeiten, Bereitschaft zur Weiterbildung ...

C. *Wir benötigen eine verstärkte Allgemeinbildung mit neuen, ergänzenden Inhalten* (z.B. Aufklärung über wirtschaftliche Grundzusammenhänge, Umwelt-Friedenserziehung ...)

D. *Vermittlung eines Menschenbildes:* Klare Betonung, daß sich die Wirtschaft und Technik an uns Menschen zu orientieren hat, der Lehrer sollte sich nicht auf scheinbar objektives Wissen zurückziehen, sondern Stellung beziehen ...

Aber selbst wenn wir neben der Berufsorientierung die Allgemeinbildung verstärken, würde ein solches Pädagogikverständnis der gesellschaftlichen Wirklichkeit am Ende dieses Jahrhunderts nicht angemessen gerecht.

Denn immer wichtiger wird auch diejenige gesellschaftlich-nützliche Arbeit, die nicht unter den Begriff Erwerbsarbeit fällt (dazu zählt Kindererziehung ebenso wie gesellschaftliches Engagement in Vereinen, Bürgerinitiativen usw). Die Schule muß Handlungsfelder öffnen, in denen Schüler zum gesellschaftlichen Tun auch in diesen immer wichtigeren Bereichen angeregt werden. Ein solches Pädagogikverständnis geht weit über eine reine Berufsorientierung und Allgemeinbildung hinaus, indem es gesellschaftliche Entwicklungen, die erst langsam, stückweise zur Realität werden (Stichwort Arbeitszeitverkürzung, Grundeinkommen für alle...) mitberücksichtigt.

Ausgehend davon, daß die Reise in eine andere schulpolitische Wirklichkeit sehr mühsam ist, erscheinen uns Reformschritte in folgenden Bereichen wesentlich:

I. Mehr Demokratie in den Schulen

- Wahl des Direktors für jeweils fünf Jahre (Offenlegung der Kriterien der Direktorenwahl, öffentliche Diskussion über Kandidaten [Hearings]...)
- analoge Regelung für Landesschulinspektoren und oberste Beamte der Schulhierarchie
- Offenlegung der Einstellungskriterien für Junglehrer (Hearings bei mehreren Bewerbungen durch Lehrer, Schülervertreter ... im Sinne einer teilweisen Dezentralisierung der Personalpolitik)

II. Reform der Schulorganisation

- Förderung von Schulversuchsinitiativen von Eltern, Lehrern, Schülern
- Mehr Schulversuche im öffentlichen Regelschulsystem (letztlich wollen wir die öffentliche Schule besser machen)
- Kleine Klassen, weil nur so eine pädagogische Innovation möglich ist und auch Junglehrer Arbeit finden.
- Zerlegung der Bildungsfabriken in überschaubare, organisatorische Einheiten. Die Größe vieler Schulen ist pädagogischer Unsinn.
- Gemeinsame Schule der 6- bis 15-jährigen – im

Sinne einer sozialen Integration in kleinen Klassen, ohne Leistungsgruppen, mit zweitem Lehrer, häufig sozialorientierten Arbeitsformen. Eine methodisch-didaktische und organisatorische Verbesserung der „integrierten Hauptschule“ ist jedoch unbedingt notwendig. Derzeit entwickeln sich überfüllte AHS-Unterstufen zur heimlichen gemeinsamen Schule der 10- bis 14-jährigen. Neu errichtete Hauptschulen kämpfen mit Schülerschwund und stehen halb leer.

● Dezentrale Schulstandortpolitik, soweit dies noch möglich ist.

III. Demokratisierung und Humanisierung des schulischen Alltags

● An Österreichs mittleren und höheren Schulen sollte neben dem Direktor ein pädagogischer Leiter bestellt werden. Er ist vom Lehrerkollegium vorzuschlagen, wird für eine Laufzeit von vier Jahren gewählt und muß selbst über eine Unterrichtspraxis verfügen. Er sorgt für die Umsetzung pädagogischer Innovation in der Schulpraxis.

● Wir fordern, daß zur Verbesserung
 ● *Der Lehrer-Eltern-Beziehung* im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung entsprechende Seminare angeboten werden, wie Elternarbeit an Schulen gestaltet werden kann, daß es zu einer wirklichen Rückmeldung von Eltern kommt und sie auch fallweise in die Unterrichtsarbeit einbezogen werden.

● *Der Lehrer-Schüler-Beziehung* eine Aufwertung des sozialen Lernens gegenüber dem rein kognitivem Lernen erfolgt, daß in der Lehreraus- und fortbildung die sozialorientierten Methoden so vermittelt werden, daß sie auch für den Lehrer erlebbar sind.

● *Der Lehrer-Lehrer-Beziehung* auch schulspezifische Fortbildungsveranstaltungen von der Schulbehörde unterstützt werden, wo z.B. unter Leitung eines Gruppendynamikers Konflikte innerhalb des Lehrkörpers aufgearbeitet werden. Forderungen wie, fächerübergreifender Unterricht, sind solange Worthülsen, solange nicht im jeweiligen Lehrkörper einer Schule die Lehrer-Lehrer-Beziehung als pädagogisch wichtiger Bereich angesehen wird.

● *Die Schule-Umwelt-Beziehung* indem Direktoren, Lehrer aber auch Beamte der Schulhierarchie mit der Methode des Projektunterrichts vertraut gemacht werden, weil gerade diese Methode geeignet ist, die öffentliche Schule gegenüber dem Leben ein Stück zu öffnen. Offene Fragen wie zum Beispiel die Aufsichtspflicht des Lehrers im Rahmen von Projekten ... müssen seitens der Schulverwaltung geregelt werden. Zur Öffnung der Schule gehört ebenso, daß diese ihre Räumlichkeiten und Einrichtungen (vom Filmprojektor bis zum Schreibmaschinensaal) lokal EB-Einrichtungen und Initiativen zur Verfügung stellt.

Wir sind überzeugt, daß obige Forderungen nur erste Schritte in Richtung einer bunteren, lebensnäheren, demokratischeren und humaneren Schule sind. Wir stimmen aber mit dem deutschen Erziehungswissenschaftler Beck überein, wenn er sagt: *Die Schule so zu belassen wie sie ist, ist das größte Experiment!*

Fritz Rosenberger SCHULE SOLL ANGELEGENHEIT DER BETROFFENEN WERDEN

Wissenschaftliche Pädagogik beschäftigt sich mit den Grundfragen des Lernens und der Erziehung. In diesem Sinn verstanden kann man nicht von einer grünen, roten, schwarzen oder braunen Pädagogik sprechen. Es gibt aber unterschiedliche schulpolitische Vorstellungen der politischen Parteien und anderer Gruppierungen, die auf unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Vorstellungen basieren.

Ich möchte in meinem kurzen Statement nicht auf die schul- und bildungspolitischen Konzepte eingehen, ich möchte aber einige Bedingungen darstellen, mit denen Schulpolitik in Österreich konfrontiert ist. Da meine Zeit mit zehn Minuten begrenzt ist, habe ich die Absicht, meine Gedanken in kurzen Thesen darzustellen.

1. Zwischen Schulpolitik, Sozial- und Wirtschaftspolitik besteht ein sehr enger Zusammenhang. Die österreichische Schulgeschichte zeigt auf, daß es immer dann Schulreformen gegeben hat, wenn es auch in anderen Bereichen des öffentlichen Lebens zu Reformen gekommen ist. Ich persönlich glaube nicht, daß alle Maßnahmen in der Schule ihre Ursachen in der Produktion haben. Vielmehr hat das sehr umfangreiche Schulsystem, in dem Millionen Menschen in irgendeiner Form eingebunden sind, auch eine gewisse Eigendynamik entwickelt. Es besteht allerdings ein enger Zusammenhang zwischen Schule, Gesellschaft und Produktion. So ist das Reichsvolksschulgesetz 1869, das in einer kurzen liberalen Phase geschaffen wurde, in direkter Beziehung zum großen Aufschwung der kapitalistischen Produktionsweise in dieser Zeit zu sehen. Auch die Schulpolitik der 70er-Jahre unseres Jahrhunderts steht in engem Zusammenhang mit einer Welle der Industrialisierung, die in den 60er- und 70er-Jahren die gesamte westliche Welt erfaßt hat. Auch ohne Zutun der Schulpolitik ist es zu großen Auswirkungen auf unser Schulwesen gekommen. Ich brauche nur zu bedenken, daß im Jahr 1950 nahezu 40% aller Schüler im Bereich der Schulen der 10- bis 14-jährigen die Volksschuloberstufe besucht haben. Heute hat diese Schulform nahezu keine Bedeutung mehr.

Der enge Zusammenhang zwischen Schule und Gesellschaft bedeutet aber auch, daß es eine ideale Schule nur in einer idealen Gesellschaft gibt. Solange es Widersprüche in unserem sozialen System gibt, etwa zwischen Arbeit und Kapital, solange werden wir diese auch in unserem Schulsystem vorfinden.

2. Die Organisationsform unseres Schulwesens hat sich im 18. und 19. Jahrhundert entwickelt und entspricht der klassischen Verwaltungsbürokratie, wie sie etwa vom Soziologen Max Weber dargestellt wird. Demnach sind die Positionen hierarchisch geordnet, jeder hat eine fest umrissene Amtsbefugnis,

es gibt entscheidende und ausführende Organe und Kontrollinstanzen. Dieses bürokratische System reicht vom Ministerium über die Landesschulräte, Bezirksschulräte bis in die einzelnen Schulen hinein. Direktoren und Lehrer stellen die Basis dieses Systems dar. Den Höhepunkt der Einbindung der Lehrer stellte 1917 die Lehrerdienstpragmatik dar, durch die die Lehrerrolle institutionalisiert worden ist. Diese Dienstpragmatik entspricht dem monarchistischen Obrigkeitsstaat. Es ist bezeichnend, daß die politischen Parteien, die 1918 die Macht im Staat übernommen haben, diese Dienstpragmatik unverändert ließen und die Schulstruktur unverändert übernommen haben. Die Dienstpragmatik war im wesentlichen bis zum Jahr 1978 gültig. Durch das Schulunterrichtsgesetz 1974 kam erstmals ein demokratischer Anspruch in die Schule, der nunmehr durch die 4. Schulunterrichtsgesetz-Novelle ausgeweitet wurde. Die Verlegung von Entscheidungskompetenzen auf die Schulbasis, bedeutet eigentlich eine Durchbrechung des bürokratischen Prinzips und es ist bezeichnend, daß derartige Bestimmungen nur sehr zögernd in die Schulpraxis einfließen können.

3. Zusätzlich zur bürokratischen Durchstrukturierung steht die österreichische Schulpolitik vor folgenden Gegebenheiten:

a. Schulgesetze haben den Rang von Verfassungsgesetzen und bedürfen daher einer $\frac{2}{3}$ Mehrheit im Nationalrat.

b. Sehr oft ist die zentrale Schulverwaltung Träger der Schulreform. Diese starke Position der österreichischen Schulverwaltung ist zwar Garant für eine kontinuierliche Schulentwicklung, sie bewirkt aber, daß Schulreformen nur sehr zögernd und langsam in Gang kommen können.

Ich möchte diese Behauptung am Beispiel der integrierten Gesamtschule belegen. Als Hauptschullehrer war ich vom Beginn an im Schulversuch „Integrierte Gesamtschule“ tätig, in einem Schulversuch, der von großem Engagement der Lehrer und Eltern getragen wurde. Diese Reformbegeisterung hat ungefähr bis zur Mitte der 70er Jahre angehalten, ab diesem Zeitpunkt ist die Gesamtschule in Österreich stagniert. Zu einer Enttäuschung ist es dann bei allen Lehrern bei der 7. SchOG-Novelle gekommen, als deutlich war, daß die gemeinsame Schule der 10- bis 14-jährigen politisch nicht durchgesetzt werden kann. Seither gibt es als politischen Kompromiß zwei Schulformen, mit gleichen Lehrplänen. Probleme der Hauptschule und der AHS-Unterstufe im städtischen Bereich zeigen aber, daß dieser Kompromiß keine befriedigende Lösung gebracht hat. Der Rückgang der Schülerzahlen wird die Konkurrenz dieser beiden

Schulformen in Zukunft noch verstärken. Deshalb bin ich der Auffassung, daß mittelfristig eine neuerliche Reform im Bereich der Schulen der 10- bis 14-jährigen notwendig sein wird, und ich bin davon überzeugt, daß diese in Richtung gemeinsame Schule gehen wird.

c. Das Arbeitsübereinkommen der beiden Koalitionsparteien, das die Schulpolitik der Gegenwart bestimmt, stellt einen Kompromiß dar. Viele sozialistische Gedanken konnten in das Arbeitsübereinkommen einfließen, wie Abbau geschlechtsspezifischer Merkmale in den Lehrplänen, Ausbau ganztägiger Schulformen, Integration benachteiligter Kinder, Ausweitung der Berufsschulzeit. War die Gesamtschule in Zeiten deutlicher sozialistischer Mehrheit nicht möglich, so wird ihre Durchsetzung sicher heute noch wesentlich schwieriger, wenn nicht in der Gegenwart unmöglich sein. Neben dem Arbeitsübereinkommen, an das die Bundesregierung gebunden ist, wird es aber notwendig sein, daß sozialistische Organisationen (BSA, SLO) eigene Vorstellungen entwickeln, die eine Weiterentwicklung für die Zukunft ermöglichen. Manches könnte in der politischen Durchsetzung leichter werden, da sich zum ersten Mal seit langem beide großen politischen Parteien zu gleichen schulpolitischen Zielsetzungen bekennen.

d. Die Schulentwicklung der Vergangenheit hat durch neue Kooperationsformen eine Durchbrechung des strengen bürokratischen Prinzips gebracht. Diese neuen Ansätze sind nunmehr auszubauen. Anstelle der Zentralisation von Entscheidungen, Anordnungen und Kontrollen, sollen dezentrale Strukturen errichtet werden. Wesentliche Entscheidungen sollen auf Lehrergruppen und -teams übertragen werden.

Um Unterricht und Erziehung gültig gestalten zu können, ist eine Verstärkung der Kooperation und Kommunikation der Lehrer notwendig. Die Organisationsform der integrierten Gesamtschule mit ihrer Durchlässigkeit zwischen den Leistungsgruppen hat die Lehrer gezwungen, ihren Unterricht gemeinsam zu planen und auch die Bewertung und Beurteilung der Schülerleistung aufeinander abzustimmen.

Die Stärkung der unteren Organisationsebene hätte zur Folge, daß dort, wo die Entscheidungs- und Zielbildungsprozesse für die gesamte Schule stattfinden, die betroffenen Eltern, Lehrer und Schüler mehr Einfluß und Mitentscheidungsrechte haben. Erst dann wird das, was Schulleben eben ausmacht, werden die konkreten Anlässe und Inhalte des Lernens nicht mehr bürokratisch fixierter Kompetenzbereich sein, sondern die Angelegenheit aller Betroffenen.

Helmut Seel
SCHULREFORMEN: NEUE MODE –
ALTE HÜTE?
Feststellungen, Abgrenzungen und
Anstöße zur Diskussion

* Die Schule ist als Subsystem der Gesellschaft zu verstehen. Als Dienstleistungsinstitution hat sie spezifische pädagogische Aufgaben zu erfüllen. Veränderungen in den gesellschaftlichen Erwartungen der Schule gegenüber (neue Qualifikationsbedürfnisse, veränderte Sozialisationsperspektiven u.a.m.) sowie neue wissenschaftliche Erkenntnisse (die Bildungsorganisation, die Bildungsinhalte und die Bildungsverfahren betreffend) lassen die je gegebene Institution Schule immer wieder defizitär und reformbedürftig erscheinen.

* Wie mit dem Problem der permanenten Reformbedürftigkeit der Schule umgegangen wird, hängt von verschiedenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ab:

– Trägerschaft und Verwaltung.

In Schulsystemen, in denen Schulen Einrichtungen lokaler oder regionaler Körperschaften sind, entstehen variable Schuleinheiten, die sich flexibel an neue Bedingungen anpassen können („rollende Reform“), aber keine national anerkannte Berechtigung verleihen.

In zentral (national) reglementierten Schulsystemen, deren Schuleinheiten vergleichbar uniform sind und überregional gültige Berechtigungen zuerkennen, vollzieht sich Schulreform in offiziellen Schriften (Gesetzgebung).

– Politische Situation.

In konservativ bestimmten politischen Systemen ist Schulreform meist ein der gesellschaftlichen Entwicklung nachfolgender zwangsläufiger Wandel. Progressive politische Systeme versuchen durch Schulreformen gesellschaftliche Entwicklungen vorwegzunehmen und zu gestalten (vgl. Schweden).

* Schulreformen können „von oben“ (Gesetzgeber, Verwaltung) angeordnet oder „von unten“ (Basis; Lehrer, Eltern) in Angriff genommen werden. Zweifellos ist die Schule als Organisation auf zweckrational erbrachte Leistungen ausgerichtet. Dies kann durch Bürokratisierung der Verwaltung oder Professionalisierung der Agierenden sichergestellt werden. Die zweite Vorgangsweise ist wünschenswert, doch entspricht ihr die traditionelle Schulrechtsstruktur nicht.

Die Schulreform der siebziger Jahre versuchte erste Schritte einer veränderten Reformstrategie. Der Schulreform wurden Schulversuche vorgelagert (Erprobung der theoretisch-hypothetischen Konzepte – Professionalisierung der Betroffenen durch schulzentrierte Fortbildung, getragen von Experten als Schulversuchsbetreuer – Vertrautmachen der Öffentlichkeit mit den neuen Strukturen und Metho-

den). Die Erfolgchancen wurden trotzdem falsch eingeschätzt:

– Auch erfolgreiche Erprobung (Bewährung) ersetzt nicht die schulpolitische Entscheidung, ja beeinflusst diese oft nur wenig.

– Die Professionalisierungstendenzen werden durch die bürokratisch orientierte Schulverwaltung immer wieder blockiert (Schulaufsichtsbeamte als Betreuer).

– *Reformverhinderungsstrategien* (vgl. W. Buhl: Schulreform, München 1970) werden immer wieder wirksam: Wiederholte Verlängerung der Versuchsphase und Entscheidungsaufschub (Experimentalisieren; Gesamtschule) – Verschiebung der Akzente auf die „Innere Reform“ (Internalisieren) – Durchführung von Teillösungen zur Behebung besonders dringlich erscheinender, aber weniger strittiger Probleme (Kompartimentalisieren: Polytechnischer Lehrgang).

* Das Leitprinzip der Schulreform der Gegenwart in demokratisch verfaßten Gesellschaften ist die Integration. Es geht um die Überwindung von:

– Altersstufenisolierung

– Fächerspezialisierung

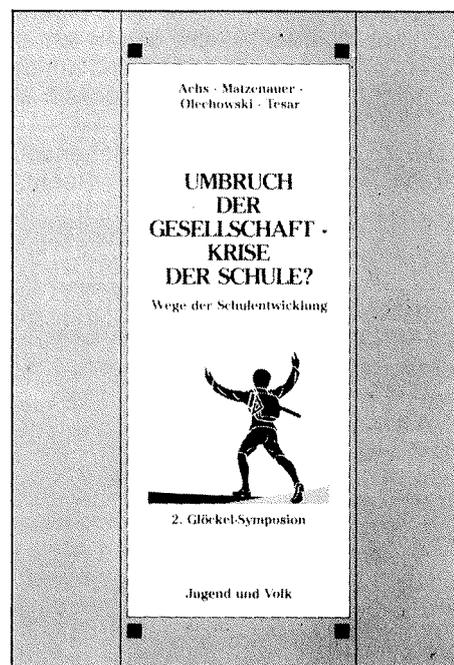
– Behindertensegregation

– Befähigungstrennungen (soziale Koedukation, Chancengleichheit)

– Lehrerkategorisierung

Diese Ziele der SPÖ-Schulpolitik wurden trotz des Reformschwungs der siebziger Jahre nicht (wieder nicht/noch nicht) erreicht. Sie bleiben die „alten Hüte“ der Schulreform! Es ist aber notwendig, sich auf die Suche nach „neuen Moden“ zu begeben, um ihrer Verwirklichung näher zu kommen.

IWK-BIBLIOTHEK



Wien 1988
 157 Seiten

Walter Berger VERGLEICHENDE BILDUNGSFOR- SCHUNG UND SCHULERNEUERUNG

Für die mir gebotene Gelegenheit, das Thema der österreichischen Schulerneuerung im Rahmen der bildungspolitischen Abende im IWK von der Warte der vergleichenden Bildungsforschung aus zu beleuchten und, wenn möglich, neue Erkenntniswege und praktische Zielsetzungen zu erschließen, bin ich sehr dankbar.

Zu meiner Beglaubigung darf ich anführen, daß ich in Österreich und England annähernd die gleiche Zeit als Gymnasiallehrer tätig war, so daß ich die Verschiedenheit der Schulszene existentiell aus der Praxis erleben konnte. Es liegt eine Art Hegelsche Trias vor: These (Österreich bis 1938) – Antithese (England bis 1959) – Synthese (Österreich bis 1968). Aus ihr, nicht aus Ideologien, erwachsen sechs Bücher, von denen die letzten drei genannt sein mögen: Die Vergleichende Erziehungswissenschaft (*Jugend und Volk*, 1976); Schulentwicklungen in vergleichender Sicht – USA, England, Frankreich, BRD, Schweiz und Österreich (*Jugend und Volk*, 1978); und Kritik der AHS in Österreich (*Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft*, 1985). Eine umfassende Studie über die englische Open University ist eben erschienen. Von 1964 bis 1977 war ich Lektor an der Universität Wien für Vergleichende Erziehungswissenschaft (VE), die, bis 1964 in Österreich unbekannt, in Europa, Amerika und Japan über eigene Lehrstühle und Forschungszentren verfügt. K.H. Gruber, mein Mitarbeiter und Mitautor des erst- und drittgenannten Buches, vertritt das Fach derzeit als Ordentlicher Professor in Wien.

Im folgenden sollen vorerst die Grundzüge und Zielsetzungen der VE knapp umrissen und dann die persönlichen Erkenntnisse und Folgerungen, die aus den „Anstoßerlebnissen“, denen ich als österreichischer Lehrer ausgesetzt war und mit denen ich mich auseinandersetzen mußte, abgereift sind, anschaulich gemacht werden.

1. Die VE beruht wie die Vergleichende Anatomie, die Vergleichende Sprach- oder Rechtswissenschaft u.ä., auf dem heuristischen Forschungsprinzip, das durch das Studium der Varianten einer Gattung ein generelles Begriffsbild anstrebt. Der der VE eigentümliche Aufgabenkreis umfaßt:

– Überwindung der nationalen Blickschränken und traditionsverhärteten Denkschablonen, Horizontöffnung und Distanzgewinnung zum eigenen System und seinen Selbstverständnissen, Objektivierung schulwissenschaftlicher Begriffe;

– Herausarbeitung konvergierender Tendenzen, die als Anregung oder Warnung verwertbar sind; denn in unserer durch Technologie und Automation immer stärker vereinheitlichten Welt treten überall ähnliche oder analoge Probleme auf, die ähnliche oder analoge Lösungen verlangen – das Lernen voneinander wird immer gebieterischer;

– Bloßlegung der Determinanten der nationalen

Schultraditionen, d.h. des kulturhistorischen Kontextes, aus dem die Schulsysteme als Subsysteme der Gesellschaft hervorgewachsen sind und, vom nationalen Prestige getragen, sich verfestigen und perpetuieren;

– Überprüfung der traditionell ererbten Schulstrukturen auf ihre zeitgerechte Funktionstüchtigkeit, d.h. auf ihre Anpassungsfähigkeit, die zur Bewältigung der Gegenwartsprobleme erforderlich ist;

– Empfehlung notwendig gewordener Korrekturen und Richtungsänderungen, *nicht aber* mechanischer Übertragungen, dies sei ausdrücklich betont.

Die letztgenannten Punkte machen die unterschwellige Abneigung gegen die VE in Österreich verständlich. Der leicht verletzte nationale Stolz argwöhnt Besserwisserei, Bevormundung durch angeblich „bessere ausländische Muster“ und verschanzt sich hinter den „ganz anderen institutionellen Vorbedingungen, die eben keinen Vergleich mit ausländischen Systemen zulassen.“

Nun ist aber die prägende kulturhistorisch-soziale Matrix der österreichischen Schule das 19. Jahrhundert: Aufriß und Gerüst unserer Schule tragen immer noch – trotz aller Korrekturen innerhalb des Systems – den hierarchisch-personalen Charakter der monarchischen zentralbürokratischen Ministerialverwaltung; 1918 hat man es verabsäumt, den nichtdemokratischen Grundriß der Schule überhaupt in Frage zu stellen. Alle systemverändernden Reformversuche, jene der 30er Jahre und jüngst der IGS, sind gescheitert, die der Oberstufe drohen zu scheitern.

Im Gegensatz hiezu stammen die Staatsschulen der englischsprachigen Welt aus einer langen demokratisch-dezentralen Tradition und einer empirischen Geisteshaltung, die Individualismus und lokale Autonomie begünstigt und auf das Gleichgewicht zwischen den Ansprüchen des Individuums und der Gesellschaft ausgerichtet ist. In einem solchen geistigen Klima konnten sich die Wertideale einer demokratischen Schul-Selbstverwaltung und das Ethos einer möglichst fairen Behandlung des Individuums entfalten, Werte, die der hierarchisch-personale Rahmen des dynastischen Erbes nie begünstigt hat. Daher die ungleich größere Freiheit der englischen Schulen in der Gestaltung von Lehrplänen, Stundenplänen, Differenzierungsmethoden, Fächerwahl auf der Oberstufe, die alle nicht von einer „erlassenden“ Behörde fixiert sind; gegenwärtige konservative Tendenzen zur stärkeren Zentralisierung werden an den Grundstrukturen nichts ändern. Diese gewachsene Freiheit hat eine Flexibilität hochgezüchtet, die sich ungleich wirksamer auf die so erstmalig anspruchsvollen Erfordernisse der Gegenwartswelt um- und einzustellen vermag. Was immer man sonst an der englischsprachigen Schule kritisieren will (es gäbe genug), worauf es ankommt ist das Selbstverständnis ihres Anpassungspotentials. Die englischsprachige Schule ist nicht an sich „besser“ als unsere, bloß gibt der historisch gewordene demokratisch-flexible Aktionsrahmen ihr die Chance einer funktionstüchtigeren Vorschulung für die Existenz im auslaufenden 20. Jahrhundert.

2. Der oben dargestellte Sachverhalt soll nun konkret in Schlagzeilen an besonders markanten „Erlebnis-anstößen“ vordemonstriert werden, mit denen ich als österreichischer Lehrer, in die englische Schule hineingeraten, konfrontiert wurde. Das Wort „Anstoß“ ist doppelt zu verstehen, zunächst als befremdete Abwehr, dann jedoch als Anregung zu neuen Einsichten und Orientierungen, die in meinem Buch „Kritik der Entwicklung der höheren Schule in Österreich“ eingehend geschildert werden:

- kategorische Ablehnung der Auseinandersetzung von vorpubertären Jugendlichen im 10. oder 11. Lebensjahr; Selbstverständnis eines für alle gleichen Startes mit nachfolgenden schulautonomen Gruppierungen aller Art der Förderung individueller Leistungsschwerpunkte (Buch S 41 ff.);

- keine abstempelnden Noten und keine punktuellen Schularbeiten, sondern fortlaufende Beurteilungen mittels wöchentlicher Testübungen nach einem objektiv überprüfbareren prozentuellen Punktesystem, dazu *eine* „punktuelle“ schriftliche Jahresabschlußprüfung und die externen Schulabschlüsse s.u.;

- kein Zwangsrepetieren; es wird gegenstandslos, wo die Organisation flexibel genug ist, rechtzeitig einen versagenden Schüler aufzufangen und „remedial“ zu behandeln, und wo durch das Fehlen fixer Jahresleistungsnormen dem Schüler genug Zeit gelassen wird, seinen individuellen „Leistungsplafond“ zu finden. Praktisch geschieht dies durch vielfältige, die Jahrgangsklasse überschneidende, äußerst bewegliche Leistungsgruppierungen und Nachholkurse;

- innerschulische Differenzierungen, keine vorgehende selektive Differenzierung von „außen“ oder von „oben“; hiebei ist zu betonen, daß das englische „set“, im Gegensatz zur „Leistungsgruppe“, die es fälschlich übersetzt, frei beweglich, schulautonom, jederzeit ein- und absetzbar, unbelastet von bürokratisch aufoktroierten Auf- und Abstufungen und Lehrernoten, und von dem sie begleitenden Wettbewerbs- und Angstdruck ist. Das „set“ soll „Leistungsschwächeren“ zur Bewältigung der Minimalanforderungen verhelfen und die „Leistungsstärkeren“ weiter fördern, es dient also *nicht* der Selektion;

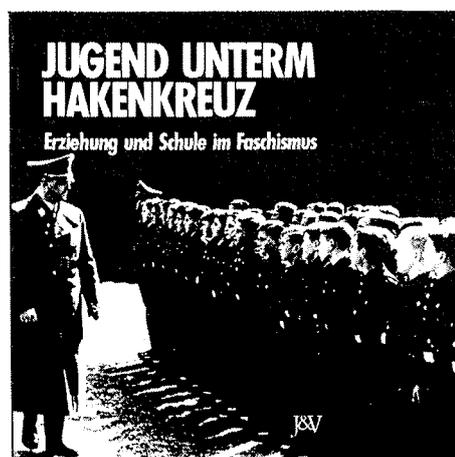
- Schule als Auffächerungssystem – weitgehend wissenschaftliche und praktische Wahlmöglichkeiten, zu Oberstufe hin in steigendem Ausmaß; keine eng nebeneinanderlaufenden Geleise von „Typen“, sondern gewissermaßen ein Großbahnhof mit vielen Weichen, der der pluralistischen Gesellschaft entspricht;

- Kern-Kurs Oberstufe, ihr wichtigstes Charakteristikum, auf das ich seit Jahren immer wieder hinweise, ist die für eine zeitgemäße Oberstufe fundamentale Gliederung der Lehrstoffmassen in zwei qualitativ unterschiedliche Niveaustufen, eine für alle bestimmte weitgehend obligate *allgemeinbildende* und eine individuell gewählte, in Intensivkursen erarbeitete *vorwissenschaftliche*. Konkrete Beispiele für diese Niveaustufen sind in den englischsprachigen Ländern: „Ordinary Level“ und „Advanced Level“ in England, „Minor“ und „Major“ in Amerika, und ähn-

lich im „International Baccalauréat“; in der BRD „Grundstufe“ und „Leistungsstufe“. In Frankreich tritt die gleiche Erscheinung zutage, wenn etwa im literarischen Zweig der „Classe terminale“ Mathematik mit zwei Stunden und im mathematisch-technischen Zweig mit neuen Stunden angesetzt wird. Ähnliche Niveaustufen weist auch die schwedische Schule auf. Eine solche Gliederung beruht weniger auf „Sichten und Lichten“ der uferlos werdenden Lehrstoffmassen als auf „Sichten und Schichten“ je nach individuellen Erfordernissen. Insbesondere gibt die Stufung Ansporn, Kulturfächer, für die sonst kein Platz wäre, auf der allgemeinbildenden Niveaustufe zu studieren – nicht als „Freifach“, sondern anrechenbar – und so Interessen außerhalb des Schwerpunktbereiches zu befriedigen. Als kontinentaler Beobachter war ich ferner bis zur Verblüffung beeindruckt durch das Prinzip der repräsentativ-the-matischen Stoffbewältigung, d.h. Tiefenerfassung eines prägnanten Themas, dessen Stoffgehalt gerade ausreicht, um den Sinnkern des Fachbereiches prägnant hervortreten zu lassen;

- die Institution „nationaler“ Prüfungen, d.h. externer, von außerschulischen Kommissionen (in denen Universitäts- und Sekundarschullehrer, ferner Sachexperten aus der Öffentlichkeit sitzen) festgelegter Prüfungsnormen für Schulabgänger. Hier gilt „Norm“ als absolutes Gebot der Fairness und Gerechtigkeit: den ins Leben (Studien, Beruf) hinaustretenden Jugendlichen sind ihre Qualifikationen – und damit Berechtigungen – von allen nur denkbaren personalen Momenten (variierte Lehrer, Schulen, Vorsitzende, Fragenstellungen, Grade der Konditionierung etc.) freizuhalten; die Entpersönlichung dämpft die Hektik des Wettbewerbes und den leicht aufkommenden Argwohn angesichts jener personalen Zufälligkeiten ab. Alle Einwände wie – „unpersönliches Prüfungsverfahren“ u.a. – bekräftigen nur die Unanfechtbarkeit des externen Prinzips. Über den Lebenslauf der Kandidaten soll nicht die im beamteten Lehrer verkörperte Staatsautorität entscheiden, sondern sein sachlich und überpersonal gemesse-

IWK-BIBLIOTHEK



Hrsg.
Oskar Achs
Eva Tesar
Wien 1988
68 Seiten
61 Abb.

nes Können. Hiezu darf ich erwähnen, daß ich in meinem Brief an Prof. Ringel darauf hingewiesen habe, daß die 10–12 Jahre andauernde Gewöhnung im Entwicklungsalter an den Vorrang des personalen Momentes, das in dem oft so schwerwiegenden Ermessungsurteil des Lehrers als des staatsexekutiven Organs bei kritischen Übertritten zum Ausdruck kommt, bestimmend wird für das Übergewicht des Personalen vor dem Sachlichen im öffentlichen Leben.

Solche „Erlebnisanstöße“ eröffnen „Denkanstöße“ für Richtungsänderungen in unserer Schule. Daß sie notwendig sind, wird auch von vielen konservativen Menschen peinlich wahrgenommen. So las ich jüngst in „Die österreichische höhere Schule“ 1986, den Artikel „Wissen und Bildung“ von Prof. Klingler (Klagenfurt), worin der Autor dafür plaidiert, daß Lehrer und Schüler in menschlich-verstehender Zusammenarbeit gemeinsam in Fragen Lehrstoffbewältigung und Leistungsbeurteilung den „Druck, der auf ihnen lastet“, abmildern und „den knappen Raum, den sie haben“, verwerten sollen. Aber all diese gut gemeinten „inneren“ Reformvorschläge hängen von den zufallsbedingten persönlichen Qualitäten der Lehrer ab und weichen dem wesentlichen Problem der Strukturänderungen aus.

„Nur neue institutionelle Rahmen vermögen untragbar und unhaltbar gewordene systemverhaftete Unzulänglichkeiten, die wie unabänderbare Naturgesetze hingenommen werden, außer Kraft zu setzen und für neue Zielsetzungen Raum zu schaffen. Der magische Effekt unverbindlich verkündeter Reformparolen, wie etwa „Studierfähigkeit“, „moderne Allgemeinbildung“ als Oberstufenziele, verflüchtigt sich bald, falls der institutionelle Rahmen, jener der „Kern-Kurs“ Oberstufe, fehlt. Konkrete Beispiele: Welches und wieviel allgemeinbildendes Ansatz- und Einsichtswissen aus der modernen Physik ist dem angehenden Juristen, Historiker oder Linguisten zuzumuten? Wie weit ist seine „Studierfähigkeit“ durch allgemeinbildende Spezialismen belastbar und wie sind die Grenzen des heute als „allgemeinbildend“

Gültigen (Informatik!) zu ziehen?

Das große Problem ist, wie neue Strukturrahmen in Österreich zu bewerkstelligen sind.

Das Trägheitsmoment der österreichischen Schule ist traditionell gegeben durch das legistische Vollzugs- und Verfügungsrecht der schulfernen Zentralbehörden einschließlich der 2/3 Klausel für Schulgesetze. Das hat zur Folge, daß organische auf die Zeitanforderungen abgestimmte Entwicklungsgänge („rollende Reformen“) auf Jahre zurückgestaut oder in ministeriell verordnete meist fruchtlose Schulversuche abgedrängt werden, was zu übersteigerten, nicht erprobaren, oft parteiprogrammatisch polarisierten Ideologien führt, die man leicht als Utopie abtun kann. Während sonst in der Welt der Reformüberschwang der 60er und 70er Jahre zwar abgeklungen ist, aber doch so, daß die erreichten Neugestaltungen integriert werden konnten, gibt es in Österreich nichts zu integrieren, da dem Land eine grundlegende Reform (wie die der gemeinsamen Schule der 10- bis 14-jährigen) „erspart“ geblieben ist...

Natürliche Begleiterscheinungen dieses traditionsverhärteten Apparates sind die Apathie der Massen Bildungsproblemen gegenüber und der Unwille der Mehrheit der Lehrer, an dem status quo zu rühren und die Bequemlichkeit tief eingefahrener Bahnen aufs Spiel zu setzen. Man sieht daher „Reformen“ mißgünstig an und ist nur allzu bereit, ihre „Nachteile“ hochzuspielen um sie in Mißkredit zu bringen. In allen Lebenslagen werden jedoch Entscheidungen nicht getroffen aufgrund sorgfältig gegeneinander abgewogener – in Wirklichkeit mit allen ihren Hintergründen nicht abwägbaren – „Vor- und Nachteile“, sondern unter dem Gewicht des primär als notwendig Erkannten – die „Nachteile“ nimmt man in Kauf.

Zu all dem kommt der unterschweligen Abwehr durchgreifender Neugestaltungen die chronische Finanznot zugute.

Die Frage bleibt, wie lange die Selbstperpetuierung eines in vieler Hinsicht dysfunktionalen Systems den Druck der Gegenwartsanforderungen aushalten kann. Illusionslos betrachtet, scheint es, daß das immer stärker fühlbare Versagen in Krisensituationen wie in der gegenwärtigen Hauptschulkrise (die eine direkte Folge der nichterreichten gemeinsamen Schule der 10- bis 14-jährigen ist) allmählich jene Bewußtseinsweiterung erwirken wird, die durch ihr Übergewicht das Trägheitsmoment zu überwinden vermag. Die infolge fortgesetzter Krisen und zutagetretender Unangepaßtheiten sich aufdrängende Logik alternativer Strukturen mag schließlich ein stufenweises „Durchkomponieren“ einer zeitgemäßen Schulstruktur erzwingen. Hiebei käme es nicht auf Not- und Randkorrekturen innerhalb des Systems an, sondern auf die Setzung neuer Rahmenstrukturen der Schulverwaltung und -gestaltung durch partnerschaftliche Gremien. Eine solche organische Entwicklung, die an den kritischen Punkten ansetzen müßte, zu beschleunigen, bedarf es geduldiger und unverdrossener Aufklärungsarbeit.

IWK-BIBLIOTHEK



Hrsg.
Oskar Achs
Eva Tesar
Wien 1985
66 Seiten
61 Abb.

Richard Olechowski SCHULE UND SCHULPOLITIK IN DER WENDE?

Einleitungsstatement

Wenn es festzustellen gilt, ob es in der Schule bzw. der Schulpolitik eine Wende gegeben habe, dann ist zunächst ein Bezugspunkt festzulegen, ab dem es sinnvoll erscheint zu untersuchen, ob es eine „Wende“ gegeben habe.

Für mich ist ein solcher Bezugspunkt völlig klar: Es ist das Jahr 1969, in welchem es – während einer ÖVP-Alleinregierung – das Schulvolksbegehren gegen das 9. Schuljahr in der AHS (das „13. Schuljahr“) gegeben hat.

Dieses Schulvolksbegehren war für den damaligen Unterrichtsminister Theodor Piffl-Perčević Anlaß, von seinem Amt zurückzutreten. Sein Amtsnachfolger wurde Dr. Alois Mock.

Mock bekleidete das Amt des Unterrichtsministers bis zu der darauf folgenden Nationalratswahl, ungefähr ein halbes Jahr lang.

Zwei politische Ereignisse, die für den hier zur Debatte stehenden Sachverhalt von Bedeutung sind, fallen in diese Amtsperiode:

1. Das Schulvolksbegehren hatte die Abschaffung bzw. die Sistierung des 9. Schuljahres der AHS zum Ziel. Schulgesetze bedürfen – abgesehen von wenigen Ausnahmen – einer parlamentarischen Zweidrittelmehrheit. Die ÖVP, damals in der alleinigen Regierungsverantwortung, bedurfte also der Hilfe der SPÖ zur Sistierung des 9. Schuljahres der AHS. Es gab Parteienverhandlungen, an deren Ende letztlich beschlossen wurde: Einerseits Sistierung des 9. Schuljahres der AHS, andererseits Beginn von Schulversuchen zur Gesamtschule. (Diese Schulversuche erhielten schließlich im Jahre 1971, in Form der 4. SchOG-Novelle, ihre gesetzliche Basis.)

2. Alois Mock, zu dieser Zeit als „Linksüberholer“ in seiner eigenen Partei umstritten, startete eine Aktion: „Jedem politischen Bezirk, der keine AHS-Form hat, sein Oberstufenrealgymnasium.“ Die ÖVP gab somit im Jahre 1969 ihre prinzipielle Bereitschaft zu erkennen, die Gesamtschule in Schulversuchen zu erproben. Sie zeigte auch Verständnis für durch regionale Gegebenheiten verursachte Benachteiligungen, und sie war bestrebt, durch Gründung von Oberstufenrealgymnasien, diese regionalen Benachteiligungen zu beseitigen.

Die „Wende“ innerhalb der ÖVP kam erst in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre, mit dem Tode des Schulsprechers Josef Gruber, als Zörner dessen Amt übernahm. Zörner und nach ihm Katschthaler und der nunmehrige Bildungssprecher der ÖVP, Gerhard Schäffer, sind ebenso wie der der ÖVP angehörende Abgeordnete zum Nationalrat und Vorsitzende im parlamentarischen Unterrichtsausschuß, Alois Leitner, nicht nur erbitterte Gegner der Gesamtschule, sondern sie vertraten bzw. vertreten eine in jeder Hinsicht nicht anders als „reaktionär“ zu bezeichnende Schulpolitik.

Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu den Gesamtschulversuchen wurden im Parlament nie meritorisch diskutiert. (Davon kann man sich durch das Lesen der entsprechenden stenographischen Protokolle der Verhandlungen im Unterrichtsausschuß jederzeit überzeugen.) Die ÖVP hat, wie erwähnt, um die Mitte der siebziger Jahre eine „Wende“ gemacht. Ab diesem Zeitpunkt nahm sie eine starre, ablehnende Haltung zur Frage der Gesamtschule ein, und sie muß sich so nun den Vorwurf gefallen lassen, daß sie – abgesehen von dem erzieherischen Schaden, den sie tausenden von Kindern zufügte und noch weiterhin zufügt – auch noch ca. 120 Millionen Schilling verschwendet hat, indem sie zunächst (im Jahre 1969) der Durchführung von Schulversuchen zugestimmt hatte, deren Ergebnisse sie dann aber (wie die politische Entscheidung über die Konsequenzen aus den Schulversuchen zu ziehen gewesen wäre) nicht mehr bereit war, ernsthaft zu diskutieren.

Die Argumentation der ÖVP zu den Ergebnissen der Schulversuche zur Gesamtschule ist inkonsistent bzw. widersprüchlich:

Einerseits anerkennt sie die Ergebnisse insofern als, nach ihrem Willen, der Übertritt von der Volksschule in die Höhere Schule je nach Eignung der Schüler für die 1. Leistungsgruppe der Hauptschule erfolgt und, laut Gesetz, von den Schülern der 1. Leistungsgruppe eines nach (niveaudifferenzierten) Leistungsgruppen geführten Unterrichtsgegenstandes der Hauptschule gleiche Leistungen wie von Schülern einer Allgemeinbildenden Höheren Schule erwartet wird. Andererseits aber anerkannte die ÖVP bei den Verhandlungen zur 7. Schulorganisationsgesetznovelle die Schulversuche nicht als ausreichende Basis für die Reform der Schule für *alle* 10- bis 14jährigen Schüler, sondern nur als Basis für die Reform der Hauptschule. Die AHS-Unterstufe blieb von jeder Reform ausgespart.

Die Konsequenz der mißlungenen Schulreform wird heute besonders in den Ballungszentren deutlich sichtbar: Die AHS ist in manchen Ballungszentren – nicht de jure, aber de facto – zur „völlig undifferenzierten Gesamtschule“ geworden. (Der ungerechtfertigte, aber oft genug gegen die Gesamtschule vorgebrachte Vorwurf des „Eintopfes“ ist zum Bumerang für die AHS geworden: sie ist, zumindest in den Ballungszentren, zum „Eintopf“ geworden.): In Wien-Hietzing treten mehr als 80 Prozent der Volksschulabsolventen in eine AHS über. Die übrigen, nicht ganz 20 Prozent, treten in eine Hauptschule über, wo sie in den Fächern „Deutsch“, „Englisch“ und „Mathematik“ nach (niveaun unterschiedlichen) Leistungsgruppen „sortiert“ werden. Die zweite Inkonsistenz bzw. „Wende“: Wie oben erwähnt, führte der damalige Unterrichtsminister Mock im Jahre 1969 die Aktion „jedem politischen Bezirk sein Oberstufenrealgymnasium“ durch. Im Jahre 1982, bei den Verhandlungen um die 7. Schulorganisationsgesetznovelle, weigerte sich die ÖVP strikt gegen die im Gesetzentwurf vorgeschlagene Gliederung des Schulwesens in „Grundstufe“, „Mittelstufe“ und „Oberstufe“, da,

nach dem damaligen (und offenbar noch heute geltenden) Verständnis der ÖVP, eine solche Gliederung des Schulwesens die Eigenständigkeit dieser drei Bereiche und somit prinzipiell auch eine auf einen dieser Bereiche beschränkte Reform strukturell naheläge; die organisatorische „Einheit“ der Langform der AHS werde durch eine solche Gliederung in Frage gestellt oder zumindest (rein begrifflich) geschwächt.

Da auch von politisch konservativer Seite die Unhaltbarkeit der bisher praktizierten Bildungspolitik mittlerweile erkannt wird, die ÖVP andererseits aber einer Strukturreform doch nicht näherzutreten will, wird von konservativer Seite unter dem Schlagwort der „Hochbegabtenförderung“ eine neue Form der Selektion vorgeschlagen.

Begabungsförderung (sowohl bei Schülern, die zu Höchstleistungen offensichtlich in der Lage sind, wie auch bei solchen, die scheinbar oder tatsächlich weniger gut begabt sind) ist selbstverständlich zu begrüßen und möglichst überall zu verwirklichen. Allerdings müssen bei einer Begabungsförderung, die durch schulische Zusatzangebote erreicht werden soll, stets zwei Bedingungen erfüllt sein:

1. freier Zugang zu den schulischen Zusatzangeboten (nicht Selektion durch Tests irgendwelcher Art bzw. durch bestimmte schulische Leistungen). Eine „Selbstselektion“ – d.h. ein Fernbleiben des Schülers im Laufe des Kurses ist einer „Fremdselektion“ vorzuziehen.

2. Gegen einen Vermerk im Zeugnis über die Inanspruchnahme eines schulischen Zusatzangebotes ist nichts einzuwenden. Es ist allerdings mit allem Nachdruck zu fordern, daß dieser Vermerk keine ungerechtfertigte Verallgemeinerung enthält. In diesem

Sinne dürfte ein solcher Vermerk z.B. *nicht* lauten: „Der Schüler hat an einem Kurs für Hochbegabte teilgenommen.“ Es müßte konkret ausgedrückt werden, um welchen Kurs es sich gehandelt hat, z.B. „Spanisch“, „EDV“, „Kurs über Raketentechnik“.

Zusammenfassung

1. Der politisch Zweite hat die stärkere Gestaltungskraft (siehe den 1. Literaturhinweis!).

Dieser Gesetzmäßigkeit entsprechend, hat im Jahre 1969 die SPÖ die Situation genützt und hat die Durchführung von Schulversuchen zur Gesamtschule durchgesetzt.

Ebenso entspricht es der oben erwähnten Gesetzmäßigkeit, daß der seinerzeitige Bildungssprecher der ÖVP, Katschthaler, in den Verhandlungen um die für die weitere Schulentwicklung in Österreich bildungspolitisch bedeutsame 7. Schulorganisationsgesetznovelle über seinen Verhandlungspartner, den seinerzeitigen Unterrichtsminister Sinowatz, eindeutig den Sieg davongetragen hat.

2. Wenn man den Zeitraum 1969 bis zur Gegenwart betrachtet, ist gegen Mitte der siebziger Jahre eindeutig eine Wende der Schulpolitik der ÖVP festzustellen. Aufgrund der politischen Kräfteverhältnisse seit dem Beginn der siebziger Jahre bis zur Gegenwart und entsprechend der oben erwähnten Gesetzmäßigkeit, ist es der ÖVP gelungen, ihre Vorstellungen im Jahre 1982, in der Form der 7. Schulorganisationsgesetznovelle, zum „Willen des Gesetzgebers“ werden zu lassen.

3. Die gegenwärtige Situation auf schulorganisatorischem Gebiete ist unhaltbar.

Die „Wende“ in der Schulpolitik innerhalb der ÖVP hat während der Reformphase (etwa in der Mitte der siebziger Jahre) eingesetzt. Etwa zum selben Zeitpunkt wurde klar, daß es der SPÖ nicht gelingen werde, innerhalb ihrer eigenen Reihen (besonders nicht innerhalb des „Bundes sozialistischer Akademiker“, aber auch nicht in den breiteren Wählerschichten) ihre bildungspolitischen Vorstellungen durchzusetzen.

Die Hauptschule wird, besonders in den Ballungszentren, immer mehr zur „Restschule“. Man darf aber nicht darauf warten, bis auf diesem Wege die höchst dringende Organisationsreform gleichsam „von selbst“ kommt. Das wäre eine Reform, die auf Kosten der (psychischen) Existenz vieler Schüler und (Hauptschul)Lehrer erkaufte werden würde. Es muß einen humaneren Weg geben, die sachlich dringend nötige Reform zu verwirklichen.

Schlußwort

Vorbemerkung: Es ist erfreulich, daß es das eindeutige Ergebnis des heutigen Diskussionsabends ist, daß von *allen* an dieser Diskussion Beteiligten, sowohl von allen Podiumsdiskutanten als auch von allen Diskussionsrednern aus dem Publikum, die Reform der Schulorganisation der Mittelstufe als derzeit wichtigstes bildungspolitisches Problem bezeichnet wurde. Es ist ein gewaltiger Fortschritt in der bildungspolitischen Diskussion, wenn man sich

IWK-BIBLIOTHEK



Wien 1985
239 Seiten

darauf geeinigt hat, daß die Schulorganisation in diesem Bereiche dringend reformbedürftig ist. (Die Frage, wie diese Reform durchzuführen ist, wäre dann der nächste Schritt.)

Meine persönliche Meinung über die einzelnen Schritte und die Inhalte einer solchen Reform ist die folgende:

1. Eine wirklich befriedigende Lösung der Probleme im Mittelstufenbereich würde eine Gesamtschule als „Monopolschule“ erbringen. (Es genügt nicht, daß es, ähnlich wie z.B. derzeit in der Bundesrepublik Deutschland, neben anderen Schultypen auch die Gesamtschule im Regelschulwesen gibt. Von Gesamtschule kann man nämlich eigentlich nur dann sprechen, wenn die Schule für eine bestimmte Altersstufe tatsächlich die *gesamte* Bandbreite der Begabungen dieser Altersstufe umfaßt.)

Ich meine mit dem Begriff „Gesamtschule“ nicht ein bestimmtes Modell der Gesamtschule, sicherlich auch nicht das Modell der „Integrierten Gesamtschule“. (Es darf in diesem Zusammenhang auf ein im Jahre 1981 publiziertes Modell verwiesen werden, das ein vom Katholischen Akademikerverband Österreichs und der Wiener Katholischen Akademie eingesetzter Arbeitskreis vorgeschlagen hat – siehe den 2. Literaturhinweis.) Ein Vorzug dieses Modells besteht unter anderem darin, daß es *verschiedene* Differenzierungsformen vorsieht: neben der inneren Differenzierung, eine flexible Differenzierung und eine Wahlpflichtdifferenzierung.

2. Man muß sich fragen, und diese Frage wurde auch heute abend hier gestellt, was einen darauf hoffen läßt, daß eine Reformbewegung und eine tatsächliche Reform der Mittelstufe zustandekommt. Diese Hoffnung auf eine Reformbewegung gründet sich darauf, daß die Situation im Mittelstufenbereich für die Ballungszentren immer unerträglicher wird. Die ÖVP könnte ja, von ihren bildungspolitischen Vorstellungen aus, mit den Ergebnissen der Verhandlungen zur 7. SchOG-Novelle durchaus zufrieden sein und müßte eigentlich nicht das Bedürfnis haben, am Status quo etwas zu ändern. Es fällt aber auf, daß der Vizepräsident des Wiener Stadtschulrates, Dr. Wolfgang Petrik, ein Repräsentant der ÖVP, von sich aus erst unlängst mit Vorschlägen zur Reform der Mittelstufe an die Öffentlichkeit gegangen ist. (Es ist in diesem Zusammenhang völlig unerheblich, ob man sich mit den von Petrik vorgebrachten Vorschlägen identifizieren kann oder nicht.)

Aufgrund der derzeitigen bildungspolitischen Situation in Österreich scheint es ziemlich unrealistisch zu sein, auf die Einführung einer Gesamtschule (noch dazu als „Monopolschule“!) zu hoffen. Es ist daher wichtig, sich allerlei Kompromißvorschläge zu überlegen.

Ein solcher Kompromißvorschlag wäre die vor ca. 10 Jahren vom Katholischen Familienverband Österreichs vorgeschlagene „Orientierungsstufe“, die einen Aufschub der Wahl der Schullaufbahn bis nach der 6. Schulstufe mit sich brächte. Das Hamburger Schulwesen ist ein reich gegliedertes Schulsystem, das durch seine „Orientierungs-“ bzw. „Beobach-

tungsstufe“ gekennzeichnet ist.

3. Eine Reform des Mittelstufenbereiches müßte auf alle Fälle so beschaffen sein, daß die Selektion der Schüler für Schultypen, die streng voneinander getrennt sind, nicht mehr mit dem 10. Lebensjahr der Schüler, sondern deutlich später erfolge.

Die Schule muß so gestaltet sein, daß sie *jeden* Schüler, den gut begabten ebenso wie den schwächer begabten, *optimal* fördert.

Die Förderung muß in *allen* Lernbereichen erfolgen, nicht nur im kognitiven (der, ungenau, zumeist als „Leistungsbereich“ bezeichnet wird), sondern auch im affektiv-sozialen, wie auch im psychomotorischen Bereich.

4. Das Problem der Schulreform hat viele Aspekte:

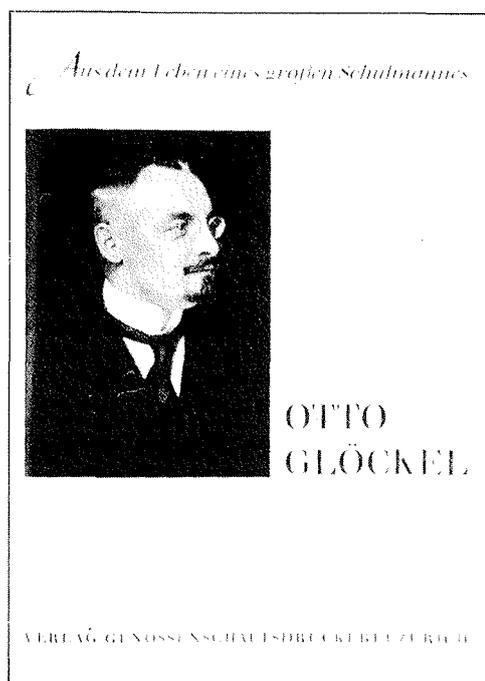
* den parteipolitischen (bzw. konfessionellen); an ihn wird meistens (angesichts der für eine Reform nötigen parlamentarischen Zweidrittelmehrheit) besonders gedacht,

* den standespolitischen (während der Schulversuche zur Gesamtschule machten AHS-Lehrer auf ihre standespolitischen Probleme aufmerksam, jetzt sind es die Hauptschullehrer, besonders die noch in Ausbildung stehenden, die auf ihre triste berufliche Situation hinweisen),

* den Aspekt der Lehrerbildung. Es wird nötig sein, sich über Möglichkeiten einer zumindest teilweise gemeinsamen Ausbildung der Lehrer für den Mittelstufenbereich Gedanken zu machen.

Literaturhinweise

1. R. Olechowski: Schulpolitik, in: Österreich 1918–1938. Geschichte der Ersten Republik (Hrsg.: Erika Weinzierl & Kurt Skalik, 1983, S. 603 f.
2. R. Olechowski & E. Weinzierl (Hrsg.): Neue Mittelstufe. Skizze eines Modells für die Sekundarstufe I (Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen), Wien 1981.



Georg Pammer SCHULE UND SCHULPOLITIK IN DER WENDE?

1. Der Begriff „Wende“

Der Begriff „Wende“ hat – insbesondere aus dem bundesdeutschen Polit-Sprachgebrauch übernommen – einen hohen emotionalen Gehalt:

Für eher „Linke“ wird er zum Synonym aller Veränderung, die – obwohl in der Realität aus ganz unterschiedlichen Motiven erfolgend – auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden können. So kann das alte Feindbild – die „Reaktion“ – in seinem Handeln neu punziert werden.

Für eher „Rechte“ dient vice versa der Begriff zur Überhöhung ihres – auch für sie selbst – nicht immer befriedigenden politischen Handelns und ordnet dieses über Alltäglichkeit in eine große historische Entwicklung ein.

Der Begriff ist also zum Popanz geworden, hat wenig analytischen Wert und trübt eher einen klaren Blick auf stattfindende Entwicklungen.

Besser ist es daher zu fragen: Gibt es in jüngster Zeit eine „andere Politik“ im Schulbereich? oder noch nüchterner: Was hat sich durch die neue Regierung im bildungspolitischen Bereich geändert, was läuft anders als es in einer anderen politischen Konstellation gelaufen wäre?

2. Rahmenbedingungen der Bildungspolitik

Bildungspolitik unterliegt allgemeinen Rahmenbedingungen, die das politische Handeln der Entscheidungsträger zum Teil explizit begrenzen (gesetzliche Bestimmungen), zum Teil Voraussetzungen seiner faktischen Wirksamkeit festlegen.

Die wesentlichsten dabei scheinen mir zu sein:

2.1. Die Schulverfassung im Bereich der Gesetzgebung mit dem Konsenszwang in vielen wichtigen Bereichen – allerdings nicht in allen (Lehrpläne, ...).

2.2. Die Schulverfassung im Bereich der Schulbehörden mit der starken Stellung der Kollegialorgane und auch – zumindestens der großen – Schulerhalter. Dies führte in der Realität der letzten 17 Jahre zu einem teilweisen Machtausgleich zwischen SPÖ-Minister, überwiegend ÖVP-Landesschulräten, überwiegend großen SPÖ-Städten als Pflichtschulerhalter.

2.3. Die Sozialpartnerschaft im öffentlichen Dienst, insbesondere Lehrerbereich, die über eine bloß materielle Standesvertretung hinaus Statusfragen, Arbeitsbedingungen, etc. behandelt und so implizit, vielfach aber auch explizit Bildungspolitik prägt. Dabei dominieren ÖVP-nahe Gruppierungen deutlich.

2.4. Alltagsrealitäten, Mentalitäten und Mikrosachzwänge, die naturgemäß von eher langfristiger Dauer und geringer Veränderbarkeit sind.

All diese Faktoren wirken in Richtung eines relativ

hohen Konsenszwanges, oder umgekehrt in Richtung einer nur mäßigen Veränderbarkeit – in beide oder vielmehr alle Richtungen! Alle diese Faktoren haben sich durch die neue Regierungszusammensetzung nicht geändert.

Wohl geändert hat sich die Situation der öffentlichen Haushalte, insbesondere die des Bundes-, bzw. was politisch relevant ist – die öffentliche Wahrnehmung der Situation: Die Notwendigkeit der Sanierung steht unter den politischen Entscheidungsträgern und in der Öffentlichkeit weitgehend außer Streit (Vranitzky: „Wir haben zur Zeit ein Defizit von etwa über 5% des Sozialproduktes, das wollen und müssen wir herunterbringen“. ZEIT 12.6.87).

3. Die Absichtserklärung der neuen Bundesregierung

Analysiert man das Arbeitsübereinkommen der beiden Regierungsparteien im Bildungsbereich, so kann festgestellt werden, daß in der Mehrzahl in der öffentlich kontrovers diskutierten Fragen sich die ÖVP-Position stärker durchsetzen konnte: Reform der AHS, Leistungsbeurteilung, Sonderpädagogik, Form der ganztägigen Schulen, Verlängerung der Berufsschulzeiten im Konsens der Sozialpartner.

Die SPÖ hat eigentlich nur in der Frage des Abbaus geschlechtsspezifischer Unterschiede voll ihre Position durchgesetzt, obwohl zweifellos auch hier Teile der ÖVP diese Auffassung vertreten haben.

Weiters hat sich die große Koalition geeinigt, keine budgetwirksamen Reformen mehr zu setzen.

Im Lichte der skizzierten Rahmenbedingungen und des von Anton Pelinka aufgestellten Gesetzes des größeren Einflusses des kleineren Partners (1962 SPÖ, seit 1970 ÖVP), wären aber diese Entscheidungen – eventuell mit Ausnahme der Frage der Leistungsbeurteilung – auch einer anderen Konstellation wohl nicht anders ausgefallen.

4. Keine Wende also?

Trotz dieser relativ kontinuierlichen Entwicklung bahnen sich neben den genannten Feldern der bildungspolitischen Auseinandersetzung Entwicklungen an, die tatsächlich eine schulpolitische Wende bedeuten: Die Individualisierung und Autonomisierung der Schulen in pädagogischer wie organisatorisch/finanzieller Hinsicht. Die Folge wird eine buntere Bildungslandschaft und mehr Mitwirkungsmöglichkeiten der unmittelbar Betroffenen (Schüler, Eltern, Lehrer, Schulleiter) sein.

Hier fließen alternative (antihierarchische, antibürokratische und pädagogisch motivierte), liberale und fiskal-konservative (höhere Effizienz der selbstverantworteten Mittelverwendung) Stränge zusammen, weshalb eine hohe Erfolgchance dieser höchst heterogenen Bewegung vermutet werden darf.

Also: keine Wende, aber die Wende findet schon statt.

Reinhard Sellner SCHULPOLITIK, SCHULE, WENDE usw.

Es ist ein grundlegender Widerspruch, der diese österreichische Schule kennzeichnet; Lehrer/innen wie Schüler/innen erleben seine beiden Pole täglich: Da ist einmal die Schule als eine Art Agentur zur sozialen Selektion und zur Anpassung an herrschende Macht- und Ohnmachtsverhältnisse, das ist die Schule, in der die große Mehrheit zu halbwegs gesunden und pflichtbewußten Staatsbürgern erzogen werden soll und eine vergleichsweise schmale Elite zu Kreativität, Verantwortung und Führung in Wirtschaft und Politik. Ebenso gibt es die Schule als Ort der Emanzipation, der Chancengleichheit, der Bildung und Ausbildung kritisch denkender und solidarisch handelnder Bürger/innen einer demokratischen Republik. Dieser Widerspruch kennzeichnet – oder sollte man schon sagen: kennzeichnete – den in Zielparagrafen verankerten Widerspruch vieler Schulgesetze und die Realität vieler Schulen; er kennzeichnet auch die Reformbestrebungen der 70er Jahre und ihre sogenannten Ergebnisse.

Was heute als Wende angesprochen wird, zeichnete sich schon vor mehr als zehn Jahren ab. Eine Folge der Krise 73/74 war der Mitte der 70er Jahre vom damaligen Unterrichtsminister Sinowatz ausgesprochene Verzicht auf die Gesamtschule, das Kernstück jeder demokratischen Schulreform, und die etwa zur gleichen Zeit erstmals propagierte Losung vom „Lehrerstop“: Die Krise dieser Jahre wurde über die Budgetpolitik abgeschwächt, nie überwunden – ihre Folgen, die uns heute als Sachzwänge vorgesetzt werden, sind bekannt als „Sachzwang“ Budgetsanierung, als „Sachzwang“ Sozialabbau, als „Sachzwang“ der Verstaatlichtendemolierung; wohl auch der „Sachzwang der großen Koalition“.

Nun herrscht zumindest auf Regierungs- und höchster Sozialpartnerebene Einvernehmen über die Schule, an der in den Jahren der sozialdemokratischen Alleinregierung – Achselzucken, Augenauf- und Zuschlag, Stöhnen: „Zweidrittelmehrheit, Zweidrittelmehrheit, Zweidrittelmehrheit“ – die Gesamtschule an Hauptschulen versucht, aber nie und nimmer erkämpft werden durfte. Koalitionspakt und Unternehmer- bzw. ÖVP-Politiker habens geschafft: Ende der quantitativen Reform, und Absage an qualitative Veränderungen – ergibt unterm Strich Lehrer/innenarbeitslosigkeit, verschärfte soziale Selektion, Eliteschulmodelle.

Der Widerspruch zwischen reformistischem Anspruch der SPÖ und realer Schulsituation ist budgetsanierend, sachgezwängt und großkoalitionär ein-

geebnet. Die Chancengleichheit als Ziel, das gegen herrschende Ungleichheit gerichtet ist und durchgekämpft werden will, wurde von den Sozialdemokraten preisgegeben: Im Regierungspakt kommt „Chancengleichheit“ nicht mehr vor, dafür ist von Elitenbildung die Rede und von verbesserter Auslese. Eine Art Nebenwiderspruch ist ebenfalls aus der Welt geschafft: der zwischen pädagogisch-emanzipatorischer Wortwahl in hoffnungsdicken Schulpapieren auf der einen und ungeschminkter Kosten-Nutzen-Rechnung einer auf unternehmerischen Vorteil bedachten Industriellenvereinigung auf der anderen Seite. Endlich können sie offen von Leistung, von Noten, von Eliten und von Anpassungsbereitschaft, von privatem Engagement und von Entstaatlichung reden. Und von Härte.

Das Neue an der Schulpolitik – und nicht nur an ihr – ist für mich die Aufgabe jedes Reformanspruchs, von Reformpolitik wird nicht mehr geredet. Ob die von der Großen Koalition vereinbarten bildungspolitischen Einsparungen bzw. Reformabsagen samt ihren fatalen Folgen für Schüler und Lehrer als Wende bezeichnet werden oder als logische Fortsetzung jahrzehntelanger Schulpartnerschaft zwischen einer äußerst zielstrebigen, analysierenden und fordernden Kapitalfraktion (vgl. dazu Christian Schartners Broschüre: Die Bildungspolitik der Unternehmer, 1986 herausgegeben vom und erhältlich beim BDL, 1090 Wien, Liechtensteinstraße 123) und einem in Bildungsfragen inaktiven ÖGB.

Abschließend eine neue Qualität, die Mut machen sollte – und den haben wir alle nötig, denn resigniert und pfeif-drauf sind ohnehin zu viele angesichts dessen, was uns die große Politik laufend einbrockt. Diese neue Qualität hat mit der Basis zu tun, mit den von Bildungsstopp und Arbeitslosigkeit Betroffenen, mit jungen Lehrerinnen und Lehrern, die sich gemeinsam zur Wehr setzen, die sich's nicht auf parteibüchlerischen Kriechtouren richten wollen, sondern die überparteilichen Initiativen gegen Lehrer/innen/arbeitslosigkeit gegründet haben: Sie haben vorgeschrieben beim Stadtschulrat, im Ministerium, in der Gewerkschaft: Sie demonstrieren und finden Unterstützung an den Schulen, bei Lehrern, Schülern und Eltern. Sie haben sich zusammengeschlossen mit den vom Sozialabbau bedrohten Sozialprojekten, Akademikertrainees, der Aktion 8000, Kontakt haben sie auch zu den Komitees gegen den Ausverkauf der Verstaatlichten und dem für die 35-Stundenwoche. Für den Herbst ist eine erste bundesweite Großdemonstration geplant.

Wer kämpft, kann verlieren. Wer nicht kämpft, hat schon verloren, heißt es bei Brecht. Vielleicht sollte man doch von „Wende“ sprechen, hierzulande halt mit SP-Regierungsbeteiligung.

Gerda Huber SCHULPOLITIK IN DER WENDE?

Für mich, als sozialistische AHS-Lehrerin, die sich laufend mit den schulpolitischen Fragen beschäftigt, seit 15 Jahren aktiv im BSA mitarbeitet und nun seit fast vier Jahren Mitglied des Zentralausschusses ist, zeigt sich *keine* Wende in der Schulpolitik. Es ist jetzt – wie seit 1962 – die Vorgangsweise bei schulpolitischen Veränderungen durch die $\frac{2}{3}$ Mehrheit festgelegt.

Für uns Sozialisten hat doch die Zeit der Alleinregierung die leidvolle Erfahrung gebracht, daß auch unter diesen vermeintlich günstigen Bedingungen nichts Wesentliches von den angestrebten Zielen im Parteiprogramm (gemeinsame Schule der 10- bis 14-jährigen, polytechnische Ausbildung, grundlegende Änderung der Oberstufe ...) verwirklicht wurde.

In meinen Augen hat das 2 Gründe:

1. Bildungspolitik hat im Bewußtsein der machttragenden Politiker in der 2. Republik nicht jenen Stellenwert erhalten den andere Bereiche, wie etwa Wirtschafts- und Sozialpolitik haben. Diesen geringen Stellenwert kann man schon an der kleinen Anzahl von öffentlichen Äußerungen unserer Spitzenpolitiker und Zentralsekretäre zu Schul- und Bildungsfragen in den Medien ablesen.

2. Durch die $\frac{2}{3}$ Bedingung seit den Schulgesetzen 1962 hat faktisch die kleinere Gruppe mehr Macht als die Mehrheit, die die Regierung stellte – sie hatte nämlich die Macht der Verneinung, der Verhinderung jeglicher Veränderung und diese Macht wurde reichlich eingesetzt. So wurde jedes Ziel, das sich Sozialisten gesetzt und erreicht haben, erkaufte durch ein Zugeständnis auf einem anderen Gebiet oder ein Kompromiß wurde geschlossen, der die ursprüngliche Absicht nicht mehr erkennen läßt. Beispiele dafür ließen sich viele anführen, erwähnen möchte ich nur zwei:

a) aus der Forderung nach einer hochschulmäßigen Ausbildung, auch der Pflichtschullehrer, entstand die Neukonstruktion der Pädagogischen Akademien, die zwischen der ehemaligen LBA und den Universitäten steht:

b) Sozialisten forderten eine 5-jährige Hauptschule, ÖVP eine 5-jährige Volksschule, entstanden ist der Polytechnische Lehrgang.

Und die Neue Hauptschule? – Hier wurde eine Organisationsform, die sinnvoll ist, wenn alle Kinder einer Gesellschaft durch sie erfaßt werden, nämlich das Leistungsgruppensystem, auf einen Teil der Schüler angewendet und die traditionelle Eliteschule, das Gymnasium, in der herkömmlichen Form belassen. Wen wundert es, daß schulbewußte Eltern, wenn sie irgendwie können, diese Schultype vermeiden?

Somit – eine Wende in der Schulpolitik in dem

Sinne, daß sich das kompromißhafte Vorgehen, zu dem ÖVP, wie SPÖ seit 1962 genötigt sind, ändert, sehe ich nicht.

Sehr wohl aber sehe ich eine *Wende* in der *Einstellung* zur Wertigkeit möglichst guter Ausbildung. Auch Bildung wird in der Koalitionsregierung in erster Linie unter dem Zeichen des Rechenstiftes gesehen. Das Gedankengebäude: möglichst viel Bildung für alle Bildungsfähigen und -willigen gepaart mit dem Bedürfnis der Wirtschaft nach möglichst gut Ausgebildeten im Sinne von hohen Schulabschlüssen ist fallen gelassen worden. Lautete vor 15 Jahren der Slogan „Schickt Eure Kinder in höhere Schulen!“ so hören und lesen wir heute, wie groß der Facharbeitermangel bald sein wird, wieviele Maturanten und Akademiker es gäbe und wie wenig sinnvoll es sei, Kinder durch eine höhere Schule zu bringen, wenn es nicht ganz problemlos ginge – (als ob Schulprobleme nur mit individuellem Versagen zusammenhängen!). Daß die Wahrscheinlichkeit einer Arbeitslosigkeit aber umso geringer ist, je besser die Ausbildung ist, wird dann nie dazugesagt.

Eine *Wende* wäre es, wenn die SPÖ den Mut aufbrächte, in der Öffentlichkeit deutlich aufzuzeigen, wie die Kompromisse zustande kommen, die auch Unsinnigkeiten enthalten, wie z.B. die jüngste Einigung zur Werkerziehung: gut, – wir haben erreicht, daß Mädchen wie Buben in den Hauptschulen Geometrisches Zeichnen haben werden und Hauswirtschaft und somit beide Geschlechter auch gleichviele Stunden. Bisher hatten die Mädchen in der 3. und 4. Klasse ja zwei Stunden mehr als die Buben. Erkauft wurde diese sinnvolle Änderung um den Kompromiß, Textiles Werken oder Technisches Werken in der 3. und 4. Klasse wählen zu können, nachdem es in der 1. und 2. Klasse getrennt unterrichtet wird und damit die Vorkenntnisse von Mädchen und Buben völlig andere sind. Warum kann die ÖVP nicht zustimmen, daß beides im wechselseitigen Pflichtunterricht mit entsprechend neuen Lehrplänen vier Jahre lang unterrichtet wird?

Wer in der Öffentlichkeit (dazu gehören auch die betroffenen Eltern und Schüler/innen, Lehrer und Lehrer/innen weiß, wie es zu diesen neuen Gesetzen gekommen ist? Welche Forderungen von welcher Partei aufgestellt wurden und warum das Ergebnis so aussieht!

So ist grundsätzlich zu befürchten, daß die Koalitionspolitik diesen *Zustand der hilflosen Festgefahrenheit* weiterhin verstärkt und damit fördert, was schon einige Zeit zu beobachten ist, daß gerade interessierte Menschen sich von Fragen der Schulpolitik abwenden, weil sie die Hoffnung aufgegeben haben, etwas bewegen zu können. Eine Wende wird meiner Meinung nach nur von der Basis (der Partei, der großen Masse der Bevölkerung) eingeleitet werden, dafür zu arbeiten und sich einzusetzen, scheint mir der Mühe wert zu sein!

BUCHBESPRECHUNG

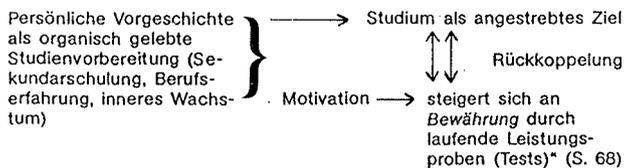
Walter Berger: Englands Open University. Aus: Schriftenreihe Fernstudien an Universitäten, Band 4. Verlag Holder-Pichler-Tempsky, Wien 1987, 320 Seiten.

In Zeiten stetig ansteigender Studentenzahlen und eines häufig beklagten universitären „Niveauperlustes“ ist es recht heilsam, Walter Bergrers fundierte Einführung in Entstehung, Arbeitsweise und Entwicklungsmöglichkeiten der englischen „Open University“ zu lesen.

1971 unter maßgeblicher Mitwirkung führender Labour-Politiker eröffnet, weist sie heutzutage bereits mehr als 80.000 inskribierte Studenten auf und stellt eine spürbare Entlastung der traditionellen englischen Universität dar.

Durch den Verzicht auf Sekundarschul- oder andere Qualifikationen als Zulassungsvoraussetzung überschreitet die „Open University“ den Rahmen eines bloßen Fernstudieninstitutes zur Ermöglichung des zweiten Bildungsweges für Erwachsene und stellt einen „Vorgriff in Richtung auf einen alternativen Universitätstypus dar“ (Vorwort, S. 14):

„Das Modell der O.U. kennt nur die direkte Einmündung der Lernenergie in das Studium selbst:



Über das ganze Land verteilte Studienzentren und ein ausgeklügeltes Medienverbundprogramm ermöglichen den Mitarbeitern der O.U., ihre Studenten flächendeckend „national“ zu betreuen:

„So ist etwa die BBC verpflichtet, jedes Jahr an die 250 Fernsehprogramme und Videokassetten, ferner 400 Radioprogramme und Audiokassetten unter vollem Einsatz ihrer technischen Apparaturen fertigzustellen.“ (S. 199)

Auch bei der Erstellung und Koordinierung der Lehrgänge geht man neue Wege durch Überschreiten der individuellen Lehrgestaltung in Richtung Teamarbeit:

„Das bis zu 30 Personen umfassende jeweilige Kursteam ist verantwortlich für den Gesamtprozeß des Koordinierens und Integrierens der konzentriert zusammenwirkenden Faktoren des Fernstudienlehrens: des Inhalts und der Präsentation der gedruckten Lehrinheiten, der auf sie abzustimmenden Medien, einschließlich Kassetten, Tonbänder, Stütz- und Hintergrundliteratur, des Einübens der Leistungsnachweise und der Organisation des Tutorien dienstes.“ (S. 79)

Ein Wermutstropfen sind zweifelsohne die hohen Studienkosten, die sich auf ca. 50.000 S/Person bis zur Erreichung des ersten akademischen Grades

„B.A.“ belaufen, sowie die Dominanz des „Dienstleistungssektors“ bei der sozialen Herkunft der Studienwerber: Hausfrauen, Lehrer, Freiberufler, Beamte und technische Angestellte stellen zusammen mehr als 70 Prozent der Gesamthörerzahl. Der Gruppe „Landwirtschaft und Forstarbeiter“ z.B. entstammen lediglich 3,4 Prozent der Studenten.

Im Schlußkapitel erörtert Walter Berger eventuelle Übertragungsmöglichkeiten des Gedankens einer Fernstudienuniversität auf Österreich zur Entlastung krisengeschüttelter Massenuniversitäten, Kanalisierung der Akademikerschwemme und zur Verwirklichung des Postulats einer zweiten universitären Chance für Studienabbrecher. Abgerundet wird dieses engagiert geschriebene Fachbuch durch einen detaillierten, 70 Seiten umfassenden Anhangs-, Anmerkungs- und Beilagenteil.

Gerhard Spangl

ANKÜNDIGUNGEN

Konstantin Kaiser EINE NEUE BUCHREIHE ZUR ANTIFASCHISTISCHEN LITERATUR

„Der hier spricht, wurde von den Nationalsozialisten erst in der Erziehungsanstalt eines Konzentrationslagers pädagogisch behandelt, dann nach Polen abgeschoben, schließlich – ein stammelndes Gespenst – vergast. – Daß es nicht geschah, ist einzig und allein die Folge einer rechtzeitigen Ortsveränderung. Eine solche historische Erledigung ist – auch wenn das Individuum verschont blieb – weder etwas Unwirkliches, noch etwas Zufälliges. Sie trifft und betrifft den Typus ...“

Was Berthold Viertel 1942 in New York in seinem Notizbuch verzeichnete, diese einfache Wahrheit über das Sprechen aus der Situation des Exils, hat sich nach 1945 erst im vollen Sinn bewahrheitet. Die Erledigung betraf den „Typus“: Die Literatur des Exils ist nie wirklich nach Österreich zurückgekehrt, sie blieb – in den hohen Gestalten eines Joseph Roth, eines Robert Musil, eines Elias Canetti – stets Teil einer bloß repräsentativen, dem westlichen Ausland zugekehrten Kultur, die im Lande selbst nur vom geringeren Teil der Gebildeten aufgenommen, zu der ihren gemacht wurde. In ihrer Mehrzahl hatten die Gebildeten Anteil an der Kultur der Daheimgebliebenen, der Literatur der Mell, Grogger, Weinheber, deren durch die Vertreibung der Antifaschisten und Juden errungene Monopolstellung durch den vorgeblichen 0-Punkt 1945 nicht beseitigt war.

„Ja es war eine erstaunliche Gesellschaft von Halbtalenten und von ganz Charakterlosen, von Preseschmeichlern und Auch-anders-Könnern, von Fanatikern des Antisemitismus, der die Konkurrenz

vom Hals schaffen sollte, und von Deutschtums-Schwärmern, die ganz offen erklärten, sie müßten mittun, weil sie auf den reichsdeutschen Absatz nicht verzichten könnten. Aber war, ist das Österreich? Es ist gerade noch Ostmark 1939 ... (...) Jedenfalls wird man achtgeben müssen, daß gewisse Gesellen nicht etwa, wenn der Hitler-Spuk vorüber ist, im Gefolge der nachher Gebietenden wieder auftauchen und, wandlungsfähig wie sie sind, sich wieder tarnen, wie sie es in dem Jahrzehnt nach 1918 getan haben.“ (Ida Bock-Stieber, Österreichische und Ostmärkische Literatur, in „Nouvelle d'Autriche“, Paris, Nr. 6-7/1939, S. 207).

Ich führe dieses Zitat – eines unter vielen, aber von wohltuender Schärfe – auch deshalb an, weil wir heute geneigt sind zu glauben, prinzipiell mehr über den Faschismus zu wissen als jene, die ihm als Kämpfende und Schreibende, als Flüchtende (auch das ist Widerstand) und von der Mordmaschinerie Eingeholte widerstanden haben. Es ist sogar eine gewisse Verachtung für die „Illusionen“, denen sich der Widerstand hingab, für seinen patriotischen Glauben an eine Überwindung des Nationalsozialismus 'von innen' eingerissen. Sieht man die österreichischen Exilzeitschriften durch, wird man selbstredend Verblendetes neben Erhellendem, Borniertes neben Weitsichtigem finden. Niemand kann uns aber vorschreiben, uns an das Verblendete und das Bornierte zu halten, es sei denn, man hielte in allen Zeiten die Dummheit für die einzige Wahrheit der Epoche, eine Auffassung, die den Vorzug hat, das weitere Studium der Sache zu erübrigen.

Im Verlauf des Seminars zur antifaschistischen Literatur (Institut für Wissenschaft und Kunst 1983–1987) sind wir immer wieder an Werke und Autoren geraten, die verschollen, kaum zugänglich, vergessen waren. Das Erlebnis ähnelte dem des Archäologen, der in der besonderen Formung einer Erdwelle eine versunkene Stadt mit Palästen, den Häusern der Armen und Tempeln zu errahnen glaubt. Ob Werke von Exilautoren nach dem Zweiten Weltkrieg wieder aufgelegt wurden, war jedenfalls in einem erstaunlichen Maß von Zufällen abhängig: von der physischen Präsenz des zu den Überlebenden zählenden Verfassers, vom Mut oder Geschick eines engagierten Nachlaßverwalters, schließlich von dem Grad, in dem ein Werk in ein bestimmtes Schema paßte, sich z.B. eignete, ein zeitgeschichtliches Ereignis literarisch zu illustrieren. Eine systematische Suche nach den künstlerisch wertvollen Arbeiten des Exils und des Widerstands ist nie unternommen worden.

Dieser Mangel hängt mit einem anderen zusammen. Wiewohl man nach 1945 nicht müde wurde, das Österreichische an der österreichischen Literatur zu proklamieren, hat man es dennoch verabsäumt, die österreichische Exilliteratur der Jahre 1930–1950 als ein zusammenhängendes literaturgeschichtliches Ereignis von größter Tragweite zu untersuchen. Die Erforschung der deutschsprachigen Exilliteratur blieb den Spezialisten der DDR, der BRD und den amerikanischen Universitäten überlassen. Aus Österreich gebürtige Professoren in den USA haben

bedeutendere Beiträge zur Erforschung der Exilliteratur geleistet als alle österreichischen wissenschaftlichen Institutionen zusammen. Eine Folge war, daß österreichische Exilautoren, wie Sylvia M. Patsch gelegentlich ihrer Untersuchungen zum Exil in England feststellen mußte, in vielen Nachschlagwerken als Deutsche figurieren, was wenigstens den Vorteil für den Interessierten hatte, sozusagen auf Umwegen von der österreichischen Exilliteratur irgendetwas zu erfahren. Die andere, namentlich bei linksstehenden Leuten zu beobachtende Folge war, daß sie unter den Stichworten „antifaschistische Literatur“ und „Exilliteratur“ stets an Brecht und Tucholsky, an Heinrich und Thomas Mann, vielleicht an Bredel und Becher dachten. Die österreichische Literatur wurde durch die NS-Verfolgung jedoch in einem ungleich höheren Maße ins Exil getrieben als die deutsche.

Inzwischen hat es sich herumgesprochen, daß die Befassung mit der eigenen Vergangenheit auch dann noch unumgänglich bleibt, wenn man sich längst in einer von Washington bis Magnitogorsk konvergierenden Industriekultur befindlich dünkt. Das Gerade-so-Sein unseres Landes, unserer Geschichte, unserer Mentalität erzeugt wieder Betroffenheit. Die Situation, den abgerissenen Ariadnefaden der Kultur und Literatur des antifaschistischen Exils wieder aufzunehmen, scheint günstig.

Die geplante Buchreihe „Antifaschistische Literatur/Studien und Texte“ wird im Verlag für Gesellschaftskritik, Wien, erscheinen und soll beides verbinden: die Wiederveröffentlichung wichtiger Werke des Exils, die bislang links (oder rechts) liegengelassen wurden, und das Nachdenken über die antifaschistische Literatur Österreichs als einen geschichtlichen, thematischen und ästhetischen Zusammenhang. Zwei bis drei Titel im Jahr sind vorgesehen – ein in Anbetracht der Aufgabe bescheidenes, in Anbetracht der Mittel waghalsiges Unterfangen.

Das Programm weist für die nächsten Jahre (begonnen wird im Herbst 1988) zwei Schwerpunkte auf: eine Berthold Viertel-Studienausgabe in vier Bänden und eine zweibändige Darstellung der österreichischen Exilliteratur mit einer Bibliographie aller Autoren, die vertrieben und/oder verfolgt worden sind (insgesamt etwa 750). Die Viertel-Studienausgabe bringt mit den essayistischen Schriften 1928–1953, den autobiographischen Fragmenten, den Gedichten und den Briefen zu einem großen Teil Texte, die bisher nur in Exilzeitschriften veröffentlicht oder nur im Nachlaß zugänglich waren. Sie verfolgt das Ziel, den Essayisten, Lyriker und Theatermann Viertel überhaupt wieder zugänglich, verständlich, bekannt zu machen. Auch eine Ausstellung des Österreichischen Theatermuseums soll dazu beitragen. Gerhard Scheits Essay über den „revolutionären Humanismus“ Jura Soyfers (ein Ergebnis auch der Diskussionen, die im IWK-Seminar zur antifaschistischen Literatur geführt worden sind) wird ebenfalls noch im Herbst herauskommen; im Frühjahr 1989 folgt der Lyrikband „Das siebte Wien“ des in New York lebenden Frederick Brainin.

Interdisziplinärer IWK-Workshop
ANTISEMITISMUS IN ÖSTERREICH 1988

22. Oktober 1988

Leitung: Univ. Prof. Dr. Ruth Wodak

„Die Mode des Alpenkleides und Touristenanzuges schien allgemein geworden zu sein; soweit das Auge reichte, sah man alte und junge Herren in Loden, Kniehosen und mit dem grünen Steirerhütl auf dem Kopf“ (Hugo Bettauer: „Stadt ohne Juden“, 1922).

Diese visionären Worte Bettauers sind trefflich geeignet, die österreichische Wirklichkeit von 1988 (und der Jahre davor) zu charakterisieren. Aber aus dem Mund des Alpenkleid- und Steirerhuträgers kommen keine „Stürmer“-Parolen mehr, sondern Subtileres:

„Ich brauche für meine Einstellung zu ihm (Waldheim) keine Änderungsschneiderei, wo immer die sei. Und sei es in New York“ (Club 2, „Unser Wahlkampf“).

Um die Bedeutung von Anspielungen dieser Art oder bewußter linguistischer Irreführungen wie „Das Wort Jude kommt mir nicht über die Lippen ... Seit dem Aufkommen der Nazis ... (haben) wir dieses Wort nicht gebraucht, um keinen Gleichklang mit dieser Bagage herzustellen“ (Club 2 „Unser Wahlkampf“) darzulegen, eignet sich besonders eine genaue textlinguistische Analyse, die sich nicht auf die manifeste inhaltliche Ebene beschränkt.

Auch in den Printmedien läßt sich die Bildung und Verbreitung antisemitischer Vorurteile über Sprache verfolgen:

„Angegriffen von einer Seite, die sich unangreifbar glaubt, sich jedoch schon immer zum willigen Werkzeug einer Handvoll Ewiggestriger machte, die keine Chance ungenutzt lassen, aus einer düsteren Vergangenheit ein Geschäft zu machen. Sie nämlich sind es, die bereits jetzt ein gehöriges Quantum Schuld daran tragen, daß ein neuer Antisemitismus nicht mehr wegzuleugnen ist, von dessen Ausuferungen wir uns noch keinen Begriff machen können“ („Die Presse“ vom 25.3.1986).

Nicht nur überrascht die ungeschminkte Umdeutung und Vermengung konnotierter Begriffe („Ewiggestrige“ bezogen auf Juden), auch die Sündenbockstrategie und der Versuch, aus den Opfern die Täter zu machen, werden auf bestürzende Weise manifest. Es genügt heute nicht mehr, Antisemiten nur zu zitieren, um ihren Antisemitismus evident zu machen, sondern man muß ihre Äußerungen genau analysieren. Denn der Satz, daß Antisemitismus nach Auschwitz nicht mehr möglich sei, ist zwar empirisch bereits widerlegt – wer es nicht glaubte, konnte sich auch im Juni 1987 bei der Mahnwache vor dem Stephansdom davon überzeugen, – die Äußerungsformen des modernen Antisemitismus sind jedoch bisher kaum untersucht worden.

Gerade dies ist aber notwendig, um letztlich wirksame Gegenstrategien zu entwerfen. Fragen der Kontinuität eines „klassischen“ Antisemitismus, Tabuisierung, warum, wann, in welchen Formen antisemitische Äußerungen gemacht werden, ob privat oder öffentlich, von Politikern oder dem Volksmund, sind zu untersuchen.

Es gibt bereits diverse Ansätze, vgl. die einschlägigen Untersuchungen von Gottschlich, 1986, die „Studie Antisemitismus in Österreich“, 1987, das Projekt „Sprache und Vorurteile“ (Wodak, in Arbeit), doch keinen Kontakt zwischen ihnen.

Diesem Kontaktmangel abzuhelpfen ist Hauptziel des von Prof. Ruth Wodak, Institut für Sprachwissenschaft, Leiterin des Projekts „Sprache und Vorurteile“, veranstalteten interdisziplinären Workshops. Angesprochen sind alle Forscher/Forscherinnen und InteressentInnen zum Thema Antisemitismus.

Ziele sind: Kontakt herzustellen, Zusammenstellung eines Networks, einer Dokumentation, Projektvorstellungen, Planung von Aktionen. ...

Geplant sind: *Impulsreferate* (vormittags), in denen Projekte, Forschungen (einzeln oder in Teams) vorgestellt werden sollen.

Und *Arbeitskreise* zu folgenden Themen (nachmittags): Geschichte des Antisemitismus in Österreich
Erklärungsansätze und Forschungszugänge zum Problem Antisemitismus

Antisemitismus seit 1986: in den Medien in Politikeräußerungen

Abschließend: *Plenum*

Ab 19.00 Uhr: kulturell-geselliges Programm

Vom 10.10.1988 bis 5.11.1988 ist im IWK die Ausstellung „Antisemitismus in Österreich“ des Projekts „Sprache und Vorurteile“ zu sehen.

Anmeldungen zum workshop mit einem 1- 5-seitigen Abstract des Referates bitte bis 30. Juni an Prof. Dr. Ruth Wodak, Institut für Sprachwissenschaft der Univ. Wien, Liechtensteinstraße 46a, 1090 Wien.

GESCHMACK BESTIMMT DIE HARMONIE



*TABAKSOUND
IN MILD UND LEICHT*