

politicum

**Josef Krainer Haus
Schriften**

"Bildung"

oder

"Die (Ur)Lust am Lernen"

39

September 1988 / 8. Jahrgang

Noch erhältliche Nummern:

- Heft 34 „Recht und Politik“
- Heft 35 „Gesundheit und Politik“
- Heft 37 „Die politische Kultur in Österreich“
- Heft 38 „Der freie Bauer — gibt es ihn?“
- Heft 38a „Literatur und Politik“

Herausgeber: Josef-Krainer-Haus
Bildungszentrum der ÖVP Steiermark

Medieninhaber: ÖVP Steiermark

Ständige Redaktion:

Herwig Hösele, Ludwig Kapfer,
Dr. Manfred Prisching

Hersteller: Klampfer OHG., 8160 Weiz

Für den Vertrieb verantwortlich:

Helmut Wolf

Bestellungen an Josef-Krainer-Haus
Pfeifferhofweg 28, 8045 Graz

Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirates

- Univ.-Prof. Dr. Alfred ABLEITINGER
- Univ.-Ass. Dr. Wolfgang BENEDEK
- Univ.-Prof. Dr. Christian BRUNNER
- Prof. Dr. Karl A. KUBINZKY
- Univ.-Prof. Dr. Wolfgang MANTL
- Univ.-Prof. Dr. Norbert PUCKER
- Univ.-Prof. Dr. Reinhard RACK
- Univ.-Prof. Dr. Kurt SALAMUN
- Univ.-Prof. Dr. Bernd SCHILCHER
- Univ.-Prof. DDr. Gerald SCHÖPFER
- Univ.-Prof. DDr. Wilfried SKREINER
- Univ.-Prof. Dr. Kurt WEINKE
- Univ.-Prof. Dr. Franz WOLKINGER
- Univ.-Doz. Dr. Wolfgang ZACH

Offenlegung der Richtung im Sinne des Pressegesetzes:
„politicum“ versteht sich als Plattform der Diskussion im Geiste jener größtmöglichen Offenheit und der tragenden Prinzipien, wie sie im „Modell Steiermark“ vorgegeben sind.

Inhalt:

Eva Maria FLUCH: Bildung im Kontext	1
Herwig KAISER: Bildung auf Österreichisch	6
Teil I — Grundlagen und Chancen	8
Gerhard HIRSCHMANN: Zur Einleitung	8
Josef WILHELM: Mit Wertkonflikten leben lernen	10
Wilhelm H. HERZOG: Bildungsphantasien	13
Markus JAROSCHKA: Verschwindet die Kindheit?	14
Eva Maria FLUCH: Ein Gespräch mit Bischof Weber	16
Ruth FELDGRILL-ZANKEL: Bildung — und die „gleichen“ Chancen	17
Gerhard LEITNER: Sparen an der Bildung heißt sparen an der Zukunft!	18
Wolfgang PICKL: Vom Produktionsfaktor Bildung zur Bildung als Faktor der Lebensqualität	20
Kurt JUNGWIRTH: Eine aktuelle Betrachtung	23
Helmut SPUDICH: Interkulturelles und soziales Lernen	24
Erhard BUSEK: Braucht Europa Bildung?	26
Teil II — Von der (Ur)Lust am Lernen	28
Horst DORNER / Renate NIMPFER: Menschen stärken — Sachen klären	29
Helga LANG / Elke SEIDL / Karoline AVENDER: Lebensraum Kindergarten	30
Ekkehart LEX / Ernst GUNACKER: Die Zukunft der Hauptschule	32
Karlpeter ELIS: Berufsschule: Zielvorstellungen	34
Wolfgang MUTH: Gedanken zum Bildungsauftrag der AHS	36
Christoph GRABENWARTER: Schulpartnerschaft: Mehr als Krisenmanagement	38
Roland MEIER: Projektunterricht — jeder gibt, was er kann	39
Margarita MÖRTH: Politische (Un)Bildung	41
Reinhard GANDE: Politische Bildung	42
Michael JÄGER: Gespräch mit Hans Steiner	44
Peter HÄRTEL: Wirtschaft und Schule	45
Heribert SCHWETZ / Juliane TRAFOIER: Die Nahtstelle Schule und Wirtschaft	46
Werner HOLLOMEY: 40 Jahre Urania	47
Günter F. RIEGLER / Bernhard ZUSER: Zukunft der Universitäten	48
Günter IBERER: Die neue Schule im Kopf und die alte in den Knochen	49
Ernst AUTISCHER: Wir Studenten wollen Leistung	51
Walter HÖLBLING: Universitäts-(Aus-, Ein-, Fach-, Um-, Weiter-)Bildung	52
Birgit WAHL: Vom Zufall, als Mädchen gezeugt / geboren zu werden...	54
Fritz MÖSTL: Schule und neue Entwicklungen in der Gesellschaft	56
Daniela MICHAELIS: Theaterpädagogik	57
Dieter RATHEI: Notwendige Änderungen abseits der AHS-Reform	60
Alfred SCHLEPPNIK: Bildung und Bedeutung	61
Martin KASTNER: Meinung bilden über Meinungsbilder	62
Bernhard PELZL: Glashaus statt Elfenbeinturm?	64
Heimo WIDTMANN: Vom Kulturprogramm zur trivialen Geschwätzigkeit	65
Ludwig KAPFER: Was habe ich gelernt?	66
satircum	67
culturpoliticum	68
Ex libris	70
Chronik	71

BILDUNG IM KONTEXT

Einleitung

Immer mehr lernen, ohne zu verstehen. Immer mehr Wissen, aber keine Weisheit. Immer mehr Forschung, die das Wissen vermehrt, den Lernstoff vergrößert und doch nicht weiß, wohin sie führt. Eine Explosion von Daten und Wörtern, brauchbar für Details, doch wenig für Zusammenhänge. So nützlich und lebenserhaltend die bisherige Art des Wissens in der Vergangenheit gewesen sein mag, die Erfahrung zeigt, daß sie nicht dazu taugt, uns aus den Problemen der heutigen Situation herauszuführen.

(Frederic Vester, Neuland des Denkens. Vom techokratischen zum kybernetischen Zeitalter, dtv.)

Seit November 1986 war im Josef-Krainer-Haus eine heftige Debatte zum Thema „Bildung“ im Gange, zu Aspekten des Bildungsbegriffes, die über das enge Wortfeld und die von alltäglicher Schulpraxis diktierte Sichtweise hinausführen sollten, ganz im Sinne des von Frederic Vester angesprochenen neuen Zugangs zur Bildung, der ihm zufolge dreierlei bedingt:

ein Herauslösen aus dem Fachjargon, eine aufgabenorientierte statt disziplinorientierte Wissenschaft und eine zunehmende Symbiose zwischen Wissenschaft (Bildung) und Gesellschaft.

Österreichischen Bildungspolitikern ist die bessere (Aus)Bildung breiterer Bevölkerungsschichten, die nur durch eine **verständlichere** und doch nicht manipulative Aufbereitung von Lernstoff und Wissensinhalten denkbar ist, ein erkämpftes Anliegen. Den **roten Faden** in dem Wust von Fakten und Daten, der logische Verknüpfungen und Einsichten in komplexe Vernetzungen erst ermöglicht, zu erkennen, ist eine der schwerwiegendsten Aufgaben jener, die nicht in dem Korsett ihrer zu eng gefärbten speziellen Disziplinen beharren wollen. Und die **Symbiose** zwischen Bildung und Gesellschaft wird nur zu deutlich, sobald man tiefergreifende Änderungen unserer Bildungsinstitutionen erwägt und sich umgehend mit weitreichenden Auswirkungen auf Berufsbildung, Freizeitverhalten und Grundeinstellungen der Bevölkerung konfrontiert sieht.

In dieser Bildungsdebatte sollte für viele unterschiedliche und unkonventionelle Denksätze Raum sein.

Am Anfang der Debatte stand daher ein Fragenkatalog, ausgehend von Sprachspielen rund um den Begriff des „G'scheiterwerdens“. Eine Art trotzige Antwort auf ein stereotypes „Du wirst auch noch g'scheiter werden“ sollten jene „Bildungsphantasien“ darstellen, zu denen ein Impulsbrief samt oben erwähntem Fragenkatalog mehr als 200 Personen einlud. Erstes Ergebnis dieses unge-

wohnten Diskussionsansatzes auf schriftlicher Basis waren Dutzende von Briefen, teils stichwortartige ad-hoc-Reaktionen auf die eine oder andere provokante Frage, teils essayistische Behandlungen von Teilspekten, teils erste Bausteine einer in der Folge andauernden Korrespondenz zum Thema „Bildung“.

Diese Seiten sind als eine Art Dokumentation dieses lebendigen Diskurses gedacht, der in der Folge in einzelne Veranstaltungen, wie die Winterakademie 1988 des Josef-Krainer-Hauses, mündete und der nicht zuletzt die Grundlage für dieses Heft darstellt.

Annäherung an den Begriff

„Bildung“

Eine Auswahl aus dem Fragenkatalog, der am Beginn dieser „Bildungsdebatte“ stand:

- ? Heißt „Bildung“ viel wissen?
- ? Sind praktische Talente unverzichtbarer Teil einer umfassenden Bildung?
- ? Wie wichtig ist richtiges Sozialverhalten für die Definition dessen, was ein gebildeter Mensch ist?
- ? Kann man den Wert von Bildung an der erfolgreichen Umsetzung und Anwendung von Gelerntem ablesen?
- ? Wenn man mir eine umfassende Bildung angedeihen ließ, muß ich dann in der Lage sein, mein Wissen und Können wirkungsvoll anzubieten? Die Fähigkeit, sich anzupassen, sich durchzusetzen, sich zu vermarkten, ist das ein Bildungsziel?
- ? Sind Illusionen, Träume, Utopien, ... Bestandteil einer umfassenden Bildung? Gehört Kreativitätstraining im weitesten Sinne zum Grundstock der Bildung?
- ? Ist der gebildete Mensch verpflichtet, in öffentlichen und im politischen Leben, in Fragen der Arbeitsmoral, in sozialen und Umweltbelangen eine Verteilung einzunehmen?
- ? Bedeutet Bildung Abbildung der bestehenden Wirklichkeit, oder verlangt Bildung eine grundsätzliche Bereitschaft zur Umbildung des Bestehenden, zum Aufbauen und Bilden von Neuem?
- ? Wieviel und was muß ich wissen, um als allgemeinbildet gelten zu können?
- ? Wieviel und was muß/darf/soll ich wissen, um als besonders „g'scheit“ zu gelten?
- ? Wo beginnt die Gratwanderung zwischen Schlauheit (= „Gerissen“sein) und Verantwortungsbewußtsein (= „G'scheit“sein)?

? Ist es bei der heutigen Fülle an Informationen noch möglich, rundum gebildet zu sein?

? Inwieweit werden und sollen neue gesellschaftliche Entwicklungen eine Modifizierung des Bildungsbegriffes bewirken?

? In welcher Form ist Weiterbildung möglich und sinnvoll? Was muß ich lernen, um auf dem laufenden zu bleiben?

Aus dem Fundus an Reaktionen

So wie dieser Fragenkatalog vieles nur anreifen kann, ist es wohl leider unmöglich, die Fülle dessen wiederzugeben, was dieser Impulsbrief in Gang gesetzt hat. Die folgende Selektion mag als Einstieg zu dem Thema und als spritziger, hoffentlich appetitanregender Aperitif für die folgenden, ausführlicheren Artikel dieser Publikation dienen. An dieser Stelle gilt mein herzlicher Dank all meinen „Gesprächspartnern“ in schriftlichen und mündlichen Debatten, die den Ball aufgegriffen und weitergespielt haben.

Harry Baloch

(Katholische Hochschulgemeinde): Zum Gesamtthema fällt mir momentan nur eine — allerdings wichtige — Fragestellung ein: Besteht das Hauptproblem nicht darin, daß wir kulturgeschichtlich unter dem unangegangenen Leistungsdruck stehen, die positiven Aspekte aller Bildungskonzepte, die sich im Laufe von Jahrhunderten abgelöst haben, zu berücksichtigen und zu vollziehen? Und daß wir gar nicht mehr durchschauen, welche widersprüchlichen Intentionen wir gleichzeitig in die Bildungssysteme einer einzigen Epoche projizieren? Nur ein Beispiel: erwarten wir nicht unreflektiert, daß Bildung — gleich auf welcher Ebene — ZUGLEICH radikale Kritikfähigkeit (Tradition der Aufführung) und eine fast mythische Geborgenheit im Sozialsystem (frühe Traditionen und Romantik) vermitteln müsse? Ich halte das für ebenso gravierend wie die Frage der medialen Bestimmung von Bildung von der mündlichen Tradition bis zur digitalen Datenvermittlung. Wird nicht immer wieder an einer Art Homunculus herumgebastelt, den unsere Bildungssysteme produzieren sollen: den wenigstens Latein beherrschenden, natur- wie geisteswissenschaftlich gebildeten, rational argumentierenden und stets subjektiv betroffenen, meditativ zurückgezogene-

nen und sozial engagierten, in allen Religionen beheimateten, für Novellis und Computerprogramme gleichermaßen begeisterten, in China und im Heimatmuseum, am Mond und im Tümpel sich gleich gut auskennenden Menschen? Resultieren nicht daraus die schon nicht mehrzählbaren Schwerpunkte der diversen Bildungsprogramme — für eine Elite, die zugleich die Chancengleichheit aller berücksichtigen soll, von deren uniformierenden Ideen man sich aber wieder emanzipieren muß usf. Zwingt diese schon unüberblickbare und verwirrende Vielfalt von Bildungsmotiven und -traditionen nicht, sich dann doch einseitig auf einen Bildungsbegriff festzulegen? Oder umgekehrt: alle Bildungsinhalte und -formen waren hausartig anzubieten?...

Dr. Christof Gaspari

Bildung ist umfassende Förderung der Person. ... Bildung ist immer weltanschaulich verankert. Es gibt keine wertfreie Bildung. Wer glaubt, wertfrei zu bilden, erzieht zur Wertlosigkeit. Bewußt oder unbewußt werden Menschen- und Weltbilder vermittelt — und sei es durch scheinbare Wertneutralität. Sie vermittelt den Wert, daß Sinnfragen unbedeutend sind. Das ist eine wertbezogene Option... Wo Berufstüchtigkeit letzter Zweck der Bildung ist, wird die Botschaft vermittelt, daß Erfolg im Beruf das Wichtigste im Leben sei. Man vermittelt in der Bildung, was man für wertvoll erachtet.

Weil unser Bildungssystem in dieser Hinsicht nicht verankert ist, wird hilflos an ihm herumgepfuscht. Unzählige Schulversuche laufen, ohne daß es Beurteilungskriterien für ihr Gelingen gäbe.

Zu dem weltanschaulichen Hintergrund unserer Ausbildung sollten wir uns bekennen, ihn herausarbeiten. Wir leben zweifellos in einer pluralistischen Gesellschaft.

Sie ist durch mangelnden Konsens über Leitvorstellungen für ein erfülltes Leben gekennzeichnet. Das ist die Ausgangssituation. Man muß sie zur Kenntnis nehmen.

Bildung hat mit Formung zu tun, mit Ausrichtung auf ein Lebensziel. Sie kann nicht von Leitvorstellungen absehen.

Dr. Hans Katschthaler (Landeshauptmannstellvertreter des Landes Salzburg)

Bildung heißt nicht „viel wissen“, sondern soll befähigen, sich in der Fülle des Kulturgutes zurechtzufinden. Meines Erachtens muß Bildung unter folgendem Aspekt gese-

hen werden: Nicht der ist gebildet, der viel weiß, sondern der aus einem soliden Grundwissen heraus sich zurechtfindet und selbstständig Fragen beantworten oder Antworten finden kann. Bildung umfaßt nicht nur Kognitives, sondern auch Praktisches und Charakterliches.

... Die Frage, ab wann ein gescheiter Mensch gerissen ist, stellt sich dann nicht, wenn man den Charakter und das Sozialverhalten in den Bildungsbegriff als gleichwertig miteinbezieht.

... Es ist auch heute möglich, rundum gebildet zu sein, wenn Bildung nicht danach gemessen wird, wieviel jemand vom Gesamtwissen seiner Zeit „gespeichert“ hat, sonst wäre Leibniz der letzte rundum gebildete Mensch gewesen.

Angesichts der ungeheuren Wissensexplosion wird Weiterbildung immer wichtiger. Bildung ist zum lebenslangen Prozeß geworden. Die Schule kann nur mehr die Grundausstattung vermitteln sowie zur selbstständigen Weiterbildung befähigen und motivieren. Dabei soll sich die Schule verstärkt von formalen und ganzheitlichen Aspekten leiten lassen.

Dr. Gertrude Miksch, Direktorin in Ruhe

... Wer gebildet sein will, muß den Mut und die Kraft haben, „im Bilde zu sein“. Wie ist das möglich, in der rasanten Bilderflut der Gegenwart? Die Selbsterkenntnis, daß man nur kleine Ausschnitte sehen, aufnehmen, bewahren und deuten kann, halte ich für die wichtigste Voraussetzung aller „Bildungsarbeit“.

... Viel wissen kann niemand — aber Wissen erwerben wollen kann jeder... Jeder Schulmann wäre froh, wenn es eine gültige Definition der Allgemeinbildung gäbe — zum Glück für die Erziehung gibt es das nicht.

... Bert Brecht hat in seiner „Legende von der Entstehung des Buches Taoekting“ die treffendste Antwort auf die Frage nach dem Engagement des Gebildeten gegeben.

... Eine höfliche Bitte abzuschlagen
War der Alte, wie es schien, zu alt.
Denn er sagte laut: „Die etwas
fragen
Die verdienst Antwort.“

Und von seinem Ochsen stieg der Weise

Sieben Tage schrieben sie zu zweit.
Und der Zöllner brachte Essen (und er fluchte nur noch leise)
Mit den Schmugglern in der ganzen Zeit).
Und dann war's soweit.

Und dem Zöllner händigte der Kna-be
Eines Morgens einundachtzig Sprüche ein.

Aber röhmen wir nicht nur den Weisen
Dessen Name auf dem Buche prangt!

Den man muß dem Weisen seine Weisheit erst entreißen.
Darum sei der Zöllner auch bedankt:

Er hat sie ihm abverlangt.
aus Bert Brecht „Legende von der Entstehung des Buches Taoekting auf dem Weg des Laozte in die Emigration“

Prof. Dr. Rudolf Weiss (Institut für Erziehungswissenschaften in Innsbruck)

Von den Punischen Kriegen nichts zu wissen, gilt als arger Bildungs mangel. Den gegenwärtigen Außenminister unseres Staates nicht zu kennen, wird dagegen vielfach als Zeichen läblichen Desinteresses für die garstige Politik gewertet. Von diesem Ausgangspunkt ist es nicht mehr weit zur beliebten „Definition“ von Bildung: „Bildung ist das, was übrigbleibt, wenn man alles vergessen hat, was man einmal gelernt hat.“ So ist das sicherlich nicht. Einzelheiten können und müssen vergessen werden. Wesentliches müßte dagegen behalten werden und als grundsätzliche Einsicht in Sachverhalte übertragbar sein.

„Bildung“, die etwas für das Leben des einzelnen Individuums bedeutet, ist nicht statisch, sondern dynamisch. Um ihre Bestimmung muß jede Gesellschaft in ihrer Zeit neuerlich ringen. Wenn bisher trotz der von mir erwähnten Mängel keine größeren Schäden aufgetaucht sind, hängt das damit zusammen, daß die jungen (und auch die älteren) Menschen zum Glück nicht auf die Schule als Vermittler von Bildung angewiesen sind. In diesem Sinne erwirbt sich die robuste Konstruktion „Mensch“ die notwendige Bildung im Leben und nicht (auf keinen Fall aber vornehmlich oder gar ausschließlich) in den dafür vorgesehenen Institutionen.

Ergänzende Bemerkungen

Jede versuchte Definition des Begriffes „Bildung“ eröffnet weitere Fragenkomplexe; den nach einem idealen „Treibhausklima“ für eine umfassende Bildung nicht nur des jungen Menschen; jenen nach der sozialen Relevanz einer Neubestimmung der unseren Bildungseinrichtungen zugrundeliegenden Werte, was nach Meinung vieler ein längst fälliger

Prozeß im Zusammenleben mündiger Menschen wäre; jenen nach dem Zusammenhang zwischen Bildung und einer erhöhten ästhetischen Lebensqualität und viele andere.

Im folgenden einige Ergänzungen, Gedankensplitter, die im Laufe der Diskussion aufblitzten:

Die Rasanz der Wissensakkumulierung, des Fortschreitens in Naturwissenschaften und Technik lassen jeden Versuch, Schritt zu halten, schier aussichtslos erscheinen. Wir kommen nicht umhin, Instrumentarien zu entwickeln und einzusetzen, die diesen Wust an Fakten präsent halten; Und hier stellt sich die Frage nach der Verantwortung im Zusammenhang mit der Verwaltung und Kontrolle derartiger enormer Wissensspeicher.

Der bekannte Kommunikationswissenschaftler Neil Postman warnt vor einer Überbetonung des Unterhaltungswerts neuer Informationsmedien, davor, daß man sich schneller an mediale Neuerungen gewöhnt, als man ihre Möglichkeiten und den Umgang mit ihnen erlernt.

Bildung ist die umfassende Förderung der Persönlichkeit, sie beinhaltet das Streben nach Selbsterkennnis und das Erlangen von Selbstbewußtsein. Bildung ist ein unabdingbares Menschenrecht.

Bildung beinhaltet auch soziales Denken (als Prüfstein für ihre Wahrhaftigkeit), Engagement und Einfühlungsvermögen, Erfahrungen (das Zauberwort für die Berufswelt) und die Fähigkeit zu vernetztem Denken.

Nachhaltiges Lernen setzt persönliches Betroffensein voraus, Fakten merkt man sich, wenn sie an Nervenden röhren. Lernen, das ist das sinnliche Erfassen von Zusammenhängen, ein Be-GREIFbarmachen von Fakten.

Um nochmals Neil Postman zu bemühen: Der Autor des Buches „Wir amüsieren uns zu Tode“ nennt das Beispiel der perfekt aufbereiteten, durch Videobänder und Lernmaterialien unterstützten US-Fernsehserie „the voyage of the minni“, anhand derer Schüler über das Leben der Wale und das Navigieren von Schiffen lernten, nur um die peinliche Frage anzuschließen, ob diese Fertigkeiten denn tatsächlich so wesentlich seien. Wäre es nicht längst an der Zeit für eine grundsatzzliche Bestimmung dessen, was wissenschaftlich ist und der Grundstock des Lehrstoffes sein sollte, um diese Inhalte dann motivierend und beGRIFFlich aufzuarbeiten.

Die Interaktion zwischen Lernendem und Lehrendem läßt sich nur als in seiner Drehung nie stillstehendes Rad darstellen.

Hermann Hesses „Glasperlenspiel“ schildert dieses Phänomen als grundlegende Erfahrung des Lernenden:

Vieles traf in dieser Morgenstunde im Schicksal des jungen Tito und in seiner Seele zusammen, um die Stunde vor tausend andern als eine hohe, festliche, geweihte auszuzeichnen. Ohne zu wissen, was er tue, ohne Kritik und ohne Arg-

wohn, tat er, was der selige Augenblick von ihm verlangte, tanzte seine Andacht, betete zur Sonne, bekannte in hingebenen Bewegungen und Gebärden seine Freude, seinen Lebensglauben, seine Frömmigkeit und Ehrfurcht, brachte stolz zugleich und ergeben der Sonne und den Göttern im Tanz seine fromme Seele zum Opfer dar und nicht minder dem Bewundernden und auch Gefürchteten, dem Weisen und Musiker, dem aus geheimnisvollen Bezirken kommenden Meister des magischen Spieles, seinem künftigen Erzieher und Freunde.

Dies alles, gleich dem Lichtrausch des Sonnenaufgangs, währt nur Minuten. Ergriffen sah (der Meister) Knecht dem wunderbaren Schauspiel zu, in welchem der Schüler vor seinen Augen sich verwandelte und enthielt, ihm neu und fremd und vollwertig als seinesgleichen entgegentrat...

Für Pädagogen wie für jeden Elternteil gilt die Maxime:

Vermittelt man dem Lernenden das geeignete Instrumentarium, so ist das Resultat nicht mehr vorhersehbar und kann/wird auch dem Lehrenden neue Einsichten bringen. Umgekehrt ist es eine Grundregel allen Lernens, daß die treffenden Fragen (anstatt vorgefertigter Antworten) Kreativität und Persönlichkeitsbildung erst möglich machen.

Bildung ist ein Balanceakt an der Grenze zum Unbekannten, sie hat mit Berührungsängsten zu tun, weil sie eine psychische Entwicklung und Veränderung bewirkt und dazu Fremdes, Neues als Impuls braucht.

Der Strom von Flüchtlingen nach Österreich ist wieder dünner geworden, doch die hochgehenden Wogen der Empörung ob der „Verfremdung“ Österreichs durch Ausländer sind mir in unangenehm lebhafter Erinnerung. Was soll die Betonung des Alpe-Adria-Gedankens, die in der Bundeshymne festgeschriebene Bezeichnung Österreichs als „Herz Europas“, die Diskussion um Österreichs „Europareife“ und um die Eingliederung in den europäischen Markt, solange wir unsere Kultur als etwas Abgeschlossenes, sorgsam vor fremden Einflüssen Abschirmendes begreifen?

„Bildung bedeutete, die natürliche Neugierde und Lust, Neues zu erforschen und zu begreifen, bis zum Lebendense zu fördern und zu erhalten.“ Bildung setzt unabdingbar Toleranz voraus.

Bildung ist nach wie vor einebrisante Angelegenheit, weil eine bessere Bildung Menschen besser befähigt, ihre Rechte wahrzunehmen. Logische Konsequenz dessen wäre, daß der gebildete Mensch auch ein Mehr an Verantwortungsbewußtsein und Menschlichkeit („Herzensbildung“) zeigen müßte.

Es sind private, weltanschaulich fest verankerte Schulen, die hier oft ermutigendere Ansätze zeigen, etwa in dem Anliegen, ihren Schülern den Wert von Entwicklungshilfe nahezubringen und unter Umständen Maturanten auszubilden, die

bereit sind, ein Jahr einer sozialen Tätigkeit etwa in einem Land der dritten Welt zu widmen. Zielen wir nicht zu sehr darauf aus, junge Menschen auf falsch verstandene „Realitäten“ der Erwachsenenwelt vorzubereiten, auf Protektion und Korruption etwa, auf ein persönliches Krisenmanagement angesichts eines resignierten „Das war schon immer so und wird sich nicht ändern“ und „In Österreich läuft's halt so!“

Bildung ist Zündstoff, wenn junge Leute gesellschaftliche Strukturen hinterfragen und korrigieren. Ich bin der Überzeugung, wenn Schüler heute andere Rollenbilder von Frauen und Männern und einen anderen Umgang der Geschlechter erarbeiten und erfahren, dann werden diese Veränderungen bereits in der nächsten Generation wirksam, schneller als noch soviiele Projekte irgend einer Institution. Bildungsziele und gewünschte gesellschaftliche Neuerungen könnten und sollten einander ergänzen.

Unsere Bildungsinstitutionen funktionieren und versagen in diesem Spannungsfeld widersprüchlichster Vorstellungen und Ansprüche.

Es scheint, daß die grundsätzliche Hilflosigkeit vieler Entscheidungsträger vor der Aufgabe, die Funktion und Ausrichtung der Bildung, die junge und ältere Lernende hier in Österreich erhalten sollen, die Wurzel des Problems trifft. Vor diesem Hintergrund nehmen sich Debatten über Gesamtschulen/ „Eintopfschulen“ versus Eliteschulen, ganztägige Schulformen versus nachmittägliche Lernbetreuung, und wie die Streitpunkte sonst noch heißen mögen, als reine Geplänkel aus.

Hier fehlt es schein's an engagierten Konzepten, denen ich das Wort reden will: lieber großherzig konzipierte, wenn auch nicht leicht zu verwirklichende Zielvorgaben als ein der Not gehorches, stückwerkartiges Fortschreiben schlechter Gewohnheiten; lieber neue Anfänge jenseits seit Jahren diskutierter ideologische Modelle als Notwirtschaftung; lieber erfolgversprechende, zukunftsrichtige Modelle erstellen als dem Sachzwang des unvermeidlichen Rotstifts in der Finanzierung gehorchen. Dies wäre ein Ausgangspunkt. Daß es bis zur Umsetzung „weitsichtiger“ Projekte ein langer Weg ist und daß sogar vieles keiner derartig grundsätzlichen Neuorientierung bedarf, sondern sich in Klassenzimmern in Form einer unspektakulären (?) „Inneren Schulreform“ umsetzen ließe, bedarf kaum weiterer Erwähnung. Erstes Resultat der Bildungsdebatte war jedenfalls die Erkenntnis, daß Bildung noch viel Denkstoff bietet. Als also das Thema der Winterakademie 1988 des Josef-Kraener-Hauses feststand — „Bildung“ —, war in den vorangegangenen Gesprächen genug Grundsätzliches zu diesem Fragenkomplex angeklungen, um eine thematische „Zweiteilung“ der Veranstaltung sinnvoll erscheinen zu lassen. Eine Einteilung in

einen „theoretischen“, grundsätzlichen Block und in einen Abschnitt, der sich mit konkreten Problemen in unseren konkreten Bildungsinstitutionen beschäftigen sollte. In den ersten „Topf“ fielen Fragen wie die nach den Voraussetzungen und Zielvorstellungen: „Welche Werte liegen unserem Bildungsbegriff zugrunde?“; „Wohin erziehen wir?“; „Welche spezifisch österreichischen Aspekte wären zu betonen?“ (Stichworte: Kakanien – 1938 – Insel der Seligen; Das bewußt gewählte historische Datum des 11. März 1988 als Termin für eine Veranstaltung, die auch Zukunftsperspektiven für den geistigen Fundus in unserem Lande aufzeigen wollte, sicherte dieser Frage eine besonders prominente Stelle.); „Welcher Zusammenhang besteht zwischen Bildung und sozialem Umbruch?“

Bestandsaufnahmen der Mängel an unseren Bildungsinstitutionen gäbe es in Hülle und Fülle. Eine weitere hinzuzufügen, zielte also zu kurz. Daher sollte der zweite Block Gelegenheit geben, zu „phantasieren“, aufbauend auf Impulsen durch solche, die in Schulen unkonventionell und unbequem arbeiten und über die engen Schulgrenzen hinausdenken, Ideen zu formulieren, unter welchen Voraussetzungen Lernen lustbetont und befreier erlebt werden könnte. Die Quintessenz dessen, was 15 „Werktätten“ erarbeitet sind, ist in diesem Heft ebenfalls dokumentiert.

Als Denkanstoß sei hier ein Ausschnitt aus Erich Kästners „Ansprache zum Schulbeginn“ zitiert, den ich als nicht nur an Kinder gerichtet verstehe.

„Liebe Kinder, da sitzt ihr nun, alphabetisch oder nach der Größe sortiert, zum ersten Mal auf diesen harten Bänken, und hoffentlich liegt es nur an der Jahreszeit, wenn ihr mich an braune und blonde, zum Dörren aufgefädete Steinpilze erinnert. Statt an Glückspilze, wie sich's eigentlich gehörte... Euch ist bänglich zu muten, und man kann nicht sagen, daß euer Instinkt trügt. Eure Stunde X hat geschlagen. Die Familie gibt euch zögerlicher und weiht euch dem Staate. Das Leben nach der Uhr beginnt, und es wird erst mit dem Leben selber aufhören. Das aus Ziffern und Paragraphen, Rangordnung und Stundenplan eng und enger sich spinnende Netz umgarnt nun auch euch. ... Früchtchen seid ihr, und Spalierobst müßt ihr werden! Aufgeweckt wart ihr bis heute, und einwecken wird man euch ab morgen! So, wie man's mit uns getan hat. Vom Baum des Lebens in die Konservenfabrik der Zivilisation – das ist der Weg, der vor euch liegt. Kein Wunder, daß eure Verlegenheit größer ist als eure Neugierde. ...“

Erich Kästner, Ansprache zum Schulbeginn.

Die humorige Darstellung eines Erich Kästner erscheint Eltern, deren Spröllinge ENDLICH in den Kindergarten, respektive die Volksschule dürfen und mit glänzenden Augen und gehörigem Stolz ihr Leben als „Taferlkäfler“ beginnen,

kaum begründet. Wenige Jahre später, spätestens wenn dieselben, nun etwas „gereiften“ Schüler nach der entscheidenden Schlußkonferenz zu nichts mehr zu motivieren sind oder nach einem Schuljahr schlicht und einfach erschöpft sind, stellt sich die Frage, wie „kindgerecht“ unsere Bildungseinrichtungen für die Kleinsten tatsächlich sind und wann endlich Erkenntnisse der Kinderpsychologie und -philosophie ihren Eingang in Unterrichtssituationen finden werden.

Schulen verkommen vielfach zu „Reparaturbetrieben, in denen geflickt werden soll, was in Familie und sozialem Umfeld eines Jugendlichen schiefläuft.“ Der Begriff des „sozialen Lernens“ als nur zu aktuelles Unterrichtsprinzip ist jedoch bei weitem zu unscharf definiert, um Bildungsinstitutionen klar umrissene Aufgaben zuteilen zu können. WENN Schulen zu politischer Mündigkeit erziehen sollen, dann muß in ihnen Zeit und Raum sein, um Konflikte auszutragen. Unsere Schulen versagen im Umgang mit all jenen, deren Verhalten nicht der Norm entspricht, den „Verhaltensauffälligen“, den unterdurchschnittlich und den überdurchschnittlich Begabten. Die der Norm Entsprechenden berauben sie damit der Möglichkeit, „soziales Lernen“ hautnah zu erfahren. Dies ist keine Schuldzuweisung an die (entweder aus Lässigkeit unterforderten oder wegen ihres Engagements hoffnungslos überforderten) Pädagogen, sondern liegt in der Struktur und Organisation unserer Bildungseinrichtungen begründet.

Schulen kommt neben der Vermittlung von Wissen die eminent wichtige Aufgabe der Persönlichkeitsbildung und Erziehung im weiteren Sinne zu. Unsere Schulen sind jedoch von einer ganzheitlichen Erziehung vielfach weit entfernt. „Es werden heute im Schüler zu viele statische und zu wenige dynamische Fähigkeiten entwickelt. Die Informationsgesellschaft der Zukunft wird aber Menschen mit dynamischen Fähigkeiten, wie Selbstständigkeit, Initiative und antizipatorischem Denken brauchen.“

Wolf-Dieter Hasenclever, Leiter des Landerziehungsheims Marienau in der Nähe von Lüneburg, hat sich eine Reihe von Gedanken über Bildungsinstitutionen gemacht und darüber, in welcher Form Ganzheitserziehung heute möglich ist. Einige Grundsätze einer ganzheitlichen Erziehung, wie Wolf-Dieter Hasenclever sie sieht, seien hier skizziert:

„...Die Erziehung zu verknüpfendem Denken, zu Selbstverantwortung und die Ermöglichung von Schule als Erfahrungsräume – jeweils unter der Leitlinie der Integration von Leben und Lernen.

...Es war seit jeher die Vorstellung der Landerziehungsheime, als Schule auch Erfahrungsräume zu sein, für Kinder und Jugendliche eine kompakte Lebenssituation bereitzustellen...

„Im Unterricht gibt es viele Möglichkeiten: Für den jungen Menschen ist die Einteilung seines Erfahrungsbereiches zunächst willkürlich. So erfährt ein Schüler der Orientierungsstufe Wasser als Lebensraum für Fische und Pflanzen – er hat aber auch beobachtet, wie sich Zucker und Salz in Wasser lösen, wie es gefriert oder verdampft. Eine Aufteilung dieser Beobachtungen ist dabei erst einmal nicht naheliegend. Ein integrierter, problem- und methodenbezogener Ansatz liegt hier nahe, er führt, bei konsequenter Durchführung, zu einem integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht zumindest in der Unterstufe.

Ähnliche Überlegungen lassen sich für die Sozialwissenschaften anstellen...

... könnte es nicht sinnvoll sein, Fremdsprachen, statt in der sterilen Schulstundensituation zumindest zum Teil im Ausland selbst und in fremdsprachlich geführtem Sachunterricht zu lernen?

... Auch durch zeitliche Konzentration von Einzelfächern in Unterrichtsepochen ist ein Mehr an Intensität und Komplexität des Lernens möglich...

(„Projektausbildung“ bzw. „fächergrenzüberschreitender Unterricht“ heißen hier die Zauberwörter, die in der Praxis unserer Schulen viel zu selten Wirklichkeit werden, weil bürokratische Hürden, Raumnot, Zwänge der Stundenplangestaltung und ähnliches unüberwindbar erscheinen.)

Wenn es gelingt, den handwerklich-technischen Bereich noch stärker mit dem Unterrichtsgeschehen zu verbinden, ihn gerade auch mit neuen Technologien, mit ökologisch verträglichen Verfahren und Methoden anzureichern und ihn so unmittelbar für die Schulen und die Schüler nutzbar zu machen, wird seine Bedeutung für die Entwicklung des verknüpften Denkens noch steigen.

Machen wir Schulen, die in der Gegenwart verankert, auf den Grundsätzen ihrer ganzheitlichen und humanistischen pädagogischen Tradition beruhend, für die Jugend eine Möglichkeit zur Vorwegnahme künftiger Realitäten schaffen...“

Unsere Schulen sind vom „zwangsläufig vergleichbaren Bemühen um Vollständigkeit“ geprägt. Dennoch frage ich mich, warum man nicht schon längst auch in der Regelschule wenigstens den VERSUCH einer umfassenderen Ausbildung macht. Etwa in Form der heute nur als Schulversuch existierenden Kombination zwischen dem Erlernen eines Handwerks und dem Erwerb des Maturazeugnisses. Zu den von Wolf-Dieter Hasenclever angesprochenen Realitäten gehört meiner

Meinung nach auch, daß der ständigen Weiterbildung in Zukunft immer größere Bedeutung zukommen wird.

Um einen weiteren Exkurs über die fließende Grenze dessen hinaus, was Bildung bedeutet, zu starten: Ich hege grundsätzlich Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Zusammenspiels zwischen Ausbildung und Berufstätigkeit. Zwingen wir nicht unnötigerweise jene jungen Leute, die sich besser qualifizieren wollen, ihren Privatbereich immer weiter zurückzustellen? Der Erwerb von Wohnraum, die Gründung einer Familie sind nur mit einer halbwegs gesicherten Existenzgrundlage denkbar. Wäre es nicht sinnvoll, Eltern halbwüchsiger Kinder und Menschen, die ihren Beruf soweit „im Griff“ haben, daß größere Routine und Selbstsicherheit wieder Energien für anderes frei lassen, dann berufliche Weiterbildung und höhere Qualifizierung zu erleichtern, ohne daß dies mit Karrierevorteilen verbunden wäre oder sie als unzuverlässige Arbeitnehmer abstempeln? Würde ein periodisches Zurückkehren auf Schulbänke und in Hörsäle den rasant fortschreitenden beruflichen und sozialen Anforderungen nicht eher gerecht? Wie human ist unser System, das den Berufstätigen sowohl den Einstieg ins Berufsleben als auch sein Ausscheiden aus der Schar der Werktäten als kalte Dusche erfahren lassen, wären nicht fließende Übergänge zwischen Berufseintritt, Weiterbildung und Ruhestand denkbar und erstrebenswert?

Es wird nicht genügen, einmal im Leben das nötige Rüstzeug für das Berufsleben zu erarbeiten, wie auch zu erwarten ist, daß sich unsere Lebensumstände im allgemeinen so rapide verändern werden, daß der Bürger sich auch auf dem Gebiet etwa des Freizeit- und Konsumverhaltens weiterbilden muß, will er nicht überrollt werden. Man beobachte lediglich die Hilflosigkeit vieler Erwachsener angegossen dessen, was man heute mittels Computer zuwege bringt. Oder man nehme das Beispiel der Hausfrau/des Hausmannes, deren Bemühungen um ökologisch richtiges Konsumverhalten daran scheitern muß, daß das dafür erforderliche Wissen noch vor wenigen Jahren in keiner Schule vermittelt wurde.

Einzelne Programme (wie etwa afs-österreich) bieten es für kurze Zeiträume an, doch machen kaum Lehrer von der Möglichkeit Gebrauch, in einer Art „Schnupperkurs“ das Berufsleben außerhalb des „Schonraums“ (?) Schule aus eigener Erfahrung kennenzulernen. Worauf sollen Pädagogen ihre Zöglinge vorbereiten, wenn sie ihr gesamtes Berufsleben eben in der Schule verbracht haben? Fragen Sie einmal im Berufsleben Stehende, ob sie gerne noch einmal in die Schule gingen, oder fragen Sie Lehrer, ob sie — man verzeihe mir die rüde Ausdrucksweise, aus der die Volksseele spricht — nicht einmal etwas „G'scheites“ arbeiten wollen, statt ein Viertel des Jahres als „Ferien“ zur Verfügung zu ha-

ben. Das Auseinanderklaffen der Einschätzung dessen, was in unseren Schulen passiert, stimmt bedenklich.

Für viele Außenstehende klingt es lächerlich, für engagierte Lehrende ist es eine Tatsache, daß Lehren enorm anstrengend ist.

(Ein Lehrer wird in jeder Bewegung und Eigenheit von unzähligen Augenpaaren beobachtet und bewertet, seine Tagesverfassung schlägt wie die der ganzen Schülerschar im Unterrichtsertrag zu Buche, jeder einzelne Schüler hätte das Anrecht, mit all seinen Schwächen und Stärken, Neigungen, Interessen und Launen dort abgeholt zu werden, wo er steht, was natürlich nie zu erreichen ist, etc. etc.)

Vielleicht ließen sich dennoch Hauptferien zu Persönlichkeits- und Weiterbildung nutzen, sofern man nicht überhaupt die Möglichkeit schafft, nach einigen Jahren der Lehrertätigkeit der fachlichen und pädagogischen Fortbildung Raum zu bieten. Damit relativiert sich natürlich das gerne gebrauchte Schlagwort von der schrecklichen „Lehrerschwemme“ in unserem Land.

Solche forschen in den Raum gestellten — zugegebenermaßen unausgereiften Vorschläge erleiden sofort und unausweichlich das traurige Schicksal ideologischer Zuordnung und werden daher kaum näher geprüft. Gerade weil Bildung eine enorm politische (im Sinne von „für das Wohlergehen und den Grundkonsens ei-

nnes Gemeinwesens bestimmend“) Angelegenheit ist, bedauere ich ihr Steckenbleiben in Sachzwängen, ideologischen Grabenkämpfen und bürokratischen Sumpfen. Die Alternative wäre eine kontinuierliche Neubestimmung und Neuorientierung von Lernzielen und -inhalten auf unbürokratische Weise — eine bloße Entrümpelung der Lehrpläne zielt zu kurz. Die Alternative besteht in einer Frischzellenkur: **Bildung braucht die besten Köpfe und ausgeprägtesten Persönlichkeiten mit der höchsten Frustrationstoleranz.** Dies gilt sowohl für die, die Ausübende des Lehrberufs wie für die, die unseren Bildungssystemen das theoretische Gerüst verpassen.

Solange einzelne durch Denken auffallen, hat das Volk schlechte Schulen. (Kurt Jeschonek) Die Beiträge in dieser Publikation mögen zum Nachdenken darüber anregen, was sich in den Köpfen und Seelen von Ausbildern und Auszubildenden tun und röhren sollte. Unsere Bildungsinstitutionen als Spiegel dessen, was die Generation, die die Führungspositionen besetzt, für richtig erachtet, als „Restverwerter“ dessen, was frühere Generationen ihnen an Aufgaben zugesetzt haben, und als Ausgangspunkt für die nächste Generation, die in ihnen eine erste Prägung ihres Sozialverhaltens erfährt, erfordern volle Aufmerksamkeit aller, denen an der Qualität des Zusammenlebens in einer menschlichen Gemeinschaft liegt.



BILDUNG AUF ÖSTERREICHISCH

BILDUNG ist userfreundlich.

Sie schmutzt nicht, schafft Ansehen, liefert Gesprächsstoff, gibt Distanz, hebt den User über den Normalverbraucher hinaus, ersteren von zweiterem ab.

BILDUNG ist Grenze, grenzt ab, grenzt ein, grenzt aus.

BILDUNG geht gerne verkleidet.

Als VolksBILDUNG, ErwachsenenBILDUNG, SchulBILDUNG, BILDUNGsurlaub, politische BILDUNG, zweiter BILDUNGsweg.

Sie hat mit UrteilsBILDUNG nichts zu tun.

Sie ist das, worauf man sich beziehen kann, wenn einem nichts mehr einfällt.

Sie hat keine Telefonnummer und ist selten zu Hause.

Aber jeder, der etwas auf sich hält, röhmt sich, bei ihr aus und einzugehen, schon einmal bei ihr übernachtet zu haben, wenn auch nur auf dem kalten Parkettboden neben dem edlen Stahlrohrbett, vermutlich Wiener Werkstätten, um 1910.

Ihren Vornamen kennen wenige.

Die BILDUNG von Wolken, Schaum und Kristallen kann man beobachten.

Die BILDUNG eines Ausschusses ist viel öfter ein Vorgang, denn ein Zustand.

Mit der BILDUNG einer neuen Regierung wird man eher beauftragt, denn im Gespräch konfrontiert — außer vielleicht in einer der besonders bildenden Sendungen des Österreichischen Rundfunks, in der über Kulturverhalten von Politikern gefeatured wird.

Da erfährt der BILDUNGshungrige — denn der Rest der Welt hat den Bildschirm längst verdunkelt,

daß der Alois auf Cyrano de Bergerac steht und Dinge, wenn er sie sehr gerne hat, auch zweimal, dreimal, fünfmal, zehnmal liest,

daß der Franz gern Künstler zum Essen einlädt und sich von ihnen unangenehme Fragen stellen läßt,

daß die Freda für große Malerei hält, wenn ein Abgebildeter den im Zimmer auf- und abgehenden Betrachter unverwandt mit den Augen verfolgt,

daß der Jörgl lieber singt und Eisstockschießen als Bücher lesen tut,

und daß der Robert im Herrenzimmer eine zahnlose Löwin zwischenlagert.

Wenn man dann im Bett die Augen zumacht und sich die ganzen farbigen Bilder so schön im Kopf drehn, ist man

1. froh, daß wir hier in Österreich so viele gebildete Politiker haben,

hofft man 2., daß das, was von den bunten Eindrücken, den gescheiten Worten unserer Staatsfrauen und -männer übrigbleibt, BILDUNG ist, damit man selber nicht ganz wie eine Null dasteht mit seinen Billigfarbnachdrucken von Rousseau und Schiele, mit einigen geschätzten, aber bei näherer Betrachtung viel zu billigen Reisesouvenirs und der Bücherwand, in der sich kein einziger lumpiger Erstdruck, außer ein paar unverkäuflicher, weil unverkaufbarer Exemplare einer steirischen Underground-Anthologie befindet.

BILDUNG bleibt sowieso immer übrig.

Man könnte auch so sagen:

Das, was übrigbleibt, ist BILDUNG.

Der österreichische BILDUNGsweg hat im Unterschied zum zweiten den Nachteil, daß es zu ihm keine Alternative gibt.

Österreich hat sich aus einem Vielvölkerstaat in ein anfänglich schwer verhaltengestörtes Problemkind zurückgebildet, das so lange in den Mutterschoß zurückzukriechen versucht hat, bis es fast daran erstickt ist.

1955 hat man es für erwachsen erklärt, neu eingekleidet und alles, was bis dahin geschehen war als „schwere Jugend“ apostrophiert. Das hat die EinBILDUNG im jungen Staate gestärkt, er habe in einem, die Zurechnungsfähigkeit ausschließenden Rauschzustand einige Jugendtorheiten begangen, deren beschönigende Wiedergabe am Stammtisch der Nationen auch heute noch für Freibier gut wäre.

Um das chronische Sodbrennen im Gefolge üppiger Nationalfeiertagsfeiern einzudämmen, hat der junge Staat schon bald Schararen von Lehrern ausschwärmen lassen, deren vordringliche Aufgabe es war, den jungen Staatsbürgern die Geschichte des Landes möglichst gründlich von hinten nach vorne, nämlich von Anfang an zu erzählen. So war gewährleistet, daß fortan dem BILDUNGsauftrag genüge getan werde, ohne daß der Staat gezwungen wäre,

in tausenden Klassenzimmern vor den ungläubigen Augen der Kinder, die von alldem durch ihre Eltern nie etwas erfahren hatten, die Hosen runterzulassen.

Spätestens in diesen Tagen hat er sie dennoch vor aller Welt verloren. Und sein Oberhaupt schon Wochen vor ihm.

Da ist Österreich erhobenen Staatsoberhauptes vor den nüchternen Blicken der Welt vom Stammtisch aufgestanden, hat sein Bier stehengelassen und so getan, als trüge es noch Beinkleider.

Ein-BILDUNG, weiter nichts.

Diese mit BILDUNG zu verwechseln, gehört zu den langgehegten Traditionen unserer Republik.

Der Österreicher benützt BILDUNG als Ganzkörperpräservativ, das ihn vor Ansteckung durch Engagement schützt.

Fehlende BILDUNG wird Andersdenkenden gegenüber im Bedarfsfalle durch Lebenserfahrung ersetzt.

Unterm Strich, so meint der Österreicher, entscheidet ohnedies das Lebensalter über die Fähigkeit, Dinge beurteilen zu können.

Der österreichische Gebildete weiß außerdem, mit welchen Äußerungen er sich wo Freunde macht.

Hier wird BILDUNG zum Werkzeug für allseits erstrebtes Vorankommen. Die smarte Brechstange zum individuellen Erfolg.

Und hier zeigt sich auch ein anderer Vorteil von BILDUNG im (siehe oben) userfreundlichen Sinne:

Sie riecht nicht, schmutzt nicht, hinterläßt keine Flecken. Sie ist abwaschbar, leicht einzufärben, wird mit deren Träger nicht identifiziert.

Notwendigerweise müssen daher auch alle Aussagen, die Widerspruch zu erregen in der Lage wären, einer Persönlichkeit aus Wissenschaft, Philosophie, Politik oder Kunst zugeordnet werden können.

Was jemand von Rang von sich gegeben hat, gehört zur Allgemein-BILDUNG und ist daher — im allgemeinen — unanfechtbar.

Vorsicht: Selbstgedachtes, nicht Fremduntermauertes zum Besten zu geben, gilt als ungebildet.

Dem kann abgeholfen werden, indem man alle nicht dem täglichen Leben zuzuordnenden Wertungen mit einem „sagte schon (einzusetzender Name)“ versieht. Das verblüfft, schafft die erwünschte Distanz und gewährt jene dringend notwendige Verschnaufpause, um den sicheren Hafen eines anderen Schirmherrn — vorzugsweise Klassiker, aber auch Fritjof Capra, John Lennon oder Ludwig Marcuse sind längst salonfähig — argumentativ aufzusuchen.

Und noch etwas:

Der Österreicher geht mit seiner BILDUNG nicht hausieren. Das gilt als unhöflich.

Das Schöne an BILDUNG ist, daß schon der erfolgreiche Absolvent der Fernschulung „Wir malen Bilder“ handfest im Disput um Sinn oder Unsinn Beuyscher Filz- und Fettrogen mitmischen darf.

Wie soll man einem solchen BILDUNGSbeflissensten allerdings klarmachen, warum er es mit seinen Fettstühlen, secret blocks und Installationen nie zu einer Personale im Gropius-Bau in Berlin bringen wird?

Was bildet eigentlich?

Reisen.

Lesen.

Kreuzworträtsellösen.

Der Besuch von BILDUNGSveranstaltungen.

In diesem Sinne.

Per aspera ad astra.

Oder wie der Lateiner sagt.

Drum prüfe, wer sich weiter bildet.

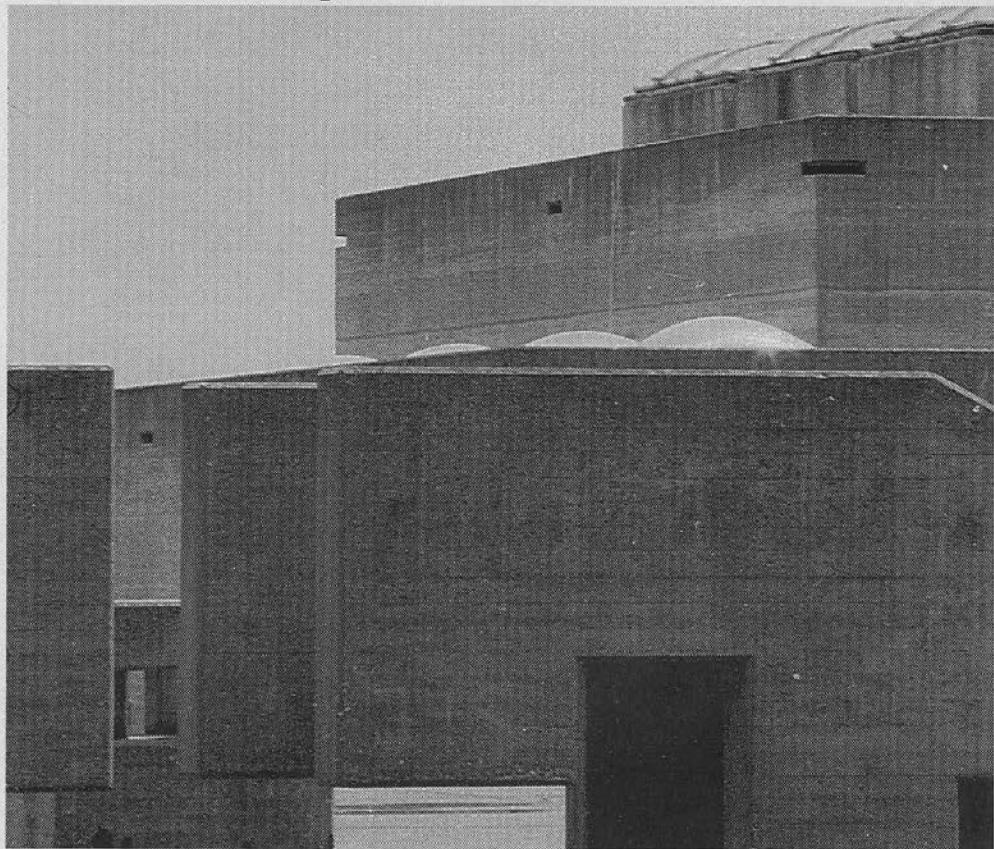
Ergo dessen.

Hochachtungsvoll.

Ihr Doktor Herwig.

GRUNDLAGEN UND CHANCEN

Die mit  gekennzeichneten Vorträge wurden im Rahmen der Winterakademie '88 gehalten.



 Gerhard Hirschmann 

ZUR EINLEITUNG

Begrüßungsworte anlässlich der Winterakademie 1988.

Sehr geehrte Damen und Herren!
Ich darf Sie recht herzlich in diesem Haus begrüßen. Ich möchte aus gegebenem Anlaß des heutigen Tages und auch zu dem sehr bewußt ausgewählten Thema für diese Tagung — obwohl Sie oder die meisten unter Ihnen wahrscheinlich dieses Haus gut kennen — doch einleitend zum Selbstverständnis dieses Hauses einige Worte sagen.

Meine Damen und Herren, dieses Haus ist ein Haus der Offenheit und der Begegnung und dient nicht — wie man es bei einem politischen Bildungshaus vermuten könnte — der Abgrenzung oder gar der Ausgrenzung. Ganz im Gegenteil, es ist ein Haus des Aufeinanderzugehens und fühlt sich dem Dialog mit den politisch Andersdenkenden verpflichtet. Das kommt auch zum Ausdruck bei einer Rei-

he von Referenten, die in diesem Haus durch die Jahre seines Bestehens hindurch referiert und diskutiert haben — auch bei dieser Tagung wieder — und es dient darüber hinaus natürlich auch der Selbstreflexion sowie durchaus der selbstkritischen Begegnung und Ideenfindung von Gleichgesinnten. Es ist ein Haus, das sich verpflichtet fühlt, Brücken zu bauen, Brücken in die Zu-

kunft, aber vor allem wie gesagt, Brücken zum anderen hin. Es ist damit auch ein Ort der Nachdenklichkeit wie des Vorausdenkens. Es wird hier in diesem Haus Vergangenheit seit jehor erforscht, aufgearbeitet und versucht, aus der Vergangenheit zu lernen, ohne jede Beschönigung, ohne jedes Zudecken, aber auch ohne primitive Schuldzuweisung. Wir versuchen und laden ein, in der Gegenwart lebend, aus der wir nicht flüchten wollen und nicht flüchten können, Zukunft — wie es auch in der Einladung dieser Tagung heißt — zu erträumen, zu erhoffen, zu besprechen, zu konzipieren und zu planen. Dieses Haus ist somit aber auch, und das kommt ja schon im Namen vor, ein Haus der Bildung, auch der Ausbildung, aber im weitesten Sinne den ganzen Menschen betreffend und nicht reduziert auf Spezialkenntnisse politischer Art.

Und so, meine Damen und Herren, haben wir ganz bewußt zum heutigen Gedenktag eingeladen, und ich möchte dazu keine speziellen Worte verlieren — es wird viel gesprochen in diesen Tagen, auch geschwiegene erfreulicherweise, in Betroffenheit, in Trauer, aber auch in dem Bewußtsein, glaube ich, aus dieser Vergangenheit lernen zu wollen, zu lernen für die Zukunft in diesem Lande. Und so wollen wir also auch diese Bildungstagung verstanden wissen, um aus den Überlieferungen der Vergangenheit, den positiven Entwicklungen, aber auch den negativen Dingen, die in jeder Geschichte „zuhause sind“, in jedem Land, in jedem Volk, zu lernen für die Zukunft und unsere Vergangenheit zu bewältigen. Das Thema heißt „Bildung woher — Bildung wohin“, und diese Frage ist schon angebracht, wenn wir an die großen Probleme denken, die es heute gibt, und sie sind nicht nur in der Quantität, sondern vor allem in der Qualität auch neue Herausforderungen, wie sie sich wahrscheinlich keiner Generation in der Menschheitsgeschichte bisher gestellt haben. Es scheint nach Ansicht vieler Menschen, die sich mit Bildungsfragen beschäftigen, aber auch die in anderen Bereichen tätig sind, überhaupt nur einen Weg zu geben, die Gegenwart und vor allem die Zukunft zu bewältigen und das gipfelt immer darin, daß man sagt: Bitte, wir müssen schauen, wie wir unser Bildungssystem diesen Herausforderungen optimal anpassen können. Ich möchte keine eigenen Worte dazufügen, ich möchte aber zwei, drei Zitate bringen.

Es hat in der bundesdeutschen Zeitschrift „Die Zeit“ vor mehr als einem Jahr eine Umfrage gegeben, im Dezember 1986, zum Thema „Hat die Hoffnung noch Zukunft?“, und ich darf daraus vielleicht ein paar ganz interessante Sätze zitieren von einigen Schriftstellern und Philosophen, die meiner Meinung nach den Rahmen für diese Tagung abstecken könnten.

Ich zitiere Norbert Elias, einen Philoso-

phen, auszugsweise aus diesem Interview in der „Zeit“ vom Dezember 1986: „Nur diejenigen Nationen haben eine Chance, ihre Position im Wettkampf der Nationen aufrechtzuerhalten, deren kommende Generationen die Vorteile einer weitsichtigen, kenntnisreichen und realitätsnahen Erziehung besitzen. Regierungen, die unter den Prioritäten ihres Landes dessen Jugend und deren Lehrern einen niedrigen Platz zuweisen, zeigen damit, daß ihnen die Hoffnung und so der Blick für die Zukunft verloren gegangen ist. Für diejenigen, die nur eine ökonomisch geprägte Sprache verstehen, Kapitalinvestitionen in Menschen, sind für die Zukunft eines Landes, also etwa auch für französische, deutsche oder niederländische Europäer ebenso wichtig, wie Investitionen in die gelehrigsten Maschinen, genauer betrachtet, sie sind wichtiger.“ So weit Norbert Elias.

In derselben Umfrage noch Wolfgang Hildesheimer, ein Schriftsteller: „Hoffnung läßt sich nicht auf die konstante, scheinbar statio[n]äre Entwicklung der Projekte übertragen, an denen im geheimen beauftragt von blind entschlossenen Zukunftsplänen, die Gentechniker, die Astro- und Kernphysiker und andere Wissenschaftler, dieses Geschlecht erfindender Zwerge, die jedermann kaufen kann, arbeiten und deren Wertfreiheit es ihnen erlaubt, nicht nur immer größere Ratten zu züchten, sondern in Kürze auch rational funktionierende Menschen zu fabrizieren und an dem bereits existierenden Menschen geriatrische Wunder zu vollbringen, anscheinend blind, denn ein anderer Teil der Wissenschaft arbeitet an elektronischem Menschenersatz. Am gefährlichsten sind heute jene, die nicht begreifen, daß das jetzt anbrechende Zeitalter sich fundamental von der Vergangenheit unterscheidet. Das hat Max Planck bereits 1947 gesagt, wieviele haben es begriffen?“

Ein letztes Zitat aus dieser Umfrage, von Robert Spaemann: „Heißt das, daß wir — wie Foucault meinte — im irdischen Sinne alle Hoffnung verloren hätten, nein, nur diejenige, die immer unbegründet war. Was bleibt sind die vielfältigsten vernünftigen, unvermeidlichen und nicht nur privaten Hoffnungen, die Verhinderung des Dritten Weltkrieges, die Rettung der natürlichen Lebensbedingungen, die Beseitigung des Hungers, die Ausbreitung von Rechtsstaatlichkeit in der Welt, jedes einzelne dieser Handlungszielden lohnt einen Einsatz, der ohne begleitende Hoffnungen den meisten Menschen nicht möglich ist.“

Meine Damen und Herren, soweit einige Zitate, von denen ich glaube, daß sie in etwa, nicht alle, aber doch die großen Probleme der Welt weltumfassend andeuten. Wir stehen vor enormen Herausforderungen, vor Problemen, die wir nur alle zusammen mit einer enormen Anstrengung bewältigen können und die verlangen, daß wir von vielen, vielen Modellen gerade auch in der Bildung und

Erziehung uns verabschieden und nach Neuem Ausschau halten. Was ist die österreichische Hoffnung, wenn wir's ein wenig verkleinern dürfen? „Unsere Rohstoffe, unsere natürlichen Ressourcen sind begrenzt, aber wir haben etwas, was ungemein wertvoll ist: Köpfe, Hirne, Hände, Menschen. Menschen, die die Chance haben müssen, leben zu lernen, sich entfalten zu können, persönliches Glück zu finden, ein sinnvolles Leben in diesem Land zu führen und zugleich diesem Land seinen Platz zu sichern, in einer Welt, die mittels elektronischer Medien scheinbar schnell und rapide zusammenwächst, durch politische Aggressivität aber zugleich auseinanderdrifft. Das heißt zum einen, Österreicher müssen ihre Fähigkeiten soweit wie nur irgendwie möglich entfalten können. Wir brauchen Schulen, die Menschen trauen und erfinden lassen. Schulen, die Menschen wachsen lassen, überwinden wir also den Zug zur flachen Eintopfbildung, pflegen wir die Unterschiede zwischen den Menschen, um der Vielfalt ihrer Interessen und Neigungen, Stärken und Fähigkeiten entgegenzukommen. Das ist einerseits gut für das Glück von Menschen und zweitens sicherlich auch gut für Österreich. Warum sollen wir nur die Talente unserer Schifahrer hochjubeln, deren viele bekanntlich in Spezialklassen und Spezialschulen ausgebildet werden. Wo sind die Schulen und Klassen, die hundert anderen Arten von Talenten entgegenkommen? Unsere sprachliche, ökonomische, technische, aber vor allem unsere künstlerische, unsere lebensorientierte Bildung steht längst vor neuen großen Herausforderungen.“

Meine Damen und Herren, soweit einige einleitende Gedanken meinerseits und ich darf mich bei der Gelegenheit sehr herzlich bedanken beim Direktor dieses Hauses, Ludwig Kapfer, und bei den vielen Damen und Herren, die mit ihm gemeinsam diese Tagung vorbereitet haben und darf ganz bewußt auch an diesem Tag mit einem Zitat schließen, das unterstreichen soll, daß es sich auch bei dieser Tagung nur um einen weiteren Anlauf handeln kann, ein großes Problem zu lösen, aber daß es sich nur um einen Schritt handeln kann, der immer wieder einen neuen Schritt erfordert. Einen kurzen Satz von Martin Buber aus den Erzählungen der Chassidim: „Man fragt Rabbin Jitzak, weshalb fehlt in allen Traktaten des babylonischen Talmuds das erste Blatt und jeder fängt mit dem zweiten an? Er antwortete, wieviel ein Mensch auch gelernt hat, er soll sich vor Augen halten, daß er noch nicht an's erste Blatt gelangt ist.“

Meine Damen und Herren, soweit dieses schöne Zitat zu einer bestimmt sehr schönen Veranstaltung, und ich danke vor allem den jungen Menschen auch, die gekommen sind, um an dieser Tagung teilzunehmen.

MIT WERTKONFLIKTEN LEBEN LERNEN

Sehr geehrte Damen und Herren!

Wenn man es zum dritten Mal bereut hat, daß man sich zu einem Statement über Werte und Wertvermittlung in der Schule bereit erklärt hat, dieses aber aus Verbindung zum Veranstalter nicht absagen will, dann wendet man sich hilfesuchend an andere. Weil Literaten und Philosophen besonders sensibel sind für die Grundströme der Zeit, habe ich Alfred Kolleritsch gefragt, was man überhaupt sagen könne zu einem so schwierigen Thema.

Er hat mir den Band 8 der Nietzsche-Gesamtausgabe gebracht und auf das folgende Zitat verwiesen: „Die außerdorntliche Unsicherheit alles Unterrichtswesens hat darin ihren Grund, daß es kein gemeinsam anerkanntes Fundament mehr gibt, und daß jetzt weder Christentum, noch Altertum, noch Naturwissenschaft, noch Philosophie eine übereinstimmende Macht haben. Man bewegt sich schwankend zwischen sehr verschiedenen Ansprüchen“.

Damit wurde schon vor gut hundert Jahren beschrieben, was auch heute — wahrscheinlich gerade heute — das Grundproblem ausmacht, wenn es um die Vermittlung von Werten geht: Es gehört zum Wesen der pluralistisch-demokratischen Gesellschaft, daß verschiedene Wertvorstellungen und Orientierungsmuster gleichzeitig und auch gleichberechtigt nebeneinander existieren. Dabei ist die Schule jener Ort, wo das ganze gesellschaftliche Spektrum auf engstem Raum sichtbar wird.

10

1. Wertvorstellungen von Jugendlichen

In einer ersten Notiz möchte ich Wertvorstellungen und Orientierungsmuster von Jugendlichen skizzieren, wie sie von den Sozialwissenschaften beschrieben werden. Die Shell-Studie 85 „Jugend und Erwachsene“ untersucht drei Fragenkomplexe: Was machen Jugendliche heute falsch? Können Jugendliche und Erwachsene etwas voneinander lernen? Welche Werte sind als „Lerngegenstände“ heute wichtig?

Am stärksten kritisieren junge Leute ihre schlechten Eigenschaften und Gewohnheiten wie Gleichgültigkeit, Interesselosigkeit, Passivität, Egoismus, Überheblichkeit, Aggressivität und Abhängigkeit gegenüber Drogen, Alkohol und modernen Medien. An zweiter Stelle bemängeln sie an sich selbst die verkehrte Lebensplanung bzw. Lebenshaltung: zu schnell resignieren, zu hohe Ansprüche haben, das Leben zu leicht nehmen, zu pessimistisch in die Zukunft sehen, keine tragenden Ziele haben, zu kritiklos die

Werte der Erwachsenengesellschaft übernehmen. Bezuglich der Einstellung gegenüber Werten wie Pflichterfüllung, Ordnung, Leistung, Sparsamkeit, gehen die Beurteilungen von Jugendlichen und Erwachsenen deutlich auseinander.

Viele junge Menschen sind der Überzeugung, daß Erwachsene in doppelter Hinsicht von ihnen lernen könnten. Zum einen sehen sie sich befähigt, einen „informellen Lebensstil“ zu vermitteln. Zu diesem „lockeren“ Lebensgefühl zählen Jugendliche wie Spontaneität, Aufgeschlossenheit im Umgang mit anderen, alles nicht so eng nehmen, das Leben genießen, Toleranz und freie Denkweise. Zum anderen glauben junge Leute, sich besser als Erwachsene auf neue Bedingungen einzustellen zu können und so auch besser mit der modernen Welt zurechtzukommen. Jugendliche halten es für wichtig, Lebenserfahrungen und lebenspraktisches Wissen vermittelt zu bekommen. Wichtig und wertvoll für ihr Leben ist das Einüben sogenannter „neuer Werte“, mehr auf andere Menschen eingehen, nicht nur an materielle Werte denken. „Traditionelle Werte“ wie Sparsamkeit, Sauberkeit, Fleiß und gute Umgangsformen hält dagegen fast ein Drittel für un wesentlich. Auffallend ist bei der jungen Generation ein Trend zu Religion und Mythos, allerdings meist nicht in der institutionell übermittelten Form. Ganz selbstverständlich wird aus den Sinnangeboten verschiedener Religionen ein lebenspraktisches, weniger dogmatisch reflektiertes Weltbild in synkretistischer Weise zusammengeführt.

Die Shell-Studie 85 gibt also jenen recht, die sagen, daß Pflicht- und Akzeptanzwerte wie z.B. Disziplin, Gehorsam, Leistung, Ordnung, Pflichterfüllung, Treue, Fleiß, Bescheidenheit, Pünktlichkeit rückläufig sind, während Selbstentfaltungswerte wie Partizipation, Autonomie, Abwechslung, Spannung, Genuß, Kreativität, Spontaneität, Selbstverwirklichung, Ungebundenheit, Eigenständigkeit, vor allem bei jungen Menschen, in der Werteskala gestiegen sind.

Schule und Arbeitsplatz verlangen aber, wenn sie ihre Ziele erreichen wollen, einen beträchtlichen Teil an Pflicht- und Akzeptanzwerten. Daraus ergibt sich für den jungen Menschen, im Grunde aber für uns alle, ein Orientierungsdilemma, das darin besteht, daß Arbeits- und Freizeitwelt unterschiedliche Verhaltensstandards und Grundhaltungen fordern. Pädagogische Einrichtungen und der Arbeitsplatz vertreten vorwiegend Tugenden wie Verzicht, Selbstdisziplin, Leistungsstreben und nationale Beweisführung; die Freizeitsphäre baut vielfach auf unmittelbare Bedürfnisbefriedigung, die

Bereitschaft, Geld auszugeben, Emotionsnalität und Augenblicklichkeit.

Dazu hat auf dem Parteitag der Steirischen Volkspartei im November 1983 unter dem Titel „Politik und Wertewandel“ Prof. Elisabeth Noelle-Neumann Bedenkenswertes gesagt: Die Kampagne gegen die sogenannten altmodischen Tugenden wie Pünktlichkeit, Fleiß, Ordnungsliebe, und Höflichkeit sei auf der falschen Annahme gegründet, daß diese Werte Spontanität und Kreativität des jungen Menschen beeinträchtigen und sein Rückgrat brechen.

Mit den Mitteln der Sozialforschung können sie nachweisen, daß die genannten Werte nicht verknüpft sind mit Schwäche und Passivität, sondern umgekehrt mit Selbstbewußtsein, Aktivität und Ich-Stärke. Und wenn sich die Meinung verbreiten könnte, Auswendiglernen in der Schule sei nur stupider Drill, so zeigten die Ergebnisse der Sozialforschung gegenteilig einen Zusammenhang zwischen Erinnerungsvermögen und Fröhlichkeit. Denken und Einfälle produzieren können eben nur mit den Bausteinen des Wissens.

Weil Bildung und Ausbildung keine leicht zu erwerbenden Konsumartikel sind, bei denen Anstrengung des Denkens und Wollens nicht sonderlich nötig wären, kann die Schule auf diese „Sekundärtugenden“ und „Haltungsbilder“ nicht verzichten. Mit diesen Anforderungen wirkt sie als „stummer Erzieherin“ an Wert- und Lebenseinstellung junger Menschen mit.

2. Wertvermittlung in der Schule

Die Aufgabe der österreichischen Schule ist im Zielparagraphen des Schulorganisationsgesetzes verfassungsmäßig festgeschrieben und enthält ebenso wie die im Lehrplan festgelegten allgemeinen Bildungsziele eine breite Palette wertgebundener Ziele bzw. normativer Vorgaben, sodaß von einer Wertfreiheit der Bildung schon aus dem Selbstverständnis der österreichischen Schule nicht die Rede sein kann. Das Wichtigste sei hier in Kürze zusammengefaßt:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen mitzuwirken.“ „Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangeführt werden. Sie sollen zu selbstständi-

gem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken".

Diese Formulierungen wurden in den vergangenen Jahren häufig kritisiert und auch ironisiert, und vielleicht wären sie — wie vieles andere auch — im österreichischen Schulwesen nicht mehr Inhalt des Gesetzeswerkes, wenn für Änderungen nicht die Zweidrittelmehrheit erforderlich wäre. Bei aller Problematik schöner Werte, etwa bei der Unverbindlichkeit allgemeiner Prinzipien und deren Verdampfen in den Realitäten des Alltags, muß gerade im Gedenkjahr 1988 angemerkt werden, daß der Zielparagraph 1962 von jenen Leuten erarbeitet und beschlossen wurde, denen der Schock der Jahre 1938 bis 1945 noch im Bewußtsein war.

Eine gewisse Adaption auf ein moderneres Vokabular zeigt sich in den allgemeinen Bildungszielen — zumindest der AHS —, die in den späten Siebzigerjahren erarbeitet wurden und für den heutigen Lehrplan Gültigkeit haben. Demnach soll eine Bildung angestrebt werden, „die den ganzen Menschen umfaßt, seine intellektuellen und musischen Fähigkeiten ebenso wie seine Gefühlskräfte und körperlichen Anlagen, einschließlich einer ethischen Bildung, wobei sie an der Vermittlung von sittlichen, religiösen und sozialen Werten und an der Entwicklung der genannten Persönlichkeiten mitwirkt“.

Im einzelnen werden unter anderem genannt:

— ein Geschichts-, Kultur- und Umweltbewußtsein im Sinne einer von einseitigen Erklärungsmustern freien Bewertung der Vergangenheit und Gegenwart,

— Mündigkeit und Verantwortungsbewußtsein sich selbst, der Mitwelt und Umwelt sowie der Nachwelt gegenüber.

Weit mehr als die normative Feststellung allgemeiner Bildungsziele bedeutet für den jungen Menschen der Fächerkanon sowie der Lehrplan und die damit verbundenen Wertungen.

Die Grundhaltungen eines Volkes werden beeinflußt, indem man den Unterricht fremder Sprachen zur Pflicht macht, indem man Begegnungen mit andersprechenden Menschen und anderen Kulturen ermöglicht. Unsere geographische Lage legt es nahe, die Trigon-Idee von Hanns Koren auch auf den Bereich des Lernens einer slawischen Sprache anzuwenden und Begegnungsmöglichkeiten zwischen unserer Jugend und dem jungen Menschen unserer östlichen Nachbarländer zu schaffen.

Der Lehrstoff jeden Faches steuert die Haltungen und die Identität von Menschen. Dem Geschichte- und Deutschunterricht kommt dabei besondere Bedeu-

tung zu. Der Geschichtsunterricht kann dazu dienen, Identitäten aufzubauen oder zu zerstören. Geschichte kann eklektisch und einseitig vermittelt werden, Geschichte kann Einsichten und Toleranz vermitteln, aber auch Fanatismus und Haß; auch die Alte Geschichte kann gegenwartsbezogen und zukunftsorientiert sein. Die Lesebücher im Unterricht der Muttersprache sind ein Barometer für die Wertvermittlung eines Zeitabschnitts. Die österreichischen Lehrpläne sind Rahmenlehrpläne, die dem Lehrer Schwerpunktsetzungen ermöglichen.

Damit kommt dem Lehrer die besondere Verantwortung zu. Vielleicht wäre es wieder an der Zeit, nach jahrelangen, wichtigen Schulversuchen, nach notwendiger und erfolgreicher Verbesserung von Methodik und Didaktik, über das Selbstverständnis des Lehrers und seines Stellenwertes in der Gesellschaft nachzudenken.

Die jüngste Nummer der Steirischen Berichte ist dem Thema „Lehrer heute?“ gewidmet. Landeshauptmannstellvertreter Prof. Kurt Jungwirth schreibt im Leitartikel, „daß Bildung auch eine ethische Aufgabe ist“. Das sei lange Zeit vergessen worden. „Man schwärzte von wertfreier Erziehung. Wertfreiheit, eine notwendige Haltung des Wissenschaftlers, ist aber auf Erziehung nicht anwendbar. Wem als Kind alles gleichgültig vorgezettelt wird, dem werden eines Tages alle und alles gleichgültig“. Die bestmöglichsten Lehrer brauchen wir, fordert Jungwirth. Dieser Anspruch gilt für jeden, der sich für den Lehrberuf entscheidet, aber auch für jene, die für Ausbildung und Weiterbildung zuständig sind und für jene, die für den Stellenwert der Lehrer in der Gesellschaft mitbestimmend sind.

3. Werte und Haltungsbilder für die Zukunft

Werte sind per definitionem etwas, das allgemein bzw. mehrheitlich gewünscht, erstreb oder anerkannt wird. Sie bieten Orientierungsmäßstäbe für den Fall, daß zwischen Verhaltensalternativen zu wählen ist. Deshalb ist es für die soziokulturelle Entwicklung einer Gesellschaft von entscheidender Bedeutung, welche Werte und Haltungsbilder im Bildungswesen vorrangig transportiert werden. Die Erziehungswissenschaftlerin und Politikerin Rita Süßmuth hat als Erziehungssache für die Zukunft sieben Kompetenzen formuliert, die in Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrages junger Menschen vermittelt werden sollten:

1. Die Liebes- und Bindungsfähigkeit. Sie zielt darauf, daß Menschen sich binden können und in Nähe und Distanz ihre Lebenswelt mit anderen aufbauen und gestalten können.
2. Die Fähigkeit, sich eingebunden und verantwortlich zu führen und daraus Lebessinn zu schöpfen.
3. Die Fähigkeit, sich und seine Erfah-

rungen und Überzeugungen ausdrücken zu können, sowie diejenigen anderer verstehen zu wollen, also die Fähigkeit zu Mitgefühl und Mitleid.

4. Die Fähigkeit, das Streben nach Freiheit und die Fähigkeit zur Bindung miteinander zu versöhnen.

5. Die Fähigkeit zur aktiven Toleranz, die sich im Interesse äußert, die Lebensform der anderen kennenzulernen.

6. Die Fähigkeit, in einer pluralistischen Gesellschaft mit Wertkonflikten umzugehen, Kompromisse geduldig zu suchen und zu finden und sich nicht auf die Durchsetzung von Maximalvorstellungen zu versteifen.

7. Die Fähigkeit, sich in einer „vita activa“ zu verwirklichen, einer Lebensform der Mitbeteiligung und Miterantwortung.

Vier Konsequenzen für die Schule könnte man davon ableiten:

1) Schulisches Lernen muß Lernen in sozialen Zusammenhängen sein. Wir müssen fragen, wie junge Menschen lernen sollen, nicht nur, was sie lernen sollen. Schlüsselqualifikation sind in Zukunft Vielseitigkeit, Teamfähigkeit und Kreativität, Eigeninitiative und der Wille zu lebenslangem Lernen.

2) Im Blick auf eine in Zukunft immer komplexer werdende Welt benötigen wir mehr denn je eine fundierte Allgemeinbildung, die den Blick auf größere Zusammenhänge ermöglicht oder zumindest erleichtert.

3) Zur Selbstverwirklichung junger Menschen gehört eine angemessene Leistung, die weder unter- noch überfordert.

4) Schulische Erziehung muß auch politische Bildung beinhalten. Diese kann nicht nur theoretisches Wissen und Institutionenkunde zum Inhalt haben. Wenn Schüler lernen, miteinander offen und ehrlich, aber zugleich fair und achtungsvoll zu streiten, wenn sie lernen, daß ihr Engagement für das Zusammenleben sinnvoll ist, dann erwerben sie Fähigkeiten, die Menschen in einer demokratischen Gesellschaft brauchen.

Ob unser Schulsystem und die Verhaltensmuster in unserer Gesellschaft für eine effektive Wertvermittlung nicht zu konkurrenzorientiert und zu wenig kooperationsförderlich sind, ob die kognitiv-verbale Begabung überbetont wird, ob in der Schule genügend Zeit für das persönliche Gespräch bleibt, ob es ausreichend pädagogische Freiräume gibt oder ob diese von Schülern und Lehrern genutzt werden, das möchte ich und kann ich nicht beurteilen. Sicher ist, daß Werterziehung rationale Momente voraussetzt. Aber Moralität ist gleichermaßen eine Sache des „Kopfes“ und des „Herzens“. Deshalb sind in der „Herzensbildung“ — das ist Werterziehung — emotionale Faktoren wie Gefühlsansprechbarkeit, Einfühlungsvermögen und Vertrauen von grundlegender Bedeutung.

Eine offene, positive, personbezogene und menschenfreundliche Schulatmo-

sphäre ist die wichtigste Rahmenbedingung. Aber selbst dann, wenn im Bildungswesen die optimalen Bedingungen gegeben wären, die Wertproblematik ließe sich nicht allein durch Schule und Lehrer bewältigen. Welche Wertüberzeugungen junge Menschen übernehmen, wird weit mehr außerhalb der Schule in den Bereichen der Familie, der informellen und formellen Interessengruppen und durch Massenmedien geprägt.

4. In wessen Namen?

Peter Michael Lingens hat seine Kommentare aus fünfzehn Jahren in einem Sammelband unter dem Titel „Auf der Suche nach den verlorenen Werten“ ediert.

Im Vorwort schreibt er bezugnehmend auf die Skandale der letzten Jahre in Österreich: Der Verlust der Moral sei eine zwingende Folge des Verlustes des Glaubens, der Verlust Gottes die eigentliche Wurzel der Krise, in der wir uns befinden. Ob das so einfach ist, wage ich nicht zu behaupten, denn die Umkehrung dieser These müßte auch erst verifiziert werden. Dazu seien zum Abschluß zwei längere Zitate aus „In wessen Namen?“ Werte und Wirklichkeiten in der Politik“ des französischen Politologen Alfred Grosser erlaubt:

Mit anderen Worten, wie weit muß man, wenn man die Erziehung als Bemühung versteht, die Bereitschaft zur Übernahme von Werten zu wecken, nach diesen Werten leben, damit überhaupt noch von Erziehung gesprochen werden kann und nicht vielmehr von heuchlerisch gefärbter, moralischer Indoctrination? Und kann man mit Sicherheit sagen, ob das Mädchen wirklich in dem Beruf, den es unter dem Einfluß des familiären Milieus wählt, seine größten Entfaltungsmöglichkeiten und sein größtes Glück findet? Und wenn es glücklich darin wird, ist es nicht ein angelerntes Glück, gegründet auf den Verzicht auf Güter, die zu verachten man es gelehrt hat, ohne daß es sie je gekannt hätte?

Sobald man erzieht, trifft man für denjenigen, den man erzieht, Entscheidungen, und es sei, indem man ihn mit Geschenken oder mit Wissen überhäuft. Die Erfüllung von Wünschen stumpft das Verlangen ab und vermindert so die Freude, etwas zu erlangen. Aus Angst zu frustrieren, wird Erfüllung ständig vorverlegt. In allen Bereichen: für die Heranwachsenden war der erste Kuß wirklich ein Augenblick intensiver Freude, als der Geschlechtsakt noch nicht das Minimum war, was man erreichen konnte – und was konsequenterweise auch ein Minimum an Freude verschaffen wird; für denjenigen, der keine Bildung genießen konnte, ist das Buch ein kostbarer Gegenstand und ein Theaterabend ein Fest. Wer von allen genug hat, fängt an, blaßt zu sein; wer sich nicht mehr wundern kann, empfindet bald nur noch Lan-

geweile und Überdruß. Zur Freiheit erziehen heißt Illusionen zerstören. Aber wenn man den Glauben an höhere Werte zu sehr abbaut, läuft man Gefahr, das Leben schal und unfruchtbar zu machen. Fördert man dagegen zu sehr das Gefühl der Zufriedenheit, läuft man dann nicht Gefahr, die Fähigkeit, gegen erlittenes Unrecht aufzubegehen, zu hemmen, gleich, ob man selber oder die Gruppe, der man angehört, das Opfer ist?...

Weisheit oder Resignation? Der Wunsch, das Kind glücklich zu machen, oder das Sichabstimmen mit dem Gedanken, daß man ihm Glück nur in der Unterwerfung unter die Normen einer Gesellschaft verschaffen kann, die man im übrigen für sehr unvollkommen hält? Wie weit ist man berechtigt, die Kinder auf das Drama der permanenten Verweigerung hin zu erziehen – ihre Ablehnung der Norm, auf die die Gesellschaft, die sich auf diese Norm gründet, mit Ablehnung antwortet? Wie weit ist man berechtigt, alles zu tun, damit „sie sich wohl in ihrer Haut fühlen“, nicht die Norm in Frage stellen und eine Welt von Ungerechtigkeit hinnehmen?

Es ist schwierig, aber vielleicht nicht unmöglich, die Lösung zu finden. Kritisches Rollenbewußtsein wecken, ohne dazu zu verleiten, die Notwendigkeit der Rollen zu leugnen. Nicht die Persönlichkeit beschädigen und doch zu innerer Distanz erziehen, welche allein Selbstbestimmung und Wahl ermöglicht. Befreien, ohne abzusondern. Zur Freude befähigen, ohne unfähig zur Solidarität mit den Leidenden zu machen. Die Individualität ausbilden, ohne zu isolieren. Anleiten, sich anderen anzuschließen, ohne sich selbst zu verleugnen. Wir wären also geneigt, dieses Kapitel zu beenden, indem wir den Schlußabsatz des schönen Buches eines praktischen Pädagogen zitieren:

Unsere oftmals ausgesprochene Aufforderung, sowohl im Innenraum der Person als auch im gesellschaftlichen Raum immer bewußter zu leben, unser Aufruf, stets Denken und Handeln miteinander zu verbinden, ob bei der Arbeit, beim Vergnügen oder im politischen Leben und im Familienleben, alles das könnten den Anschein erwecken, als zeuge es von einem Mangel an Ursprünglichkeit, Hingabe

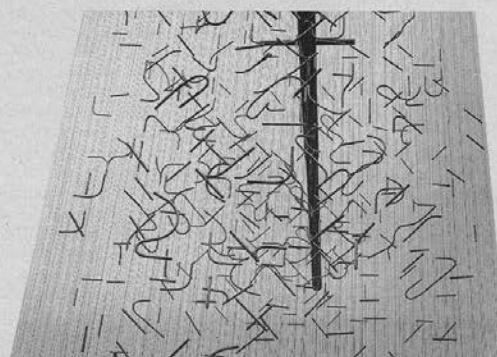
und Lebensvertrauen.

In Wirklichkeit liegt hier kein Widerspruch zwischen zwei Lebensauffassungen vor, und diesen Punkt möchten wir erläutern. Ob es sich um vorübergehende Einsicht handelt – bei denen, die es vorziehen, auf Phasen der Aktion Phasen der Reflexion folgen zu lassen – oder um dauernde Einsicht – bei denen, die sich bemühen, ihr Bewußtsein zu erweitern, bis es alle Ebenen zugleich deckt, die der Aktion, der Reflexion und der Meditation –, so meinen wir, daß die Bemühungen um Einsicht der Spontaneität im persönlichen Leben weder schaden kann noch muß.

Diejenigen, bei denen die beiden Phasen einander abwechseln, werden in der aktiven von der Woge des Lebens emporgetragen zu neuen Ufern ihres Selbst und prüfen in der Phase der Reflexion das auf seinen Bestand, was die Woge bei ihrem Zurückfluten zurückgelassen hat. Diejenigen, die eine Gleichzeitigkeit der Bewußtseinsebenen anstreben, werden sein wie der wachsame Schiffer, der auf jeden Wechsel der Strömung oder des Windes achtet, sein Segel und sein Steuer danach einstellt und weiß, welchen Hafen er ansteuert.

Aber wir können nicht stehenbleiben: eine solche Auffassung von Erziehung bezieht ihre Rechtfertigung nur von einer bestimmten Auffassung vom Handeln, vom Leben, von den höchsten Zielen, die man den einzelnen und der Gesellschaft gibt, kurz, von einer Ethik, die die pädagogische Entscheidung ebenso begründet wie die politische, von der sie ganz offensichtlich nicht zu trennen ist. Eine Ethik, welche rechtfertigt, die aber selbst sehr wohl der Rechtfertigung bedarf.

Damit stellt sich die Frage nach dem Menschenbild bzw. den Menschenbildern in unserer Gesellschaft, was der Mensch ist, was sein Ziel ist, wovon und wofür er lebt, wofür es sich lohnt zu leben. Vielleicht hätte ich meine Notizen zur Wertvermittlung nicht mit der Soziologie beginnen sollen, sondern mit Fragen der Anthropologie, mit Fragen nach dem Wert, dem Wesen und der Würde des Menschen.



BILDUNGSPHANTASIEN

Niemand von uns — den anwesenden und den verhinderten Bildungsverantwortlichen und Bildungsbetroffenen wird den Wert „Bildung“ bezweifeln. Die Kluft zwischen dem „Bekenntnis zum Wert Bildung“ und zur Realität „Bildung leben“ erscheint in vielen Bereichen fast unüberbrückbar.

Deshalb soll nicht ein Netz von Bildungsphantasien aufgezeigt werden, sondern einige spontan gedachte und nicht gewichtete Bildungsutopien geträumt werden, weil ich überzeugt bin, daß Bildungsutopien Wirklichkeit werden können.

Für mich bedeutet der Begriff „Bildung“ sich selbst mit sich und seiner Umwelt, dem Lebensraum immer wieder neu in Ordnung zu setzen. D.h. Bildung ist ein Prozeß, eine Herausforderung für jeden einzelnen und für jede Institution, sich auf die Suche nach den jeweiligen Nöten unserer Zeit zu begeben, um Zeichen der Hoffnung und des Handelns zu setzen, damit einzelne und die Gemeinschaft zu einem sinnvollen Leben befähigt werden.

Beispielhaft seien einige Nöte und Probleme unserer Zeit aufgezeigt:

- Zukunft angst, Passivität, Verlust des Glaubens an eine eigene Problemlösungsfähigkeit sind Ursachen für das Abschieben der Verantwortung, das „nicht Schuld haben“ können, den Vollkommenheitsanspruch und das Hineinfallenlassen in Drogen und Alkoholabhängigkeit.
- Die Tendenzen zu materialistischem Denken des einzelnen und einem nihilistischen Egoismusansatz „mir geht nichts über mich“ sind Ursachen für das Aufbrechen neuer Fronten zwischen Generationen und Menschen und die Zunahme des Neides.
- Der gedankenlose Umgang mit den Ressourcen dieser Welt wie z.B. Umwelt und Arbeit, läßt ein immer stärker werdendes Florianprinzip in Österreich Gültigkeit werden.
- Die geistige Auswanderung aus herrschenden und gemeinschaftsorientierten Strukturen bringen einen Verlust des Wertes der Familie unter anderem mit sich. Es ist heute „in“, gegen Institutionen und Organisationen zu sein, ohne kritisch zu reflektieren, ohne verantwortungsbewußt Rahmenbedingungen und gesetzte Leistungen zu hinterfragen. Die Legitimationskrise, der Verlust an Glaubwürdigkeit, ein Pseudoliberalismus („alles ist erlaubt, alles ist möglich“) ergeben sich daraus.
- Im Bereich der Bildungs- und Kulturarbeit erscheint mir der Trend zum Reparaturdienstverhalten der Bildungsinstitutionen auf Grund einer mangelnden Zielerkennung groß. Ein Mißstand wird gefunden, der wird beseitigt, ein neuer dadurch verursacht oder auch gesucht. Die

mangelnde Zielsuche und mangelnde Zielerkennung sind Tendenzen gefährlichen Ausmaßes. Auch die Verbürokratisierung der Bildung und Entmündigung des Bürgers ist ein Problem unserer Zeit.

- Daß Lehrer nur mehr Wissensvermittler sind und ein Verlust an pädagogischer Arbeitsmöglichkeit vorhanden ist, liegt auch darin, daß es Bürokratie und Verordnungen im Übermaß im Schulbereich gibt.

• Die Diskrepanz zwischen Wissensanhäufung durch die autonomen Wissenschaftsbetriebe zur Lebenssituation des einzelnen, läßt eine Kluft unerwarteten Ausmaßes aufbrechen. Niemand hat nämlich „den Mann auf der Straße gelehrt, mit dieser Situation der Wissensüberfüllung fertigzuwerden“. Ein neuer geistiger Analphabetismus greift um sich.

Persönlich bin ich der Auffassung, daß durch das Streben nach immer mehr Wohlstand, mehr Leistung, mehr Prestige, mehr Wissen und Erfolg und Vollkommenheit, Werte wie Menschlichkeit, Suche nach dem Sinn des Lebens, Zukunftsgläubigkeit und Hoffnung verloren gegangen sind. Und was wäre im Sinne einer Bildung für das Morgen und von Bildungsutopien zu tun?

Ich möchte träumen von Utopien, in der Überzeugung, daß sie Wirklichkeit werden.

1. Bildung für morgen muß ausgehen vom menschlichen Maß und der Würde des Menschen. Ein radikales Umdenken ist notwendig, und nicht Institutionsinteressen oder wirtschaftliche oder parteipolitische Interessen sind in den Vordergrund zu stellen, sondern die Würde und das Wohl des Menschen, um ihn zu befähigen, die Zukunft zu bewältigen. Die Konsequenzen für dieses menschliche Maß sind, daß neben der Logik des Geistes auch die Logik des Herzens (Pascal) gelebt wird. Und zwar in allen Lebensbereichen. In der Kindererziehung, in der Familie, in der Akzeptanz der Partner, in einem kindgerechten Unterricht entsprechend dem Biorhythmus und der Lernfähigkeit, in einer Zunahme der kreativen Fächer im Unterricht aber auch der Akzeptanz des einzelnen in der Wissenschaft.

2. Ich träume davon, daß das neue Denken und Handeln, welches der Club of Rome gefordert hat, realisiert wird. Nämlich ein Denken und Handeln, welches antizipatorisch (zukunftsorientiert), partizipatorisch, umfassend und vernetzt, innovativ und kreativ ist.

Wir sind weit entfernt von diesem Ansatz des neuen Denkens und Handelns, sowohl zu Hause, in der Kindererziehung, im Kindergarten, in der Schule, aber auch bei der Vortragstätigkeit der Erwachsenenbildungsinstitutionen. Die Probleme der Zukunft können nur mit Menschen gemeistert werden, die die

Probleme nicht nur erkennen, sondern eine eigene Problemlösungsfähigkeit, Kreativität, Experimentierfreudigkeit entwickeln und stets die unangenehme Frage nach dem „Warum“ stellen. Das Fragen nach dem „Warum“ muß gesellschafts-, konflikt- und bildungsfähig werden. Zu Hause, in der Schule und im Betrieb.

Dadurch kann ein Abbau von Schulängsten bei Kindern, Eltern und Lehrern, der Abbau des Konkurrenzdenkens unter den Partnern, im Betrieb und die Bereitschaft zu einem wertorientierten Handeln mit eigenständigem Denken und Vertrauen in die Zukunft ermöglicht werden.

3. Ich träume vom Durchbruch des Bildungsgedankens „Hilfe zur Selbsthilfe“ als Kreativitätsreiz. Die Folgen dieses Kreativitätsschubs sind selbständiges Denken, eigenes, regionales Kulturbewußtsein, vielleicht auch das Entstehen von regionalem Wirtschaftswachstum, Qualitätsprodukte im menschlichen und wirtschaftlichen Bereich und der Ausbruch aus einer persönlichen Verunsicherung.

„Hilfe zur Selbsthilfe“ ist „ein sich auf den Weg machen“ für eine realistische Ermutigung zur Hoffnung des Trotzdem“.

4. So träume ich abschließend davon, daß das große, viele Bereiche umfassende „Bildungsschiff“ im Meer der kalten Gewässer und rauen Winde unserer Gesellschaft eine Eisbrecherfunktion übernimmt.

Damit kann Bildung dem einzelnen helfen, sein Leben nach Werten zu leben, Einsichten in die Grundwerte menschlichen Zusammenlebens vermitteln und die Motivation zum Lernen und selbständigen Denken bringen, um daraus die wirtschaftliche und fachliche Kompetenz ableiten zu können, die wir alle und jeder einzelne benötigen, um die tägliche Lebenswirklichkeit zu meistern.

Bildung für morgen muß Dynamik statt Trägheit, Zukunftsbewußtsein und Hoffnung statt Pessimismus, Risiko und Konfliktbereitschaft statt Angstlichkeit, muß Phantasien, Visionen und Utopien statt Illusionen vermitteln.

Wer hindert den einzelnen und Institutionen daran — wenn wir davon überzeugt sind — Schritte zu setzen, daß diese Utopien Wirklichkeit werden?



VERSCHWINDET DIE KINDHEIT?

Es ist für die elektronischen Medien unmöglich, irgendwelche Geheimnisse zu bewahren. Ohne Geheimnisse aber kann es so etwas wie Kindheit nicht geben".

Dieser Gedanke ist einer der wichtigsten Thesen von Neil Postman, dem Professor für Media Ecology an der New York University. Durch seine Bücher wie „Das Verschwinden der Kindheit“ (1983), „Wir amüsieren uns zu Tode“ (1985) und „Die Verweigerung der Hörigkeit“, als Essaysammlung vor einigen Monaten erschienen, ist Neil Postman auch in Europa bekanntgeworden. Von Anfang an wurden seine Thesen auch im deutschen Sprachraum teils begeistert aufgenommen, teils heftig abgelehnt. Seine Buchtitel sind zu gängigen Schlagworten geworden. Die Kritik jedoch verwies zumeist auf die oberflächliche, esayhafte, daher unwissenschaftliche Form der Darstellung, die einer streng sozialwissenschaftlichen Untersuchung nicht standhielt. Ein weiteres Argument wurde immer wieder vertreten, daß Postmans Kritik des Medieneitalters vielleicht für amerikanische Verhältnisse zutreffend sei, aber nicht für Europa.

Nun, die „Amerikanisierung“ in vielen Bereichen unseres Lebens, so vor allem in der Medienlandschaft, ist jedoch schon in vollem Gange. Coca-Cola- und McDonald-Kultur sind da nur äußere Zeichen. Neil Postmans allgemein gut lesbare Bücher, und das ist wichtig, sind daher für jedermann nachdenkenswert, vor allem in dem Sinne, eine Orientierung, eine kritische Urteilmöglichkeit im Zeitalter einer vordergründigen Unterhaltungsindustrie zu erlangen.

Eine Studienreise des Autors dieser Zeilen in die Vereinigten Staaten, verbunden mit einem Gespräch im amerikanischen Unterrichtsministerium, wo eine noch nicht veröffentlichte Bildungsstudie schon große Wellen schlug, stimmte sehr nachdenklich. Aus umfassenden Untersuchungen ging hervor, daß es in den USA rund 30 Millionen Neo-Analphabeten gäbe. Ein Beamter des Ministeriums sprach vom drohenden Zusammenbruch des öffentlichen Bildungswesens in den Vereinigten Staaten. Sollte Neil Postman mit seinen Thesen recht haben?

Die Zeit ohne Kindheit

Gegenstand dieses Kommentars soll vor allem die These „vom Verschwinden der Kindheit“ sein. Neil Postman schreibt: „Ich werde behaupten, daß unsere Medienwelt, in deren Mittelpunkt das Fernsehen steht, in Nordamerika zu einem raschen Verschwinden der Kindheit führt, daß es Kindheit am Ende dieses

Jahrhunderts wahrscheinlich nicht mehr geben wird und daß dies eine gesellschaftliche Katastrophe von größtem Ausmaß wäre. Wenn ich meine These entwickelt und begründet habe, werde ich mit dem Schreiben aufhören, denn ich weiß keine Lösung für dieses Problem“. In einem historischen Abriß versucht Postman zu zeigen, daß Kindheit ein gesellschaftliches Kunstprodukt und nicht etwa eine biologische Kategorie ist. „Die Idee der Kindheit ist eine der größten Erfindungen der Renaissance, vielleicht ihre menschlichste“. Und was man heute allgemein unter „Kindheit“ versteht, ist kaum älter als 150 Jahre. So schreibt Barbara Tuchmann in ihrem Buch über das 14. Jahrhundert „Der ferne Spiegel“: „Wenn die Kinder erst einmal 7 Jahre alt geworden waren, begann man sie zu beachten, und sie fingen an, das Leben kleiner Erwachsener zu führen.“

Wer von uns ist nicht seltsam berührt worden, wenn er auf Gemälden des Mittelalters die Kinder ansieht, die immer wie kleine Erwachsene dargestellt werden. Es ist bekannt, daß die Kinder des Mittelalters eingebunden waren in die Arbeitswelt der Familie, in die ökonomischen Bedingungen der Gesellschaft. Kinderarbeit war selbstverständlich. Genau an dieser Stelle verweist Postman auf einen wichtigen Umstand: „Aber ich glaube, den Hauptgrund für das Fehlen einer Vorstellung von Kindheit findet man in der Kommunikationsumwelt des mittelalterlichen Alltags; da die meisten Menschen nicht lesen konnten und diese Fähigkeit auch nicht benötigten, wurde ein Kind in dem Augenblick zum Erwachsenen — zu einem am Leben vollständig beteiligten Erwachsenen —, indem es sprechen gelernt hatte“. Dazu sei ein charakteristisches Beispiel aus der damaligen Zeit angeführt: Die katholische Kirche zog die Scheidelinie zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, wo zwischen Gut und Böse unterschieden werden kann, mit 7 Jahren — als das Alter der Vernunft. Ab diesem Zeitpunkt unterlagen die Kinder der gleichen Gerichtsbarkeit wie Erwachsene; sie konnten, ebenso wie Erwachsene, für Diebstahl oder Mord gehängt werden. Die Sprache also bedeutete den Eintritt ins Erwachsenenleben mit allen Konsequenzen.

Die Erfindung der Kindheit

Gutenbergs Erfindung des Buchdrucks hat bekanntlich das religiöse, ökonomische und politische Gesicht Europas völlig verändert und, wie Neil Postman dazu behauptet, die moderne Idee der Kindheit

ermöglicht. Um nur als ein Beispiel auf die Veränderung u.a. im Bereich der Religion hinzuweisen, sei an Martin Luther erinnert, der behaupten konnte, daß nun in jedem Hause die Bibel verfügbar sei und sie jedermann, ohne Autorität der Kirche, auslegen könne.

In diesem Aufbruch zu neuen Entwicklungen war die Kenntnis und Beherrschung von Lesen und Schreiben der entscheidende Motor. So schreibt Postman dazu: „Vor der Erfindung der Druckeresse wurden Kinder zu Erwachsenen, indem sie sprechen lernten, wozu jeder Mensch biologisch programmiert ist. Nach der Erfindung der Druckeresse mußten sich die Kinder die Erwachsenheit erwerben, indem sie sich die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben aneigneten, wozu die Menschen nicht biologisch programmiert sind. Deshalb müssen Schulen geschaffen werden.“

In dieser Zeit bildet sich zusammen mit Wissenschaft, dem Nationalstaat und der Religionsfreiheit immer deutlicher die Notwendigkeit von Bildung heraus, worin sich Kindheit als „soziales Prinzip und psychologisches Bedingungsgefüge“ herausbildete. Mit Einführung der Grundschulen ist jene entscheidende Zäsur erreicht, daß junge Menschen, Kinder, als eine besondere Kategorie von Menschen angesehen wurden, die sich in Geist und Charakter von Erwachsenen unterscheiden. Kindheit und schulisches Lernen werden nun in der Folge gleichgesetzt.

„Die Kindheit ihrerseits wurde durch das Besuchen einer Schule definiert, und das Wort Schuljunge wurde gleichbedeutend mit Kind.“ (Postman)

Mit dieser Entwicklung ist das Mittelalter endgültig verlassen, die Aufklärung beschleunigt die Differenzierung in allen Lebensbereichen: So im Bildungswesen die Auffächerung von Bildungsinstitutionen, die sich dem Erziehen und Unterrichten von Kindern widmen. Im Sprachgebrauch tauchen allmählich die Unterscheidungen von Säuglings-, Kleinkind- und Schulalter auf der einen Seite und dem Erwachsenenalter auf der anderen Seite auf. Daß Kinder ihre besondere Art zu denken, zu sprechen, sich zu kleiden, zu spielen und zu lernen besitzen, findet seinen Ausdruck in Kinderbüchern (Bilderbüchern), Literatur für Kinder, in der Kleidung (Mode), im Spielzeug usw.

Das Verschwinden der Kindheit

Hatten Lesen und Schreiben „Kindheit“ ermöglicht, so leitet eine neue Revolution eine erneute, totale Veränderung unserer Kommunikationsumwelt durch die elektronischen Medien ein, die die einst

„erworben Kindheit“ wieder zum Ver-schwinden bringen könnte. Neil Postman schreibt dazu: „Und ich stelle die Behauptung auf, daß das Fernsehen, unterstützt von anderen Medien, wie Radio, Film und Schallplatte, die Macht hat, das Ende der Kindheit herbeizuführen... Das Fernsehen löst also die Trennungslinie zwischen Kindheit und Erwachsenenalter auf doppelte Weise aus — zum einen, weil keine Unterweisung erforderlich ist, um seine Form zu begreifen, und zum anderen, weil es sein Publikum nicht gliedert. Allen teilt es dieselben Informationen mit, gleichzeitig und ohne Rücksicht auf Alter, Geschlecht, Bildungs-niveau...“

Damit ist man wieder an „die Zeit ohne Kindheit“ erinnert. Was aber wirklich aufschreckt, ist der entscheidende sozial-psychologische Hinweis Neil Postmans, daß „der Hauptunterschied zwischen einem Erwachsenen und einem Kind darin bestehe, daß der Erwachsene von bestimmten geheimnisvollen, widersprüchlichen, gewalttätigen, tragischen Seiten des Lebens weiß, von denen Kinder nach allgemeiner Auffassung noch nichts wissen sollten. Wenn die Kinder dann heranwachsen, entfüllen wir ihnen diese Geheimnisse auf eine Weise, die wir für psychologisch verträglich halten.“ Im modernen elektronischen Bildersturm werden alle „Erwachsenengeheimnisse“ schonungslos, ja schamlos enthüllt, das Fernsehen mit seinem Zwang, alle Bereiche menschlichen Erlebens in immer neue und sensationelle Informationen zu verpacken, zwingt die Kulturgesell-

schaft, alle ihre Geheimnisse zu offenbaren. Damit wird die traditionelle Vorstellung von Kindheit und Erwachsenenwelt nach und nach aufgehoben, und langsam taucht ein neuer Menschentyp auf, den Postman „Kind-Erwachsenen“ nennt. Die kulturelle Erfahrung „Kindheit“ wird der Allianz von Kommerz, Ideologie und Gedankenlosigkeit geopfert. Die Vorstellungs- und Empfindungswelt der Kindheit ist endgültig dann abgeschafft, wenn die Kinder und Jugendlichen nur noch zu „Erwachsenen-Wünschen“ fähig sind.

Zum Überleben von Kindheit

Für Postman gibt es zwei Möglichkeiten, sich dem Niedergang der Kindheit zu widersetzen. Erstens im Rahmen von Familie und Schule und zweitens durch die Kraft einzelner. Eltern müssen wieder Vertrauen gewinnen, erziehen zu können. Die Delegierung im Erziehungsbereich hat viele Eltern verunsichert, dadurch gehen Intimität, Bindung und Loyalität, die traditionellen Merkmale der Eltern-Kind-Beziehung, immer mehr verloren. Die Schule ist noch die einzige öffentliche Einrichtung, die auf der Annahme beruht, daß es wichtige Unterschiede zwischen Kindheit und Erwachsenheit gibt.

Der einzelne, als Vater, Mutter, als Lehrer, habe gleichfalls zwei Möglichkeiten, sich dieser elektronischen „Wegwerfkultur“ entgegenzustemmen. Einerseits das Ausmaß, in dem Kinder Medien ausge-

setzt sind, zu begrenzen, und andererseits als Eltern durch eine fortlaufende kritische Auseinandersetzung mit den dabei zum Ausdruck kommenden Themen und Werten zu begleiten. Über eine längerfristige Entwicklung befragt, drückt Postman folgende Hoffnung aus: „Eltern, die sich dem Zeitegeist widersetzen, tragen zur Entstehung eines ‚Kloster-Effekts‘ bei, denn sie helfen mit, die Tradition der Humanität wachzuhalten. Es ist nicht vorstellbar, daß unsere Kultur vergißt, daß sie Kinder braucht. Aber daß Kinder eine Kindheit brauchen, hat sie schon halbwegs vergessen. Jene, die sich weigern, zu vergessen, leisten einen kostbaren Dienst.“

Die Aufgabe der Bildung für die Zukunft wird es daher sein, wie es auch Umberto Eco in seinem Buch „Über Gott und die Welt“ zur Rolle der Medien schrieb: „Allerdings muß die Schule (und die Gesellschaft, und nicht allein für die Jugendlichen) auch lernen, neue Fertigkeiten im Umgang mit den Massenmedien zu lehren. Alles, was in den sechziger und siebziger Jahren gesagt worden ist, muß revidiert werden. Damals waren wir allesamt Opfer (vielleicht zurecht) eines Modells der Massenmedien, das jenes der Machtverhältnisse reproduzierte... Es genügte (heute), die Empfänger zu lehren, die Botschaften richtig zu lesen, sie zu kritisieren, vielleicht wäre man so ins Reich der geistigen Freiheit gelangt, ins Zeitalter des kritischen Bewußtseins... Es war auch der Traum von Achttundsechzig.“

Johann Georg Hamann,
Aphorismen.

Kinder müssen sich selbst erziehen
und durch eigene Erfahrung klug
werden.



Antoine de Saint-Exupéry.

Wenn du ein Schiff bauen willst, so
trommle nicht Männer zusammen,
um Holz zu beschaffen, Werkzeuge
vorzubereiten, Aufgaben zu vergeben
und die Arbeit einzuteilen,
sondern lehre die Männer die
Sehnsucht nach dem weiten, endlosen Meer.

EIN GESPRÄCH MIT BISCHOF WEBER

In Diskussionen ist viel die Rede von der weltanschaulichen Verankerung von Bildungseinrichtungen. In einem Gespräch mit dem Diözesanbischof drängt sich also die Frage auf, inwieweit sich kirchliche Schulen von weltlichen unterscheiden. Für Bischof Weber ist offensichtlich, daß beide sich mit der gleichen Jugend beschäftigen, daß jedoch beide bedenken müssen, daß „Bildung“ von einem Menschenbild ausgeht. Eine Zielvorgabe ist nötig. Für den kirchlichen Bereich besteht diese darin, daß der Mensch eine ewige Bestimmung, seine Heimkehr zu Gott und sein ihm-ähnlichwerden, hat. Dies gilt als Prinzip für alle Fächer.

Ein wichtiger Punkt der Unterscheidung zwischen weltlichen und kirchlichen Schulen ist das Engagement der Tätigkeiten, ihre Berufung und Verwurzelung in der christlichen Tradition. Die Kirche ist angreifbar. Sie muß sich trotzdem ihren Werten stellen, der Strom muß genährt werden.

In Österreich ist eine Debatte darüber nötig, worauf wir unsere Kinder vorbereiten. Das österreichische Schulsystem präsentiert sich vielen als Geheimwissenschaft. Der Diözesanbischof bedauert, daß das österreichische Schulsystem ein Menschenrecht mißachte, das der Eltern, in der Erziehung ihrer Kinder mitzubestimmen. Die Eltern werden ausgeschaltet. Dabei gibt es ein Midenkrecht der Eltern.

Auf die Frage, welche Anforderungen an schulische Bildungsstätten zu stellen seien, unterscheidet Bischof Weber mehrere Aspekte. Zuallererst den inhaltlichen Aspekt. Eine faire Entscheidungsmöglichkeit sei nötig, daß das Kind Raum gewinnt, um in den Grundfragen der Menschheit (Kunst, Philosophie, Religion, Literatur) nicht manipuliert zu werden. Methodisch sei zu berücksichtigen,

dafür wir in einer — von Neil Postman treffend beschriebenen — medialen Gesellschaft leben. Wie wird der Mensch damit fertig? Werden wir einer Diktatur der Schlagzeilen erliegen, der unerheblichen Konkurrenz der Stimulanzia? Wie werden junge Menschen in dieser Gesellschaftsform urteilsfähig?

Für Bischof Weber ist es ein Gebot der Fairneß, dem christlichen Glauben und seiner Vermittlung Raum zu geben. Religiöse Themen sollen keine Art Naturschutzpark zugeordnet erhalten. Das Interesse ist vielmehr fächerübergreifend, im Sinne eines studium universale weiterhin erstrebenswert.

Den aufmerksamen Beobachter schulischen Geschehens Weber schmerzt das nervös anmutende ununterbrochene Wechseln von Methoden und Mitteln des Lehrens. Werte wie Klassenkameradschaft und Klassengemeinschaft leiden. Viele Schulen haben es mit psychisch gestörten Schülern zu tun, und dem muß man sich, wie er dezidiert fordert, stellen.

Die Frage, ob Bildung politisches und soziales Bewußtsein miteinschließe, bejaht Bischof Weber, um sofort einige besondersbrisante Punkte herauszugreifen: Mehr denn je stellt sich heute die Frage, wie man junge Leute auf eine materiell geringer bestückte Zukunft vorbereiten kann. Die Welt der Sicherheit und Vollbeschäftigung ist die einzige, die diese jungen Menschen kennen. Wie also mit Österreich umgehen, wie mit dem Begriff der Familie? Der Kirchenmann erachtet in diesem Zusammenhang die Diskussion um den „Sexualkoffer“ als äußerst wichtig.

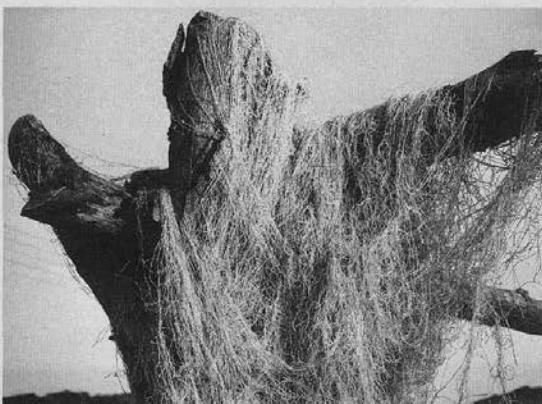
Für den genauen Beobachter der politischen Ereignisse Weber besteht in Österreich die Gefahr, daß der Bürger einer gewissen Binnenmentalität erliegt. Gerade die Waldheim-Diskussion könnte die

Chance eröffnen, daß Österreich sich davon befreit, als Zoo gesehen zu werden. Ausstellungsobjekt: der gamsbartbesetzte, das Heurigenglaserl hebende Österreicher. Nun trifft der eisige Hauch der weiten Welt Österreich. Die Gefahr der Manipulation ist in dieser Situation groß.

Andererseits sieht Bischof Weber gerade heute die Chance, daß auch dem „kleinen Mann“ und vor allem der Jugend ein qualifiziertes Kennenlernen anderer Länder möglich geworden ist, zumindest das, was im Kleingeld machbar ist. Hier hieße es wachsam sein, und Weber zitiert ein Bonmot aus der Frankfurter Allgemeinen Zeitung, daß der Deutschsprachige deshalb ins Ausland fährt, um vor Ort seine Überlegenheit bestätigt zu kriegen.

Nochmals wendet sich das Gespräch ernsten Sorgen zu, etwa der eines verstärkten Egoismus durch die Krise. Wo Konkurrenz herrscht, gibt es keine Solidarität mehr. Und Bischof Weber schneidet in einem Nebensatz das Brisante Thema von Eheleuten an, die beide erwerbstätig sind. Wenn heutzutage Jungakademiker arbeitslos sind, dann staunt sich da etwas auf. In Webers Augen liegt das Problem darin, daß wir Menschen nach unserem Bild und Gleichnis schaffen wollen, anstatt nach einem sinnhaften Leben zu fragen. Der größte berufliche Erfolg läßt Fragen offen, der Selbstzweck allein frustriert.

Den Abschluß eines anregenden Gesprächs bildet die nochmalige Betonung der Tatsache, daß Bildungspolitik so hochrangig ist, weil sie eine Schere der Ohnmacht zwischen dem Nichtmitreden und -denkenkönnen und dem Recht darauf, ein Bild zu erkennen und sich ein Bild zu machen, öffnet. Der Mensch hat einen Transzendenzbezug. Das Bildungsziel muß daher über die Grenze des Menschlichen schauen.



BILDUNG – UND DIE „GLEICHEN“ CHANCEN

Kaum ein Stichwort lässt so rasch und spontan „Chancengleichheit“ assoziieren wie „Bildung“ – zunächst einmal ein beglückwünschenswerter Erfolg für jene, die das Begriffspaar geprägt und als Schlagwort über die Rampe gebracht haben.

Auch vom Inhaltlichen her ist – mit gewissen Abstrichen – die Realisierungsbilanz dieses Anspruchs positiv zu bewerten: zumindest was den gleichen Zugang verschiedener sozialer Schichten zu unseren Bildungseinrichtungen betrifft. Die Abstriche werden größer, wenn man das Geschlecht des/r zu Bildenden als Beurteilungskriterium heranzieht; selbst da bleibt die Bilanz jedoch positiv: Die Deckung des Nachholbedarfs der Mädchen in dieser Hinsicht hat gute Fortschritte gemacht.

Bilanz zum Ausgang des 20. Jahrhunderts also:

Klassenziel „Chancengleichheit“ erreicht?

Nein: Der Apostroph bleibt.

Bildung als Chance

Die Chance zur Bildung wurde weitgehend gesichert: In kaum einem Bereich konnte so viel verändert werden wie eben im Zugang der Mädchen zu Bildungseinrichtungen. Es dürfte auch kaum ein anderer Faktor so viel zur Änderung von Bewußtsein und daraus auch von Einstellungen und Verhaltensweisen beigetragen haben.

Wie allerdings sind die Möglichkeiten der Mädchen zu beurteilen, die erworbenen Bildung als Chance zu nutzen und sie etwa – wie die meisten ihrer männlichen Kollegen – in einem Beruf umzusetzen?

Da hört sich, wenn schon nicht der Fortschritt, so jedenfalls die „Chancengleichheit“ in bedrückendem Maße auf.

Laßt Daten (neuesten Datums) sprechen! Etwa den Bericht des Landesarbeitsamtes Steiermark über die Wirtschafts- und Arbeitsmarktlage im März 1988: „Die Zahl der vorgenommenen Arbeitslosen belief sich Ende März auf 32.518... Eine geschlechtsspezifische Analyse zeigt, daß der Vorgemerktenstand bei den Männern gegenüber März 1987 weiter rückläufig ist (–11%), während die Frauenarbeitslosigkeit weiter zunimmt (+4,2%). Der Anteil der Frauen an der Gesamtzahl der vorgenommenen Arbeitslosen hat sich gegenüber dem Vorjahr von 30,3% auf nunmehr 33,7% verschlechtert.“ (Auf die Problematik des Kriteriums „Vormerkung“ für die Beurteilung der tat-

sächlichen Situation der Frauen am Arbeitsmarkt braucht hier wohl kaum mehr gesondert hingewiesen zu werden.) Weiter im Text: „Die Folge war, daß der Jugendlichenanteil“ (erfreulicherweise!) „an der Gesamtarbeitslosigkeit weiter zurückgegangen ist (von 30,7% im Vorjahr auf nunmehr 30,2%), wobei sich allerdings das („ohnelhin schon schlechte“) Verhältnis zu Ungunsten der Mädchen zu verschieben beginnt.“

Zeitungsmeldungen vom 16. April 1988 besagen, daß die Unterschiede zwischen Einkommen für Frauen und Männer wieder größer werden; derzeit beträgt die sogenannte Einkommensschere etwa 30% – und das, obwohl die Qualifikation der Frauen in den letzten Jahren deutlich angestiegen ist.

Qualifikation wozu?

Mehr als bedrückend erscheint in diesem Zusammenhang die oft selbst von Frauen vertretene These, Mädchen/Frauen sollten doch keinem Mann (= „Ernährer“) „den Arbeitsplatz versetzen“. Denkt man hier weiter und zieht etwa den Mangel an Universitäts- und sonstigen Ausbildungssätzen ins Kalkül, ist messerscharf zu folgern: Mädchen sollen auch keine Turnus-, Labor-, Hörsaalplätze etc. „versetzen“ – eine Katastrophe in bezug auf den Anspruch auf „Chancengleichheit“, die in der Realität bereits viel weiter geprägt haben dürfte, als sich bei oberflächlicher Betrachtung zeigt! Wenn hier nicht ein Riegel vorgeschnoben wird, war ein hundertjähriger Kampf um Chancengleichheit im Bildungsbereich umsonst.

Qualifikation messen!

Der Verdrängung der Mädchen/Frauen sowohl aus dem höheren Bildungsbereich als auch aus dem Arbeitsmarkt leistet ein sehr „human“ klingendes Anliegen Vorschub:

Das Bestreben, Noten abzuschaffen, um den Leistungsdruck zu verringern, ist weit gediehen. Noten als Maßstab der erbrachten Leistung sind aber die einzigen halbwegs objektiven Kriterien, die bei der Beurteilung von Qualifikation gegen ansonsten meist unwägbare, jedenfalls aber nicht meßbare Faktoren ins Treffen geführt werden können und auch als einzige in der Lage sind, Vor-Urteilen entgegenzuwirken. Da Mädchen, statistisch erwiesen, in dieser Hinsicht bessere Ergebnisse vorzuweisen haben, könnte man fast einen Zweck dahinter bemerken (und

ist entsprechend verstimmt). Zur Wahrung ihrer Chancengleichheit sollten sich daher gerade Frauen vehement gegen diese so schön klingende Tendenz zur Wehr setzen!

Dasselbe gilt für die Berücksichtigung jener „sozialen Aspekte“, die selbst bei Versuchen, etwa Personalaufnahmen zu objektivieren, ständig gefordert werden. Was in der Praxis zur Folge hat: Selbst bei optimaler Qualifikation läuft etwa eine Verheiratete und damit „versorgte“ Frau Gefahr, auf der Strecke zu bleiben und im Kampf um den Arbeitsplatz auf diesem Wege ausgebootet zu werden. So wohl im Interesse der Chancengleichheit als auch aus dem Blickwinkel der bestmöglichen Nutzung vorhandener geistiger Ressourcen ist der hinter diesem wohlklingenden Begriff verborgenen Falle gerade von Frauen größtes Augenmerk zu schenken!

Mädchen/Frauen haben den „Lern“-Raum, der Ihnen eingeräumt wurde, gut genutzt – und tun es weiter in steigendem Maße. Sollten ihnen gerade das zum Bumerang werden?

Oder bietet die Vorbereitung auf das 3. Jahrtausend die Chance, vom Begriffspaar Bildung/Chancengleichheit auch den 2. Teil ohne Apostroph zu schreiben – und damit das Klassenziel zu erreichen? 17



SPAREN AN DER BILDUNG HEISST SPAREN AN DER ZUKUNFT!

Für die Bildung wurde in der zweiten Republik viel Geld ausgegeben, die Ausgaben steigen ständig. Mit dem Arbeitsübereinkommen der großen Koalition tritt in den expansiven Bildungsvorhaben ein Bruch, eine **Trendwende**. Gleichzeitig steigen durch die raschste Entwicklung aller Lebensbereiche (Technik, Information, soziales Zusammenleben) am Ende des 2. Jahrtausends die Aufgaben und der Stellenwert der Bildung in unserer Gesellschaft enorm. Ein Widerspruch! Ein Widerspruch, der weder fortschrittlich, ja nicht einmal konservativ (= erhaltend) aufgelöst wird. Der erste, banalste Einwand gegen den Titel „Sparen an der Bildung, heißt Sparen an der Zukunft“ ist, daß jedes Jahr mehr für die Bildung ausgegeben wird. Spätestens das Arbeitsübereinkommen der SPÖ-ÖVP-Koalition, das eine Absichtserklärung, ein Ziel für die nächsten Jahre vorgibt, zeigt, daß die Richtung der Budgetausgaben umgekehrt werden soll. Dazu heißt es im Abkommen: „**Personalpolitik:** –1,5%ige Einsparung (nur die Hälfte der im Jahr 1987 freiwerdenden Planstellen werden nachbesetzt, eine möglichst große Anzahl eingespart); –5%iger Abstrich bei den Mehrdienstleistungsvergütungen. Ressorts: Kürzungen in allen Ressorts; insbesondere reale Kürzungen im Budget 1988. **Gehaltsabschlüsse:** Gespräche mit den Gewerkschaften des öffentlichen Dienstes über budgetschonende Abschlüsse für 1988 und Senkung der Dienstposten.“¹⁾

Als zweite Ebene zeigt die Diskussion über die Lehrer/innen/arbeitlosigkeit seit Beginn der 80er Jahre, daß in einem wesentlichen Bereich der Bildungsplanung, der Lehrer/innen/ausbildung, zumindest etwas nicht optimal funktioniert, besser gesagt, schieft geht.

Auf eine parlamentarische Anfrage veröffentlichte die Unterrichtsministerin Dr. Hawlicek eine offizielle Zahl von arbeitslosen Lehrerinnen und Lehrern. In dieser offiziellen Statistik haben 3152 Lehrerinnen und Lehrer die zweifelhafte „Ehre“, aufzutun, für die Steiermark scheinen 299 AHS-Lehrer/innen und 666 Pflichtschullehrer/innen auf. Die Dunkelziffer der Nichtbeschäftigen ist sicher höher, gab doch der Landesschulrat für Steiermark schon vor einem Jahr die Zahl 1550 bekannt.

Fest steht darüber hinaus, daß an der Bildung gespart wird. Fest steht auch, daß weiterhin gespart werden soll.

Bei der Diskussion über diese Fragen verfahren die Entscheidungsträger so, daß ich zu behaupten wage, ausschließlicher Parameter, was Bildung wert ist, ist

die „Marie“, ist das Geld. Dazu die Frau Minister: „Das Arbeitsübereinkommen enthält für alle Ressorts drei Schwerpunkte an Einsparungen, die das Netto-defizit reduzieren sollen: Eine 1,5%ige Einsparung beim Aktivitätsaufwand ohne Mehrdienstleistungen. Es sollen also nur rund die Hälfte der heuer freiwerdenden Planstellen nachbesetzt werden. Weiters ist eine Verminderung der Mehrdienstleistungsvergütung um 5% und eine Veränderung der Ermessensausgaben um 3% vorgesehen. Für den Unterrichtsbereich habe ich den Auftrag gegeben, genau zu prüfen, wo gespart werden kann, ohne daß die pädagogische Substanz angestastet wird. Und trotz der Sparmaßnahmen wird die Schulreform auch in Zukunft gesichert sein...“²⁾

Man geht so vor, die Bildung ist weniger wert, wenn das Geld scheinbar nicht vorhanden ist; ist das Geld vorhanden, erhält die Bildung einen höheren Stellenwert. Neben den Entscheidungsträgern mit ihren „Sachzwängen“ (z.B.: „Sachzwang“ Afsbgäger) agieren in allen Parteien Lehrerinnen und Lehrer, die das nicht akzeptieren.

Geld kann nicht ausschließlich Parameter sein

Alle diese haben meines Erachtens die pädagogische Verantwortung, den „Sachzwängen“ etwas entgegenzusetzen. Ich für meinen Teil werde im Nachstehenden versuchen, andere, menschlich wichtigere Parameter herauszufiltern, die Grundlage für Entscheidungen im Bildungsbereich sein könnten.

Parameter I: Solidarität mit Arbeitslosen oder ganz einfach Menschlichkeit

Die Zahl der arbeitslosen Lehrer/innen ist, wie wir schon gehört haben, hoch, die Arbeitslosigkeit in unserem Beruf entwickelt sich zumindest gleich rasch wie die Gesamtarbeitslosigkeit (1975 rund 58.000, 1985 140.000, Tendenz weiter steigend).

Ich selbst war 14 Monate (für heutige Wartezeiten sehr kurz; Sept. 84 — Nov. 85) arbeitslos und weiß aus eigener Erfahrung ein wenig, was Arbeitslosigkeit bedeuten kann, wobei ich die Sicherheit hatte, daß ich einmal in meinem Beruf tätig sein kann. Diese eingeschränkte Erfahrung war schon hart genug. Angefangen von den unmittelbaren existenziellen Problemen, wie man sich das (Über-)Le-

ben finanzieren soll, über das sinkende Selbstwertgefühl, nicht gebraucht zu werden bis hin zu dem, daß Fähigkeiten, die man sich mehr oder weniger angeeignet hat, brachliegen.

Die Erfahrung, wie die Behörden und die Öffentlichkeit mit Arbeitslosen umgehen, läßt den Schluß zu, daß wir uns in diesem Bereich in der Steinzeit der Menschlichkeit befinden.

Wobei ich betonen möchte, daß Arbeit im Bildungsbereich nicht künstlich erfunden werden muß, daß es nicht um Arbeitsbeschaffungsprogramme geht, ich behaupte, die Arbeit in der Schule, in allen Bildungsbereichen ist vorhanden, sie muß nicht erst erfunden werden. UND — auch wenn Lehrer/innen ihr Letztes geben, diese Arbeit wird zu einem gewichtigen Teil nicht gemacht. Ein Beispiel, das jede/r von uns kennt: „Herr Prof., bitte können Sie mir das erklären?“ Antwort: „Du, tut mir leid, ich muß noch ...“

Damit komme ich zum zweiten Parameter.

Parameter II: Pädagogischer Parameter

Hier sind die Ansätze sicher vielschichtig und es gibt unterschiedliche, mannigfaltige Standpunkte. Trotzdem kann man verallgemeinernd sagen, daß der Bedarf an Lehrern und Lehrerinnen an der „Qualität der Produkte“ zu messen ist, nämlich an den Schülern, die mit einer guten Allgemeinbildung, mit einer soliden Berufsvorbildung, mit Freude, Lebensfreude und dem Wissen, daß sie mit dem Gelehrten im (Berufs-)Leben bestehen können, kurz mit Selbstbewußtsein die Schule verlassen sollten...

Realität ist, daß es in Österreich eine nicht geringe Zahl von Schülernselbstmorden gibt. Dies ist der offensichtlichste, der schlimmste Tatbestand, daß auf den einzelnen Schülern, die einzelne Schülerin zuwenig eingegangen werden kann.

Realität ist, daß eine größer werdende Zahl von Schülern scheitert (besser gesagt gescheitert wird). X-tausend lernbehinderte Schüler werden, anstatt sich ihrer Schwächen besonders und intensiv anzunehmen, ins Abseits Sonderschule abgeschoben; tausende Schüler (vor allem in der Hauptschule) bekommen eine so miserable Bildung, daß sie mit 15 wieder bei der Stunde Null beginnen; Unsummen werden für kostspieligen Nachhilfeunterricht ausgegeben; Oder: Wie unterrichten Sie in der 6. Stunde 34

12-jährige Schülerinnen und Schüler in der Klasse (Zufallsbeispiel).

Der Phantasie bei der Verbesserung der pädagogischen Situation sind keine Grenzen gesetzt. Dazu einige Ideen, die nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben:

Für mehr Bildungsqualität!

- Senkung der Klassenschülerhöchstzahlen auf 25. Erst dadurch wird eine bessere Betreuung der lernschwachen, aber auch der guten Schüler, ein Abbau von Leistungsdruck und Prüfungsangst ermöglicht.

- Senkung der Klasseneröffnungszahlen von derzeit 31.

- Ausbau des Angebotes an Freifächern und unverbindlichen Übungen im Sinne einer den Interessen der Schüler angemessenen sinnvollen Freizeitgestaltung. Senkung der Eröffnungszahlen bei derratigen Übungen auf 10.

- Einführung und Ausbau einer qualifizierten Nachmittagsbetreuung durch geprüfte Lehrer.

- Ausbau des Förderunterrichts.

- Zwei Lehrer/innen pro Schwerbehindertenklasse in Sonderschulen.

- Reduzierung der Lehrverpflichtung für Lehrer/innen im ersten Dienstjahr, das besonders intensive Vor- und Nachbereitung des Unterrichts erfordert. Bei voller Bezahlung.

- Erleichterung bei der Einführung alternativer Unterrichtsformen (fächerübergreifender Projektunterricht, Freinet-Pädagogik, Team-teaching...) im Regelschulwesen durch Abbau bürokratischer Hindernisse. Höhere Stundenwertigkeit bei fächerübergreifendem und Projektunterricht.

- Erprobung neuer Unterrichtsmethoden in Schulversuchen.

Für eine aktive Beschäftigungspolitik!

- Anstellung aller geprüften Lehrer/innen, solange es Klassen mit mehr als 25 Schülern gibt.

- Umwandlung aller befristeten Verträge in unbefristete.

- Angleichung der Lehrverpflichtung von Volks-, Haupt- und Sonderschullehern an die von Lehrern höherer Schulen mit der Zielrichtung einer einheitlichen Lehrerausbildung.

- Abbau von Mehrdienstleistungen. Reale Errechnung von Klassenvorstandsstunde, Kustodiaten usw., beziehungsweise Abschlagsstunden bei der Erstellung der Lehrfächerverteilung. Die Forderung nach Abbau von Mehrdienstleistungen steht in engem Zusammenhang mit der nach einer aktiven Lohnpolitik der Gewerkschaften.

- Beibehaltung des Probejahres für Lehrer/innen an höheren Schulen bis zu einer den Anschluß der Ausbildung und den Übertritt in den Beruf sichernden Reform.

- Gegen eine Teilzeitbeschäftigung für Pragmatisierte. Sie geht in der Regel zu Lasten der beruflichen Möglichkeiten von Frauen. Ich unterstütze gesamtgesellschaftliche Lösungen, etwa in Form

einer generellen Arbeitszeitverkürzung (35-Stunden-Woche...).

Einsatz von Pädagogen außerhalb der Schule:

- Verstärkten Einsatz von Pädagogen in der Erwachsenenbildung
- Einbeziehung von Pädagogen in die Weiterbildung in Betrieben
- Verstärkte Unterstützung von Projekten, die sich mit Schülern in ihrer Freizeit beschäftigen (Jugendclubs, Zirkel...) durch das Unterrichtsministerium³.

Schule und Bildung ist nicht oder allenfalls nur in geringem Maße Selbstzweck, sie soll einen Beitrag für eine humanere Gesellschaft liefern und dazu beitragen, daß die Menschheitsprobleme gelöst werden.

Damit komme ich zum dritten Parameter, den ich so umschreiben möchte, daß wir uns in einer Zeit des Umbruchs befinden.

Parameter III: Die Methoden und Ziele des 19. Jahrhunderts genügen für das 3. Jahrtausend nicht

Dieser Behauptung kann man sich von vielen Seiten nähern. So von der Seite: Wie werden die Menschheitsprobleme bewältigt?

Ich möchte diese Problematik nur anreißen:

- Vernichtet das Loch in der Ozonschicht die Lebensgrundlage der Menschheit?
- Die Vorwarnzeit bei Atomraketen beträgt sieben Minuten. Es bleibt nicht mehr viel Zeit.
- Während Sie diesen Artikel lesen, verhungern in Afrika 100 Kinder.

Oder man kann sich dieser Behauptung von der Seite des technologischen Fortschritts nähern, von der Tendenz, daß sich die menschliche Arbeit zunehmend weg von körperlich schwerer Arbeit entwickelt. Dazu wieder ein Beispiel: Es klingt zwar unglaublich, aber ein Schaufelradbagger erbringt dieselbe Arbeitsle-

istung wie sie vor wenigen Jahrzehnten 40.000 Kohlearbeiter erbracht haben. Diesen Schaufelradbagger bedienen 4–6 Arbeitskräfte.

Zunehmend werden daher Menschen im Tertiärsektor tätig: (siehe Diagramm⁴).

	II	III
1934	32%	31%
1961	37%	42%
1981	34%	58%

Der technologische Fortschritt setzt Arbeitskräfte frei. Arbeitslosigkeit muß nicht die „natürliche“ Folge sein. In dieser Entwicklung steckt eine reale Gefahr, sie kann aber von der Menschheit als Chance genutzt werden, die Chance, den freigesetzten Arbeitskräften bildhaft einen neuen Sinn zu geben in Aufgabenbereichen zum Wohl der Menschen, z.B. auch in der Bildung und Forschung.

Oder man kann sich von noch einer anderen Seite dieser Problematik nähern. Die industrielle Revolution, in der wir uns befinden, verändert die Lebensbedingungen wie noch nie. Dazu nur ein Beispiel aus dem Transportwesen.

Vor 200 Jahren reiste man mit der Postkutsche. Um als Durchschnittsreisender von Graz nach Wien zu kommen, brauchte man rund eine Woche. Heute bewältigt ein Durchschnittsreisender die Strecke in 25 Stunden.

Diese rasche Entwicklung hat alle Lebensbereiche erfaßt, das heißt, daß die Anforderungen an zukünftige Generationen enorm hoch sein werden. Und sie zu bewältigen, dafür werden heute, hier und jetzt die Weichen gestellt. Ja, Geld für Bildung nicht bereitzustellen, heißt in jedem Fall, die Weichen in Richtung Abstellgleis zu stellen.

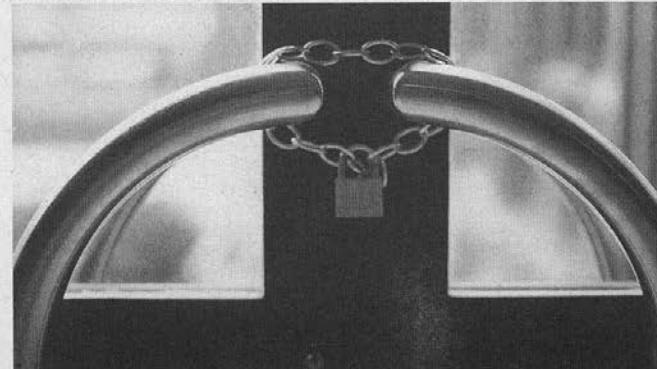
Anmerkungen:

1) AHS (Organ der Sektion Höhere Schule in der GÖD); 36. Jahrgang, Feb. 1987, Nr. 2; S. 34

2) AHS; 36. Jahrgang, Mai 1987, Nr. 5; S. 131

3) Informationen gegen Lehrerarbeitslosigkeit (finanziert von der Österreichischen Hochschülerschaft), Nr. 1/86; S. 8

4) Bittermann, Wannerer, Fördermayr, Krenn: Weltbilder 3, 1987 Wien; S. 69



VOM PRODUKTIONSFATOR BILDUNG ZUR BILDUNG ALS FAKTOR DER LEBENSQUALITÄT

Wirtschaftlicher Erfolg hängt von der optimalen Kombination der Produktionsfaktoren ab. Technisches Wissen und schöpferische unternehmerische Ideen machen zusammen mit der organisatorischen Lösung der Verbindung der materiellen Produktionsfaktoren Boden, Arbeit und Kapital den „Produktionsfaktor Bildung“ aus. Ungünstige wirtschaftliche Auswirkungen eines unzulänglichen Bildungsniveaus treten in den Entwicklungsländern besonders deutlich in Erscheinung. Die Verbesserung des Bildungsstandards ist daher für die Wirtschaft von erheblicher Bedeutung. Allerdings muß die Forderung nach einem möglichst wirtschaftsnahen Bildungssystem auch unter dem Gesichtspunkt betrachtet werden, daß jene Idealkombination, die Vollbeschäftigung, stabile Preise und freie Märkte garantiert, nach wie vor unbekannt ist. Der Glaube, daß die führenden Industriestaaten in einem ökonomischen Nirvana eingegangen sind und die dort gelehnten Wirtschaftswissenschaften Naturgesetze lehren, wurde bereits in den siebziger Jahren zerstört.

20 Die Auswirkungen des Technologiesturms auf Arbeitswelt und Gesellschaft sind heute noch kaum vorstellbar. Was die berufliche Ausbildung anbelangt, sind mehrere Trends zu erkennen:

- Einerseits sind angesichts des rasant wachsenden Wissens hochqualifizierte Spezialisten zunehmend gefragter.
 - Andererseits bringt dieser rasche Wissenszuwachs eine ständige Veränderung von Berufsbildern mit sich.
 - Mit fortlaufender Technisierung nimmt die Fremdbestimmung der Arbeit zu. Viele Berufe werden dadurch weniger durchschaubar und sinnleerer, sodaß die Arbeitszufriedenheit abnimmt.
- Daraus lassen sich als Konsequenzen für die berufliche Ausbildung ableiten:
- Ausbildung nicht in Spezialberufen, sondern in Berufsfeldern, von denen aus eine rasche Spezialisierung möglich ist und auf die man in der Fortbildung bzw. Umschulung zurückgreifen kann.
 - Fortbildung bis zum Ruhestand.
 - Mehr Allgemeinbildung, um die Komplexität der Probleme verstehen zu können und damit mehr Sinn für seine berufliche Tätigkeit zu entwickeln bzw. überhaupt einen befriedigenden „Lebenssinn“ zu entdecken.

Darüber hinaus muß uns Bildung aber ermöglichen, den Sinn und Zweck unseres Lebens und unserer Gesellschaft zu erfassen und, wenn nötig, verbessern zu suchen. In Hinblick auf die genannten Entwicklungen ist es daher völlig unzureichend, Bildung allein als Produktionsfaktor zu sehen.

Die Lebensbereiche Arbeit, Wohnen und Freizeit machen den Alltag des Industriemenschen aus. Dieses von der Arbeit dominierte Gefüge wird von der Wirtschaftsstruktur, der Umwelt mit ihren Ressourcen, der Gesellschaft mit ihren Werthaltungen sowie vom Staat und seiner Politik beeinflußt. Bis zur Reformationszeit wurde Arbeit als gesellschaftlicher Fluch empfunden. Die Masse der Bevölkerung war dazu verurteilt, durch körperliche Arbeit die materiellen Voraussetzungen für die Tätigkeiten der herrschenden Klasse, der Müßiggänger, zu schaffen. Die protestantische Berufsethik aber basierte auf Werten wie Arbeitswille, Leistung, Fleiß, Disziplin und Ordnungssinn. Dieses Arbeitsverständnis brachte das freie Bürgertum und den Kapitalismus hervor. Adam Smiths epochales Werk „The Wealth of Nations“ war 1776 die Geburtsstunde der heutigen Nationalökonomie und ideologischer Ausgangspunkt unserer Leistungs-, Konkurrenz- und Erfolgsgesellschaft. In dieser Gesellschaft ist Arbeit der Mythos von Fortschritt und materiellem Wohlstand. Erziehung und Ausbildung konzentrieren sich auf den Beruf, während Freizeit als Restzeit für Ruhe und Konsum verstanden wird und die Pensionierung der wohlverdiente „Ruhestand“ nach einem harten Arbeitsleben ist. „Haben“-orientierte Werte wie Eigentum, Besitz, Vermögen, Konsum und Egoismus haben „Sein“-orientierte Werthaltungen wie Gemeinsamkeit, Toleranz, Ehrlichkeit, Sinn, Bescheidenheit und Genügsamkeit verdrängt. Die Maßstäbe des Wohlstandes der Industriegesellschaft sind höherer Lohn und kürzere Arbeitszeit.

„Die Grenzen des Wachstums“ des Club of Rome stellten 1972 die geltende volkswirtschaftliche Grundgleichung in Frage, wonach Vollbeschäftigung durch Wirtschaftswachstum erzielt wird. Mit dem Einzug der Mikroelektronik hat sich diese Überzeugung endgültig als überholt erwiesen, weil sich mit der immer rascher werdenden Technisierung das joblose Wachstum bemerkbar machte, d.h., Pro-

daktion und Konsum steigen nicht in dem erforderlichen Ausmaß, damit die Beschäftigung mit der Entwicklung von Robotern und Maschinen Schritt halten kann. Die Wachstums- und Vollbeschäftigungstrategien von heute versuchen uns weiszumachen, daß all jene, die von Maschinen aus der Arbeit gedrängt werden, mit der Herstellung von Maschinen beschäftigt werden können. Gegen Vollzeitbeschäftigung, immerwährendes materielles Wohlstandswachstum, beliebige technische Machbarkeit und Unversiegbarkeit der Ressourcen sprechen aber

- steigende Kosten infolge knapper werdender Rohstoffe und kapitalintensiver neuer Technologien sowie
- schrumpfende Märkte in den Industriestaaten, wo sich zumindest bei langeliegenden Gebrauchsgütern ein Sättigungspunkt abzeichnet, während andererseits zur Entwicklung der Märkte in den Entwicklungsländern die finanziellen Mittel (Verschuldungskrise), nötigen Infrastrukturen und vor allem auch Ressourcen fehlen (es ist unvorstellbar, die Nachfrageansprüche der Entwicklungsländer auf den Standard der Industrieländer zu heben, da bereits heute das Wohlstandsviertel der Menschheit drei Viertel der mineralischen Rohstoffe beansprucht, deren Versiegungszeit meist nur in Jahrzehnten gemessen wird).

Die zur Zeit stattfindenden Diskussionen um 35-Stunden-Woche, Pensionsfinanzierung, flexiblere Arbeitszeiten und ökologische Probleme weisen aber, daß eine Umorientierung im Gange ist. Allerdings wird die zu erwartende Verkürzung der wöchentlichen Arbeitszeit als Zwang und, bei finanziellen Folgen, als Verlust empfunden, ohne den Zugehörigkeit an Freizeit als echte Kompensation zu verstehen. Und dies, obwohl der Stress im Beruf so zunimmt, daß ihn viele auch in die Freizeit übertragen. Freizeit ist Erholung vom Beruf, Konsumzeit, die anderen Arbeit schafft, sowie Bildungszeit für den Beruf. Die fremdbestimmte Arbeit führt aber auch dazu, daß die frei verfügbare Freizeit zur Langeweile wird, weil es an anderen Interessen und Zielen mangelt. Dagegen schaffen professionelle „Freizeitanimateure“ Abhilfe.

Neben den „Berufstätigen“ in teils gut bezahlten und qualifizierten Tätigkeiten, teils anspruchlosen, sinnleeren Jobs wächst die Gruppe der „Erhaltenen“: das Heer der „nutzlosen“ Alten genauso wie das der „arbeitslosen“ Jungen, die auf

Arbeit — Wohnen — Freizeit: Alte und neue Strukturen im Zuge des gesellschaftlichen Umbruchs

Strukturmerkmale	Szenarien zum gesellschaftlichen Umbruch		
	I. ARBEITSGESELLSCHAFT: „Unvernunft bei alten Werten“	II. ARBEITS-FREIZEIT-GESELLSCHAFT: „Zwangsvernunft bei alten Werten“	III. LEBENSGESELLSCHAFT: „Einsicht bei neuen Werten“
● Arbeitsverständnis	<ul style="list-style-type: none"> ● protestantisches Arbeitsethos ● Beruf als gesellschaftlicher Platzanweiser ● Gesellschaftliche Dominanz der Erwerbsarbeit <p>Ausrichtung von Erziehung und Bildung auf Arbeit</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Voll-Zeit-Beschäftigung als Norm ● Arbeitsbeschaffung um jeden Preis 	<ul style="list-style-type: none"> ● Arbeit und Beruf behaupten in der öffentlichen Diskussion ihren zentralen Stellenwert ● Anerkennung und Ansehen der Teilziele steigt <ul style="list-style-type: none"> ● Arbeitslosigkeit wird nicht mehr a priori mit Faulheit gleichgesetzt ● Erwerbsarbeiten mit bisherigem geringen Ansehen erfahren eine Aufwertung ● Wachsende Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Arbeitsformen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Arbeit als notwendige Tätigkeit im formellen Wirtschaftsbereich ● Vielfältige Selbstbestätigung als gesellschaftlich anerkannte Notwendigkeit <ul style="list-style-type: none"> ● Teilweise Entkopplung der existenziellen Versorgung von der institutionalisierten Arbeit in Produktion, Handel und Dienstleistung ● Sinn-Voll-Beschäftigung als gesellschaftspolitische Zielsetzung
● Quantitative Aspekte der Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> ● Geringes und meist jobloses Wirtschaftswachstum ● Arbeitsplatzvernichtung durch neue Technologien und erzwungene Rationalisierungsmaßnahmen ● Unbedeutende Arbeitszeitreduktion ● Stark steigende Arbeitslosigkeit ● Schwach steigende Einkommen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Stagnationstendenzen im formellen Wirtschaftsbereich ● Fortlaufende Arbeitsfreisetzung <ul style="list-style-type: none"> ● Hohe Arbeitslosigkeit führt zur Neuverteilung der Arbeit ● Drastische Reduktion der Arbeitszeit ● Stagnierende bis sinkende Einkommen 	<ul style="list-style-type: none"> ● Starke Ausdehnung des Eigenwirtschaftlichen Bereiches <ul style="list-style-type: none"> ● Neuverteilung der Arbeit über das ganze Leben ● Steigender Zeitanteil des Tätigseins ● Sinkende Geldeinkommen
● Qualitative Aspekte der Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> ● Hohe Arbeitsteiligkeit, wenig zusammenhängende und überschaubare Arbeitsprozesse ● Wachsende Technisierung der Arbeit ● Trend zur Großunternehmung und komplexen Organisationsstrukturen <ul style="list-style-type: none"> ● Humanisierungsbestrebungen geraten unter wirtschaftlichen Druck ● Wachsende Streßgefühle und Angst vor dem Arbeitsplatzverlust ● Distanzierung von der Arbeit <ul style="list-style-type: none"> ● Schwindende Arbeits- und Lebenszufriedenheit 	<ul style="list-style-type: none"> ● Unverminderter Vormarsch des technischen Fortschritts mit eher zunehmenden Negativwirkungen <ul style="list-style-type: none"> ● Verhärtete Fronten zwischen Arbeitnehmern und Arbeitgebern und allgemein kühleres Klima am Arbeitsplatz ● Verstärkter Wunsch nach sinnbringender Arbeit, nach Mitsprache und Mitbestimmung am Arbeitsplatz <ul style="list-style-type: none"> ● Individuellere Arbeitszeitregelungen rücken der Not gehorrend in den Vordergrund ● Spürbarer Trend in Richtung Lohn-Zeit-Souveränität 	<ul style="list-style-type: none"> ● Technischer Fortschritt im Dienste des Menschen und der Gesellschaft <ul style="list-style-type: none"> ● Kleinere Unternehmungsstrukturen und ganzheitlichere Arbeitsformen rücken in den Vordergrund ● Weitgehende Zeitsouveränität ● Stärkeres soziales Verantwortungsgefühl ● Verwirklichung von Mitsprache und Mitbestimmungsmodellen in den Unternehmen ● Arbeits- und Lebenszufriedenheit steigen
● Freizeitverständnis	<ul style="list-style-type: none"> ● Freizeit als Restzeit, als Nebenprodukt der Erwerbsarbeit, ohne Eigenwert ● Freizeit ist körperlich-seelische Regenerationszeit <p>Freizeit gilt als privatistischer Freiraum</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Freizeit meint in erster Linie Konsumzeit 	<ul style="list-style-type: none"> ● Wachsende Freizeit als arbeitspolitische Notwendigkeit ● Aufwertung der Freizeit als Arbeitgeber ● Mehr Schwarzarbeit in der Freizeit <p>Vermehrte freizeitpolitische Diskussion</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Freizeit und Kultur werden als zum Wesen des Menschen gehörender Bestandteil der Lebensaktivität anerkannt <ul style="list-style-type: none"> ● Freizeitkulturelle Aus- und Weiterbildung sind fester Bestandteil des gesellschaftlichen Lebens ● Freizeit wird von klein auf gelernt

Leistung und Arbeit getrimmt, oft mit viel Wissen dastehen und zum Nichtstun verurteilt sind, verachtet und unvorbereitet gegenüber der endlosen Freizeit, die ohne Arbeit und viel Geld wenig Inhalt zu bieten scheint. Minder geschätzt werden auch jene sozialen Tätigkeiten (z.B. Hausfrau), die nicht von der Arbeitsgesellschaft honoriert werden.

Die meisten Menschen haben heute die Vorstellung, bessere Ausbildung müsse einen höheren sozialen Status und ein höheres Einkommen zur Folge haben. In der Schule ist die Abwechslung groß, Initiative möglich und Leistung wird anerkannt. Der einzelne lernt sich seiner Fähigkeiten zu besinnen und sich in die soziale Gruppe einzufügen. Amerikanische Untersuchungen beweisen, daß mit der Länge der Schulbildung die demokratische Einstellung, die Vielseitigkeit des Interesses und das Vertrauen zum Mitmenschen steigt. Wären das nicht positive Ansätze für unsere Zukunft?

Der Schweizer Fremdenverkehrsspezialist Krippendorff versuchte, aus drei Szenarien die Entwicklung einer „ökologischen Humanökonomie“ zu prognostizieren. Diese Lebensgesellschaft auf der Basis neuer Werte wird über eine Übergangsform der Zwangsvernunft bei alten Werten seiner Meinung nach erst im 21. Jahrhundert erreicht werden (vgl. Abbildung). Sie baut auf einem ganzheitlichen Menschenbild auf und strebt nach einer harmonischen Ergänzung von Gesellschaft, Wirtschaft, Umwelt und Staat. In dieser Gesellschaft sucht der Mensch nicht nur materiellen Gewinn, sondern er versucht, sich in vielfältiger gesellschaftlich-sinnbringender Weise zu betätigen, um daraus immaterieller Wert für seine Lebensqualität zu gewinnen. Die zunehmende Freizeit wird dabei als willkommene Chance für eigenbestimmte Zeit und Tätigkeit aufgefaßt, in der diese sozialen Dienste übernommen werden und zudem jene Wesens- und Wissensbereiche kreativ entfaltet werden können, die nicht in der Arbeitswelt gefördert werden.

Eine Trennung des Lebens in fremdbestimmte Arbeitszeit und selbstbestimmte Freizeit ist weder menschlich noch ökonomisch: der programmierte Massenandrang (täglicher Pendler, wöchentliche Ausflügler und jahreszeitliche Urlauber) hat zur Folge, daß viele Teilsysteme unserer Gesellschaft überproportional, daher unausgelastet und ineffizient sind. Starre Arbeitszeitregelungen verhindern individuelle, flexiblere Überlebenkosten und verschärfen somit die Probleme. Der lineare Lebensplan von heute mit der Teilung Ausbildung-Arbeit-Ausruhen (Pension) entspricht immer weniger der immer größer werdenden Notwendigkeit des lebenslangen Lernens und demographischen Tatsachen wie geringeren Geburtenraten und steigender Lebenserwartung.

Was läßt sich aus all diesen Fakten und

Überlegungen für unser Bildungssystem ableiten?

- Zunächst einmal, daß Bildung weder mit Meisterbrief noch mit Matura oder akademischem Titel abgeschlossen ist.
- Was die Schulbildung anbelangt, ist eine ganzheitliche Ausbildung anzustreben, weil der Mensch nicht nur für die Arbeitswelt, sondern auch für die Gestaltung seiner Freizeit ausgebildet werden muß.
- Für die berufliche Laufbahn erscheint eine Ausbildung in Berufsfeldern vorteilhaft, von denen rasch in Spezialgebiete vorgedrungen werden kann, die somit auch als Plattform für Fortbildung bzw. Umschulung dienen können.

Der Vorwurf, daß viele Eltern ihre Kinder aus „Prestigegründen“ an die AHS schicken und deshalb in Zukunft ein Facharbeitermangel zu befürchten ist, muß daher relativiert werden, weil die Lösung dieser Problematik keinesfalls mit Werbekampagnen für oder gegen einen Schultyp erreicht werden wird, sondern nur durch eine weitgehende Reform des Schulwesens zu einem System, in dem Umstiege wesentlich erleichtert werden und wo in den einzelnen Bildungswegen mehr Wert auf ganzheitliche Bildung gelegt wird.

Im Bereich des dualen Ausbildungssystems der Berufsschulen müssen erhebliche Reformen Platz greifen, will es künftigen Ansprüchen genügen und vom negativen Image wegkommen. Die Lehrlingsausbildung zum Facharbeiter im Betrieb mit begleitendem Berufsschulunterricht wird sich wohl mehr in Richtung Schule verlagern müssen, da vor allem kleine und mittelgroße Betriebe keine oder nur unzureichende Ausbildung im Gesamtspektrum eines Berufsfeldes bieten können und neben einem breiteren, fundierten Grundwissen (Multispezialisten) auch eine höhere Allgemeinbildung zur Hebung des Sozialprestiges und Selbstwertgefühls nötig sein wird.

Für die allgemeinbildenden Schulen wird einerseits die laufende Überprüfung der Aktualität der Lehrpläne von Bedeutung sein, wobei nicht nur Lerninhalten überprüft werden sollten, sondern auch der Fächerkanon einer kritischen Durchleuchtung unterzogen werden sollte. Es darf die Lebensnähe und Zukunftsorientiertheit dieses Schultyps mit Recht bezweifelt werden, solange tote Fremdsprachen für so bedeutend erachtet werden, daß sie typenbildend sind, während Fächer wie Biologie und Umweltkunde, Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde, Physik und Chemie an der Oberstufe als Pflichtfach mit wesentlich geringerem Zeitbudget auskommen müssen, musische und bildnerische Erziehung sogar mit weniger als der Hälfte der Zeit dotiert sind (und in der ohnehin bescheidenen Oberstufenumformung sogar noch Stunden verlieren). Andererseits werden sich die AHS wohl auch mehr beruflichen Anforderungen öffnen müssen, sodaß von einer reinen Vorstufe

für ein Universitätsstudium auch die Verbindung zu den BHS hergestellt wird.

AHS-Schultypen mit einer Ausbildung in einem bestimmten Berufsfeld (Weiterentwicklung des Modells des Werkschulheims Felbertal) werden in Hinkunft genauso nötig sein wie BHS-Schultypen, in denen Allgemeinbildung forciert wird, um eine allzu technokratische Ausbildung zu vermeiden (z.B. Anpassung der „kleinen“ HTL-Ingenieure an das Anforderungsprofil eines „Euro“-Ingenieurs).

In der Erwachsenenbildung wird ein wesentlicher Ausbau von ein- und zweijährigen Lehrgängen in Kollegform für Spezialistenberufe der mittleren Ebene ein genauso unverzichtbarer Bildungsweg werden wie das „post graduate“-Studium für Akademiker. Berufliche Fortbildung, wie sie heute u.a. durch Wifi und Arbeitsmarktverwaltung angeboten wird, muß durchschaubarer und systematischer werden. Darüber hinaus müssen die Betriebe selbst für die berufliche Weiterbildung ihrer Beschäftigten wohl mehr Interesse aufbringen als bisher. Hier sollte man sich z.B. den finnischen Konzern NOKIA als Vorbild wählen, der beträchtlichen Aufwand in Kauf nimmt, um im nächsten Jahrzehnt den Ausbildungstand seiner 44.000 Mitarbeiter um einen Grad — vom Arbeiter zum Facharbeiter, vom Facharbeiter zum Spezialisten, vom Ingenieur zum Doktor — zu erhöhen.

In der nichtberuflichen Erwachsenenbildung ist u.a. der Ansatz der Volkshochschulen völlig unzureichend. Die Öffnung der Universitäten und Höheren Schulen für (Abend-)Kurse der Erwachsenenbildung bietet sich als sinnvolle und relativ ökonomische Erweiterungsmöglichkeit an. In Hinblick auf die Forderung nach einem lebenslangen Lernen ist es bestürzend, daß Österreich nur 0,5% der finanziellen Mittel, die es für das Rechengeschulwesen ausgibt, für die Erwachsenenbildung einsetzt.

Diese Situation wird von Frank Landler (Österreichische Akademie der Wissenschaften) treffend im Wirtschaftsmagazin TREND (Juli 1988, S. 141) erläutert: „In Österreich wird nur gejammt, daß es zu viele Akademiker und Maturanten gibt. In Wirklichkeit haben wir ein dramatisches Qualifikationsdefizit, das dem Nachwuchs riesige Chancen eröffnet. Aber wenn nichts passiert, werden wir zum Hinterhof der Industrienationen degenerieren.“

Ein Umdenken der Politiker, denen die Kostenneutralität bildungspolitischer Entscheidungen wichtiger ist als die Effizienz des Bildungssystems, ist unumgänglich. Die Milliarden, die Österreich in zwei Dutzend Abfangjäger steckt — und in die darauf folgenden sündteuren Nachfolgegenerationen — um militärisch aufzurüsten, wären für die geistige Ausrüstung seiner Bewohner ungleich sinn- und gewinnbringender eingesetzt.

EINE AKTUELLE BETRACHTUNG

In Mittelpunkt der österreichischen Bildungsdiskussion stehen heute leider Statistiken. Der Geburtenrückgang wird, wenn es so weitergeht, dafür sorgen, daß im Jahre 2000 — also übermorgen — allein in der Steiermark um 30.000 Kinder unter 15 Jahren weniger leben werden als heute. Das heißt, um Lehrer beschäftigt zu halten, aber auch um Pensionen und Altersversorgung bezahlen zu können, überhaupt um das Land lebendig und dynamisch zu halten, brauchen wir wieder mehr Kinder. So weit Politik darauf überhaupt Einfluß haben kann, ist alles notwendig, was sie kinder- und familienfreundlich macht. Wenn das nicht hilft, wird Österreich ein Einwandererland werden. Immigration findet immer aus armen Ländern in reichere statt. Dann müssen wir uns besser als bisher darauf einstellen, daß Einwanderer aus Südosteuropa, aus Asien und Afrika, in Zukunft Österreich am Leben erhalten.

Weil wir schon bei scheinbar banalen Fragen sind: die Gratisschule ist nicht gratis. Kostenlose Bildung ist ein Menschenrecht. Gesichert wird es durch eine gut florierende Wirtschaft. Es klingt unfein, ist aber wahr: kein Lehrer, keine Lehrerin finanziert sich selbst. Ihre Gehälter und aller Aufwand für Schulen und Hochschulen muß von anderen Menschen erarbeitet werden, die produzieren, verkaufen, Dienste leisten, Wertschöpfen. Es ist bei Intellektuellen ein wenig in Mode, über Ökonomie die Nase zu rümpfen. Es ist aber gut, wenn sich Lehrer darüber im klaren sind, daß nicht nur sie für die Zukunft der Jugend und damit auch des Landes arbeiten, sondern, daß ebenso zugleich in der Welt sehr viele andere Leute fleißig tätig sein müssen, damit Lehrer unterrichten können.

Es gibt einen engen Konnex zwischen Schule und Volkswirtschaft.

Wirtschaften hat auch seine kreativen Seiten. Es ist ein schöpferischer Prozeß, ob in Fabriken oder Werkstätten, Büros oder Bauernhöfen, Hotels oder Banken. Gerade in der Steiermark merken wir das in diesen Jahren deutlich. Wir stehen in einer Phase heftiger Umstellungen. Alte Produktionen laufen aus, neue müssen erfunden werden. Nichts ist im ökonomischen Prozeß für die Steiermark, für Österreich heute so wichtig wie gute Ideen, interessante Produkte, unternehmerischer Mut. Unternehmerische Menschen im weitesten Sinn dieses Wortes brauchen wir — übrigens ganz wie einst in der großen Umstellung zur Zeit Erzherzog Johanns. Der neue Kurs der Steiermark, auf Zukunft gerichtet, ist voll im Gange. Seine stärksten Triebkräfte sind Geist und Energie von Menschen. In unseren Schulen müssen wir diesen Antrieb ansprechen, alle Begabungen und Talente fördern und entwickeln helfen. Kürzlich las ich ein unverständliches Zitat unserer Unterrichtsministerin. Sie sprach sich gegen begabte Menschen aus, die angeblich wollen, „daß Bildung wieder zu einem Privilegium für wenige wird“. Wenn dieser Ausspruch wirklich stimmt, muß man sich fragen, welches Privileg denn damit gemeint sein könnte: das Privileg, ein guter Mechaniker zu werden oder eine gute Ärztin? Eine gute Sekretärin oder ein guter Ingenieur? Das Privileg, viel zu können? Das Privileg, in Österreich bleiben zu dürfen, wenn man sich etwas erarbeiten will? Oder nur das Privileg, Minister zu werden?

Lassen wir ein solches Zitat von vorgestern links liegen und sagen wir offen: Wir verlangen Anstrengungen. Die Anstrengung, viele Kenntnisse und Fähig-

keiten zu erwerben und zu entfalten. Die Anstrengung, selbstständig zu denken und zu handeln. Die Anstrengung, menschlich und solidarisch zu sein. Wir wollen unsere Jugend nicht zu passiven und rücksichtslosen Konsumenten erziehen. Diese Tendenz gibt es heute leider auch am Wiener Minoritenplatz. Soweit zum Beispiel Informationen über den sogenannten Sexkoffer stimmen, scheinen da auch ein paar Autisten am Werk gewesen zu sein. Wir brauchen keine Schulen, die spielpflichtige Geniebertum lehren. Das gibt es in der Gesellschaft rundherum zur Genüge. Selbstverwirklichung ist zweifellos ein Ziel von Bildung. Sie erhält ihren Sinn erst in Gemeinschaften, in denen der Mensch aus sich herausgeht, über sich hinauswächst. Das braucht eine Zeit der Reifung. Diese Reifung ebenso freundlich wie bestimmt zu begleiten ist der schwierige Prozeß von Erziehung, der auch Schulen aufgetragen ist. Der Weg zum erfüllten Leben ist steinig. Junge Menschen erziehen und bilden heißt nicht, ihnen alle Steine wegräumen, sondern sie fähig machen, über die Steine hinwegzukommen.

Für unsere Kinder, für unsere Jugend wollen wir das Bestmögliche. Daher wollen wir auch die besten Lehrer an den besten Schulen. Vieles gelingt gut, vieles ist zu verbessern. Ein Beispiel: wenn die österreichischen Hochschulen, die Sitzungsuniversitäten bleiben, die sie derzeit sind, schwimmen sie auf die Dauer im internationalen Vergleich den Strom hinunter. Was an unseren Hohen Schulen trotz schlechter Struktur geleistet wird, ist höchst beachtlich. Aber kein anderes Land fesselt sich selbst so wie Österreich mit zeitfressenden Sitzungsorgien an seinen Universitäten. Hier muß ohne Zweifel rasch und klug reformiert werden.



INTERKULTURELLES UND SOZIALES LERNEN

Mein Beitrag zu diesem Thema ist kein fertiges Stück. Ich möchte Impulse weitergeben, die ich selbst im Erlebnis und in der Betätigung in diesem Feld — im Rahmen internationalen Jugendaustauschs und der Integration behinderter Kinder in allgemeinen Schulen — erfahren habe.

Es ist des Bedenkens wert, daß wir uns an diesem Tag (am 11. März '88, Anm. d. Autors) mit dem Thema „Bildungsphantasien“ in Hinblick auf Kultur beschäftigen. Ich möchte zwei historische Daten in Erinnerung rufen: 1918 und 1938, in denen sehr viel kulturell Bedeutsames in diesem Land geschehen ist. 1918 ist hier ein größerer Kulturreis zerfallen und zerstört worden: Die Habsburger-Monarchie. Ich glaube, daß das Bewußtsein über die Bedeutung dieses Vorgangs bei uns allen noch nicht so richtig „eingesichert“ ist. Und 1938 ist ein ganz spezieller Teil dieser Kultur aus ihr ausgeschlossen worden: Die Juden, die Friedrich Heer als das Amalgam des Habsburgischen Vielvölkerstaates bezeichnete.

Um die Dimension besser bewerten zu können, einige wenige Namen von Juden, die im Österreich der Jahrhundertwende gelebt und gewirkt haben: Noch in 19. Jahrhundert die Strauß-Familie, die wir heute ungeniert via Neujahrskonzert in die Welt als österreichisches Kulturgut exportieren; Gustav Mahler, Arnold Schönberg; Karl Kraus, Franz Werfel, Adolf Loos, Ludwig Wittgenstein, Martin Buber; die Psychoanalyse: Sigmund Freud, Alfred Adler, Otto Rank, Jakob Lewy Moreno — hierzulande kaum bekannt, einer der bedeutenden Sozialforscher des beginnenden Jahrhunderts, der die Möglichkeiten des Theaters der Psychotherapie öffnete und die Therapieform des Psychodramas begründete. Ein gebürtiger Österreicher, der diesem Land verloren gegangen ist und der hier zum Thema „Bildungsphantasien“ viel zu sagen hätte, ist Bruno Bettelheim, Psychoanalytiker, bekannt und berühmt geworden durch seine Arbeiten zu Erziehungsfragen.

Ich glaube, es ist wichtig, uns vor Augen zu halten, was uns durch die Ereignisse von 1918 und 1938 in der eigenen Kultur verloren gegangen ist, was wir aus unserem Bewußtsein verdrängt haben durch diese Vertreibung und Vernichtung. Ich glaube, daß dort eine Brücke zum interkulturellen und sozialen Lernen liegt. Interkulturelles und soziales Lernen sind zwei Schlagworte, die heute sehr aktuell sind. Fragen wir uns, was steht hinter diesen Schlagworten und warum sind sie gerade jetzt so hoch im Kurs — das Unterrichtsministerium, die Länder geben Geld aus für Projekte in diesem Bereich,

wenn auch in bescheidenem Rahmen. Meine Ansicht: Beides sind sehr freundliche, fast vornehme Formulierungen für sehr handfeste Konflikte, die wir in unserem Alltag und damit auch an unseren Schulen erleben. Zu den Konflikten gehören u.a.: Die Kinder der Gastarbeiterfamilien, die ein zunehmendes Problem für den Schulbetrieb sind; kulturelle Minderheiten wie die Slowenen in Kärnten, die Kroaten im Burgenland; religiöse Minderheiten — wir sind immer noch ein vorwiegend katholisches Land und jedes „andersgläubige“ Kind muß, zumindest in kleinen Landgemeinden, die Klassengemeinschaft verlassen, um separat unterrichtet zu werden. Das sind Minderheiten, denen wir täglich begegnen, wo es zwischen Mehrheits- und Minderheitenkultur zu Reibereien kommt, die wir unter dem Begriff des „interkulturellen Lernens“ harmlos zusammenfassen und ihrer Brisanz entkleiden.

Zum Konfliktstoff gehören auch die zahlreichen sozialen Spannungen, die unsere Gesellschaft prägen: Etwa, daß es in Schulklassen gruppendynamische Prozesse und Hierarchien gibt, in denen einzelne Kinder weniger gut und schlecht wegkommen; daß es unterschiedliche Schichten in unserer Gesellschaft gibt; daß manche auf Kosten anderer leben (— und damit sind nicht die „Sozialschmarotzer“ Staberl'scher Definition gemeint!)

Kurzum: Wenn wir von interkulturellem und sozialem Lernen sprechen, dann thematisieren wir eigentlich die täglichen Bedingungen unseres Lebens und unseres Zusammenlebens mit Anderen. Ich glaube, das macht das Thema schwierig, hitzig und für die Schule meist sehr unzugänglich. Denn Schule baut auf den Selbstverständlichkeiten auf, und nicht auf deren In-Frage-Stellung, so wie Kultur auf Selbstverständlichkeiten und nicht auf In-Frage-Stellung beruht. (Über die Zugänglichkeit der Schule zu diesen Fragen am Schluß kurze Anmerkungen über Entwicklungen, die in der Steiermark stattfinden.)

Über Kultur

Die Wurzel dieser Konflikte liegen also in unserer Kultur begründet. Einige Gedanken zum Kulturbegriff, aus Sigmund Freuds kulturtheoretischen Schriften (u.a. „Das Unbehagen in der Kultur“) entnommen. Freud beschreibt Kultur als zwei Seiten einer Medaille. Die eine, uns bewußte und zugängliche Seite, ist die der menschlichen Leistung. Kultur erlaubt, daß Menschen miteinander in Gemeinsamkeit mehr leisten, als sie als Individuen imstande wären zu leisten. Die

lateinische Bedeutung des Wortes Kultur — der Ackerbau — belegt dies; die Gemeinschaft kann mehr erbringen als der einzelne.

Diese eine Seite von Kultur ist der Nutzen, ihr Lohn. Auf die andere Seite von Kultur hat uns Freud hingewiesen: Der Preis, den wir dafür bezahlen, besteht in einer ganz massiven Begrenzung des Individuums. Drei Dinge werden von Kultur geregelt: die Kontrolle des Aggressionstriebes, der Sexualität und der sozialen Beziehungen der Menschen. Jede Kultur erlaubt jeweils nur bestimmte Möglichkeiten und versperrt andere Formen menschlicher Verwirklichung.

Im Zusammenhang mit der Kontrolle des Aggressionstriebes weist Freud darauf hin, daß das christliche Gebot der Nächstenliebe — als ein Kontrollmechanismus der Aggression — immer den Ausweg des Anderen bedingt, da sich Aggression aufstaut und eine Entladung braucht. Die Judenpogrome, die es bereits durch das ganze Mittelalter gab, sind nach Freud der Versuch eines solchen Auswegs — eine 1931 gemachte Beobachtung.

Wenn Aggression unter den Menschen innerhalb einer Kultur nicht erlaubt ist, braucht und sucht sie einen anderen Weg. Denn Aggression ist ein sehr wichtiges Element des Menschen, damit wir überhaupt in Kontakt zu Anderen treten können. Das lateinische „agredi“ bedeutet heranschreiten, angreifen; ohne das „agredi“ gibt es keinen Impuls des Kontakts mit dem Anderen. Die doppelte Bedeutung des Wortes „Angreifen“ gibt einen klaren Hinweis auf diesen Vorgang. Kultur leistet Gemeinschaft auf Kosten der Begrenzung unserer Aggressivität, unserer Sexualität und bei Regelung der sozialen Beziehungen. Es gibt so etwas wie kulturelle Sozialisation, die wir im Laufe unserer Erziehung erfahren. Wir Männer beispielsweise lernen, uns erfolgreich im Arbeitsprozeß und dem damit verbundenen Konkurrenzdruck zu verhalten — eine schichtspezifisch unterschiedliche Erfahrung. Als Männer lernen wir hingegen schlecht, auf unsere Gefühle und den Ausdruck unserer Gefühle zu achten; es verwundert nicht, daß daher auch in unserer Kultur die erzieherischen Berufe (wie das Erziehen überhaupt) derzeit überwiegend den Frauen zufallen.

Durch Kultur wird uns ermöglicht, etwas zu erlernen. Andererseits wird uns eine Begrenzung auferlegt, die uns behindert. Freud spricht davon, daß die Kultur ein notwendiger Schritt auf dem Weg der Entwicklung von der Familie zur Menschheit ist. Der Gedanke bedeutet, daß Kultur unsere Herkunft und unser Hintergrund ist, der uns erlaubt, über den engen Rahmen der individuellen Fa-

milie hinauszugehen. Es ist aber auch ein Zwischenschritt auf dem Weg zu einer umfassenderen Menschlichkeit; ein Stadium, das durchschritten und damit auch überwunden werden will bei der umfassenden Verwirklichung unserer Menschlichkeit.

Kultur beinhaltet somit auch eine Art Dogma, das für das einzelne Mitglied verbindlich ist. Kultur gibt eine Antwort auf die wesentlichen existentiellen Fragen, die wir im Leben haben: Warum leben wir, und warum leben wir so, wie wir leben. Die Antwort wird mit dem Anspruch von Endgültigkeit und Ausschließlichkeit gegeben – Glaubenskriege jeder Art sind ein Ergebnis der kulturellen Dogmatik. Andere Kulturen geben andere Antworten auf existentielle Fragen und stellen den gleichen Anspruch auf Ausschließlichkeit.

Es ist der Anspruch auf Ausschließlichkeit von Kulturen, der bei Kontakt mit anderen Kulturen Probleme schafft, aber auch eine Chance eröffnet. Andere Kulturen geben Antworten, die wir uns selbst nicht erlauben; z.B. ist der „Süden“ mit seiner offenen Sexualität eine Gefahr für die Kultur des „Nordens“. Im Kontakt sehen wir plötzlich Möglichkeiten, die uns selbst kulturell versperrt sind. Vorurteile sind zu einem großen Teil darin begründet, daß hier Verhaltensweisen beim Anderen gesehen werden, die wir uns selbst nicht erlauben – also eigentlich eine Einsicht und gleichzeitige Ablehnung eigener Lebensmöglichkeiten.

Eine der Rollen der Juden in unserer Kultur ist in dieser Hinsicht bezeichnend. Den Christen war bis ins Mittelalter der Handel mit Geld nicht erlaubt. Der Übergang von der Feudalwirtschaft zu einer Kapitalwirtschaft brauchte jedoch den Handel mit Geld und Waren als notwendiges Element. Das Vorurteil der „Christen“ gegen den „finanziell tüchtigen Juden“ ist gleichzeitig der Neid auf die sich selbst zunächst nicht erlaubte Möglichkeit. Wir sehen im Vorurteil gegenüber dem Anderen ein Stück von uns, das wir nicht zulassen, das wir sogar fürchten. Die Aggressionsbeschränkung ist ein sehr wesentliches Element zur Kulturbildung. Der Einzelne verzichtet auf Gewalt gegenüber dem Schwächeren, um zu einer Gemeinschaft mit höherer Leistungsfähigkeit zu gelangen. Die Kultur behält sich jedoch das Recht auf Gewalt vor; sie definiert es als Gesetz innerhalb der Kultur, und in Form von Kriegen gegen andere Kulturen.

Interkulturelle Begegnungen können dann fruchtbar sein, wenn die Kultur, die in einer spezifischen Situation jeweils die Stärkere ist, auf Gewalt verzichtet. Dann muß sie andere Wege finden, mit der anderen Kultur umzugehen als durch Vernichtung, durch Ausgrenzung und durch Zerstörung.

so definiere ich das in diesem Zusammenhang, ist ein Wachstumsprozeß, der immer anhand von Differenzen, von Unterschieden stattfindet. Ich halte es für unmöglich zu lernen, wenn es völlige Homogenität gibt. Lernen ist ein Prozeß der „Homöostase“, das heißt der beständigen (Wieder-)Herstellung der Balance zwischen Innen- und Außenwelt durch gemeinsame Entwicklung. Dabei entwickelt sich das Individuum ebenso wie das Umfeld, dessen Teil der einzelne ist.

In Anlehnung an das fernöstliche Verständnis von Lernen und Lehren: Ich entdecke am Anderen (meinem Lehrer, meinem Mitmenschen) eine Anlage, die einem bei mir selbst noch nicht gefundenen und ausgedrückten Potential entspricht. Lernen findet daher immer an der Grenze zwischen mir und dem Anderen statt; bei Gruppen an der Grenze zwischen der eigenen und der anderen Gruppe. (Natürlich gibt es auch Grenzen zwischen mir und dem nichtmenschlichen Umfeld, so wie es Grenzen zwischen Gruppen und ihrem nichtmenschlichen Umfeld – der „Natur“ – gibt, an der es gleichfalls zu einem Wachstums- und Lernprozeß kommt.)

Ein kulturspezifisches Phänomen möchte ich noch kurz beschreiben: Ein Phänomen, das ich vorläufig mit „horizontaler“ und „vertikaler“ Kultur benenne. Horizontale Kultur bezeichnet den Umstand, daß wir über die Grenzen unserer Kultur hinweg mit anderen Leuten gleicher Schichtzugehörigkeit ganz gut umgehen können. Um ein Klischee zu verwenden: Manager im internationalen Handel tun sich leicht, im Zusammenhang ihrer Geschäfte über die Grenzen ihrer je individuellen Kultur hinweg miteinander umzugehen. Mittelschichtangehörige etwa – Lehrer, Angestellte, Beamte, Journalisten – tun sich leicht, auf Urlaubstreisen oder im Rahmen der üblichen professionellen und geschäftlichen Kontakte mit anderen Mittelschichtangehörigen auszukommen. Das nenne ich die horizontale Kultur, die auf schichtspezifischen Erfahrungen als gemeinsamer Hintergrund beruht.

Die vertikale Kultur besteht darin, daß ich z.B. beim Milchholen beim Bauern in meinem Ort eine andere Kultur, eine etwas andere Sprache usw. antreffe, als sie meinem alltäglichen Leben entspricht. Es gibt Hierarchien in Gesellschaften, die alle unter dem Titel einer einigenden Kultur umfaßt werden. In Krisensituativen, im Fall von Krieg, läßt sich diese Gemeinsamkeit sehr gut mobilisieren – „Jetzt erst recht!“, um mit einem geflügelten Satz unserer Tage dieses Phänomen zu illustrieren. Differenzen innerhalb der Kultur, die auf ihrer hierarchischen Struktur beruhen, werden zugunsten der Bewältigung einer Krise, eines äußeren Gegners zurückgestellt. (Womit sich Krisen und Gegner als Mittel der Aufrechterhaltung von Hierarchien hervorragend eignen.)

Unsere Schule, diese These vertrete ich, ist eine Schule der Trennung. Wir trennen nach verschiedenen vertikalen (hierarchischen) Schichten. Die vorhandene

Schulorganisation zeigt das sehr eindeutig: Es gibt eine sozial empfundene Wertigkeitshierarchie, eine „Hackordnung“, der Schulen. Ganz oben sind die „höheren Schulen“, gar die Universität, ganz unten die Sonderschulen. Unabhängig von der alten Gesamtschuldiskussion muß man beobachten, daß es einen eindeutigen Zug zur AHS gibt; das Wort von der Hauptschule als „Restschule“ erscheint anhand der zahlenmäßigen Entwicklung gerechtfertigt; nur mehr 45% österreichischer Kinder besuchen die „Haupt“-Schule.

So ist zum Beispiel zu verstehen, daß sich (manche) Hauptschulen gegen die Integration behinderter Kinder wehren, weil sie bereits aufgrund der erfolgten Trennungen ein wesentlich höheres Maß an sozialen Konflikten im Schulalltag verkräften müssen: Sie haben einen höheren Anteil an Kindern aus Gastarbeiterfamilien als die AHS, und auch einen höheren Anteil an Kindern mit schwierigem familiären Hintergrund. Das Argument der Hauptschulen: Bei dieser Belastung können wir nicht auch noch behinderte Kinder integrieren.

Dieser Realität begegnen wir. Ich halte es für wichtig, diese Trennung zu sehen, denn sie entspricht auch einer Abspaltung von Teilen unseres Erlebens. Die Trennung bedeutet, daß wir diesen anderen Lebenskreis nicht mehr wahrnehmen können; wir können der anderen Kultur – z.B. der Familien von Gastarbeitern – nicht mehr begegnen; wir können auch einer Einschränkung, mit der ein behindertes Kind lebt und in der auch ein Stück unserer eigenen Einschränkung mit-schwingt, nicht mehr begegnen.

Hier setzt interkulturelle Erziehung und soziales Lernen an. Der Ansatz ist ein einfacher: Die Bedingungen und die Einsicht zu schaffen, daß Lernen und Entwicklung anhand von Differenzen möglich ist. Wir müssen uns den Weg sperren, immer aussuchen zu können, wo wir eigentlich stehen; immer die Gesellschaft der „Besseren“ zu suchen. Die Konsequenz daraus heißt für die Schule: Eine Schule, eine Klasse zu schaffen, in der alle Kinder eines Ortes ohne Ausnahme zusammen sind und herausfinden können, was diese Kinder samt ihren Lehrern füreinander bedeuten können, wenn keiner aus der Gemeinschaft ausgeschlossen wird; wenn jeder mit seinen Begabungen, Neigungen, Schwächen und Fremdheit einen Platz in der Gemeinschaft bewahren kann. Vermeiden wir den Ausschluß des „Mit dem können wir nicht“, „der ist zu schwierig“, „mit dem wollen wir nicht“, und suchen wir stattdessen nach Wegen, in der Situation so wie sie ist, zu leben.

Ich verweise abschließend auf zwei in diesem Beitrag nicht weiter beschriebene steirische Beispiele für diesen Weg: Erstens die zahlreichen Schulversuche, in denen behinderte Kinder gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern unterrichtet werden, in Klassen mit höchstens 20 Kindern und zwei Lehrern (einem Volks- und einem Sonderschullehrer). Und zweitens die hier in Graz als Privatschule organisierte Gestalschule, die nach den Prinzipien der Gestalttherapie arbeitet.

Lernen anhand des Unterschieds

Zurück zum Thema „Lernen“ und was all das mit der Schule zu tun hat. Lernen,

BRAUCHT EUROPA BILDUNG?

Österreich ist auf dem Wege. Manche reden davon, es sei auf dem Wege nach Europa, ich meine, daß Österreich immer Europa war und ist. Wohl aber haben wir uns mehr darauf zu besinnen, was uns Europa bedeutet. Welche Voraussetzungen ein verstärktes Zusammenwirken verlangt, worin wir unsere Qualitäten innerhalb der Europäischen Gemeinschaft entwickeln können, was wir einbringen und was die geistige Voraussetzung ist. Ich verstehe daher Bildung nicht als eine Frage nach neuen Qualifikationsmerkmalen, Harmonisierung von Schulsystemen oder Schaffung von neuen Titeln, wie „Europa-Ingenieur“. Ich verstehe die Auseinandersetzung mit Europa als eine provokative Chance, sich der eigenen geistigen Grundlagen bewußt zu werden, zu wissen, in welches Europa man will und wie es aussiehen soll. Gerade die Auseinandersetzung darum kann unserem Land unendlich viel an Bildung und Kultur bringen.

Was ist Europa?

Es gibt viele Europas: Das Europa der EG, das Europa der im Europarat vereinigten demokratischen Staaten, darüber das Europa vom Atlantik zum Ural, die Zweiteilung in West- und Osteuropa, die Mitteleuropa vergessen ließ und somit das Verbindende, das Herz Europas, außer Kraft setzte. Wenn sich heute eine Strömung breit macht, die nach den Wurzeln sucht, sollten wir nach den Wurzeln Europas suchen, weil es die unser sind. Europa hat die heutige Welt geprägt. Die „eine Welt“ ist zur Einheit geworden durch die Durchdringung der Welt mit der europäischen Weltzivilisation.

Das Ringen um die zukünftige Geschichte der Welt und der Menschheit wird daher wesentlich von dem bestimmt, was politisch, vor allem aber auch geistig in Europa geschieht. Europa ist keine Einheit. Die Vielheit ist es, die Europa konstituiert. Gerade darin liegt der Reichtum des Kontinents. Reich allerdings nicht nur in der Landschaft, den Sprachen und Ausdrucksformen, sondern auch reich an geistig-kulturellen Werten. Auch wenn Europa aneinander bindet, was es zugleich in die letzte Gegensätzlichkeit treibt, „Welt und Transzendenz, Wissenschaft und Glaube, Weltgestaltung und Religion“, wie es einmal Karl Jasper formulierte, so liegt doch in einem gemeinsamen Wertbewußtsein die Chance und Möglichkeit, die Folgen dieser künstlichen, politischen Trennung abzumildern oder diese gar, langfristig, gesehen zu überwinden. Wir erleben gerade auf der

anderen Seite des Eisernen Vorhangs, daß keine politische Trennungslinie und keine Teilung diese tief verwurzelte gemeinsame Hierarchie der Werte abschaffen kann, wenn die Bevölkerung eines Landes oder einer Gruppe von Ländern diese Gemeinsamkeit anerkennen und anstrebt. Was Europa in den Jahrhunderten hervorgebracht hat, muß auch geistig wieder von Europa überwunden werden, daher müssen wir uns auf die Suche nach Übereinstimmungen begeben. Antike, Christentum und Humanismus sind das gemeinsame Erbe der europäischen Völker. Aus diesem gemeinsamen Erbe stammt jenes Welt- und Selbstverständnis des Menschen, das universell geworden ist und heute den Gedanken der einen Menschheit konstituiert: Der Schritt vom Mythos zum Logos, der im griechischen Denken einen Raum der geistigen Helle eröffnet hat; die Differenz von Einzelnen und Allgemeinem, von Grund und Ziel, von Individuum, von Objekt und Subjekt; die offene Fragwürdigkeit alles Seienden, der sich nie erschöpfende Impuls des Wissenwollens, der alles Überlieferte immer wieder in Frage stellt, um es entweder aufzulösen oder es sich von Grund auf neu anzueignen und zu entfalten; damit das Begreifen von Geschichte nicht als zyklische Wiederkehr des Ewig-Gleichen, sondern als einmalige zwischen Anfang und Ende; das Begreifen des Augenblicks als unwiederholbare Entscheidung im Ablauf der auf ein Eschaton gerichteten Zeit; die handelnde Zuwendung des Menschen zur Welt, sein rastloser Schöpfungsauftrag; die Entdemonisierung der Welt von schicksalshafte Nominosa durch den Glauben an einen transzendenten persönlichen Gott und seine geschichtliche Inkarnation; die Trennung von politischer und religiöser Macht als Voraussetzung der Entwicklung zu politischer und religiöser Macht als Voraussetzung der Entwicklung zu politischer und geistiger Freiheit; die Freiheit des autonomen Willens, der sich nur an Vernunft und Gewissen bindet; die Einsicht in die Würde des Menschen und seine unveräußerlichen angeborenen Rechte; die prinzipielle Unbegrenztheit des Denkens und Handelns, die zum wissenschaftlichen Weltbild und zur Weltbeherrschung durch Technik geführt haben, ebenso auch zur Berührung und Durchdringung aller europäischen Kulturen und deren Überführung in die konkrete Weltgeschichte, womit Europa seine permanente kulturelle Krise zur universalen kulturellen Krise erweitert hat.

Wenn wir das alles unter „christliches Abendland“ verstehen, dann ist es weder ein zur Grottenbahn gewordenes Museum, noch eine technokratische Institution, die kein Gefühl der Beheimatung

für die zuläßt, die politisch für sie verantwortlich oder abhängig sind. Es ist vielmehr die unentbehrliche kulturelle Aufgabe für ein künftiges Europa, die dem ganzen Unternehmen der Europäischen Gemeinschaft ihren Sinn geben kann. Der Weg Österreichs nach Europa und der gemeinsame Zweck wirtschaftlicher Maßnahmen besteht darin, allen europäischen Ländern, vor allem auch uns, eine bessere wirtschaftliche Gesundheit zu sichern. Gesundheit selbst ist aber nie Quelle des Sinns, sondern eine entscheidende Voraussetzung für Zweck und Sinn. Verzichten wir aber auf diese Antwort, dann wird Europa leer sein, so wie wir heute im Politik- und Geistesleben eine gewisse Leere verspüren. Das wäre aber „Anti-Kultur“, worauf dann die Gefahr bestünde, daß fanatische Besonderheiten als Reaktion gegen diese Leere sich verbreiten würden.

Kulturelle Leere verträgt Europa nicht, denn dann wächst Gleichgültigkeit, Ablehnung und die Gefahr des Nihilismus und der Gewalt, dieses Europa mit den totalitären Versuchungen, die wir vor nicht allzu langer Zeit, auch in Österreich, erfahren haben.

Dazu braucht es aber zukunftsorientierte Aufgabenstellungen für dieses Europa, zu denen Österreich einen Beitrag leisten kann. Carl Friedrich von Weizsäcker hat 1986 auf dem Europatag der Universität Freiburg unter dem beziehungsvollen Titel „Der Rahmen und das Bild“ drei künftige Aufgaben für unseren Kontinent formuliert, an denen Österreich aktiv teilnehmen kann: Kultur und Natur, Macht und Friede sowie Marktfreiheit und soziale Gerechtigkeit. Die Entwicklung der Politik in den vergangenen Jahren hat eine Wiederbestimmung auf die „Natur des Menschen“ gebracht. Daß Natur und Geschichte enger zusammengehören, weil die Natur selbst geschichtlich ist. Wir haben begriffen, daß wir drauf und dran sind, die Voraussetzungen unseres Lebens elementar zu gefährden. Das wissenschaftliche und technische Abenteuer, das uns der auf der Aufklärung basierende Fortschritt gebracht hat, verlangt von uns, das bis jetzt von uns weitgehend Versäumte, gerade in Hinblick auf die Natur, auf die Art und Weise, wie wir mit ihr umgehen und damit die Lebensbedingungen des Menschen prägen, nachzuholen. Die gemeinsamen Fortschritte von Wissenschaft und Technik müssen bildungsmäßig „verdaut“ werden. Eine Folge daraus ist die Tatsache, daß die Naturwissenschaft und die Technik, die kulturell Europa und die Welt eroberzt haben, die politischen Bedingungen unseres Überlebens bereits radikal verändert haben. Gerade Europa begreift, wenn es überleben will, daß

Macht dem Ziel des Friedens untergeordnet werden muß. Damit ist nicht nur die Friedenssicherung in der Staatengemeinschaft gemeint, sondern auch der Friede, nach dem jeder Mensch sucht und der Christen besonders aufgetragen ist.

Die Europäische Gemeinschaft hat als eine ihrer Freiheiten die des Marktes normiert. Die politischen Auseinandersetzungen in Österreich waren durch Jahrzehnte durch die Sehnsucht nach sozialer Gerechtigkeit bestimmt. Warum soll es uns in Freiheit nicht gelingen, Modelle eines freien Marktes mit dem Bemühen um eben diese Gerechtigkeit zu vereinen, um im Wege Europas die friedensgefährdenden Unterschiede zwischen Nord und Süd zu mildern?

Neben diesen europäischen Aufgabenstellungen gibt es noch speziell eine österreichische: Der Bundeshymne folgend liegen wir „einem starken Herzen gleich“ in der Mitte des Kontinents, politisch aber schmerhaft am Rande. Die vergangenen Jahre haben eine Wiederentdeckung alter Verbindungen gebracht, nicht aus Nostalgie, sondern aus der Sehnsucht, einen unerträglichen, fast ein halbes Jahrhundert währenden Zustand wenigstens auf der menschlichen, d.h., auf der kulturellen, wissenschaftlichen, kommunikativen und touristischen Ebene zu überwinden. Österreich kann für Europa dadurch interessant sein, daß es mehr von seinen Nachbarn weiß als die zwölf, deren europäische Einheit bis jetzt nur westeuropäisch ist und deren Bezug zum anderen Teil Europas durch die Teilung Deutschlands schwer belastet ist. Wir müssen die Bereitschaft uns erhalten, vielfach verstärken, interessierte, neugierige und offene Nachbarn jener zu sein, die nicht oder noch nicht in Freiheit leben und aus der Gemeinsamkeit der Geschichte mit dem Herzen suchen und genauso Europäer sind wie wir.

An dieser Stelle sei ein kleiner Exkurs für Christen gewagt. Daß Europa in Jahrhunderten Christentum geprägt wurde, weiß man. Daß das aufeinander zugehende Europa von Christen gestaltet wurde, ist in Vergessenheit geraten. Konrad Adenauer, Pierre Schuman und Alcide de Gasperi waren es, die aus den Trümmern, die nach der Katastrophe des großen Krieges von Europa übriggeblieben sind, den Weg aus den Wurzeln christlichen Geschichts- und Weltverständnisses gewiesen haben. Religion war das bindende Element bis in unsere heutige Zeit. Der schmerzvolle Säkularisierungsprozeß mag dazu geführt haben, daß diese allgemeine Anerkennung der Religion nicht mehr besteht. Christen dürfen davon nicht weichen, sondern müssen versuchen, mit Hilfe der Kultur und einem kulturellen Leben der Worte des Evangeliums und christlichen Weltverständnisses ein neues Netz von Bindungen aufzubauen. Allgemein gewordene Begriffe wie Nächstenliebe, Toleranz und Humanität können als Helfer für diese Entwicklung herangezogen werden. Teil-

hard de Chardin hat von der Hominisierung, von der Menschwerdung als Kulturaufgabe gesprochen. Sie ist in geistiger Nachbarschaft für Humanisierung, die von anderen geistigen Strömungen in der Nachfolge der Aufklärung als Ziel angegeben wird. Kultur als Gestaltungsprinzip ist in Europa verlangt. Kultertechnik läßt uns die Natur als Lebensvoraussetzung und Lebensgrundlage erhalten und den akuten Gefahren begegnen. Lebenskultur brauchen wir ebenso wie die Kultur der zwischenmenschlichen Beziehungen. In Ehe und Familie, im Verhältnis der Generationen und sozialen Gruppen. Politische Kultur, Sprachkultur und Elbkultur etc. sind Ausdruck einer qualitativen Menschlichkeit. Wenn sich heute Völkerwanderungen durch Europa bewegen und in Ausstellungen, Museen und historischen Orten ihre Geschichte suchen, ist es die Suche nach diesen Wurzeln, der Vielfalt in der Einheit Europas, des Schöpferischen und der Phantasie, der Eigentümlichkeit geistiger und künstlerischer Werte — damit also die Beantwortung der Sinnfrage, die dem Christen aufgegeben ist.

Eigentlich eine spannende Aufgabe für einen jungen Österreicher: Bildung, Wissenschaft, Kunst, Forschung und technische Leistung werden eine ungeheure Bedeutung für eine größere Zukunft haben. Die Zeit der Massenproduktion ist vorüber, die höhere Qualität und die Individualisierung der Produkte und die Dienstleistungen stehen im Vordergrund. Der so oft zitierte „Microchip“ hat die Bedeutung des Geistigen und der Phantasie hervorgestrichen; nicht „hardware“ als wirtschaftlicher Faktor, sondern „software“, all das, was wir in dem wissenschaftlichen Prozeß an Geist und Ideen eingeben können, ist entscheidend. Damit haben wir Chancen und Zukunft in Europa, wenn wir vor lauter Technokratie und Institutionen, Verkehrslösungen und Infrastruktur nicht auch das „Portrait Europas“ vergessen, wie es Salvador de Madariaga schon 1952 gezeichnet hat. „Vor allen Dingen müssen wir Europa lieben. Hier droht das Gelächter eines

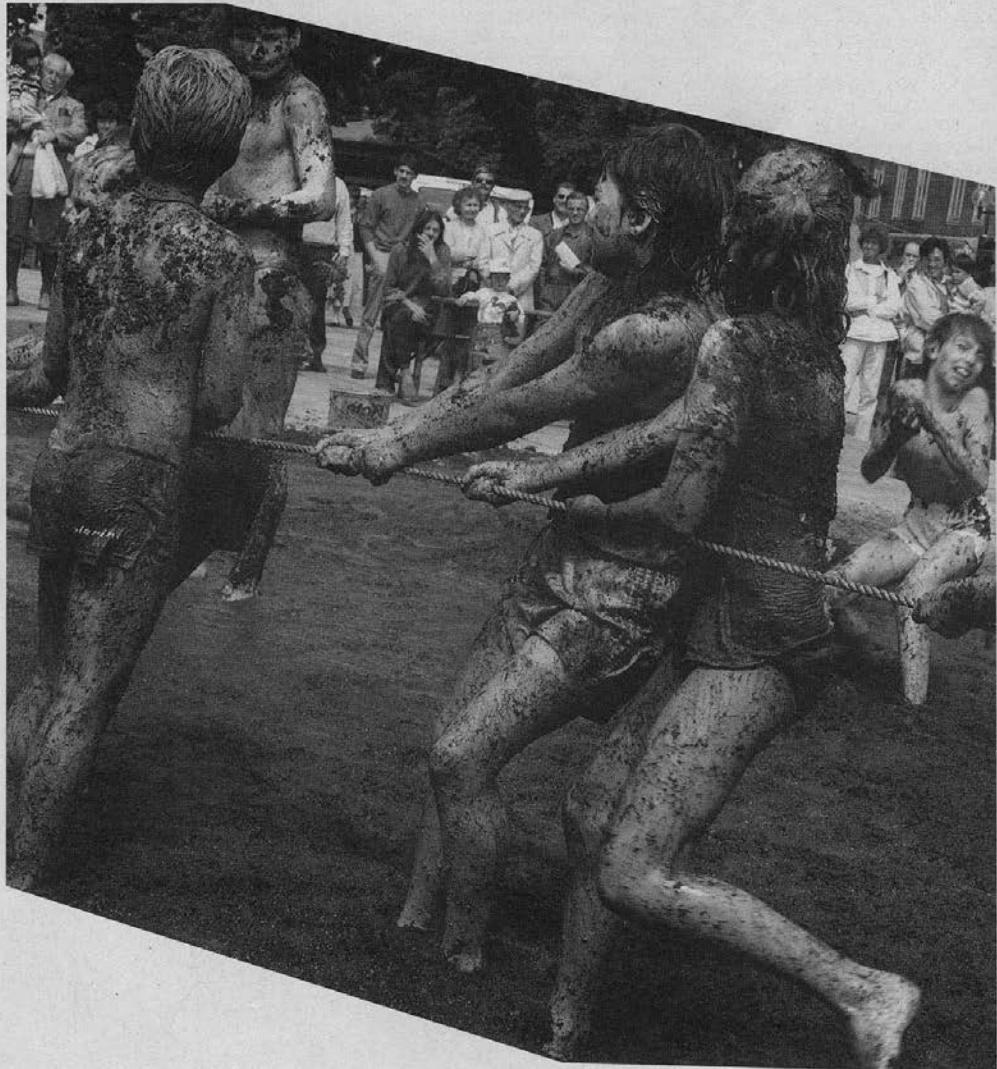
Rabelais, hier leuchtet das Lächeln des Erasmus, hier sprüht der Witz eines Voltaires. Gleich Sternen stehen an Europas geistigem Firmament die feurigen Augen Dantes, die klaren Augen Shakespeares, die heiteren Augen Goethes und die gequälten Dostojewskis. Ewig lächelt uns das Antlitz der Gioconda ... für ganz Europa ließ Michelangelo die Gestalten des Moses und des David aus dem Marmor steigen, schwingt sich die Bachsche Fuge in mathematisch bewältigter Harmonie empor. In Europa grübelt Hamlet über das Geheimnis seiner Tatlosigkeit, will Faust durch die Tat dem quälenden Grübeln entrinnen, in Europa sucht Don Juan in jeder Frau, die ihm begegnet, die eine Frau, die er nie findet, und durch ein europäisches Land jagt Don Quijote mit eingelegter Lanze dahin, um der Wirklichkeit ein höheres Sein abzutrotzen. Aber dieses Europa, wo Newton und Leibniz das Unendlich-Kleine und das Unendlich-Große maßen, wo unsere Dome, wie Alfred de Musset gesagt hat, in ihrem steinernen Gewande betend knien, wo das Silberband der Ströme Städte aneinanderreiht, die die Arbeit der Zeit in das Kristall des Raumes meißeln ... dies Europa muß erst entstehen. Erst dann wird es da sein, wenn die Spanier von „unserem Chartres“, die Briten von „unserem Krakau“, die Italiener von „unserem Kopenhagen“ und die Deutschen von „unserem Brügge“ zu sprechen beginnen. Erst wenn dies erreicht ist, hat der Geist, der unser Tun lenkt, das schöpferische Wort gesprochen: „VIVAT EUROPA!“

Bildungspolitik im Blick auf Europa bleibt sinnlos, wenn sie nicht in größeren Zusammenhängen denkt. Die Aufteilung menschlichen Wissens durch ein Spezialistentum geht an der Notwendigkeit vorüber, das Ganze zu erfassen. Die Qualität Europas lag und liegt im Universellen, das erst durch die Vielheit seine Kraft gewinnt. Die Qualität des Österreichischen lag und liegt im Talent für das Universelle. Die Anerkennung der in Österreich Gebildeten und Ausgebildeten ist dadurch entstanden: Werden wir auch in der Bildung Europäer!



VON DER (UR)LUST AM LERNEN

Die mit  gekennzeichneten Beiträge sind im Rahmen der Winterakademie '88 entstanden.



MENSCHEN STÄRKEN — SACHEN KLÄREN

Soziales Lernen ... im vernetzten System ... ist selbstbestimmendes Arbeiten.

Stärkung des Selbstbewußtseins ... ist das Kuschelpädagogik?

In einem Zeitalter atomarer, ökologischer und sozialer Gefährdung gilt es, lebensnotwendige Grundhaltungen zu erlernen.

Nämlich mit uns und unseren Mitmenschen in lebensfördernder Weise umzugehen und den Lebensraum Erde nicht weiter zu zerstören, sondern ihn in Ehrfurcht vor dem Leben zu schonen.

Im Mittelpunkt des Lernens steht der kosmische Mensch mit seiner Beziehung zu sich, zu anderen Menschen, zur Natur und zur Technik. Das Interesse an sich selbst, an den anderen und am Kontext, in dem wir leben, muß von ganzheitlichem Lernen geprägt sein.

Wir leben in einem vernetzten System und es ist vordringliche Aufgabe der Schule, den Kindern das bewußt zu machen.

An Stelle des Lernens als Wissensvermittlung liegt die Betonung auf dem, wie man lernt, wie man gute Fragen stellt, wie man Zugang zu Informationen bekommt.

Die Entwicklung der Persönlichkeit wird durch den Dialog gefördert. Persönliche Beziehungen von Lehrer und Lernendem sind von exemplarischer Bedeutung.

Je besser es gelingt, neben der fachlichen Kompetenz Selbstbewußtsein und soziale Fähigkeiten zu erwerben, desto eher gelingt die Konfrontation mit der Realität. Die Qualität der Beziehungen hängt davon ab, wie gut und wie Konflikte gelöst werden.

Wir versuchen, unsere Vorstellungen einer humanen Schule, die den Menschen mit seinen Bedürfnissen ernst nimmt, in der Regelschule zu verwirklichen.

Wir versuchen, unseren Unterricht „am

Kind zu orientieren, an seinen Lernmöglichkeiten und -grenzen, im Spannungsfeld von dem, was es braucht, und dem, was es will“ (Lehrplan der VS von 1987 S. 26)

Wir arbeiten in der Schule an der Verwirklichung unserer Phantasie über Schule.

Das Wesentliche: Wir arbeiten bereits daran.

Dazu gehört:

- Ausrichtung des Unterrichtes auf Beziehung-lernen zueinander im Spannungsfeld von Schülern — Eltern — Lehrern — Kollegen und der Schulbehörde und Zusammenarbeit.
- Die Schüler ermutigen, offen zu äußern, was sie denken, Mut zum Widerspruch und Sich-kennlich-machen.
- Die Betonung darauf zu legen, wie die Schüler Informationen bekommen, wie sie gut Fragen stellen, wie sie lernen.
- Die Schüler zu lebenslangem Weiterlernen zu befähigen.
- Kinder in ihrer persönlichen Eigenart kennenzulernen, ihnen beizustehen und ihr individuelles Lernen als kreativen Beitrag für gesellschaftliche Lernprozesse betrachten.
- Die Schüler in ihrem Mündigwerden unterstützen, sie beim Führen von Gesprächen unterstützen, über Themen, die sie bewegen.
- Dabei erleben sie, daß sie mit dem gesprochenen und geschriebenen Wort etwas verändern können.
- Was und wie Kinder lernen, muß für sie hier und jetzt einen einsehbaren Sinn haben. Sinnloses Lernen führt zu einem sinnlosen Leben.
- Den persönlichen Lernzuwachs des

Kindes feststellen, Ziel ist die Beratung und Förderung der Kinder.

• Kreativer Ungehorsam, der jene Gehorsamsbereitschaft überwinden muß, durch die in jüngster Vergangenheit Grauenhaftes machbar war.

Wenn durch Umdenken und Umführen die Welt menschlicher werden soll, brauchen wir viele Schüler mit Zivilcourage.

• Der Lernvorgang soll nicht ständig durch Abfragen, Überprüfen, Kontrollieren und Benoten gestört werden.

Zum Lernen gehört die Erfahrung des Fehlermachens.

• Zugestehen eines persönlichen Arbeitstemplos.

• Die Betonung auf ein ganzheitliches Lernen zu legen, nicht auf analytisches und lineares, das neue Informationen nur in das bereits bestehende Schema einordnet und deshalb auch Zusammenhänge nicht erkennen läßt.

• Lerninhalte, die praktisch erfahrbar sind (vor allem emotionale und soziale Prozesse) sollen die Schüler auch praktisch erfahren.

• Frieden im Schulalltag durch: offenes Sprechen über Gefühle und Gedanken, gemeinsame Gespräche und Austragen von Konflikten, ohne den anderen zu verletzen.

• Zukunftsorientiertes Lernen, um der Menschheit eine Zukunftschance zu geben.

• Abschaffung der Beurteilung von Lehrern und Lehrerinnen, an Stelle dessen: pädagogische Beratung durch spezifische Berater, die keine Vorgesetzten sind, pädagogische Gesprächsgruppen und pädagogische Selbstverantwortung.

Der Erzieher hört an; aufs Wesentliche beschränkt ist sein Wort Heilmittel.

Er lernt, Fragen wachsen zu lassen, er fördert Ratschläge, er forscht,

wie von Grund auf zu entwickeln sind neue Menschen, verantwortliche Gruppen —

er wacht, um genau zu klären und lernt, wie man Flügel wachsen läßt.

Danilo Dolci, Poema umano.

LEBENSRAUM KINDERGARTEN

immer mehr erfahren, erleben und erkennen wir Menschen, daß **kein Lebewesen in nur einer Hinsicht z.B. Nutzbarkeit erfäßbar sein kann**. Wir wissen von den Vernetzungen in uns und um uns. Alles steht in Beziehung zueinander, lebt davon.

Luft, Wasser + Boden lassen sich nicht abgrenzen. Eine entscheidende Erfahrung für alle, die überleben wollen... **Um-Welt-Schutz!**

So erscheint mir ein Bewußtsein auch nötig zu werden für die „Welt In-Urs“. Ganz besonders sollten wir **Kinder** nicht eindimensional erfahren und erkennen wollen. Weder in Hinsicht auf **Nutzbarkeit**, oder **Versorgbarkeit** noch **Verfügbarkeit**. Menschen, **Kinder** brauchen ein Lebensgefüge (soziales Netz!) von Menschen, mit denen **Beziehungen** entwickelt werden können, an denen sich **Kinder** entwickeln dürfen. **Boden** (Eltern: Vater + Mutter) zum Verwurzeln in die Tiefe.

Mitmenschen, verschiedenartig zum Emporstreben, zum Suchen und Finden einer Wachstumsrichtung, um in die Höhe zu drängen zum **Licht**, zur **Weite**, zur **Befreiung**...

Ich meine, es ist auch an der Zeit, an eine Schonung der lebendigen „Welt In-Urs“ zu denken.

Die Gemeinschaft **Mensch** (Wald) ist ein **Miteinander** von verschiedenen, einzelnen Menschenwesen. Jedes **Kind** wird zu schützen sein, damit es ihm möglich werden kann, ins Ganze, Gemeinsame zu wachsen. Wir (ge-)brauchen nicht Kinder, sondern sind Kinder mit Kindern. In dieser Beziehung werden wir wesentlich Menschliches entwickeln.

Von äußerlicher Versorgung (Essen, Kleidung, Erziehung, Bildung) zum inneren Beziehungsnetz eindringen. Die bestehenden Zusammenhänge annehmen + verstärken.

Noch haben wir keinen offiziellen „**Alarm**“ vernommen, doch viele unter uns haben schon deutliche Anzeichen von Verletzungen. Es fehlt noch die Meßbarkeit dieser Not der Liebelosen, der Beziehungslosen, der Sinnlosen und der Haltlosen.

„**Alarm**“

„Ich will nicht mehr, ich kann nicht mehr!“

- Täglich sterben 5 Personen durch Selbstmord in Österreich (vergleiche 3 Tote tgl. im Verkehr)

- Jährlich machen 2000 Menschen durch Selbstmord ihrem Leben ein Ende

- Jährlich werden 10.000 Selbstmörder behandelt (vorwiegend männl.). Auffallend viele Menschen mit Helferberufen: Ärzte, Priester, Sozialarbeiter...

• Hauptmotive:

Probleme mit Familie,

Partner,

Schule + Arbeit

Den **Willen** zum **Weiterleben** erhalten die meisten „Betroffenen“ von unterstützenden **Mitmenschen + Freunden** (Laien!) und ihrem geweckten **Selbsthilfepotential**, kaum von Fachleuten. Psychotherapeuten werden eher bei Depressioen aufgesucht.

Krankheiten gab's ja schon immer, und die meisten sind heilbar, dank der **Medizin**, auch für die **Innere Krankheit** (Psychosomatik) gibt's Fachleute und reichlich Medikamente.

Was aber nicht in Pillenform einzunehmen ist — **Freude, Wille, Mut, Vertrauen** zum Wachsen, zum **Leben** (= Selbsthilfepotential)

Sensibilität für das bedrohte Leben der Bäume ist wach geworden, wann werden wir wachsamer für das Leben „In-Urs“? Meine Überlegungen sollen keinen Pessimismus belegen oder Schwarzmalereien

betreiben, vielmehr **Spürsinn** wecken für unseren Umgang mit Kindern, mit Menschen. Es gilt für uns, **Boden** nicht künstlich zu überflütern, aber auch nicht „**Ausschwemmung**“ zuzulassen.

Das Vertrauen in das Leben und Leben wollen sollte uns mehr Zuversicht ausstrahlen lassen — „Gegenstrahlen“ (Zeit!) Bei all meinen Gedanken bekomme ich mehr und mehr Bezug zur Berufsbezeichnung meiner beruflichen + menschlichen Aufgabe

„**Kinder-Gärtner-In**“

Kinder im Garten, nicht zu verwechseln mit **Baumschulen**!

Immer dringender erweist sich das Überdenken und Gestalten von Bestimmungen für das **Wachsen-Können** in einer Gemeinschaft (Kindergartengesetz). Nicht x-beliebig viele (30–40) Kinder sind eine Gemeinschaft — **N E I N**. Es ist eine liebige Gemeinschaft von einzelnen Kindern, welche diese bildet.

Qualität vor Quantität.

Angaben aus einer Dokumentation von Wolfgang Kudrabsky über Selbstmord in Österreich (ausgestrahlt im ORF FS 2 im Februar '87).



Felix 3 1/4 J.

Ich habe euch alle lieb,
den Papa hab' ich lieb,
den Florini hab' ich lieb,
die Mamma hab' ich lieb!
u. mirch hab' ich lieb'!

Heilendes Spielen

Ein Sprach-Puzzle von Helga Lang

Wechselspiel
Zusammenspiel
Vorspiel
Zwischenspiel
Nachspiel

Phantasiespiel
Rollenspiel
Funktionsspiel
Sprachspiel
Bewegungsspiel
Konstruktionsspiel
Experimentierspiel
Wortspiel

Theaterspiel
Tanzspiel
Musikspiel
Schauspiel

Spielzeug
Spielsachen
Spieltut
Spielpartner
Spielpunkt
Spielregeln
Spielsucht

Kinderspiele
Spiel der Liebe
Spiel der Leidenschaft
Spiel der Geschlechter
Gesellschaftsspiele

verspielt
spielend leicht
spielend lernen
ausgespielt
vorgespielt

Im Spiel vertieft ...

Fußballspiel
Golfspiel
Schachspiel
Wettspiel

Aus dem Spiel ist ernst geworden ...
Das Spiel ist aus.

Am Anfang ist alles Spiel

Freude am Tätigsein.
Freude am Entdecken.
Freude an Ideen und Möglichkeiten.

Bereitschaft fürs Neue mit Phantasie und Spontaneität.
Selbst erkennen und handeln.

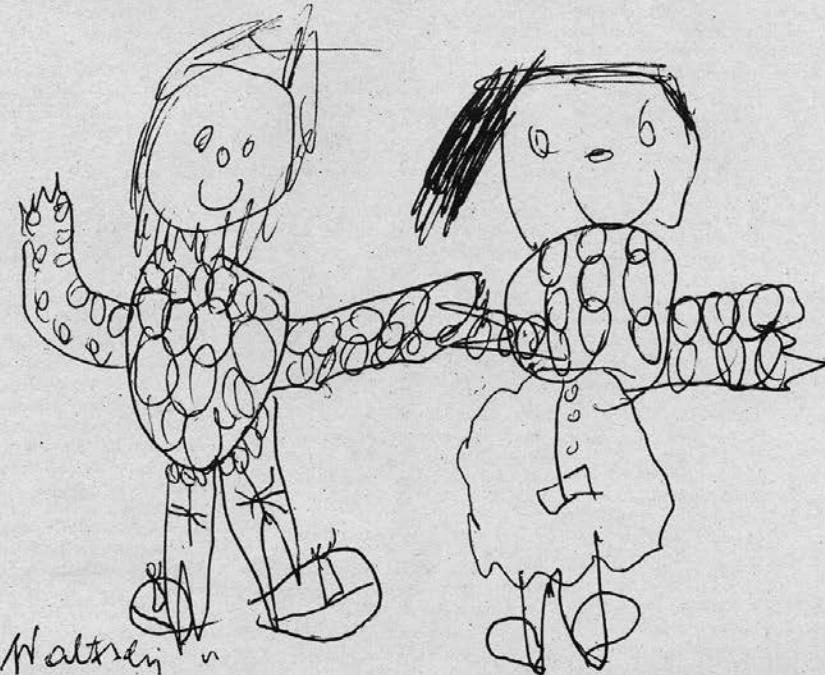
Energien laden sich auf.

Dann wirds ernst, denn unser Spiel
braucht einen Zweck und ein Ziel.
Spiel ist die wichtigste Form des Lernens.

Zwischen Dir und mir und unserem Unverständnis, unserer Ahnung vom Gemeinsamen, schlägt ein unsichtbarer Dritter eine Brücke, von Dir zu mir — unser Spiel.

Im Spiel können wir einander geben und voneinander nehmen. Erfahrung, Können und Wissen. So entwickeln wir unser Spiel, im Lernen voneinander, zu einer immer höheren Intensität, um dann frei, fähig zu werden fürs nächste Spiel.
In diesem Selbstverständnis der menschlichen Fähigkeit (Anlage) zum Spiel nähren wir uns an der heilenden Kraft des Spiels, wenn wir das Leben spielend üben lernen.

Spiele sind eine Grundform der Auseinandersetzung des Menschen mit der Umwelt, mit Personen, Gegenständen und Vorgängen.



DIE ZUKUNFT DER HAUPTSCHULE

In folgenden wollen wir die Ergebnisse der Gespräche dieser Werkstatt aus der Sicht der Vertreter der Eltern, der Wirtschaft und der Lehrerschaft darstellen. Die Aussagen sind sicherlich Denkanstöße, die zu einer weiteren Diskussion Anlaß geben sollten, noch dazu, wo der Kreis derer, die am Gespräch teilnahmen, aufgrund ihrer Kompetenz sowohl im öffentlichen, wirtschaftlichen als auch im schulischen Bereich ernstzunehmende und abgesicherte Aussagen machen konnten.

Zum Abschluß wollen wir einen kostenneutralen Maßnahmenkatalog vorstellen. Dieser ist von Frau Dr. Heide Hudabiung in die Gesprächsrunde eingebbracht und durch Beiträge aus dem Gespräch bzw. durch die schriftlich nachgereichten Stellungnahmen der einzelnen Teilnehmer erweitert worden. Leider fehlt von der Arbeitnehmerseite (ÖGB und Arbeiterkammer) ein Gesprächspartner, sodaß von dieser Seite nichts einfließen konnte.

Folgende Probleme wurden aufgezeigt:

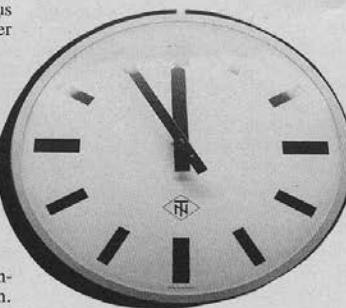
Die Lehrpläne der HS und der AHS sind, stofflich gesehen, wortidentisch, haben aber unterschiedliche Bildungsziele. Für die HS wäre herauszustreichen, daß neben der Vermittlung einer grundlegenden Allgemeinbildung auch die Vorbereitung auf ein späteres Berufsleben (Lehrberuf) und die Vorbereitung auf eine weiterführende höhere Schule als primäre Ziele zu sehen sind.

Obwohl derzeit noch immer rund 70% der 10–14jährigen eine HS besuchen, ist der Trend zur Unterstufe der AHS immer stärker. Vor allem in den Ballungszentren treten teilweise bis zu 100% einer VS-Klasse in die Langform einer AHS über. Aber auch in Orten, wo sich der Zustrom zur HS und AHS die Waage gehalten hat, wurde der Trend zur AHS größer. Dies gibt uns zu denken. Um diesem Schülerstrom entgegenzuwirken, müßten Überlegungen angestellt werden, die HS attraktiver zu gestalten und ihr den Stellenwert zu geben, der ihr gebührt.

Eltern:

Die Sorgen der anwesenden Mutter einer Volksschülerin, die im Herbst mit der HS oder AHS beginnen soll, decken sich mit einem Großteil der Aussagen der anwesenden Diskussionsteilnehmer.

- Die öffentliche Meinung über die HS ist leider sehr schlecht.
- Der „gesellschaftliche Druck“ ist in den Ballungszentren enorm groß. Wie steht man da, wenn man ein Kind in eine



HS gibt und damit „abqualifiziert“ wird? Deshalb lautet das Motto: „Unter allen Umständen in die AHS“.

• Heiß umstritten sind die Leistungsgruppen (D, M, lebende Fremdsprache). Wird in den Gruppen tatsächlich nach Leistung unterrichtet? (Gibt es nur 5 „echte“ Schüler für die Gruppe I, so wird angenommen, daß aus Kostengründen eine höhere Anzahl von Schülern in die Gruppe I kommt. Ist es dann noch Leistung?) Freunde wollen zusammenbleiben und passen sich daher in ihren Leistungen an, auch im Negativen).

Die Einstufungen und Umrangungen in den Leistungsgruppen bringen eine enorme Unruhe für Eltern und Kinder.

Die Kinder sind dem ständigen Druck ausgesetzt, nicht in die nächstslechtere Gruppe abzusinken — in die bessere Gruppe kommt man nicht mehr.

• In den heterogenen Stammklassen sind wieder Schüler aller drei Leistungsgruppen vereint — da muß das Niveau doch so sein, daß der schlechtere Schüler auch mitkommt. Wo bleibt der „sehr gute Schüler“?

• In der VS sollte eine Schullaufbahnberatung eine Pflichtveranstaltung sein, in der die Eltern „ehrliche“ Informationen erhalten (z.B.: HS — alles über Leistungsgruppen; Ganztagsschulen; Schwerpunktsschulen; Möglichkeiten über weiterführende Schulen nach der HS; Hinweise, daß es auch noch eine Lehre gibt, mit genau so vielen Chancen).

Wirtschaft / Berufsschule

- Das Image der HS sollte durch intensive Medienarbeit in der Bevölkerung wieder gehoben werden.
- Die Lehrberechtigten wünschen sich, daß die Abgangsqualifikation der HS-Schüler und des Polytechn. Lehrorganes in bezug auf die Grundtechniken, wie

Lesen, Schreiben, Rechnen, angehoben wird.

• Es sollten die Benotungen wieder Aussagekraft bekommen. Daher wäre eine echte Leistungsbeurteilung und keine Beurteilung der Statistik wenig notwendig.

• Wichtige Voraussetzungen für Lehrlinge sind Genauigkeit, Ausdauer und Sauberkeit.

• Der Lehrplan wäre zu durchforsten und auf ein Mindestmaß zu kürzen, damit die Schüler die Möglichkeit haben, die Grundtechniken entsprechend zu lernen und zu üben.

Im weiteren wurde von der Seite der Wirtschaft die Frage aufgeworfen, ob die Ursachen unseres Problems nicht im Bildungssystem generell liegen:

• Sinken des **Bildungsniveaus** in allen Schultypen (VS, HS, BS, BHS, ORG, AHS und Hochschulen).

• **Elitedenken wurde verboten.**

• Facharbeiter haben in der Gesellschaft nicht den Stellenwert, der ihnen zusteht. (In den nächsten 7–8 Jahren ist ein Rückgang der Facharbeiter um ca. 33% sicher!).

• Jeder Maturant ist in der Gesellschaft mehr wert als ein „Arbeiter“. Die derzeitige Situation, daß der berufliche Nachwuchs in Gewerbe, Handel und Fremdenverkehr — um nur die Gruppen zu nennen, welche die meisten Lehrlinge ausbilden — zunehmend mehr von Hauptschulen (2. Klassenzug bzw. schlechteste Leistungsgruppe!) und Sonderschulen kommt, wird für die Gesellschaft sehr schwerwiegende Folgen in der Zukunft haben.

Die rasche Entwicklung der Technik stellt an den Lehrling in allen Berufen, besonders aber an den Facharbeiter, immer höhere Anforderungen. Viele Lehrlinge können diesen Anforderungen nicht mehr gerecht werden, noch dazu ist in **vielen Berufen in Zukunft mehr Intelligenz und Engagement notwendig**.

Wie könnte eine Besserung erfolgen?

• Den Mangel an guten Facharbeitern könnte die HS für sich nutzen und durch verstärkte Information in der Volksschule für den Bildungsweg Hauptschule → Facharbeiter „werben“.

• Erwerb grundlegender Kenntnisse der Hauptschul- und „Poly“-Abgänger: z.B.: in Mathematik (Grundrechnungsarten, einfache planimetrische und stereometrische Berechnungen), im technischen Bereich (PC/GZ/WK).

• In der Familie müßte ein **Umdenkprozeß** eingeleitet werden. Nicht das Motto „eine Matura muß es sein“, sondern eine Arbeit, die den Menschen zufriedenstellt und ein menschenwürdiges

Leben gestattet, sollte oberstes Ziel sein!

- Abgehen von veralteten Strukturen — in den verschiedensten Bildungswegen müssten mehr Möglichkeiten geschaffen werden, dem Facharbeiter in der Zukunft Erleichterungen für die Weiterbildung zu schaffen, bis zum Hochschulstudium für besonders Begabte!

Schule / Lehrer

Im folgenden wird die Problemsicht der einzelnen Teilnehmer (HS, Poly, ORG und BHS) vorgestellt. Den Autoren ist klar, daß hiermit nicht alle Schultypen und Schulprobleme besprochen werden, und es sei daher nochmals festgestellt, daß die Ergebnisse Denkanstöße sind, die für eine breitere Diskussion sorgen können.

- Die Forderungen der Wirtschaftsvertreter, Hauptschüler besser auf ihren zukünftigen Beruf vorzubereiten, decken sich auch mit Ausbildungsvorstellungen in der HS. Spezielle „Lehrgänge“ durchzuführen, die eindeutig berufsspezifische Inhalte haben, ist aber unmöglich, da das Spektrum der nach dem Abschluß der HS möglichen Berufsausbildungsmöglichkeiten zu groß ist.
- Überdies darf man nicht aus dem Auge lassen, daß es mit einer Aufgabe der HS ist, eine gewisse Zahl von Kindern auf weiterführende mittlere und höhere Schule vorzubereiten. Es muß dem begabten Hauptschüler möglich sein, eine Reifeprüfung abzulegen.

Grundsätzlich muß es ein Anliegen werden, 10–14jährige mit Grundtechniken auszustatten, die für das spätere Berufsleben eine gute Basis abgeben.

- Weiters darf auch das Ziel der HS, wesentliche erzieherische Intentionen zu verwirklichen, nicht vernachlässigt werden, wie etwa die Entwicklung einer positiven Arbeitshaltung, Erziehung zu umfassender Sauberkeit in der Ausführung auferlegter Arbeitsaufträge und zu sozialem Integrationsvermögen. Diesem Gesichtspunkt kann im Projektunterricht weitgehendst Rechnung getragen werden. Darüber hinaus kann hier Planungs- und Organisationsarbeit von den Schülern geleistet und gelernt werden.

Zum derzeitigen Istzustand und möglichen Sollzustand der HS werden seitens der Vertreter aus der Lehrerschaft folgende Punkte hervorgehoben:

- Die Teilung der Schüler in Leistungsgruppen von geringer Schülerzahl und gleichem Leistungsniveau wird der Förderung des einzelnen Schülers eher gerecht als der Klassenverband (D/E/M). Die gesetzliche Regelung der Teilung bei 25 Schülern müßte unter allen Umständen aufrechterhalten bleiben.
- In die Lehrerfortbildung ist die Fachdidaktik für die III. LG verstrt aufzunehmen. Der Lehrer sollte den Schülern das Gefühl vermitteln können, auch wir sind eine gute Gruppe, wir können eben etwas anderes. Damit könnte dem Lehrer und dem Schüler Frustration erspart werden.
- Die Umstufungsproblematik könnte man mildern, wenn dabei ein vorangegangenes Gespräch zwischen Eltern,

Lehrer und Schüler gefrt wurde (HS-I Gleisdorf).

- **Die Funktion des Klassenvorstandes ist noch nicht befriedigend gelöst.** Eine KV-Stunde — in welcher Form auch immer — ist unerllich, wenn die HS ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag optimal erfüllen soll.

In der HS-I Gleisdorf wird seit 1986/87 folgender Schulversuch durchgeführt: 3mal pro Woche werden je 15 Min. als KV-Stunde gehalten. An diesen Tagen werden je drei Unterrichtsstunden um je 5 Min. verkürzt.

- Der Förderunterricht bringt zeitlich eine Mehrbelastung. Würde jede Regelstunde um 5 Min. gekürzt, würde der zusätzliche Förderunterricht keine zeitliche Mehrbelastung bringen (Vorbereitung auf den Übergang in eine höhere Leistungsklasse bzw. zur Verhinderung der Abstufung in eine niedrigere LG).

• **In der Bevölkerung herrscht Informationsmangel über die HS.** Eine verstrkte Präsentation der HS in den Massenmedien ist daher unabdingt erforderlich.

- Die Lehrerschaft wurde zu einseitig auf die Neue Hauptschule (NHS) vorbereitet. Organisatorische Grundlagen wurden vermittelt, das geistige Gesamtkonzept kam zu kurz. Die Kollegen sollten die NHS nicht „krankjammern“. Anstelle destruktiver Kritik sollten Überlegungen angestellt werden, um die noch vorhandenen „Schwachstellen“ auszuschalten.

Wie schon erwähnt, ist die HS Zubringerhre für weiterführende höhere und mittlere Schulen (ORG, BHS, Bildungsanstalten...).

Von dieser Seite wurde folgendes eingebracht:

- Die Vielfalt der wählbaren Fachrichtungen auf verschiedenen hohem Bildungsniveau, die Möglichkeit zu einer abgeschlossenen Berufsausbildung, aber auch der offenstehende Weg zur Hochschulberechtigung bewegen besonders im technischen Bereich viele Schüler zum Übergang in das berufsbildende Schulwesen.
- Vergleicht man die Leistungen und Fähigkeiten von Hauptschülern an berufsbildenden Schulen mit denen von AHS-Abgängern, so kann man aufgrund von Untersuchungsergebnissen feststellen, daß Hauptschüler sehr wohl gute Chancen auf einen positiven Abschluß besitzen.

• Besonders für technische Schulen erscheint es notwendig, den Schülern in der HS ein vertieftes naturwissenschaftliches Denken zu vermitteln.

- Einen nicht vernachlässigbaren Gesichtspunkt an technischen Schulen stellen auch gute Kenntnisse in Deutsch und in der Fremdsprache dar. Das Fundament dieser von Industrie und Wirtschaft immer wieder geforderten Kenntnisse sollte bereits in der HS gelegt werden.

• Immer mehr Volksschüler besuchen

eine AHS. Dementsprechend sieht die Zusammensetzung der Schüler in den Klassen eines ORG aus — immer weniger gute Hauptschulabsolventen sitzen neben Schülern, die aus einer AHS-Langform kommen.

Wie könnten Sofortmaßnahmen ergripen werden? — und diese kostenlos?

- **„Ehrliche Notengebung“ in der HS.** Die motivierende Note (Lob, Ermunterung) ist in der Abschlußklasse problematisch, weil damit Qualifikationen und Berechtigungen vergeben werden.

Diese Forderung deckt sich auch mit der der Wirtschaft. Ab 1989 gelten z.B. für die zweite LG dieselben Aufnahmeverbedingungen wie für den ersten Klassenzug der „alten“ HS.

- Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen HS und ORG/BHS-Lehrern. Genaue Information seitens der weiterführenden Schulen über Aufnahmeverbedingungen und Aufnahmeprüfungen.

• Lehrplankenntnis (der ORG- und BHS-Lehrer soll den LP der 4. Kl. der HS kennen, und der HS-Lehrer sollte über die wesentlichen Inhalte der Lehrpläne weiterführender Schulen informiert sein).

- **Information über Bildungs- und Ausbildungswegwege nach der 8. Schulstufe bereits in der 4. Kl. der VS,** um der Meinung entgegenzuwirken, die HS sei eine Einbahnstraße, die nur in die Lehre führt.

• Eine objektive Beratung, die sich nicht nach den Schülerzahlen und der Lehrerbeschäftigung richtet („Kampf um den Schüler“!), ist unabdingte Voraussetzung.

- Einrichtung von Berufsberatungszentren — Möglichkeit zur intensiven individuellen Beratung.

• Schultypenübergreifende Arbeitskreise in den Haupt- und Realienfächern.

- Verbesserte Information über Chancen des Facharbeiters im Sinne der Forderungen der Wirtschaft und verbesserte Vorbereitung auf die Lehre.

Von den Autoren wurden Kontaktgespräche mit der Wirtschaft und Arbeiterkammer gefrt, um im Fach Physik/Chemie eine bessere Vorbildung auf die spätere Lehre zu ermöglichen. Da hier aber alle Gegenstände miteingegebunden gehren, wird das Pädagogische Institut des Bundes, Abt. Alig., Pflichtschulen (HR. Karl Haas), im Herbst dieses Jahres eine Kontaktaufnahme zwischen HS — Handelskammer und Arbeiterkammer initiiieren. Ziel dieser Veranstaltung könnte es sein, diese Nahtstellenproblematik zu verbessern.

Den Autoren ist es bewußt, daß von den vielen Problemen, die die Zukunft der HS betreffen, nur einiges Wesentliches angerissen werden konnte. Sicher sind viele Problemgebiete überhaupt nicht zur Sprache gekommen. Wir hoffen aber, daß wir durch diesen Beitrag einen Anstoß für eine breitere und damit auch gesichertere Diskussion geben könnten.

Aufklärungsarbeit über die HS und ein neues Image für die HS sind letztlich eine dringende wirtschafts- und gesellschaftspolitische Notwendigkeit.

BERUFSCHULE: ZIELVORSTELLUNGEN



LEHRPLAN

- Durchforstung der Lehrplaninhalte
- flexiblerer Instanzenzug mit der Möglichkeit einer laufenden Anpassung an Neuerungen
- größere Flexibilität in der 1. Schulstufe zur Findung des geeigneten Lehrberufes für den Lehrling
- Psychologische Problemlösungsgespräche in den Gegenständen „Religionskunde“ und „Politische Bildung“
- Neubetitelung des Gegenstandes „Politische Bildung“
- häufigere Kontaktgespräche zwischen Lehrlingen, Berufsschullehrern und Ausbildern
- Einreichung und Durchführung neuer Schulversuche

BEGABTENFÖRDERUNG

- wichtigste Voraussetzung für alle schulischen Weiterbildungsbemühungen: Änderung des Kinder- und Jugendbeschäftigungsgesetzes
- Förderunterricht für Begabte (auch in praktischer Arbeit)
- Schaffung von Freigegenständen mit erhöhten Anforderungen
- Schaffung eigener Maturantenklassen
- Ausbildungszeitverlängerung für Begabte um 1 Jahr mit abschließender Konzessionsberechtigung
- Zusatzangebot für Lehrlinge in der Freizeit (z.B. Fremdsprachen)
- Möglichkeit des Umstieges in eine andere Schultype nach der Berufsschule

AUS- UND WEITERBILDUNG

- Fortbildungsbetreuung der Lehrlinge durch die Berufsschule auch nach Beendigung der Lehrzeit (Fortbildungsveranstaltungen für Ausgelernte)
- Leistungspaß für Kursbesuche
- Fachliche Fortbildungsveranstaltungen für Berufsschullehrer und Lehrlinge durch Referenten aus der Wirtschaft
- Verpflichtende Fortbildung für Berufsschullehrer und Ausbilder in fachlicher und pädagogischer Hinsicht
- Neulehrer sollten bei ihrer Anstellung die Verpflichtung zur dauernden Weiterbildung eingehen, wovon auch spätere Gehaltsvorrückungen abhängig sind
- Momentan Gefahr des Wirklichkeitsbezugsverlustes
- Möglichkeit der teilweisen Weiterbildung in der Freizeit sowie der teilweisen Weiterbildung durch Freistellung für einen Lehrgang
- Ausbildung zum Europaingenieur

AUSSTATTUNG DER BERUFSCHULE

- Zeitgemäße, dem neuesten Technologiestand angepaßte Einrichtung der Lehrwerkstätten
- Ausnutzung von Leasingverträgen mit dem Vorteil einer kostengünstigeren Finanzierung und der Möglichkeit des laufenden Geräte- bzw. Maschinentausches
- Finanzierungshilfe durch Lieferfirmen, Innungen und zusätzliche Institutionen

ZUSAMMENARBEIT MIT ANDEREN SCHULEN

- Einrichtung eines Schnuppertages an den Berufsschulen
- Berufspraktische Wochen schon in der Hauptschule
- Pflichtfach „Berufsvorbereitung“ in 7./8. Schulstufe
- Internationaler Lehrlingsaustausch
- Schulpartnerschaft mit anderen Schultypen
- Koordination der Einrichtung von Werkstätten mit speziellen fachlichen Gegenständen anderer Schulen
- Gemeinsame schulübergreifende Fachausbildung:

Modell Elis als Schulversuch einer verbesserten Variante des Gewerbe-BORGs in Bad Radkersburg:

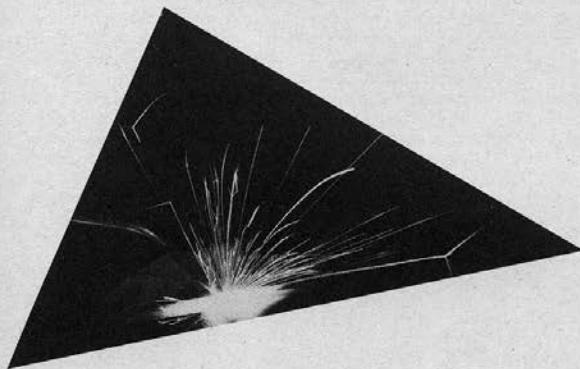
- Angebot des Erlernens eines Berufes in der Oberstufe der AHS
- während der 5. und 6. Klasse der AHS Absolvierung der Fachgegenstände der 1. Klasse der Berufsschule sowie der betrieblichen Praxis in den Ferien in Form einer Volontärtätigkeit
- während der 7. und 8. Klasse der AHS Absolvierung der 2. Klasse Berufsschule und der Ferialpraxis
- im Anschlußjahr nach der Matura Besuch der 3. Klasse Berufsschule und Absolvierung der restlichen Ferialpraxis
- danach Ablegung der Lehrabschlußprüfung

Vorteile dieses Modells: zusätzliche Nutzung der bereits bestehenden, teuer eingerichteten Lehrwerkstätten der Berufsschulen; keine Neubauten und Neueinrichtungen; der Betrieb lernt seinen zukünftigen Mitarbeiter mit Matura frühzeitig kennen.

- Anrechnung der Berufsschulzeit beim Eintritt in eine andere Schultype.

WERBUNG

- Schaffung eines eigenen Werbemanagers für Berufsschulen, der zu allen Anlässen informiert und wirbt
- Bildungsreferenten, die an Hauptschulen, AHS und Pädagogischen Akademien über die Berufsschule informieren
- Berufsinformationszentren mit flächendeckender Information
- Berufsschulinformation im Rahmen der pädagogischen Wochen sowie der Fortbildung am Pädagogischen Institut für die Lehrer anderer Schultypen
- Werbebroschüre über die Berufsschule
- Berufsinformationsreihen für alle Schulen
- Werbefilm über die Berufsschule
- Durchführung öffentlicher Lehrlingswettbewerbe



EXKURSIONEN LEHRAUSGÄNGE

ALTLICHT
Neue Lehrmethoden
anderer Technologien
(nicht ohne PEC erweitern)

KLEINERE
SCHÜLER ZAHL
SPECIFIC

Mehr nach
schulende weitere
Fortbildung -
betreuung durch
BS

Ausbildungszeit -
verlängerung

Fürstliches Lehr-
angebot in der
Freizeit

Bei allen Schulveranstaltungen
wird die AHS zu sehr
bevorzugt. Stärke
Werbung für AHS, Branche
od. keine Werbung für BS.
Es gibt kein Gleichgewicht
z.B. in der Öffentlichkeit

JVALES
AUSBILDUNGSSYSTEM
BESSER
DURCHFÜHREN

Werbeliniie (finne)
für BS

NEUE GEGENSTÄNDE
U. LERNINHALTE -
COURSEITERWEITERUNG

LEHRPLÄNE -
BERUFSBILDER
KOORDINIERUNG

Weniger Schüler
mehr Qualität

GEDANKEN ZUM BILDUNGSAUFTAG DER AHS

Ich unterrichte Englisch und Geschichte an einer AHS und habe schon elf Jahre lang die Höhen und Tiefen des Lehrerberufs kennengelernt. Zu den Höhen gehört ohne Zweifel das Erlebnis, eine erste Klasse voller begeisterungsfähiger Schüler zu übernehmen, bei denen die Motivation kein Problem darstellt und es eigentlich „nur“ darauf ankommt, den übersprudelnden Taten- und Wissensdrang der Kinder in die geordneten Bahnen des Unterrichts zu lenken. Zu den Tiefen gehört die Erfahrung wenige Jahre später, daß dieselbe Klasse den Unterricht passiv und gleichgültig über sich ergehen läßt und interessiert nur auf das Glockenzeichen wartet. Sicher — die Puerilität spielt eine große Rolle, und immer ist es ja nicht so schlimm, aber trotzdem: welche Fehler machen wir?

Ein Problem scheint mir zu sein, daß die Schüler oft nichts oder nur wenig mit dem Gelernten anzufangen wissen, und daß dieses Manko in der Oberstufe — mit zunehmender Kritikbereitschaft der Schüler — leider größer statt geringer wird. Ich fürchte, daß wir immer noch zu viel unzusammenhängendes „Schubladenwissen“ produzieren; jedes Stück Wissen und Erkenntnis gehört zu einem Fach, der Schüler kann es nicht in einen größeren oder anderen Zusammenhang übertragen. Als ich vor kurzem in einer siebten Klasse im Englischunterricht fragte, was die Schüler über die Industrielle Revolution und den Manchesteoliberalismus wüßten, erntete ich unglaubliches Staunen: wir haben doch jetzt Englisch! Zwei Stunden später — laut Stundenplan in Geschichte — konnten sie zu diesem Thema zumindest auswendig gelerntes Wissen „brav“ reproduzieren. Ich fürchte aber auch, daß wir zu viel unverdautes Halbwissen produzieren. Sieht man in der Praxis, wie wenig Können, geschweige denn Verständnis, sich ein Schüler sein Gentigend erwerben kann, kommt einem gelegentlich tatsächlich das Schaudern. Bedenkt man dabei, daß das Phänomen „Schulstreß“ zumindest bei manchen Schülern und in manchen Klassen tatsächlich existiert, liegt ein Schluß nahe: wir unterrichten zu viele Lerninhalte zu oberflächlich. Unsere Vorstellung von Allgemeinbildung ist zu diffus, selbst wir Lehrer tun uns schwer, sie zu definieren. Der Fachegoismus blüht nach wie vor, wir erkennen oft zu wenig, daß eine AHS keine Mini-Universität sein kann, und daß die Studiervorlesung, zu der wir die Schüler hinführen sollen, nicht nur vom Quantum des abfragbaren Wissens abhängt. Natürlich ist ein gewisses Maß an abfragbarem

Wissen eine unverzichtbare Voraussetzung für jede weiterführende Arbeit, doch vermute ich, daß zumindest manche Lehrer hier zuviel des „Guten“ (?) tun. Eine amerikanische Studie über Probleme an amerikanischen Colleges beklagte kürzlich unzusammenhängende Lehrpläne, deren Disziplinen „sich in immer mehr Einzelteile aufsplitten und kein zusammenhängendes Erziehungsziel mehr erkennen lassen“ (TIME, November 10, 1986). Diese Aussage trifft auch auf die Situation in unseren Gymnasien zu.

Auch im universitären Bereich steht nicht alles zum Besten. Dort gelingt es mehr oder weniger (seit den neuen Studienordnungen eher weniger) gut, den Studenten das nötige Fachwissen verbunden mit den wesentlichsten praktischen Fähigkeiten zu vermitteln, entscheidende Fragen werden aber gar nicht gestellt. Zwar wird im Lehramtsstudium heute erfreulicherweise der methodischen Ausbildung der Studenten mehr Aufmerksamkeit gewidmet als noch zu meiner Zeit, jedoch sollte das „warum“ noch vor dem „wie“ geklärt werden, und dies geschieht, fürchte ich, vielfach noch immer zu wenig. Warum die Punischen Kriege im Unterricht? Warum der Investurstreit? Warum Merkantilismus? Warum Französische Revolution? Studenten, denen diese Fragen in der Schule nicht beantwortet wurden, beschäftigen sich an der Universität zu wenig mit ihnen und werden sie später auch ihren eigenen Schülern nicht beantworten. Solange aber Lehrer auf derartige Fragen nicht eingehen können oder wollen, werden auch ehrgeizig und oft hochstaplerisch klingende Lehrpläne nicht in die Praxis umgesetzt werden. Würden, andererseits, beim Lehramtsstudium derartige Fragen behandelt, käme man von einer wertfrei-unverbindlichen „Stoffvermittlung“ weg, wie zumindest ich sie zum Teil in meinem Studium noch erlebt habe. Könnte es nicht z.B. ein Teil der fachwissenschaftlichen — und nicht nur der methodischen — Ausbildung der Historiker sein, Möglichkeiten aufzuzeigen, wie in ansprechender und wissenschaftlich einwandfreier Weise anhand verschiedener historischer Stoffe Friedenserziehung betrieben werden kann? Ähnliches gilt sicher auch für die Literaturwissenschaften. Jedes Wissen ist tot, das nicht zu weiterer Einsicht führt — und dadurch den Menschen mittelbar oder unmittelbar ein Instrumentarium zur Übernahme von Verantwortung gibt. Dies kann Verantwortung verschiedenster Art sein, die Palatte reicht von der Verantwortung für vererbtes Kulturgut über die Verantwor-

tung für schwache oder benachteiligte Mitmenschen bis zur Verantwortung für unsere gefährdete Umwelt.

Zurück zur (höheren) Schule. Im obigen Sinn ausgebildete Lehrer sollten imstande (undhoffentlich auch bereit) sein, einen zeitgemäßen Bildungsauftrag zu erfüllen. Die Maxime dafür soll lauten: Beschränkung in der Stofffülle, aber Anregung zur Selbständigkeit, Schulung der Kritikfähigkeit (die Bereitschaft zur Kritik ist zu wenig!), Schulung des sozialen Verantwortungsbewußtseins. Dabei ist es auch nötig, den Schülern in verantwortungsbewußter Weise Werte nahezubringen, weil gerade das Fehlen von Werten ein Problem unserer Zeit ist, das zur Orientierungslosigkeit besonders junger Menschen führt, die dann umso leichter Opfer zweifelhafter Ideologien und Gesinnungsgemeinschaften werden. Diese Werterziehung im Unterricht ist natürlich eine heikle Sache, da sie leicht vom Lehrer mißbraucht werden könnte. Das Erziehungsziel in diesem Punkt wurde sehr gut von Marian Heitger zusammengefaßt (Die Furche, 31. 10. 1986): „Pluralistische Gesellschaft fordert nicht Wertfreiheit, sondern garantiert die Freiheit zum Werten. Sie ist selbst auf ihr zugrundeliegende ‚Grundwerte‘ verwiesen: Freiheit und Gerechtigkeit, Toleranz und Anerkennung der Menschenwürde.“

Das Ergebnis der Schulbildung muß der mündige Staatsbürger sein, um ein abgedroschenes Schlagwort zu gebrauchen. Nur leider wird dieses Ziel noch viel zu wenig erreicht. Zwei Beispiele sollen das deutlich machen:

1. Die Erhaltung einer intakten Umwelt ist eine der (Über-)Lebensfragen unserer Zeit, und theoretisch sind sich alle einig, daß dazu Einschränkungen, Opfer und Verzicht auf manche liebgewordenen Gewohnheiten nötig sind. Trotzdem stehen wir vor der sehr realen Gefahr, daß die Umwelt vergleichsweise kleinkarierten Gruppenegoismen zum Opfer fällt. Radikale Schritte sind nötig, aber sie sollen von anderen gesetzt werden; Einschränkungen sind unumgänglich, aber selbst möchte man nicht von ihnen betroffen sein; und die Regierung setzt halbherzige Maßnahmen, die letztlich nicht ausreichen werden — denn der nächste Wahltermin liegt (hoffentlich) noch näher als der drohende Umweltkollaps, und die Verantwortlichen kapitulieren vor der mangelnden Einsicht ihrer Wähler. Wissen und Erkenntnis bleiben also wirkungslos, wenn sie nicht zur Bereitschaft, persönlich Konsequenzen zu ziehen, führen. Und dies, scheint mir,

ist der wichtigste Teil unseres Bildungsauftrages.

2. Das andere Beispiel bezieht sich auf die sattsam bekannten Probleme als Folge der Bundespräsidentenwahl 1986. In diesem Zusammenhang wird vielfach erschreckend undifferenzierte Schwarz-weißmalerei betrieben. Österreich ist nicht ein Reservat für alte Nazis und Antisemiten, wenn man sich aber heutzutage bei Stammtischrunden und ähnlichen Treffpunkten umhört, könnte man oft diesen Eindruck gewinnen. „Amerika wird eben von den Juden regiert“, „Einfach unglaublich, was sich die Judenmafia alles erlauben kann“ sind nur zwei vergleichsweise gemäßigte Aussprüche, und sie sind, soweit nicht Böswilligkeit dahintersteckt, typische Zeichen für Halbbildung. Folgende Fragestellungen, in den Unterrichtsprozeß integriert, könnten helfen, die Probleme differenzierter zu sehen:

— Wodurch konnte/kann Antisemitismus entstehen?

— Wie war es möglich, daß der Nationalsozialismus den Antisemitismus trotz nur zwölfjähriger Herrschaft in beispielloser Weise auf die Spitze treiben konnte?

— Eine psychologische Frage: Wie würdest du dich fühlen, wenn du deine Familie im KZ verloren hättest? Wärst du Deutschen und Österreichern gegenüber völlig unbefangen? Würdest du der Forderung zustimmen, es müsse endlich unter der Vergangenheit ein Schlüßstrich gezogen werden und „die Juden“ sollten nicht so unversöhnlich sein?

Diese Fragen müssen natürlich durch andere ergänzt werden:

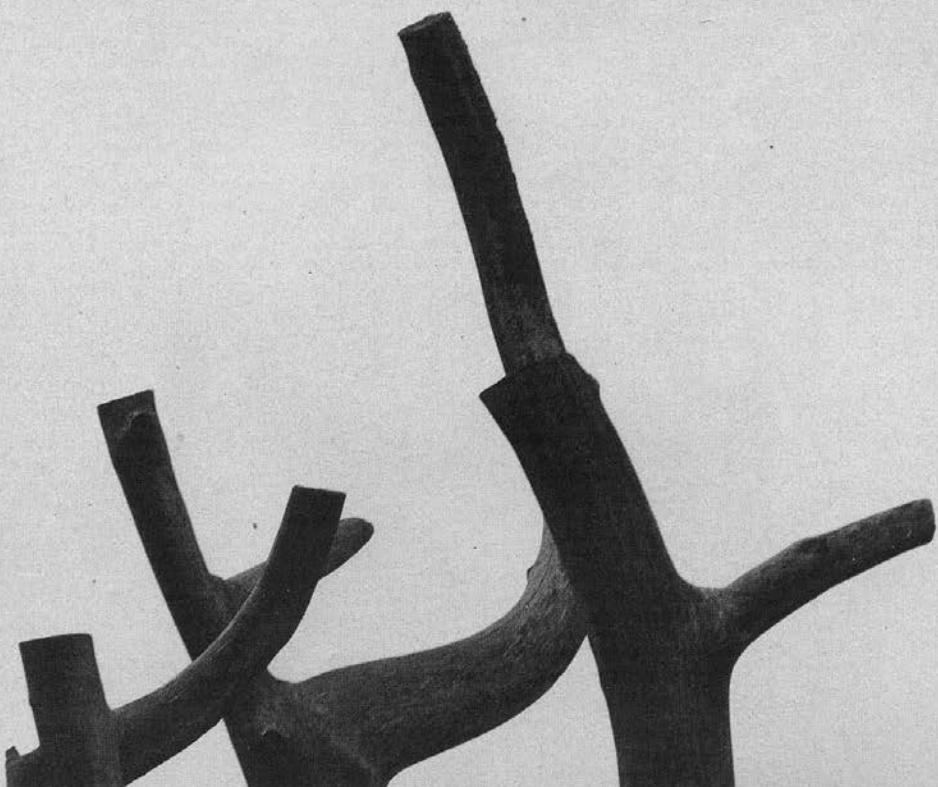
— Wie steht es mit der Möglichkeit, in einem totalitären System wirkungsvoll Widerstand zu leisten? (Herauszuarbeiten u.a. am konkreten Beispiel des Nationalsozialismus, aber nicht nur anhand des letztlich gescheiterten Attentats vom 20. Juli 1944, sondern der vielfältigen Formen des passiven Widerstands, der Sabotage, Nichtweiterleitung oder Verwässerung von Befehlen u.ä.).

— Warum sind aktive Dissidenten und Regimekritiker auch in totalitären Systemen der Gegenwart eine zwar auffällige, aber doch winzige Minderheit?

— Würdest du als Bürger eines totalitären Staates Widerstand leisten oder dich lieber unauffällig verhalten?

Diese willkürlich herausgegriffenen Fragen ließen sich fast beliebig vermehren. Die Auseinandersetzung mit ihnen, basierend auf der Grundlage eines soliden Faktenwissens, kann dazu beitragen, nicht in simples und oft gefährliches Schablonendenken zu verfallen.

Damit komme ich zum Abschluß. Bildung ist nicht einfach „viel wissen“, sondern mit diesem **Wissen umzugehen**. Ihr Wert zeigt sich in ihrer erfolgreichen Anwendung, womit aber nicht nur die Anwendung chemischer Formeln oder das geschickte Jonglieren mit historischen Fakten gemeint sein kann. Erfolgreich angewendet muß auch das im Bildungsprozeß erworbene Verantwortungsbewußtsein werden. Das erfordert oft öffentliches (und damit im weitesten Sinn politisches) Engagement. Nicht Vermarktung ist gefragt, nicht gerissenes Sich-durchsetzen wollen, aber der ehrliche Dienst an der Gemeinschaft, den man nicht nur Berufspolitikern überlassen darf. Sich wider besseres Wissen dem zu entziehen ist asozial; wenn man sich der christlichen Weltanschauung verpflichtet weiß, dann ist es ein Verstoß gegen das Gebot der Nächstenliebe, auf dem das Leben der Gemeinschaft beruht.



SCHULPARTNERSCHAFT: MEHR ALS KRISENMANAGEMENT

Ausgehend von den Ergebnissen einer Schulpartnerschaftsveranstaltung des Josef-Krainer-Hauses in Dezember 1987 analysierten im Arbeitskreis „Schulpartnerschaft“ Eltern, Lehrer und Schüler verschiedener steirischer Schulen die Situation aller Beteiligten im Schulpartnerschaftsdreieck, um danach ganz konkrete Zielvorstellungen für ein ideales Miteinander in der Schule zu entwickeln.

Zu Beginn wurde die Rolle der Eltern kritisch durchleuchtet. Das derzeitige Interesse der Eltern an der Schulpartnerschaft — so der allgemeine Tenor — konzentrierte sich auf negative Schulleistungen, „extreme“ Lehrer (= Lehrer, die zuviel oder zuwenig verlangen) und auf die Auswahl von Schulbüchern. Oder wie ein Schüler formulierte, das Engagement der Eltern in der Schulpartnerschaft beschränkte sich auf das „Krisenmanagement“.

Schulpartnerschaft bedeutet — so der Arbeitskreis — jedoch nicht nur Krisenmanagement, sondern ein Miteinander auf vielen Ebenen: miteinander reden, miteinander arbeiten, miteinander feiern... Vor allem von Lehrseite wurde betont, daß der persönliche Kontakt der Eltern mit der Schule wichtiger sei als ein lebloser Elternverein. Die Lehrer interessieren sich vor allem für elterliche Erwartungen an die Schule und den Lehrer, die erzieherischen Einstellungen der Eltern, die soziale Herkunft des Schülers und dessen momentane Lebenssituation. Die-

ses „Hintergrundwissen“ sei notwendig, um den Schüler besser verstehen zu können, aber auch um eventuellen Krisen vorzubeugen.

Ein weiterer wesentlicher Gesichtspunkt ist die Abhängigkeit der Elternpartizipation von der Schulstufe (Alter des Schülers) und der Schulart. Die Schlußfolgerung des Arbeitskreises kurz zusammengefaßt: Die Eltern sollten sich in der Oberstufe der AHS bzw. in der BHS zunehmend aus gewissen Bereichen des Schullebens zurückziehen, der Schüler soll Konflikte, die er ohne Eltern lösen kann, auch tatsächlich allein oder zusammen mit dem Lehrer lösen.

Zwei Forderungen wurden sehr konkret formuliert:

1. An Elternsprechtagen und Elternabenden sollten stets auch Schüler teilnehmen, da diese dadurch ertragreicher würden.
2. Eltern sollten dort, wo es sinnvoll ist, verstärkt in den Unterricht eingebunden werden. So sollten Eltern, die auf bestimmten Gebieten Fachleute sind, etwa im Rahmen des Projektunterrichts zu Wort kommen.

Insgesamt wurde festgestellt, daß jüngere Eltern aufgeschlossener seien, bildungswillig und schließlich bereit sich zu verändern. Der Wunsch nach mehr Elternmitarbeit als derzeit besteht allerdings noch wie vor.

Was die Lehrer betrifft, so wurde festgestellt, daß der Prozentsatz der Lehrer, denen Schulpartnerschaft wirklich ein

Anliegen ist, niedrig sei. Junglehrer seien wesentlich engagierter als ältere, bereits pragmatisierte Lehrer, wobei auch der geringere Altersunterschied zwischen Lehrern und Eltern die Gesprächsbasis verbessere.

Aus Sicht der Schüler solle der Lehrer im Unterricht dem Schüler ein großes Maß an Eigenverantwortung und Freiraum zugestehen und ihn nicht in Denkmuster pressen. Auch müsse die Lehrerausbildung verstärkt die Schulpartnerschaft zu einem ihrer Inhalte machen.

Schließlich wurde die Rolle der Schüler diskutiert. Die Lehrer wünschen sich stärker den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Schüler und Lehrer, Kommunikation sei unerlässlich. Die Schüler sollten mehr konkrete Anliegen vorbringen. Umgekehrt wünschen sich die Schüler im Verhältnis speziell zum Lehrer mehr Vertrauen und Gesprächsbereitschaft. Freizeitopfer müßten sowohl von Lehrern, als auch von Schülern und Eltern im Dienst der Schulpartnerschaft erbracht werden. Fortbildung und Schulung aller drei Schulpartner ist nach dem Dafürhalten der Arbeitskreisteilnehmer dringend erforderlich.

Wenn Sie Interesse haben, am Projekt Schulpartnerschaft teilzunehmen, so schreiben Sie bitte an das Josef-Krainer-Haus, Pfeifferhofweg 28, 8045 Graz/Andritz oder rufen Sie uns einfach an (Tel. 0316/69-20-97).

Wir vereinbaren gerne einen Termin mit Ihnen!



Johann Georg Hamann.

Autorität kann zwar demütigen, aber nicht belehren; sie kann die Vernunft niederschlagen, aber nicht fesseln.

PROJEKTUNTERRICHT — JEDER GIBT, WAS ER KANN

Der Begriff Projektunterricht geistert seit einiger Zeit durch die österreichischen Schulhäuser. Vorerst noch eher mißtrauisch betrachtet, findet er bereits Eingang in den Unterricht vieler Schulklassen. Das von vielen als Gespenst verschriene Projekt findet seinen Platz zunehmend in der Schulwirklichkeit. Was sind nun Schüleranforderungen an das zur Realität gewordene Gespenst?

Anpassung an neue Gegebenheiten:

Projektunterricht bietet die Chance, die herkömmliche Art des Unterrichtens an bestehende neue Gegebenheiten anzupassen. Das Scheitern der traditionellen Form des Unterrichtens liegt uns allen ja noch vor Augen in der Form des EDV-Unterrichts. Hier mußte die derzeit betriebene Form des Unterrichts versagen, da zu viele, ich möchte sie zunächst widrige Umstände nennen, aufeinandertrafen. Zunächst kam es das erste Mal im österreichischen Schulwesen vor, daß einerseits ein Lernen im 50-Minuten-Rhythmus sinnlos ist und andererseits ein Lehrer oftmals einem in EDV-Angelegenheiten besonders interessierten Schüler vom Wissensstand her unterlegen ist (was an und für sich ja kein unbedingter Nachteil sein muß, in Bezug auf unser heutiges Schulsystem aber zu unvermeidbaren Konflikten führt). EDV ist die bereits klassische Materie, die keine Einordnung in das bisherige Unterrichtsschema zuläßt und daher für traditionellen Regelunterricht aus didaktischen, technischen, zeitlichen und materiellen Gründen nicht tauglich ist.

Fehlen absoluter Wahrheiten:

Weiters stellt aus Schülersicht Projektunterricht eine Möglichkeit dar, den bisher in vielen Bereichen als absolut dargestellten Unterricht etwas zu relativieren. Ganze Problemkreise in der Physik, Chemie, Biologie, EDV und in vielen anderen Fächern werden zumeist exklusiv aus einem Blickwinkel betrachtet, der fallweise aufgrund schneller technischer Entwicklung nicht mehr ganz richtig ist oder aufgrund gesellschaftlicher Normänderung in der Vergangenheit zumindest in Frage gestellt ist. Viele Bereiche, die den Stellenwert der Allgemeinbildung ausmachen, können nicht mehr „auf den Punkt gebracht werden“. Hierin ist eine Chance des Projektunterrichts, bisher so genannte absolute Wahrheiten

auf ihre wissenschaftliche Richtigkeit und den Grad ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz hin abzutasten. Im Rahmen einer kritischen Erziehung müßte diesem Aspekt besonderes Augenmerk beigemessen werden.

Objektunterricht als Methode, Inhalte zu präsentieren:

Schon seit langem existieren Untersuchungen über die effizientesten Methoden, Inhalte zu präsentieren, und zwar so zu präsentieren, daß ein möglichst hoher Lernerfolg oder auch Behaltenswert erreicht wird. Die lernpsychologisch ermittelten Behaltenswerte schlüsseln sich wie folgt auf:

Gelesenes merkt man sich zu	10%
Gehörtes merkt man sich zu	20%
Gesehenes merkt man sich zu	30%
Audiovisuell Vermitteltes zu	50%
Selbst Gesprochenes zu	70%
Selbst Ausgeführt zu	90%

(Natürlich sind diese Werte auch vom jeweiligen Typ abhängig, doch zeigen diese Zahlen doch deutliche Tendenzen, die es gilt, in den Projektunterricht einzuarbeiten.)

Der Projektunterricht bietet also neben den schon oben skizzierten Vorteilen auch die Möglichkeit, weg vom Frontalunterricht zu kommen, bei dem der Schüler als großteils passiver Zuhörer fungiert und sich davon lediglich 20% merkt, hin zum Ausnützen audiovisueller und praktischer Vermittlungsmethoden zu gelangen. Das Ernst-Nehmen dieser Werte müßte an und für sich ja eine generelle Umgestaltung des Unterrichts nach sich ziehen, im Rahmen des Projektunterrichts besteht die realistische Chance, darauf einzugehen.

Beschaffung von Informationen — eine Schlüsselfähigkeit für die Zukunft:

Sich Informationen zu beschaffen und dann richtig und verantwortungsbewußt damit umzugehen, ist im heutigen Berufs- und Studienleben zu einer Schlüsselfähigkeit aufgestiegen. Alles zu wissen ist endgültig als Illusion gestorben, doch zu wissen, wo man Informationen bekommt und wie man sie auswertet, gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dabei kommt es darauf an, sich zu einem Gebiet möglichst umfassende und vielfältige Informationen zu beschaffen und das nicht allein der Lehrkraft zu überlassen. Dieser Bereich korreliert eng mit dem

Wegfallen von absoluten Wahrheiten, weshalb Auswertungen der verschiedensten Standpunkte notwendig sind. Das kritische Betrachten und Verarbeiten verschiedener Informationsquellen ist somit ein Schwerpunkt eines jeden Projektunterrichts. Die universitäre, aber auch außeruniversitäre Weiterbildung setzt solche Fähigkeiten voraus, damit liegt das Erlernen dieser Fähigkeiten im Bereich der Schule. Das Eintreten in die mittlerweile sogenannte „Informationsgesellschaft“ darf nicht erst nach der Schule erfolgen.

Lernelemente anderer Natur:

Ein Projekt und der Unterricht an ihm ist eine in sich geschlossene Arbeit, die fertigzustellen ist. Projektunterricht endet nicht nach 50 Minuten oder nach 2 x 50 Minuten, sondern geht bis zu seiner Vollendung weiter, ohne Rücksicht auf Stundenpläne oder andere herkömmliche Zeitschränke. Allein zu erleben, daß nicht alles mit dem Pausenzeichen unterbrochen oder gar beendet wird, ist ein dringend notwendiger Lernschritt, der aus Schülersicht getan werden muß.

Ein Stundenplan hilft die oft schwierige Organisation mehrerer paralleler Schulklassen zu meistern, doch darf die Bedeutung nicht auf STUNDEN- sondern muß auf PLAN liegen. Ein Plan ist für jedes Projekt von Bedeutung, nur darf er sich nicht an Stunden orientieren und muß in Zusammenarbeit aller Beteiligten entworfen werden.

Das Ergebnis — Ein Kernpunkt jedes Projekts

Das ist auch für einen anderen Bereich, nämlich für das Ergebnis, von Bedeutung. Projektunterricht endet nicht gemäß Stundenplan nach der fünften oder sechsten oder noch mehr Stunden, sondern erst dann, wenn ein Ergebnis vorzuweisen ist. Allein das Erleben, daß es auch in der Schule Ergebnisse gibt, die nicht ausschließlich in Notenform gemessen werden, ist für das weitere Leben an der Universität, im Beruf und natürlich privat ein enorm wichtiger Lernschritt. Das Ergebnis und damit das selbstgesteckte Ziel ist dann erreicht, wenn alle im Zusammenhang mit diesem Projekt geplanten Arbeiten erledigt sind. Wichtig dabei ist das Teilnehmen(lassen) und Teilhaben(lassen) an diesem Ergebnis, denn dieses ist wiederum kein Einzelnergebnis zwischen einem Lehrer und einem

einzelnen Schüler, sondern ein gemeinsam erreichtes. Die Positiva für die Klassen- und Schulgemeinschaft und für jeden einzelnen durch ein Gemeinschaftserlebnis im Rahmen der Präsentation des Ergebnisses müssen wohl nicht betont werden. Um diesem Ergebnis auch einen gewissen „öffentlichtheitswirksamen Touch“ zu geben, ist es dringend notwendig, sich auch mit der Vermarktung seines Ergebnisses zu beschäftigen. Der immer wieder erwähnten Kritik der und an der österreichischen Wirtschaft, zwar gute Produkte zu haben, aber keine geeigneten Verkäufer dafür, kann mit einem verstärkten Handhaben öffentlichkeitswirksamer Präsentationsmethoden gut entgegnet werden. Das Erfolgsergebnis ist nach einem gut „verkauften“ Projekt noch größer und hat einen weiteren Lernschritt gebracht.

Mitbestimmung = Mitverantwortung

Die lang gehegten Forderungen nach mehr Mitbestimmung der Schüler im Schulalltag sind teilweise verwirklicht worden. Die Schüler haben nie gezögert zu sagen, daß sie auch durchaus bereit sind, Verantwortung in der Schule zu übernehmen, im Rahmen des Projektunterrichts ist die Chance dazu da. „Wir wollen die Schule mitgestalten und in ihr auch mitbestimmen, daher müssen wir auch für die Bereiche, die wir zu verantworten haben, die Verantwortung übernehmen.“ Verantwortung steht hier ganz wertneutral, also nicht bloß für den, dem dann alles auf den Kopf fällt, wenn etwas schief geht, vor allem verantwortlich zu sein, daß die Informationen, die ich einbringe, gut recherchiert sind, daß die Vorschläge, die ich einbringe, gut verwirklicht werden, und eine ganze

Liste verschiedenster Bereiche ist hier vorstellbar.

Resümee:

Die Überschrift beinhaltet die Formulierung „Projektunterricht — jeder gibt, was er kann“, das soll nicht allein ein Motto für den Projektunterricht als solchen sein, sondern könnte, und das ist sicherlich ein Schülerwunsch, nach und nach in den Regelunterricht übernommen werden. Das Lernen sollte nicht einstrahlig vom Lehrer zum Schüler erfolgen, sondern kann durch Aspekte des Miteinander-Lernens und auch des Voneinander-Lernens bereichert werden. All das kommt einer völligen Neugestaltung des Schulalltags gleich, doch müßte das im Sinne fortschrittlicher Pädagogik sein. Die Schüler werden auf jeden Fall aktiv dabei sein.



POLITISCHE (UN)BILDUNG

Wie soll eine rot-schwarze Lehrerschaft den Kindern eine politisch bunte Welt vorführen?", fragte mich ein Freund, als ich ihm erzählte, ich solle einen Aufsatz über politische Bildung (auch in der Schule) für „politicum“ schreiben.

Wirklich bieten ja die Schulen bei uns ein besonders abschreckendes Beispiel für die politische Praxis in Österreich, wie sie die ganz jungen Menschen erleben müssen. (Nur ein Beispiel: wußten Sie, daß in Österreich ein Gymnasium, dessen Größe es halbwegs vertretbar erscheinen ließ, geteilt wurde, um zwei Direktorenposten — einen „rot“, einen „schwarz“ — zu schaffen?

Die Schulen, Pfründe und Spielwiesen der Parteipolitik, so wie der Wohnbau, die Kunst, die Wissenschaft... das ist die Art, wie junge Leute in diesem Land leider häufig Politik erfahren. Erinnern Sie sich noch an das — trotz Rekordbeteiligung erfolglose — Volksbegehren gegen das Konferenz-Zentrum oder gar an die Volksabstimmung, ob ein Kernkraftwerk, das bereit fertig in der Landschaft steht, in Betrieb genommen werden soll, oder nicht? Solchen demokratiepolitischen Schildbürgerstreichen stehen umso kurioser (geleitet von einer Minderheit) der Bürgeraufstand von Hainburg oder die konsequente erfolglose Draken-Bekämpfung durch die Steirer gegenüber. Und wie soll sich nun unser vielversprechender Nachwuchs politisch bilden?

Eine Anfrage im Unterrichtsministerium bringt prompt einige Kilogramm an Lehrbehelfen, die — heuer klarerweise vom Gedenken an 1938 dominiert — auch nicht wirklich weiterhelfen. Zunächst erschrickt man als Steuerzahler über die teure Aufmachung. Bei genauerer Betrachtung stellt man sich auch die Frage, welche unserer Junglehrer mit solchem Politologen- und Soziologen-Kauderwelsch überhaupt etwas anfangen können, geht man heutzutage bei Pflichtschulabgängern doch schon eher von der Annahme des Analphabetismus aus.

Eine (inhaltlich wie sprachlich) besonders g'schmackige Kostprobe aus der Serie „Beiträge zur Lehrerfortbildung“ möchte ich Ihnen dennoch nicht vorenthalten. Zitat: „Der Wahlausgang der Nationalratswahl vom 6. Mai 1979 rechtfertigt nachträglich die Strategie des Parteivorsitzenden und Bundeskanzlers B. Kreisky, nämlich die Entscheidungen über die Kernkraftwerk-Frage und über die Partei bzw. deren Führungsmannschaft in verschiedenen Verfahren zu

trennen und damit den Kernkraftwerk-Gegnern die Möglichkeit zu geben, bei der Wahl SPÖ zu wählen. — Die Frage, ob die Volksabstimmung als Strategie zur Legitimationssicherung des politischen Systems eingesetzt worden war, kann daher mit „nein“ beantwortet werden...“ Zitat Ende.

Die Frage, ob solche Lehrbehelfe als Strategie zu mehr und besserem Unterricht in politischer Bildung eingesetzt werden können, kann sicher auch mit „nein“ beantwortet werden.

Ziemlich schlimm ist es um die Motivation unserer Wissensmittler an den Schulen bestellt. Eine vom Unterrichtsministerium verständlicherweise nicht goutierte Umfrage von Univ.-Prof. Irmfried Speiser (Institut für Soziologie an der Uni Wien) im Auftrag des Pädagogischen Institutes der Stadt Wien ergab, daß nur jeder fünfte Lehrer an weiterführenden Schulen politische Bildung in seinen Unterricht integriert, vier Prozent gaben offen zu, das „nie“ zu tun, 33 Prozent tun's „selten“, statliche 45 Prozent nur „hin und wieder“.

Nun gut, der Auftrag zur Vermittlung politischer Bildung kann wohl doch nicht bei den Schulen allein hängen bleiben.

Da ist doch in erster Instanz

- das Elternhaus, dann folgt
- die Schule, folgen
- Sonstige (Partei-Akademien, Volkshochschulen etc., also alles, wo man später freiwillig hingehört, weil die beiden „Erstinstanzen“ einen so spannend/so unzureichend politisch vorgebildet und interessiert haben).

Nun sind Eltern wie Lehrer freilich selbst im spezifisch österreichischen Klima groß geworden. Unsere Demokratie wird de facto erst seit 1955 ernsthaft praktiziert und ist somit noch in einem jugendlichen Stadium. Es lebt ja tatsächlich erst eine Generation in unserem Land mit allen Instrumentarien der direkten Demokratie.

Umso kurioser erscheint da auf den ersten Blick ein anderes Austria cum, die hohe Organisationsdichte von Parteien und Verbänden. Es soll in unserem Land sogar Menschen mit zwei oder mehr Mitgliedsbescheinigungen geben, die im übrigen bei der Beschaffung von Gemeindewohnungen — oder eben auch Lehrerposten — unabdingbar sind.

Fassen wir also zusammen: Wir sind Bürger einer sehr jungen Demokratie, die sich willfährig von der Politik verwöhnen lassen, statt diese zu beherrschen.

— Und eben da liegt die Erklärung, warum in Österreich „Politische

Bildung“ nach wie vor entweder gar nicht stattfindet oder in parteipolitische Indoctrination ausartet; in welcher der Instanzen auch immer — Familie, Schule oder Partei-Kaderschmiede.

Bleibt die Frage, was wir uns unter „Politischer Bildung“ eigentlich vorstellen, was wir von ihr erwarten?

In den Berufsschulen gibt es seit 1976 einen eigenen Pflichtgegenstand „Politische Bildung“, in Volks- und Hauptschulen und in der AHS-Unterstufe wurde sie 1985 zum „Unterrichtsprinzip“ erhoben, was immer das auch sein mag.

Die politische Bildung in den Schulen müßte den Kindern quasi das politische Alphabet mitgeben (wieviel Sitze der Nationalrat hat, läßt sich zwar allemal rasch nachschlagen oder mittels Anruf in einem der Parlamentsclubs erfragen, man muß nur wissen, daß das so einfach ist). Vor allem geht es aber darum, den kritischen Umgang mit der Tagespolitik, auch mit der Scheinaktivität, wie sie Politiker über die Massenmedien entwickeln, zu lehren.

Was da von den Eltern nicht mitgegeben wird, kann die Schule sicher nicht ersetzen, kann allenfalls mühsam nachträglich selbst angeeignet werden. Den Medien bzw. uns Journalisten fällt dabei sicher große Verantwortung zu.

Fatalismus ist jedenfalls nicht angebracht. Ziviler Ungehorsam wie jener der Steirer, die, angeführt von Josef Krainer (der jeder politischen Vernunft zum Trotz gegen die Draken-Stationierung in der Steiermark kämpft) revoltierten, zeigt, daß in diesem Land nicht alle Politiker und Bürger ins langweilige Strickmuster der Apparatschicks passen, daß nicht allen die Partei alles ist, daß manche Politiker sich sogar dafür interessieren, was die Bürger bewegen, von denen sie gewählt worden sind.

Statt gehorsames Stimmvieh müssen wir die vilizierten „mündigen Bürger“ heranziehen, indem wir der Jugend vorzeigen, wie man sich wehren kann in einem freien demokratischen Land. Auch wenn derartige Abenteuer über die Stränge schlagen wie Krainers Draken-Schlacht. Erst wenn die Mehrheit der Jungen verstanden hat, daß Betriebsratswahlen nicht bei der Stimmabgabe, sondern schon bei der Erstellung der Listen beginnen, sind wir am Ziel.

EINBAHN

*Jeder Mensch mit eigener Meinung
ICH SCHAU OFFTER Z.B. über POLITIK IST
TUER MICH EINE SACHE ZIEHM LICH UNDURCHSICHT
TGE SACHEN
der ein riesenreicher Sitzung.
Friede beginnt bei sich selbst
- zeigt oder öffentlich redet der in Wiedlichkeit ist.*

 Reinhard Gande

POLITISCHE BILDUNG

„Politik heißt: Einer will und die anderen müssen wollen.“ (Elisabeth, 14 Jahre)

„Obwohl ich jetzt nicht genau weiß, was man unter politischer Bildung versteht, werde ich dieses Fach in der Oberstufe wählen.“ (Michael, 14 Jahre)

Wir, 4 Frauen, 4 Männer und **kein** einziger Schüler bzw. Jugendlicher (eine nachträglich durchgeführte „Blitzumfrage“ [siehe „Schülermeinungen“] möge als Entschuldigung und Ersatz verstanden werden) haben auch nachgedacht, ob

- .) unser Halbwissen unser demokratisches System kaputt macht
 - .) es stimmt, daß ein „Strategie“ vor- und wir nachbeten
 - .) uns unsere Ohnmächtigkeit POLITISCHE BILDUNG und das POLITISCH-SEIN vergällt
 - .) Politische Bildung das ist, was sie an unseren Schulen für unsere Jugend und uns, für unsere Demokratie und unsere Zukunft sein sollte.
- Ist dieses Thema „POLITISCHE BILDUNG“ nicht ein alter Hut? Hat unser Staat, unsere Gesellschaft, haben wir nicht genug getan und sind „politisch gebildet“? Eben nicht! Es ist erschreckend, ja beklemmend, wenn wir die in unserer Republik präsente „Politische (Un-)bildung“ mit dem von Demokraten formulierten Ideal vergleichen. (Ob die „Lehrplanformulierer“ und „Lehrplanerlässer“ ihre hehren Vorstellungen auch selbst er-leben und verwirklichen, das ist eine Frage von Konsequenz oder Glaubwürdigkeit, die jeder Leser dieser Zeilen wohl selbst beantworten kann.)

*Es braucht R.
Soll ich jetzt
nicht gerade nein zu diesem Fach in der Oberstufe sagen?
Man sollte von einem Menschen aber alle Positionen aufgeklärt werden und sich eine eigene Meinung bilden können.
Der „Aufklärer“ sollte es verständlich erklären, sodass auch wir uns auskennen*

Sagen wir aber sagen im Prinzip doch nicht.

... Bedenken zu großer Perspektivweiter.

Politische Bildung soll das Denken in politischen Alternativen schulen und dabei zu einer toleranten Einstellung gegenüber dem politisch Andersdenkenden führen. Dem Schüler soll bewußt werden, daß in einem demokratischen Gemeinwesen bei der Durchsetzung legitimer Interessen oft Zivilcourage nötig ist und daß Mehrheitsentscheidungen anerkannt werden, sofern sie in demokratischer Weise erfolgen und den Grundsätzen der Allgemeinen Menschenrechte entsprechen.

43

Gerade dieses Mißverhältnis zwischen IST und SOLL, zwischen SCHEIN-HEILIG PRAKТИZIERTER REALITÄT und WUNDERBAK KLINGENDER IDEALSITUATION, zwischen der LEHRE VOM RECHT DES STÄRKEREN (mit L.: „normative Kraft des Faktischen“) und der auf SELBSTVERSTÄNDNIS BASIERENDEN EINHALTUNG VON DEMOKRATISCHEN GRUNDRECHTEN ist Anlaß genug, unserer „Politischen Bildung“ auf alle Ebenen, in allen öffentlichen und privaten Institutionen, mehr Aufmerksamkeit und Hingabe denn je zu schenken. In unserer „Werktäte“ haben wir Lösungsansätze gesucht (und auch gefunden), um unserer idealistischen Vorstellung von politischer Bildung wieder einen Schritt näherzukommen.

Es ist vonnöten, daß

- .) in der Gegenwart aus der Vergangenheit für die Zukunft gelernt wird
- .) Demokratie erlebt und gelebt werden muß
- .) dem Bürger Kreativität, Toleranz, Problembewußtsein, Kritikfähigkeit und konstruktiver Dialog zur Selbstverständlichkeit werden
- .) unsere „Politische Bildung“ ein Pflichtfach wird und sich der Bildungsprozeß auch außerhalb der Schule besser entfalten muß
- .) eigene Fähigkeiten erkannt, entwickelt und in der Gemeinschaft umgesetzt werden können
- .) die Erwachsenen ihrer Vorbildfunktion bewußt werden
- .) Bürger lernen, gegebene Probleme gemeinsam zu lösen
- .) Zuhören-Können, Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit Grundvoraussetzungen für einen konstruktiven Dialog sind.

Wir müssen lernen, miteinander umzugehen und dabei unseren Partnern den nötigen Respekt zu zollen!

P.S.: Herr Eduard Kober (HS Marschallgasse) und Frau Mag. Katharina Kogler-Sobl (BG und BRG Bruck/Mur) sei für ihre Mithilfe („Blitzumfrage“ bei 10–14jährigen) herzlich gedankt.

Sorgt für Ordnung
im Staat und für
die Gleichberechtigung

„... sie machen den Staat
aufrecht.“

Die Politiker reden groß von
Frieden und Unruhe, doch sie
machen nichts dergleichen.

Geld ist kein Geist.
Geld ist kein Geist.

Dort Sie nicht in Ruhe lassen und
die Welt nicht nur wieder verpfuschen,
Bürgerkrieg auszufüllen, und zu irgend
jemandem, nur wir Mecht zu erwirken

zu hohen Nachstand
nachdrücklich, beständig

daß sie mir nicht laufen
unreden und bin.
ich will verzeihen, vergeben,
vorübergehendes Versehen (unwels - unvergessen),
vorübergehendes Versehen (unwels - unvergessen),

aber Bildet sich ein sei der größte und meiste
demokratie zu tun.
aber Bildet sich ein sei der größte und meiste
demokratie zu tun.

GESPRÄCH MIT HANS STEINER

Viele reden davon, ohne genau zu wissen, was darunter zu verstehen ist, manche können sie tatsächlich ihr eigen nennen, anderen wiederum fehlt sie gänzlich. So höchstwahrscheinlich auch jenen statistisch erfassten 34 Prozent von Österreicherinnen und Österreichern, die zu keinen Büchern — sieht man von Koch- und Telefonbüchern ab — greifen.

Gemeint ist schlicht und einfach Bildung. Ein laut Lexikon als „geistige Lebendtückigkeit eines Menschen und seine Fähigkeit zu produktiver Leistung“ definiert Begriff.

Für den eingefleischten Alphilologen und Schulsprecher der steirischen Volkspartei, LAbg. Dr. Hans Steiner, ist Bildung stets mehr als die Summe von Wissen. Bei seinen kurzen Streifzügen in die Antike trifft er auf den griechischen Philosophen Platon, in dessen Epoche Bildung so viel wie „Wandlung des Menschen“ bedeutete.

Bleibt man in der Gegenwart und in unseren Breiten, so ist im hiesigen Schulorganisationsgesetz peinlich genau niedergeschrieben, worum sich Schule und somit Lehrer vorrangig zu kümmern haben. Nämlich um „die Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten“. Parallel zur reinen Wissensvermittlung, versteht sich. Das erzieherische Ziel darf — so steht es zumindest im Gesetz — nicht auf der Strecke bleiben. Und genau in diesem Punkt sieht der routinierte Schulmann Steiner als ehemaliger Landesschulinspektor und Erwachsenenbildner Schwachstellen. „Vielfach wird zu viel Wissen vermittelt und dabei die Charakterbildung der Jugendlichen vernachlässigt“, lautet seine gleichermaßen an Schule und Eltern gerichtete Kritik. Wohl wissend, daß eben Letztgenannte in Zeiten des Doppelverdienstes ihren erzieherischen Verpflichtungen oft nur sehr schwer nachkommen können. Daher müsse eben laut Steiner genügend Spielraum für außerschulische Jugenderziehung (beispielsweise in Jugendverbänden) freistehen. Er erteilt der immer wieder propagierten Ganztagschule eine klare Absage. Steiner konkret und unmißverständlich: „Das ist eine Verschulung des Menschen eine ganze Woche hindurch“. Seine Devise: „Ganztagschule nein, freiwillige Tagesheimschule ja“.

Geht in Zeiten des Spezialistentums — ja manche sprechen von einer Ära von „Fachidioten“ — die Berufsausbildung nicht immer stärker zu Lasten der Allgemeinbildung?

Bildungsfachmann Steiner warnt in diesem Zusammenhang vor allzu früher Spezialisierung und spricht von „fließen- den Übergängen“.

Im Klartext: in den beruflichen Schulen

darf auch die Allgemeinbildung nicht zu kurz kommen. Und selbstverständlich müßten — um eine zukunftsorientierte Allgemeinbildung vermitteln zu können — bereits in den Gymnasien beispielsweise Informatik sowie Grundkenntnisse der Wirtschaft und des Rechtes gelehrt werden. Die gerade geplante und nicht unumstritten Oberstufen-Reform der Gymnasien — sie soll im Schuljahr 1989/90 verwirklicht werden, trägt diesen Anforderungen zumindest teilweise Rechnung. Freilich fehlen derzeit noch unbedingt notwendige Rahmenbedingungen für eine sinnvolle Verwirklichung besagter Reform.

Rahmenbedingung Nummer eins: die Senkung der Klassenschülerhöchstzahl von derzeit 36 auf 30 in der Oberstufe.

Rahmenbedingung Nummer zwei: die Gruppenteilung im Fremdsprachenunterricht bei Erreichen der Höchstzahl von 28 Schülern. Steiner würde übrigens auch Klasseneinteilungen in der Unterrichtssprache, also in Deutsch, begrüßen.

Rahmenbedingung Nummer drei: eine möglichst niedrige Eröffnungszahl bei den sogenannten in der Reform vorgesehenen Wahlpflichtfächern. Steiner spricht von höchstens 12 Schülern.

Wie auch immer: nach Ablaufen der AHS-Schulversuche und Beginn der AHS-Oberstufenreform stehen den Maturanten und Hochschulanwärtern in spe eine Reihe von Neuerungen ins (Schul)haus. Für Steiner hoffentlich mit dem Wunschziel, „die hochbegabten Schüler so gut wie möglich zu fördern“. Nicht ohne natürlich auch auf eine möglichst hohe Flexibilität in der Organisation der neuen zu erwartenden Oberstufenformen zu vergessen.

Und welchen Stellenwert nimmt die berufliche Fort- beziehungsweise Erwachsenenbildung heutzutage ein? Für Steiner, den langjährigen Leiter des Katholischen Bildungswerkes, ist Erwachsenenbildung ein elementarer Faktor der Bildung generell. Sein Wunsch in diese Richtung: ein klares und wirksames Erwachsenenbildungsgesetz, in dem Finanzierung und Aufgabenstellung der Einrichtungen für Erwachsenenbildung geregelt sind. An Kompetenzfragen zwischen Bund und Land sollte ein derartiges Gesetz allerdings nicht scheitern. Laut Steiner gehöre jede Art der Erwachsenenbildung gefördert, nicht aber staatlich gelenkt.

Ausbildung hin — Ausbildung her, was hilft's, wenn heutzutage die Schere zwischen hochspezialisierten Fachleuten und Bildungshungrigen auf der einen, beziehungsweise Analphabeten auf der anderen Seite immer weiter auseinanderzulaffen droht.

Die Franzosen haben schon anlässlich des ersten Weltkongresses für Erwachsenenbildung im Jahr 1962 in Montreal auf das

Übel des sogenannten literarischen Analphabetentums hingewiesen und versucht, den „Lesemuffeln“ den Kampf anzusagen.

Daß auch heute Herr und Frau Österreicher lieber in die Bildröhre statt in ein Buch schauen, zeigt ein Blick in die Statistik. Demnach meidet rund ein Drittel der Männer und immerhin noch ein Viertel der Frauen Bücher hartnäckig. Steiner spricht von mehr gekauften als gelesenen Büchern. Was darauf hindeutet, daß gehobene Druckwerke in unseren Breiten wohl vielfach als Statussymbole, ähnlich wie Autos und Pelzmäntel, gelten. Keine Frage auch, daß die Spezialisierung in den Industriestaaten der westlichen Welt in Zukunft weiter fortschreiten wird. Aber gerade diesen Industrieländern komme, so Steiner, eine besondere bildungspolitische Aufgabe zu. Sie sollten wesentlich dazu beitragen, das Analphabetentum zu bekämpfen. In erster Linie durch die Errichtung von Schulen. „Denn Entwicklungshilfe ist auch Bildungshilfe“, setzt Steiner nach. Er gibt sich dabei allerdings keinen Illusionen hin, wonach materielle Bedürfnisse, also beispielsweise der Kampf gegen den Hunger in Ländern der Dritten Welt, gegenüber bildungspolitischen Aspekten Vorrang hat. Literaturkenner Steiner fällt dazu spontan Bert Brecht ein, der meint: „Zuerst kommt das Fressen, dann die Moral“. Grundsätzlich aber vertritt Steiner in dieser Frage den christlichen Grundsatz, wonach Hilfe nicht nur die Versorgung mit materiellen Gütern bedeute.

Was meint nun ein Beobachter und Kenner der Schul- und Hochschulsituation zum Thema Akademikerschwemme?

Steiner lädt deutlich erkennen, daß seiner Meinung nach jedem österreichischen Staatsbürger der Zugang zu einer hohen Bildung möglich sein müsse. Wenn er von „gleichen Startbedingungen für alle“ spricht, kommt im selben Atemzug auch Kritik durch, „denn die haben wir ganz einfach zumindest in der Steiermark noch nicht erreicht“. Steiner führt als Beispiel regionaler Chancengleichheit den Mariazeller Raum an, wo noch immer viele Kinder und Jugendliche relativ weit auspendeln müssen. „Unser Ziel sollte sein, überall adäquate Schulen zu haben“, meint der Schul- und Bildungsfachmann.

Und wo sollte seiner Ansicht nach der Hebel angesetzt werden, um der Akademikerschwemme erfolgreich entgegenzuwirken?

Eine gezielte Bildungsberatung der Eltern würde beitragen helfen, die verschiedenen Begabungen rechtzeitig zu erkennen. „Denn falsches Prestigedengen führt so manche in falsche Bildungsbahnen“, meint einer, der nach seinen Hobbies befragt — dreimal darf geraten werden — „Bildung“ und „Reisen“ angibt.

WIRTSCHAFT UND SCHULE

Gedanken zum Thema aus der Sicht einer Bildungseinrichtung der Wirtschaft.

Vielfältig sind die Zusammenhänge zwischen Schule und Wirtschaft. Ohne gut und richtig ausgebildete — aber auch gebildete! — Mitarbeiter kann die Wirtschaft ihre unverzichtbare Aufgabe in der Gesellschaft nicht erfüllen. Die Basis dazu muß schon in der Schule gelegt werden.

Auch das Bildungswesen ist auf eine funktionierende Wirtschaft angewiesen: Nur die ausreichende Wertschöpfung einer Volkswirtschaft kann die Finanzierung eines breit gefächerten, gut ausgebauten Bildungswesens in der notwendigen Qualität garantieren. In beiden Richtungen sind derzeit Diskussionen im Gange: Budgetschwierigkeiten sind der Anlaß, Sparmaßnahmen auch im Bildungswesen zu setzen; auf der anderen Seite häufen sich die Klagen, daß nicht genügend oder richtig ausgebildete Mitarbeiter zur Verfügung stehen.

Veränderungen in Wirtschaft und Arbeitswelt

Mit gegenseitigen Schulzuweisungen ist — wie an anderer Stelle ausgeführt wird — dem Problem nicht beizukommen. Wir müssen die Veränderungen in Wirtschafts- und Arbeitswelt sowie die daraus resultierenden Anforderungen an das Bildungswesen analysieren und gemeinsam die offenen Fragen einer Lösung näherbringen. Und tatsächlich sind Veränderungen rasant und tiefgreifend: Neue Techniken, Mikroelektronik und Computer finden überall Eingang; Strukturen und Inhalte von Berufstätigkeiten verschieben sich, die Internationalisierung schreitet immer weiter voran. Arbeitsweisen, Werkstoffe, Verfahren, Maschinen und Produkte wälzen sich in immer kürzeren Zeiträumen um und stellen damit geänderte Anforderungen an Ausbildung und Persönlichkeit aller in der Wirtschaft Tätigen.

Parallel dazu wurde das Bildungswesen immer weiter ausgebaut: Noch nie in unserer Geschichte stand ein so breit gefächertes und vielfältiges Angebot dem Bil-

dungssuchenden gegenüber.

Sinkende Jahrgangsstärken führen nun allerdings dazu, daß der „Kampf um den Schüler“, weithin entbrannt ist. Je offener die Wahlmöglichkeit, so scheint es, desto schwieriger die seriöse und richtige Wahl auf Grund klarer und überlegter Entscheidungskriterien. Arbeitslose Maturanten und Akademiker auf der einen Seite und krasser Facharbeitermangel auf der anderen Seite beginnen eine Situation zu kennzeichnen, die für die Betroffenen ebenso wie für die Wirtschaft und die Gesellschaft nicht befriedigend sein kann.

Offene Fragen

Es stellen sich eine Reihe von offenen Fragen, die nur im konstruktiven Dialog zwischen Schule und Wirtschaft lösbar sein werden.

— Welche Anforderungen stellen Wirtschaft und Beruf heute? Was kann die Schule leisten?



Bedingungen, Anforderungen und Möglichkeiten, die in Wirtschaft und Schule jeweils gegeben sind, sind vielfach unzureichend bekannt. Die Information darüber, was nun konkret in einzelnen Berufsbereichen verlangt und erwartet wird, ist für Schule und Lehrer ebenso bedeutend wie das Wissen seitens der Wirtschaft, welche Bildungsergebnisse welche Schule zu erbringen imstande ist.

— Wie finde ich die Ausbildung und den Beruf, der für mich richtig ist? Eine Ausbildungs- und Berufsorientierung, die sowohl den Fähigkeiten und Begabungen, den Neigungen und Interessen des Betroffenen, als auch den gegebenen Möglichkeiten mit allen Chancen und Grenzen bestmöglich entspricht, wird immer wichtiger. Die Aktivierung des Jugendlichen, sich mit dieser seiner ureigensten Frage persönlich zu beschäftigen, ist dabei ebenso entscheidend, wie die seriöse Beratung des Betroffenen selbst und seiner Eltern, die nach wie vor den wesentlichsten Einfluß ausüben.

— Wie entwickeln wir Schule und



Wirtschaft so weiter, daß humanen und ökonomischen Zielen entsprochen werden kann?

Zunehmend geht es nicht mehr nur um das Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten, so wichtig diese auch in vielen Bereichen sein werden. Das Entwickeln persönlicher Fähigkeiten, das Stärken von Zielvorstellungen, das Fördern von Kreativität, Eigenständigkeit und Offenheit wird ebenso von Bedeutung sein, wie das Entwickeln der Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit, der Bereitschaft zur Verantwortung und die Motivation, sich den verändernden Bedingungen durch persönliche Weiterentwicklung und durch Weiterlernen zu stellen.



Herausforderung für Schule und Wirtschaft

Dies sind Aufgaben, die die Wirtschaft ebenso herausfordern, wie die Schule. Nur wenn die Bedingungen in Schule und Wirtschaft so weiterentwickelt werden, daß diese Fähigkeiten vermittelt und eingesetzt werden können, werden wir gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen gewachsen sein. Dabei darf die einseitige Überbewertung formal „höherer“ Bildung kein Dogma sein — es geht darum, den Menschen in Bildung und Wirtschaft mit all seinen Stärken und Schwächen im intellektuellen und praktischen Bereich ernst zu nehmen, zu fördern und ihm Bildungs- und Berufsweg zu eröffnen, die dem gegebenen Persönlichkeitsprofil entsprechend bestmöglich Chancen offen lassen.

Wenn alle Verantwortlichen in Schule und Wirtschaft sich dieser Herausforderung im gemeinsamen und offenen Gespräch unter Hintanstellung kurzfristiger Eigeninteressen stellen, werden Wege zu finden sein, die anstehenden Schwierigkeiten zu meistern und Schule und Wirtschaft — insbesondere aber den Jugendlichen selbst — einen guten Dienst zu erweisen.

DIE NAHTSTELLE SCHULE UND WIRTSCHAFT

Mit einer gewagten These sollen die folgenden Bemerkungen eingeleitet werden:

„Im Bildungsbereich gibt es ein ähnlich irregelitetes Denken wie im ökologischen Bereich — und das zumindest für die westliche Hemisphäre“.

Im ORF-Wirtschaftsmagazin „Schilling“ vom 21. 3. 1988 wurde berichtet, daß auch in den USA der Zustrom zu höherer allgemeiner und universitäter Bildung zu ungünstigen qualifizierten Facharbeiterausbildung anhält. Es fehlen in den USA die qualifizierten Facharbeiter; die ungelehrten und angelehrten Arbeiter werden in der Wirtschaft immer weniger gebraucht, da niedrige Verrichtungen immer mehr von Maschinen übernommen werden.

Einige Zahlen sollen dies belegen, daß auch bei uns das Bildungssystem am Bedarf vorbeiqualifiziert.

Die Zahl der Bewerber pro offener Stelle steigt mit der Zunahme der Praxisferne der Ausbildung.

Für eine offene Stelle bewarben sich durchschnittlich unterschiedlich viele Bewerber:

HTL	4.2
Lehre	4.4
Uni	5.4
46 Pflichtschule	6.6
HAK	7.0
kfm. Schule	18.1
Akademie	21.0
AHS	45.4

Diese Arbeitsmarktstatistik belegt doch sehr eindrucksvoll das bildungspolitische Dilemma. Zuvielen Maturanten stehen zu wenig offene Stellen gegenüber, während die Andrangsziffern für HTL-Absolventen und Lehrwillige am niedrigsten sind.

Für diese Fehlleitung unseres Bildungspotentials gibt es eine Reihe von Ursachen. Eine davon ist sicherlich die einseitige Überbewertung der kognitiven Qualifikation, während andere wichtige Potentiale des Menschen eine folgenschwere Unterbewertung erfuhren. Der prozentuale Anteil handwerklicher Ausbildung in der Allgemeinbildung ist marginal. Zum anderen haben die kognitiven Fächer auch dadurch einen so hohen Stellenwert erringen können, da ihre Selektionskraft — sprich ihre „Rüttelsiebfunktion“ — weitaus höher liegt als in handwerklichen Fächern. Die Beurteilungen in den Werkfächern sind doch wesentlich milder als in den klassischen — kognitiven — Auslesefächern.

Das deutet darauf hin, daß die kognitiven Fächer — also die nicht-manuellen Gegenstände — für das Leben scheinbar

wichtiger sind. Manuelle Arbeit erfährt durch solcherlei Prozesse schulintern eine Unterbewertung.

Die Schule bereitet mit diesem heimlichen Lehrplan eine „white-colour-Mentalität“ vor, derzu folge eben nur Arbeit am Schreibtisch und mit weißem Mantel ausschließlich erstrebenswert erscheint.

Viele Vorwürfe treffen die Schule hart. Dies auch deswegen, weil man den Eindruck hat, daß vor der Diagnose der Diagnose nicht stattfand.

Ein markantes Beispiel eines wenig hilfreichen Dialogs sind die Aussagen eines hohen Funktionärs der Wirtschaft, gefunden in der Zeitung der Kammer der gewerblichen Wirtschaft vom 1. März 1988:

„Die Ausbildungsleistungen in den Pflichtschulen sinken immer mehr. Insbesondere ist der Ausbildungsstand höchst unbefriedigend und geht zu Lasten der Ausbildungszeit in den Betrieben und Berufsschulen.“

Die Tendenz der letzten Jahre, in den Volks- und Hauptschulen einerseits die Leistungsanforderungen zurückzuschrauben und andererseits immer weniger Zeit für Üben und Wiederholen aufzuwenden, hat sich für die Mehrzahl unserer Jugend negativ ausgewirkt.“

Es soll ausdrücklich angemerkt werden, daß sich die Schule durch kritische Rückfragen nicht der kritischen Analyse entziehen möchte.

Es ist aber wenig hilfreich, wenn pauschaliert wird und verallgemeinernd abgeurteilt wird.

So kann die Schule nur in begrenztem Rahmen die Rekrutierungsprobleme der Wirtschaft lösen.

Wenn der Qualifikationsstand der Lehrwilligen unzufriedenstellend ist, muß man wissen, daß der Anteil der in die Hilfsarbeit gehenden Jugendlichen heute viel kleiner ist als früher. Das bedeutet wiederum, daß Lehrwillige mit Defiziten in den Kulturtechniken in die Lehre strömen. In der Hilfsarbeit wurden diese Mängel nicht sichtbar.

In einem Interview berichtete ein Lehrlingsausbilder einer großen oststeirischen Stahlbaufirma, daß noch vor 4 Jahren 50 Bewerber für die Auswahl von 15–20 Lehrlingen zur Verfügung standen. Im Jahre 1986 bewarben sich nur mehr 27 Schulabgänger, von denen einige die Schulpflicht in der 2. oder 3. Klasse der Hauptschule beendet hatten.

Der Lehrlingsausbilder macht die nahegelegene HTL und Fachschule für diese Situation verantwortlich.

Zumindest in diesem Fall führte die ein-

geschränkte Auswahl von Bewerbern infolge des Soges der HTL und der Fachschule zu einem nicht mehr befriedigendem Rekrutierungspotential.

Abschließend sollten einige konkrete Vorschläge gemacht werden, wie die Nahtstellenproblematik mittel- und langfristig entschärft werden könnte:

- Die Hauptschule — als doch wesentlicher Zubringer für die Facharbeiterausbildung — braucht ein neues Profil.

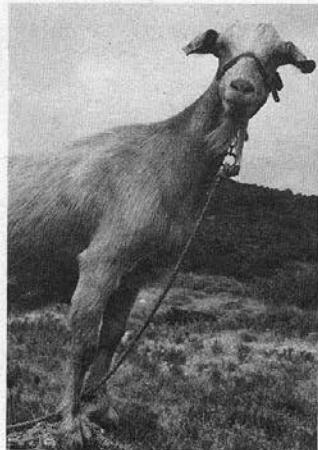
Neue zukunftsweisende Ausbildungsberufe sollten aufgenommen werden. Dazu bedarf es des Mutes zur Umstrukturierung des Fächerkanons, da eine Erhöhung des jetzigen Stundenausmaßes kaum vertretbar sein wird.

Als kurzfristige Maßnahme wäre an mehrwöchige Projekte — Epochalunterricht — zu denken, in denen mittels EDV-Unterstützung ganzheitlich an ein gesellschaftliches Thema herangegangen wird. Die relevanten Kulturtechniken würden nicht isoliert, sondern integriert vermittelt werden.

- Die Wirtschaft müßte sich in professioneller Weise für hochwertige Facharbeiterausbildungen um Maturanten bemühen.

• Der nächste Vorschlag ist auch in Wirtschaftskreisen immer öfter zu hören, nämlich die gemeinsame Schule der 10–14jährigen Schüler.

Da diese Schulform aus lobbyistischen Gründen unrealisierbar sein dürfte, wird eine Orientierungsstufe für die 10–12jährigen vorgeschlagen. Hernach sollte ein differenziertes Schulsystem — technisch, kaufmännisch, usw. folgen und mit 16 Jahren mit der mittleren Reife abschließen.



40 JAHRE URANIA

Ansprache anlässlich des Festaktes am 19. 9. 1987 in Graz (Auszug)



40 Jahre: Ist das lang, ist das kurz? Ich habe gestern einen nicht mehr ganz so jungen Grazer gefragt, wie alt er denke, daß die Urania wäre. Er sagte, daß er das in Jahren nicht sagen könnte, daß er aber das Gefühl habe, daß die Urania eigentlich immer schon da gewesen sei.

Im Bewußtsein der Grazer sind wir also eine ziemlich alte Institution.

— Es gibt Menschen, die sind — was ihr Alter angeht — schwer zuzuordnen. Sie kommen uns viel jünger vor, als sie in Wahrheit sind. Das sind die, die offen und positiv gegenüber den Entwicklungen um sie herum, selbstkritisch und auch ein wenig selbstironisch sind und die immer leuchtende Augen haben; sie hören nur manchmal schlecht. Ich denke, daß es mit Institutionen ähnlich ist.

Ob wir in diesem Sinne also auch jung sind, weiß ich nicht. Wir möchten es aber sein.

Sie werden mir zugestehen, daß dies angesichts mancher Phänomene rund um uns schon etwas ist.

40 Jahre Urania — was ist das?

Das ist:

- eine Handvoll ständiger Mitarbeiter, nicht mehr;
- zwei Hände voll ehrenamtlich tätiger Idealisten, Präsidium und Arbeitsausschuß; die Ideale überwiegen die Ehren;
- ein paar Dutzend qualifizierter Kurs- und Exkursionsleiter; das Engagement steht über dem Salär;
- mehr als 5000 Mitglieder, die der Meinung sind, daß Kultur und Bildungsangebote nicht automatische Serviceleistungen eines Wohlfahrtsstaates sein müssen.

und rund

- 480.000 Bildungsbeflissene in diesen vielen Jahren — fast eine halbe Million
- wenn ich richtig zusammengerechnet habe.

Dies ist das personale Strukturmodell der Urania.

- Politisch frei, aber ideologisch festgelegt, wenn es um die Wahrung der geistigen Freiräume geht;
- offen, aber nicht unkritisch gegenüber wissenschaftlichem Erkenntnisgewinn;
- bereit zu Widerspruch und Ungehorsam, weil wir meinen,
- daß Wissenserwerb, politische Mündigkeit und Kritik

— zusammengehören.

Das etwa ist die Confessio, die unsere Arbeit trägt.

Und schließlich:

- Nachholung schulischer Qualifikation;
- Erwerb von Orientierungswissen;
- Vermittlung von Lebenshilfe — Modellen;
- konstruktive Politik- und Kulturtikritik;
- kreative Freizeitbewältigung.

Das waren und das sind immer noch die inhaltlichen Zielsetzungen.

Wo aber liegt die Sinnfälligkeit all unseres Tuns? So fragen wir uns manchmal und fragen wir uns vermehrt angesichts unserer dürtig besetzten Kursräume, wenn es etwa um gegenwartsnahe Themen geht und angesichts unserer überquellenden Säle, wenn es um Parabereiche geht. Sind unsere Vorstellungen von wissenschaftlicher Seriosität, von ganzheitlichem Weltverständnis, ja ist unsere ganze Begriffsfasung von „Allgemeinbildung“ als die „Orientierungsfähigkeit eines Individuums in den soziokulturellen Landschaft“ überhaupt falsch oder antiquiert?

Erwachsenenbildner wissen, daß ihre Institutionen heute einer seltsam gespaltenen Bewertung ausgesetzt sind. Schlagworte dominieren.

Negative wie:

- Pluralistische Bildungswarenhäuser
- Schmalspuruniversitäten
- Soziale Reparaturwerkstätten
- Hobbygesellschafts-Diskotheken

gegen positive wie:

- Stätten für Kultur- und Demokratieförderung,
- Orte zur Weckung persönlicher Sozialverantwortung,
- zur Schulung von Problemlösungsstrategien,
- zur Vermittlung der traditionellen Tu-

genden (des Schönen, der Redlichkeit, der Bescheidenheit).

— Orte zur Förderung des Eigenschöpferschen.

Es ist schwer darüber hinwegzudiskutieren, daß auch — ich sage bewußt: „auch“ — die Erwachsenenbildung wie unser Bildungsverständnis schlechthin in einer Krise steckt. Hier bei uns und überall sonst auch.

Für die Lösung der anstehenden Menschheits- und Menschenprobleme sind uns offensichtlich die Strategien ausgegangen. 200 Jahre lang waren Wissen und Bildung die Schlüssel zu Reichtum, zu Macht, zu Glückhaftigkeit. Diese Schlüssel sperren aber nicht mehr so glatt und die Schlosser sind ausgerieben. Mit den viel beschworenen neuen Paradigmen sind wir noch nicht recht weitergekommen.

Niemand bestreitet den „Gesellschaftswert“ von Bildung. Nur wird er primär ident gesetzt mit rational determinierten Wissensinhalten, mit Steigerung von Fertigkeiten in Zielrichtung Arbeitsplatzsicherung und Produktionssteigerung. Sicherlich ein verständlicher Anspruch in dieser Zeit, aber nur ein Aspekt menschlichen Seinverständnisses. Ein wichtiger — aber ist es wirklich der zentrale? der ausschließliche?

Monokaule Sichtweisen waren es 47

schließlich, mit denen sich dieses Menschengeschlecht an den Rand seiner Daseinsberechtigung manövriert hat.

Wir haben unsere eigene Wirklichkeit verloren; was wir denken und was wir tun, leitet sich vielfach aus „formallogischen Denkgesetzen“ ab (Anton Szanyi), die in Wahrheit immer mehr simulations-sprich: computergerichteten Wahrheiten entsprechen.

Das Bild des Menschen als ein Kontinuum in anthropologischen, sozialen, politischen, ökonomischen, ökologischen Wirkungsfeldern, wenn Sie wollen: Das Bild des Menschen als Produkt gleichermaßen aus Charakter, Intellekt und Gemü — haben wir verloren.

Wenn wir uns also hier — und in unserer Arbeit jeden Tag — nach der Sinnhaftigkeit von Erwachsenenbildung fragen, dann ist diese Frage zuerst die nach einer neuen Sinnhaftigkeit des Menschseins schlechthin. Daß wir derzeit noch keine allzu plausiblen Antworten wissen und vor allem auch keine griffigen Strategien zur Hand haben, wird jeder verstehen, den — wo immer er stehen mag — dieserlei Frage quält.

Gründe genug, denke ich, in die Hände zu spucken und guten Mutes in das 5. Urania-Jahrzehnt zu gehen.

ZUKUNFT DER UNIVERSITÄTEN

perspektive 1: das kommunikations- technisierte „Fernstudium am Ort“

8 Uhr, Studentenwohngemeinschaft irgendwo in der Grazer Peripherie. Anatomie-Vorlesung für die zwei Mediziner, parallel Fallösungspraktikum aus „Schadenersatzrecht“ für die Jus-Studentin, und das BWL-er-Pärchen hat gerade Repetitorium aus Makroökonomik.

Die fünf Personen befinden sich aber nicht, wie man meinen könnte, verstreut in den Hörsälen der Alma Mater, sondern haben sich in ihrer gemeinsamen 130-Quadratmeter-Wohnung vom Frühstück erhoben und steuern auf ihr Lernzimmer zu.

Während der Mediziner Anton aus dem Kühlschrank das Präparat, das er gestern am Institut für Anatomie ausgefertigt hat, eine jugendliche linke Hand übrigens, holt, betätigt die Juristin Berta gerade den Einschalt-Knopf des speziellen Jus-Fernsprechers, der, wie die Monitore aller anderen Fakultäten, gleichzeitig Farbfernseher und Computer-screen ist.

Und wenige Augenblicke später kann man in Aktenzeichen-XY-Manier eine kurze, dramaturgisch einwandfrei gestaltete Episode aus dem Bereich Produktionshaftungsgesetz, natürlich mit Burghausenspieler Guido Wieland und Lotto-Toto-Onkel Ossi Kolmann darauf flimmern sehen: Es handelt sich dabei um die humorvoll gestaltete Präsentation des ersten Sachverhaltes.

Währenddessen schnipseln Anton und Cäsar bereits munter an der jugendlichen Linken, das Präparat ist gemeint, herum.

48

Selbstverständlich unter fachkundiger medialer Anleitung des allseits beliebten Professor Thiel, der zur gleichen Zeit am Institut vor laufender Kamera ebenfalls eine jugendliche Linke „zernegiert“.

In diesem Moment beginnen im Anschluß an den Kurzfilm Professor Schilchers Ausführungen zu diesem Schadenersatzfall, in denen er berichtet, daß Ossi Kolmann in vorangegangener Sachverhaltsdarstellung nicht nur Ersatz für den explodierten Klemmat, sondern auch für sonstige, zu Bruch gegangene Küchen-einrichtungsgegenstände bekommen würde.

Und überdies sitzt unser BWL-er-Pärchen vor dem SOWI-Monitor, den eloquenten Vorträgen der überaus attraktiven Finanzwissenschaftlerin Dr. Pichler folgend, wobei der weibliche Part des Pärchens den männlichen Part schon zum fünften Mal rügt, weil er, so hat's den Anschein, in Wirklichkeit gar nicht hinhört, sondern nur verliebt sich in Gedanken vorstellt, wie schön es doch wär, wenn Lehrveranstaltungen wie in alten Zeiten, als die Hörsaal-Problematik noch nicht so akut war, auch tatsächlich im Hörsaal stattfänden, und er in der ersten Reihe sitzen könnte.

Für Prüfungen müssen sich die Kandidaten die Videokamera am Institut ausborgen, die dann, im eigenen Wohnzimmer bei Kaffee und Kuchen und dekorativem Blumenschmuck lautlos in Farbbild und Stereoton die geistigen Ergebnisse der Studenten live zum Professor aufs Institut überträgt.

Nicht nur der Problematik der Raumnot kann damit Abhilfe geleistet werden, auch die unvorstellbare Parkplatznot hat ein Ende; DFÜ (Datfernübertragung)

macht es möglich, daß skripten-benötigende Studenten nicht mehr die Instituts-Sekretäinnen belästigen, sondern sich die diversen „Lecture Notes“ oder „BWL für Juristen“-Skripten gleich direkt auf den Screen holen. Der sozial bessergestellte Kollege läßt sich die gewichtigen Inhalte noch auf dem Heim-Laser-Drucker ausspucken.

Um des grassierenden Vorwurfs des Qualitätsverlustes Herr zu werden, werden die Mindeststudienaufläufen aller Studien einfach verdoppelt, was den wahn-sinnigen Vorteil mit sich bringt, daß nicht mehr so junge Jungakademiker so schnell auf den Arbeitsmarkt strömen. Jegliche öffentlichen Transferleitungen für Studieren sind mittlerweile abgeschafft worden und dank der genialen Idee des strikten Apartheid-Gegners Dr. Kaiser (oder so ähnlich) darf man dann fünf Jahre nach Antreten des Erstjobs mit dem Abstottern der Ausbildungskosten beginnen. Von der Differenz zwischen österreichischen Jungakademiker-Gehalt und Monatsrate kann er sich sicher eine hübsche Garconniere mit Fenster zum Lichthof und 30 Quadratmetern leisten — ein zeitgeistig eingerichtetes Wohnkett mit Kochnische.

perspektive 2: Alles nur geträumt

Schweißgebabedt wache ich auf und berichte später meinen lieben Kollegen auf der Universitätsbibliothek während der ersten Rauchpause davon, und alle miteinander, Juristen, Mediziner, Wirtschaftler und Pharmazeuten können wir uns des Eindrucks nicht erwehren, als wär das ganze gar nicht mehr so fern.



DIE NEUE SCHULE IM KOPF UND DIE ALTE IN DEN KNOCHEN

Erfahrungsorientiertes Lernen in der universitären Lehrerbildung

Mich hat einmal ein Vater gefragt: „Ist die Schule, die wir jetzt haben, schon die humane Schule, oder kommt es womöglich noch ärger?“

Die Menschen setzen zwar große Hoffnungen in den Schulabschluß, haben aber nur geringes Vertrauen zu dem, was tatsächlich in der Schule geschieht.

Vieelleicht fängt das geringe Vertrauen schon damit an, daß wir uns ein Fremdwort ausborgen müssen, nämlich „human“, um die Zielvorstellung unserer Wunsch-Schule zu benennen. Wenn wir „menschlich“ dazu sagen, schwingt sofort das „all-zu-menschlich“ mit, womit zum Ausdruck kommt, daß das Wort „Menschlichkeit“ im Zusammenhang mit der Schule als Ausrede und nicht als Aufgabe erlebt wird.

Andererseits ist „human“ gar kein so unglücklich gewähltes Wort, denn es drückt eine dreifache Forderung aus, nach einer „menschengemäßen“, nach einer „menschwürdigen“ und nach einer „menschverbindenden“ Schule.

Eine „menschengemäße“ Schule kann nur das fördern und unterstützen, was im Individuum angelegt ist. Aber was ist im Individuum angelegt?

„Menschewürdig“ bezieht sich sowohl auf den Umgang von Lehrern und Schülern, Schülern und Schülern, wie auch auf die schulischen Rahmenbedingungen. Lassen die schulischen Rahmenbedingungen überhaupt ein menschenwürdiges, persönlich bedeutsames Lernen zu? Mit „menscherverbindend“ wird die gesellschaftliche Ebene und der Langzeiteffekt von Schule angesprochen. Führt schulische Erziehung zum Aufbau von Feindbildern, zur Verschärfung von Gegensätzen oder zur fairen Austragung von Konflikten und zur Ausbildung von Menschen mit einem hohen Können und einer tiefen Sensibilität?

Bei der Verwirklichung einer humanen Schule stellt sich die Frage, ob zuerst Lehrer dafür ausgebildet werden müssen, weil dann die humane Schule eine Folge der human ausgebildeten Lehrer ist, oder ob zuerst die Schule humanisiert werden müßte, damit die Lehrer in dieser neuen Schule ihre Aufgaben auf eine humane Art und Weise erfüllen können.

„Wie bereitet man einen angehenden Lehrer auf die humane Schulwirklichkeit vor?“

Die gängige Antwort auf diese Frage ist: „Lasse ihn möglichst viele Erfahrungen in der Schulwirklichkeit sammeln.“

Die Antwort ist also der Ruf nach mög-

lichst viel Schulpraxis, weil der angehende Lehrer angeblich die Schulwirklichkeit zu wenig kenne. Diese Antwort ist zwar auf den ersten Blick plausibel, aber bei genauerer Betrachtung doch problematisch. Sollte ein Lehrerstudent tatsächlich an die derzeit vorherrschende Schulpraxis angepaßt werden? Ist nicht das, was der Student an der Universität üblicherweise als Lehrpraxis und in der Schule als Schulwirklichkeit erlebt, keineswegs als vorbildlich für seinen künftigen Beruf anzusehen?

Wenn der Blick auf die Schulwirklichkeit trügerisch ist, wohin kann er noch blicken? Der angehende Lehrer kann auf sich selbst blicken, seine Denkgewohnheiten, seine Vorstellung von Unterricht, seine Berufsmotivation, seine Schulerfahrungen als Schüler, die sich bei ihm in 15.000 Unterrichtsstunden tief eingeprägt haben.

Während ihrer Zeit als Schüler haben Lehrerstudenten unbewußt mitgelernt, daß der Lehrer und nicht der Schüler die wichtigste Person im Unterricht ist, und daß Vortragen und Prüfen seine wichtigsten Aufgaben sind. Wenn sie später als Lehrer oder Erzieher in eine ähnliche Situation geraten, werden sie von diesem verborgenen „Lernschatz“ Gebrauch machen und auf diese Weise ihre passiven (unbewußten) Schulerfahrungen reproduzieren, ohne daß ihnen das bewußt wird.

Die Konsequenz für die Lehrerausbildung lautet daher: „Damit der angehende Lehrer etwas lernen kann, müssen seine neuen Lernerfahrungen als künftiger Lehrer mit seinen alten Erfahrungen als langjähriger Schüler in Zusammenhang gebracht werden.“

Diese spezifische Art des Lernens wird als „erfahrungsorientiertes Lernen“ bezeichnet und soll an zwei Schwerpunkten verdeutlicht werden:

1. an der Auseinandersetzung mit den Einstellungen von Lehrerstudenten und
2. an der Methode der sogenannten „Wiederbelebungsarbeit“.

Ad 1.): Wenn man die Einstellungen angehender Lehrer analysiert, so scheinen sie drei Phasen mit jeweils unterschiedlichen Fragen zu durchlaufen:

- a) In der ersten Phase ist der angehende Lehrer in erster Linie mit sich selbst beschäftigt, mit sich selbst als Person. Das drückt sich in folgenden Fragen aus: „Werden mich die Schüler akzeptieren, so wie ich bin?“

„Bin ich eine natürliche Autorität?“

„Wird sie mein Fach überhaupt interessieren?“

„Bin ich vielleicht ein typischer Lehrer?“

b) In der zweiten Phase fragt der angehende Lehrer danach, welche Fertigkeiten er zu erwerben hat, welche Aufgaben er als Lehrer zu erfüllen hat — es ist die Frage nach seiner professionellen Rolle als Lehrer. Auf diese Fragen bekommt er eine Fülle von Antworten aus der Literatur. Als Aufgaben, die er zu erfüllen hat, werden ihm das Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Beraten und Verwalten nahegebracht. Als wichtige Lehrfertigkeiten lernt er das Motivieren, Fragen, Erklären, Veranschaulichen, das Beginnen und Abschließen einer Stunde u.a. kennen.

c) Erst in einer dritten Phasewendet sich der Lehrerstudent mehr den Schülern und dem Lernen der Schüler zu.

„Wie verhalten sich Schüler einer dritten oder achten Klasse?“

„Wie verhalten sich Schüler in einer Gruppe?“

„Was kann ich Schülern zumuten?“

„Wann überfordere ich sie, wann unterfordere ich sie?“

Wichtig ist nun, daß die erste hier genannte Phase nicht einfach übersprungen wird. Der emotionale Bereich der Lehrerausbildung und die den Studierenden unmittelbar berührenden Fragen dürfen nicht vernachlässigt oder ausgeklammert werden, weil sich durch ein derartiges Ausblenden der Studierende lediglich als Agent einer unpersönlichen Methode begreift, die er nur auf Schüler anzuwenden habe, oder sich als hilfloser Helfer der Schüler entpuppt, der ihnen Hilfe anbietet, bevor er sich selbst geholfen und gefunden hat.

Ad 2.): Unter „Wiederbelebungsarbeit“ wird u.a. die Aufarbeitung der langjährigen Schulerfahrungen der Studierenden verstanden sowie die Klärung ihrer Berufsmotivationen und Berufserwartungen. Ein Grundproblem dabei ist, inwiefern Studierende überhaupt bereit sind, tiefsitzende Schulerfahrungen vor einer Gruppe von Kollegen und Lehrenden preiszugeben. Falls die Atmosphäre frei genug erscheint, daß sich einzelne Studenten dazu bereit erklären, taucht die nächste Frage auf, ob es überhaupt möglich ist, durch die Wiederbelebung von jeweils sehr persönlichen Schulerlebnissen tatsächlich eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage für das individuelle Lernen zu schaffen.

Dies scheint aus zwei Gründen möglich zu sein,

1. vergrößert sich durch die Tatsache, daß alle Studierenden einmal Schüler gewesen sind, die Chance des Verständnisses und

2. wird durch technische Hilfsmittel, die Videoaufzeichnung, für jede persönlich dargestellte Schulszene eine gemeinsame Beobachtungs- und Reflexionsgrundlage geschaffen.

Schließlich entscheidet aber vor allem die Art und Weise der Auseinandersetzung mit den wiederbelebten Schulerlebnissen darüber, ob tatsächlich Verhaltens- und Einstellungsänderungen zu erwarten sind.

Angehende Lehrer erleben als besonders bedrohlich die Schülertaktik der „Verweigerung“, das heißt, im Unterricht nicht mitmachen, stören, abschalten, etwas demonstrativ ignorieren, bei Aufrufen nichts sagen, die Schularbeit nicht mit-

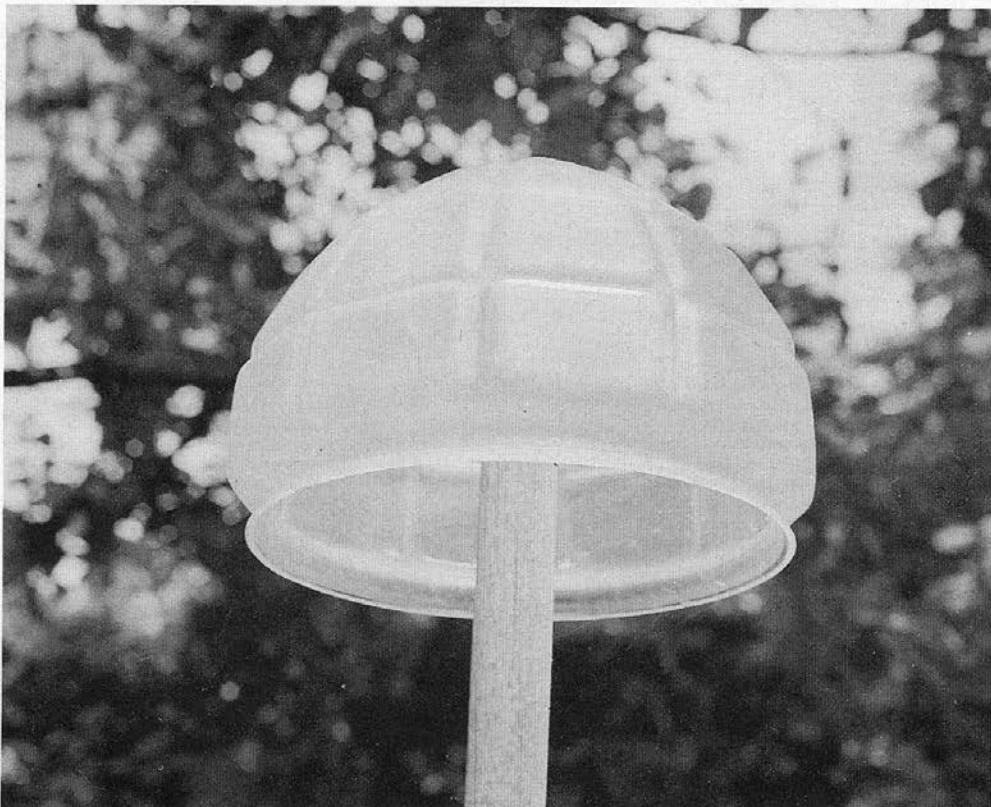
schreiben, die Hausübung nicht machen. Um derartige Situationen zu „verstehen“, „durchblicken“, stehen dem Lehrer grundsätzlich zwei Möglichkeiten offen, nämlich die Ursachen zu ergründen, wie es dazu kommen kann (kausale Betrachtungsweise), oder die Absichten und Ziele, die Schüler durch ihr Verhalten (auch unbewußt) erreichen wollen, zu verstehen (finale Betrachtungsweise).

Die letztere Betrachtungsweise ist für einen Lehrer wahrscheinlich die hilfreichere.

Finale Betrachtungsweise heißt in diesem Fall, herauszufinden, ob die Schüler einen unsicheren Lehrer „testen“ wollen, ob sie ihre Kräfte mit ihm messen wollen, ob sie ihr Desinteresse demonstrieren wollen, ob sie den Wunsch nach anderen Unterrichtsformen haben oder ob sie generell schulmüde und schulverdrossen sind. Dies führt auch zu der grundsätzlichen Frage: „Gibt es in der Schule

überhaupt eine Gelegenheit für Schüler, ihre Unzufriedenheit in konstruktiver Form zu äußern?“ Das Ansprechen des Zierverhaltens der Schüler führt in vielen Fällen bereits zu einer Abnahme dieses Verhaltens, weil dadurch einer etwaigen Schülertaktik die Pointe genommen worden ist bzw. tieferliegende Konflikte mit den Schülern besprochen werden können.

Es ist mir bewußt, daß meine letzten Ausführungen mehr Assoziationen an den Kampf ums Überleben („Knochenarbeit“) als an die Lebensqualität im Klassenzimmer geweckt haben könnten, daß in dieser Phase der Ausbildung zu sehr von der Person und zu wenig von der Institution gesprochen worden ist. Ich glaube aber, daß dies notwendig ist, denn wir wollen ja nicht nur die Schüler auf den letzten Wissenstand bringen, sondern sie auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen.



Arnfrid Astel: Lektion.
Ich hatte schlechte Lehrer.
Das war eine gute Schule.

WIR STUDENTEN WOLLEN LEISTUNG

Österreichs hohe Schulen stecken in der Krise. Diese wohl lapidare Weisheit ist längst keine mehr. Explodierende Studentenzahlen, drückende Raumnot und mangelhafte Ausstattung stehen auf der Tagesordnung. Laborplätze können nicht vergeben werden, die Eingangsfrustration ist schier unüberwindlich. Im folgenden soll deshalb neben einer horizontalen Betrachtung der Wissenschaftspolitik vor allem auf vertikale Komponenten und hier insbesondere auf die Sichtweise des für heute "typischen" Studenten eingegangen werden.

Akademische Lorbeeren

Endlich ist die so sehr begehrte Trophäe der Matura erreicht, wagt sich der Student aufs glatte Parkett der Universität. Anfangs noch voll Visionen und Zukunftsideen bemerkt er aber bald, daß ihm die raue Welt der Wirklichkeit einholt. Mit tausenden der Ellbogentechnik vertrauten „Newcomers“ konfrontiert, entzint er sich schnell des Literaturunterrichts in der Mittelschule und erfährt somit an der Praxis die tiefergründige Bedeutung Elias Canetts Werk „Masse und Macht“. Als Einzelner unter Tausenden begreift er die an die Mittelschulen gerichtete Forderung, daß „Weniger oft mehr“ ist. Mangelnde Integrations- und Ausdrucksfähigkeit, fehlende Selbständigkeit, kaum Verständnis für soziales Lernen, aber auch nicht im genügenden Ausmaß vorhandenes Fachwissen umreißen nur in vagen Akzenten die an die Adresse der AHS-Lehrer gerichteten Vorwürfe einer falschen Prioritätensetzung. AHS-Absolventen sind scheinbar perfekt in der Technik „ausgebildet“, mit einem Minimum an Aufwand zu einer gerade noch positiven Note zu kommen, der Sinn der Bildung, nämlich Wissensvermittlung zum Zwecke der praktischen Anwendung und persönlichen Fortbildung bleibt ihnen leider mancherorts verwehrt. Wird dann diese statische Betrachtungsweise in Pausch und Bogen auf die Universitätsausbildung übernommen, zeigen sich dann sehr rasch die Grenzen dieser Methode. Hier setzt dann nach der emotionalen Ebene (Anonymität in der Masse) die zweite Frustrationsschwelle, nämlich mangelndes Lernmanagement, ein. Und so kommt es dann oft, wie es kommen muß: Studienabbrüche — gerade und hauptsächlich — in den ersten Semestern gibt es sie wie Sand am Meer. Als Beispiel sei bloß die 63%-Abbruchquote der Wirtschaftsuniversität Wien angeführt, die allerdings nicht die höchste im Vergleich zu anderen Studien sein dürfte.

Natürlich muß bei dieser offiziellen Stati-

stik erwähnt werden, daß ein nicht unbedeutlicher Teil der Studenten allein deshalb scheitert, weil es ihnen an klaren Zukunftsvorstellungen fehlt. Wer ein Verlegenheitsstudium mangels konkreter Zukunftsvorstellungen wählt, dürfte wohl kaum zu akademischen Lorbeeren kommen.

Figures & Facts

Rund 170.000 junge Menschen studieren heute in Österreich. Die Studentenzahlen haben sich seit 1970 verdreifacht, die Ausgaben für die Universitätsverwaltung allerdings nur verdoppelt. Die Grazer Universität schneidet dabei besonders schlecht ab. So stehen in Graz pro Hörer knapp fünf Quadratmeter zur Verfügung, in Linz sind es 6,28 m², in Salzburg 8,32 m². Die leidige Folge dieses Sachverhaltes ist eine Verteilung der Universität auf 68 Stellen der Stadt Graz. Vielerorts wird deshalb der Ruf nach einer Reglementierung der Studien und geeigneten Mechanismen der selektiven Auslese laut. Dabei wird — aber oft übersehen, daß

unseren aus-

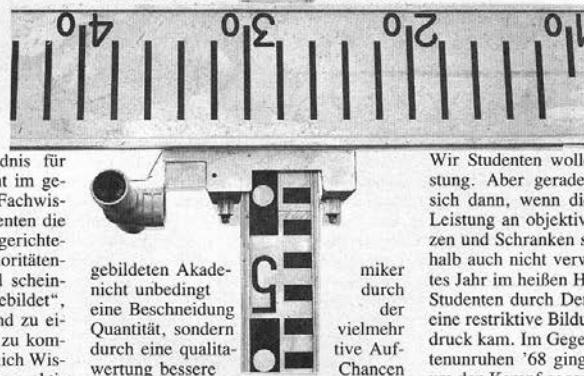
1,5% des Bruttoinlandsproduktes versprochen hat, jetzt aber aufgrund ansteigender Finanzierungsschwierigkeiten des zukünftigen Budgets Anzeichen einer Korrektur dieser Vorgabe zeigt. Abgesehen davon sind jedoch die Ausgaben für Forschung und Entwicklung nur ein Drittel bzw. ein Fünftel der Mittel, welche unsere Nachbarländer Schweiz und die BRD springen lassen.

Gerade aber eine gewisse Einseitigkeit in der Wissenschaftspolitik der vergangenen Jahre zeigt heute bereits bittre Früchte. So wurden zwar Kunsthochschulen mit gewaltigen Beträgen gesponsert, auf die Finanzierung „pragmatischer Studienrichtungen“ aber nicht in diesem Umfang Bedacht genommen, so stehen z.B. an der SOWI-Fakultät in Graz 16 Professoren über 5.000 Studenten gegenüber (Verhältnis 1:300). Obwohl an der SOWI-Fakultät in Bayreuth 150 Studenten auf einen Professor und in Nürnberg (nur) 98 kommen, haben die beiden Fakultäten den Staat „auf Zurverfügungstellung der erforderlichen Mittel für den Kapazitätsausbau“ geklagt, wie unlängst aus einer steirischen Tageszeitung zu entnehmen war.

Was wir wollen

Wir Studenten wollen und fordern Leistung. Aber gerade diese konterkarieren sich dann, wenn die Erbringung dieser Leistung an objektiv vorgegebene Grenzen und Schranken stößt. So war es deshalb auch nicht verwunderlich, daß letztes Jahr im heißen Herbst der Unmut der Studenten durch Demonstrationen gegen eine restriktive Bildungspolitik zum Ausdruck kam. Im Gegensatz zu den Studentenruhen '68 ging es dabei aber nicht um den Kampf gegen das „System“, sondern um den Kampf um Hörsaalplätze, bessere Ausbildungsbedingungen und gegen soziale Selektionen. Daß dabei die Forderungen der Studenten trotz gegenteiliger Meinungen in der Öffentlichkeit doch eine Berechtigung hatten, zeigt die breite Unterstützung durch die Professoren und akademischen Lehrbefugten. Der Durchschnittsstudent widmet sich laut einer groß angelegten und objektiv durchgeföhrten Untersuchung (Stichprobe 3.100 Fragebögen) im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung ausschließlich seinem Studium.

Wir wollen keine ungerechtfertigten Privilegien, geschweige den sonstige Begünstigungen. Wir wollen aber eine gerechte und faire Behandlung durch die Öffentlichkeit bar jedes Vorurteiles und jeder Attitüde.



gebildeten Akademiker durch der vielmehr Chancen im Berufsalltag finden. Außerdem sind die Studentenquoten in vergleichbaren Ländern deutlich über unseren: In Österreich studieren 14% der Gleichaltrigen, in der BRD 18,5 (trotz teilweisen numerus clausus), in Schweden gar 22 Prozent.

Auch in der Wissenschaftspolitik fehlten — wie dies so oft in der Politik — zukunftsweisende Konzepte und Perspektiven, stattdessen beschränkte man sich auf die altbekannte Art des „muddling through“. Gerade aber diese Politik des „Durchwurstelns“ kann sich in Zukunft zu einem gefährlichen Bumerang entwickeln. Diese Anmerkung sei in Blickrichtung Bundesregierung erlaubt, die zwar begrüßenswerterweise eine Erhöhung der Forschungs- und Entwicklungsausgaben bis 1990 von derzeit 1,2% auf

UNIVERSITÄTS (AUS-, EIN-, FACH-, UM-, WEITER-) BILDUNG

Angesichts der herannahenden Jahrtausendwende sprühen allerorten Zukunftsträchtige Schlagworte und Konzepte, die sich dem Schicksal unseres Landes im allgemeinen und seiner Bildungssituation im besonderen rund um das magische Jahr 2000 widmen. Allein die Größe des historischen Augenblicks wäre zweifellos ausreichender Anlaß für Grundsatz- und Absichtserklärungen, doch stehen dahinter auch sehr konkrete wirtschaftliche und gesellschaftliche Notwendigkeiten: die Umstrukturierung unserer gesamten Volkswirtschaft zur Sicherung ihrer Wettbewerbsfähigkeit auf einem immer enger vernetzten europäischen und internationalen Markt. Wir müssen damit rechnen, daß in diesem Umbildungsprozeß manche liebgewordene Selbst-Vorstellung der letzten 40 Jahre auf der Strecke bleiben und neuen Denkinhalten und Leitbildern Platz geben wird müssen.

In allen Bereichen kommt dabei der *Bildung* — nicht zuletzt der universitären Bildung — ein besonderer Stellenwert zu, und verstärkt stellt sich die Frage, was eigentlich darunter zu verstehen sei. Die nachfolgenden Überlegungen verstehen sich als Beiträge zur gegenwärtigen Diskussion, aus der Feder (bzw. EDV-Tastatur) eines Vertreters jener Berufsgruppe, der man in Österreich sehr gerne hohen Bildungsgrad, jedoch eher geringe volkswirtschaftliche Bedeutung zubilligt — der Geisteswissenschaftler. Im konkreten Fall handelt es sich um einen, der seit rund 15 Jahren sein Brot damit verdient, Studierenden Literatur und Kultur der USA nahezubringen, was für manche kulturbewußte Europäer schon von der Sache her als zweifelhaftes Unternehmen gilt. Ich erinnere mich etwa, wie vor einigen Jahren eine selbstsichere Vertreterin Humboldt'schen Gedankenguts meinen verdutzten Kollegen an der Stanford-Universität (einer der besten Privatuniversitäten in den USA, mit internationalem Ruf) kurz und bündig den Unterschied zwischen Europa und den USA klarstellte: „Wir haben Kultur, Ihr habt Land und Geld.“

Angesichts der quantitativen und qualitativen Vielfalt von Bildungsinstitutionen in den USA ist eine ausführliche Unterscheidung zwischen US- und österreichischen Bildungssystemen hier nicht möglich; dennoch soll versucht werden, auf einige Rahmenaspekte vergleichend einzugehen.

Als Arbeitsdefinition, die für beide Länder einigermaßen Gültigkeit hat, würde

ich (Universitäts-)Bildung zunächst beschreiben als den *Erwerb von Informationen, Fertigkeiten, Denk- und Verhaltensmustern zum Zweck einer individuell und kollektiv sinnvollen und befriedigenden Lebensgestaltung*. Dabei nimmt im allgemeinen in den USA praktische und berufliche **Anwendbarkeit** einen wesentlich höheren Stellenwert ein als in Österreich, wo der Begriff der (universitären) Bildung noch stärker mit der Vorstellung von umfassender Geistesbildung verbunden ist und (noch) nicht vorwiegend berufsorientiert gesehen wird. Im folgenden möchte ich, ausgehend von kurzen allgemeinen Bemerkungen zu dieser Definition, einige der Unterschiede hervorheben.

Erwerb von Informationen und Fertigkeiten: Er ist zweifellos die notwendige Basis für eine zeitgemäße Bildung, darf jedoch nicht als wahlloses Aneignen von Lexikonswissen missverstanden werden. Informationserwerb erfolgt kulturspezifisch, d.h. je nach Kulturreich werden unterschiedliche Informationsinhalte als notwendig und sinnvoll erachtet. Sie unterliegen historischer Veränderung und werden entsprechend den jeweils geltenen Normen und Wissensständen neu zusammengestellt. Im Zeitalter der Massen- und Informationsgesellschaft ist es in verstärktem Maß erforderlich, mit den sogenannten „Fakten“ auch **Kriterien zur Selektion und Kombination von Informationen** mitzuerwerben, bzw., aus der Sicht der Lehrenden, mitzuvermitteln. Insbesondere die letztgenannte Notwendigkeit wird, so meine ich, in unserem Bildungssystem noch nicht ausreichend beachtet. Von der Volksschule bis zur Universität besteht des öfteren eine Kluft zwischen vermitteltem Sachwissen und seiner systematischen Ordnung bzw. der Fertigkeit der Lernenden, die erlernten Informationen selbstständig umzusetzen. Dies ist einerseits eine Folge des sich in immer kürzeren Zeitabständen erneuernden Wissensstands wie auch der schlichten Vielfalt verfügbarer neuer Erkenntnisse in unserer Zeit. Andererseits wirkt wohl gelegentlich auch noch eine Grundhaltung nach, die sich am wissenschaftlichen Glauben an eindeutige Fakten orientiert und meint, wenn man nur genügend davon sammle, ergeben sich Zusammenhänge gleichsam von selbst.

Zum Teil als Folge davon finden sich Studienanfänger an der Universität oft überfordert, wenn sie mit einer Vielfalt von Lehrmeinungen und unterschiedlichen Theorien konfrontiert werden, zu

deren Einordnung sie nicht über das erforderliche geistige „Rüstzeug“ verfügen. Es steht außer Zweifel, daß unsere Universitäten ein Ort der Freiheit von Lehre und Forschung sein sollen — sie leben davon und dafür. Als Lehrende müssen wir heutzutage jedoch die größere Vielfalt der Ausbildung an den zur Universität hinführenden Schulen mit in Betracht ziehen, wie sie derzeit durch die Auffächerung von Bildungsinhalten und -zielen in AHS, BHS, BORG, HTL etc. besteht. Gerade zu Beginn des Studiums ist es daher vor allem erforderlich, neben der fachlichen Ausbildung auch das „Lernen“ zu lehren, d.h. den Studierenden das Instrumentarium zur Verfügung zu stellen, mit dessen Hilfe sie die Flut von Sachinformationen strukturieren, verarbeiten und selbstständig anwenden können. Wenngleich man dabei ein weitgehendes Maß an Selbsttätigkeit voraussetzen kann und hier keineswegs irgend einer Form der gelegentlichen beklagten „Verschulung“ der Universitäten das Wort geredet wird, sollte doch vermerkt werden, daß sich besonders in den ersten Semestern die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden und Denkmuster nicht darauf beschränken kann, Studierende ohne Schwimmkenntnisse in das Meer wissenschaftlicher Vielfalt zu werfen und die Überlebenden am Ende des Semesters mit einem Zeugnis zu belohnen.

In den USA etwa wird von der Vorschule an größter Wert auf selbstständige Arbeit gelegt, wofür auch das notwendige Rüstzeug je nach Schulstufe bereitgestellt wird. So lernen etwa Kinder spätestens in der 6. Schulstufe, sich in der reichhaltig ausgestatteten Schulbibliothek (die neben Büchern heutzutage üblicherweise auch ausreichend mit audio-visuellen und EDV-Informationsträgern ausgerüstet ist) zu einem selbstgewählten Thema die notwendigen Informationen zu holen und daraus ein kurzes Sachreferat zusammenzustellen. Zusammen mit einem wesentlich höheren Anteil an Projektunterricht führt diese betonte Förderung eigenständigen Denkens und Handelns zu einer im allgemeinen besser als bei uns entwickelten Fähigkeit, Informationen gezielt auszuwählen und für die jeweiligen Zielsetzungen nutzbar zu machen. Dies setzt sich in der universitären Ausbildung weiter fort, wobei wohl auch festgehalten werden muß, daß die individuellen Betreuung der Studierenden dank des weitaus günstigeren Lehrer-Schüler-Verhältnisses wesentlich intensiver als an österreichischen Universitäten erfolgen kann.

Allerdings ließ die in den 1960er Jahren erfolgte Lehrplanreform nach einigen Jahren auch die Schwachstellen allzu freizügiger selbständiger Entscheidungsmöglichkeiten hervortreten, bei der den Studierenden in den ersten Jahren eine breite Palette von Lehrveranstaltungen zur Auswahl überlassen blieb. Gegenwärtig wird an vielen Universitäten und Colleges wieder ein „harter Kern“ von Pflichtgegenständen eingeführt und die Zahl der Wahlfächer merklich reduziert. Einer der Hauptgründe dafür ist nicht zuletzt das – gesichts der ethnischen und kulturellen Vielfalt in den USA besonders schwierige – Bemühen, den Studierenden gleichsam einen kleinsten gemeinsamen Nenner von verbindlichen **Bildungsinhalten** im Laufe ihres Studiums zu vermitteln.

Dies bringt uns zum zweiten wichtigen Bestandteil von Bildung:

Denk- und Verhaltensmuster: Dazu gehören, schlagwortartig genannt, die Fähigkeit zum Vernetzen, ökologischen Denken; das Abwägen zwischen der Machbarkeit von Innovationen und der Sinnhaftigkeit ihrer Durchführung; Flexibilität und Mobilität; Aufgeschlossenheit für Neues, gepaart mit Achtung und Toleranz für Anderes und Althergebrachtes in einem demokratischen Meinungsbildungsprozeß. Diese Denk- und Verhaltensmuster bringen Informationen in systematische Zusammenhänge bzw. bestimmen ihre praktische Umsetzung unter den jeweils ausgewählten Zielvorstellungen. Auch sie sind kultur- und gesellschaftsspezifisch, doch stehen heute aufgrund des verfügbaren Wissens um die Verschiedenartigkeit möglicher Ordnungssysteme von Information zahlreiche Wege offen. Die Frage, für welche(n) man sich entscheidet, wird – neben engeren fachspezifischen Anforderungen in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen – letztlich unter Berücksichtigung sozio-ökonomischer, ethischer und individueller Wertesetzungen zu beantworten sein.

Aus dem bisher Gesagten wird, so hoffe ich, deutlich, daß Universitäts-Bildung mehr sein muß als Fachwissen und Spezialistentum: sie bedeutet eine immerwährende Auseinandersetzung mit der Welt, ist etwas, was jede/r für sich und von sich aus aktiv schafft. Dies mag gelegentlich etwas mühsam sein und zur Frage nach dem Warum und Wozu führen, besonders in einer Gesellschaft, die stärker als manche andere Länder durch althergebrachte Traditionen bestimmt wird. Hier meine ich besonders jene Vorstellungen, die Bildung in Österreich vor allem als fachliche **Aus-Bildung** verstehen lassen: dabei schwingt, so meine ich, sehr stark mit, daß es irgendeinen Zeitpunkt gibt, zu dem es mit der Bildung „aus ist“. Man hat seine/Ihre Bildung „hinter sich gebracht“, ist „fertig“, und was bestenfalls noch folgt, heißt denn auch „Fort-“ oder „Weiterbildung“ und liegt entsprechend weit fort, in eigentlich nicht mehr notwendiger Ferne.

Ich meine dagegen, es sollte Ziel all der genannten Fähigkeiten sein, Bildung als permanenten Versuch zu begreifen, Zu-

sammenhänge jeglicher Art zu erkennen und zu verstehen und mir wichtig erscheinende Erfahrungen und Erkenntnisse mit meinen Mitmenschen zu teilen bzw. meiner Gemeinschaft zugänglich und für sie nützlich zu machen. Warum und Wozu? Schlicht deshalb, weil ein möglichst hoher **allgemeiner** Bildungsgrad sich nicht nur volkswirtschaftlich in klingende Münze umsetzt (was einerseits zum sozialen Frieden im Land beiträgt), sondern auch – und zumindest ebenso wichtig – über die Sicherung der materiellen Existenz und der Befriedigung unseres Güterkonsums hinaus eine Fülle von Möglichkeiten eröffnet, unser Leben sinnvoll und erfreulich zu gestalten.

In der Einstellung zu den eben genannten Aspekten werden, so meine ich, die Unterschiede zwischen den USA und Österreich in mehrfacher Hinsicht deutlich. Zwar lassen sich z.T., was die Ausbildung anlangt, ähnliche Grundhaltungen erkennen (übrigens auch hinsichtlich der Ein-Bildung mancher solcherart akademisch Ausgebildeter...); Fort- und Weiterbildung hingegen werden an den US-Universitäten in wesentlich höherem Ausmaß angeboten und auch genutzt. Ein dichtes Programm von Abendkursen für Berufsstäfte aller Altersstufen gehört zum Vorlesungsangebot jeder größeren Universität; auch ist es keineswegs selten, daß jemand seinen Beruf für zwei Jahre an den Nagel hängt und in dieser Zeit ein Zusatzstudium absolviert. Die Kosten dafür werden den öfteren vom Arbeitgeber, der sich davon besser qualifizierte Mitarbeiter erhofft, zumindest teilweise mitfinanziert; in den meisten Fällen tragen die Studierenden die Kosten jedoch selbst (Ersparnisse, Kredite, Leistungsstipendien) und betrachten sie als Investition für eine ertragreichere berufliche Zukunft.

Hier bieten sich wohl einige Bemerkungen zu in letzter Zeit verschiedentlich von (Universitäts-)Politikern geäußerten Vorstellungen an, nach denen unsere Ausbildung, insbesondere an den Universitäten, nach US-amerikanischem Vorbild reformiert werden sollte. Zu den überlegenswerten Anregungen zählt hier vor allem jene des Grazer Rektors Brünner, derzeit Vorsitzender der Österreichischen Rektorenkonferenz, an österreichischen Universitäten Studiengänge einzuführen, deren Abschluß gleichwertig mit dem Baccalaureat in den angelsächsischen Erziehungssystemen ist (Kollegstufe). Dem steigenden Bedarf an höherqualifizierten Fachkräften im Bereich der mittleren Managementebene, der sich in den kommenden Jahren als Folge notwendiger volkswirtschaftlicher Umstellungen auf unserem Weg zur post-industriellen Gesellschaft ergeben wird, könnte damit wahrscheinlich am besten Rechnung getragen werden. (Derartige Überlegungen sind wesentlich zukunftsorientierter als z.B. die jüngst ins Gespräch gekommene sogenannte „Aufwertung“ des Lehramts-Diplomstudiums durch die Einführung einer zweiten Diplomarbeit. Dies brächte zwar sicherlich eine Verlängerung der Studienzeit um mindestens ein Semester, und damit viel-

leicht eine kurzfristige optische Verbesserung der entsprechenden Arbeitslosenstatistik; fachlich hingegen – und nur so kann „Aufwertung“ in diesem Zusammenhang wohl sinnvoll gemeint sein – ist nicht ersichtlich, wie durch die rein quantitative Verdoppelung der Belastung der Studierenden eine qualitative Verbesserung eintreten sollte.)

Aber auch die Einführung eines Bacchalaureatsstudiums bedarf genauer Planungen, da es sich dabei um ein Vorbild aus einem sehr unterschiedlichen Bildungssystem handelt, aus dem nicht einfach Einzelteile übernommen werden können, ohne den Gesamtzusammenhang zu berücksichtigen. Dies gilt in noch wesentlich höherem Maße für in letzter Zeit mehrfach geäußerte Vorschläge zur Einführung einer Studiengebühr, etwa in Form eines staatlichen Darlehens, das nach US-Vorbild ab einer gewissen Zeit nach Studienabschluß zurückzuzahlen wäre. Abgesehen davon, daß in den USA selbst dieses Modell zunehmend auf Kritik wie auch auf praktische Schwierigkeiten stößt (immerhin kosten derzeit zwei Semester an einer US-Universität zwischen \$ 8.000 bis \$ 20.000), kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, daß derartige Ideen von Leuten mit bestens überflächlicher Sachkenntnis geäußert werden. Man denke an die zahllosen individuellen Stipendien, Förderungsfonds und privaten Stiftungen, die US-Studierenden für die Finanzierung ihres Studiums zur Verfügung stehen; ganz abgesehen von dem ungleich größeren Arbeitsmarkt für qualifizierte Absolventen, entsprechenden Verdienstmöglichkeiten und der unterschiedlichen Relation zwischen Einkommen und Ausbildungskosten.

Letztlich berühren solche Vorschläge eine Grundsatzentscheidung der österreichischen Bildungspolitik und lassen zugleich einen der Hauptunterschiede zwischen dem österreichischen und dem US-amerikanischen Bildungssystem deutlich hervortreten: in den USA ist Universitätsbildung vor allem Privatangelegenheit und zweckorientierte Investition für das spätere Berufsleben; bei uns trägt Universitäts(au)sbildung immer noch (und z.T. auch schon wieder) eine starke Komponente jener oben skizzierten Bildung im umfassenderen Sinn. Vor allem aber hat sie einen unterschiedlichen Stellenwert – sie wird als *gesellschaftlicher, kultureller und letztlich auch volkswirtschaftlicher Wert* angesehen und anerkannt. Angesichts der Tatsache, daß nicht nur vor und während des 2. Weltkrieges, sondern auch in den Jahrzehnten seit 1945 zahllose Österreicher/innen erfolgreich in den USA Karriere gemacht haben – und dies vor allem dank ihrer in Österreich erhaltenen Bildung, die sie gegebenenfalls zu weiterer Ausbildung in den USA bestens qualifiziert, – erscheint es ratsam, den Blick auf Nachbars Kirschen nicht sofort mit dem Fällen des eigenen Holzes zu verbinden. Zeitgemäße Veredelung bringt oft besseren Ertrag.

VOM ZUFALL, ALS MÄDCHEN GEZEUGT/ GEBOREN ZU WERDEN ...

... und seinen alles andere als unerheblichen Folgen.

Ganz bewußt haben wir als Frau und Mann den Workshop „Frauen und (Aus-)Bildung“ übernommen: Um einfach besser als dieser Titel zu sein, der eigentlich „Geschlechterrollen und (Aus-)Bildung“ lauten müßte. Als Tochter, als Schülerin, als Studentin, als Frau fiel mir der Part zu, aus der Perspektive der Betroffenen hier jene psychosozialen Aspekte kurz anzureißen, die die Chancengerechtigkeit gegenüber uns Mädchen und Frauen ausmachen.

Bildungspolitischer Ausdruck der Emanzipationsbestrebungen waren in den letzten Jahren die Durchsetzung der Koedukation an den Schulen und die Offnung der bislang für Mädchen/Frauen bzw. Buben/Männer reservierten Bildungseinrichtungen auch für das jeweils andere Geschlecht.

— So die „von oben“ installierte Chancengleichheit.

Schon viel früher, als diese bildungspolitischen Maßnahmen je greifen können, setzt die Entwicklung des Menschen ein: die von zukünftigen Frauen und Männern. Was sie auf ihrem Lebensweg mitbekommen, sind ihre **Erbanlagen**: als ihre grundsätzlich nutzbaren Möglichkeiten. Einzig sie sind wirklich unveränderbar. Was allerdings „dank“ des gentechnischen Fortschritts leider nur mehr mit Vorsicht behauptet werden kann! Lernangebote aus der unmittelbaren Umgebung bestimmen als sogenannte **soziokulturelle Faktoren** den Entfaltungsräum der genetischen **Ausgangsbedingungen**: Es sind das unmittelbare Kontaktpersonen, soziale Schicht, Land/Stadt-Milieu, Schule, Freunde usw. Genauso mitbestimmend für das Sein und Werden eines Menschen sind **innerseelisch-dynamische Faktoren**, also sowohl unbewußte Prozesse als auch die bewußte Selbststeuerung.

Es sind das Furcht, Gehemmtheit, Unsicherheit, Mut, Neugier und Freude genauso wie bestimmte Arbeitshaltung, Motivationen, Lebensziele usw.

All diese Faktoren stehen zueinander in wechselseitiger Abhängigkeit und beeinflussen einander.

Schaffen sie schon Ungleichheit unabhängig von der Geschlechtszuordnung, so ist es ein Stück **Ungleichheit im Sinn von Ungerechtigkeit mehr**, als Mädchen gezeugt/geboren worden zu sein: eine Hypothek, bestimmt von weiblicher Geschichte und weiblichem Lebenszusammenhang.

Wo die Väter fehlen, wird die Mutter-

Kind-Beziehung umso entscheidender. Reichen die Entwicklungs-Wurzeln auch sicher noch tiefer als bis zum ersten Geburtsschrei, so sei nur als Beispiel erwähnt, daß Mädchen schon im zarten Alter von 3 Wochen von ihren Müttern durchschnittlich 27 Minuten kürzer gehalten werden als Buben. Mit 2 Monaten werden sie um 20 Minuten kürzer gestillt. — Zu einem Zeitpunkt, wo das ihre jeweils einzigen Kontaktmöglichkeiten mit ihrer Umwelt sind. Buben verdanken ihren „Vorzug“ der natürlichen erotischen Beziehung zu ihrer Mutter. „Dank“ der Absenz der Väter haben Mädchen diese — an sich positive — Chance gar nicht. Wird bei Mädchen mit der Sauberkeitserziehung schon mit 5–8 Monaten begonnen, setzt sie bei Buben erst mit 8–12 Monaten ein. Bereits da verlieren Mädchen ein wesentliches Stück Freiheit: Verluste wie diese kommen ihnen später teurer zu stehen! Umständen zur **Festigung** dieser und weiterer **Dispositionen** sind heranwachsende Mädchen später noch mehr als genug ausgesetzt: im Kindergarten, in der Schule, in der Lehre, an der Universität, am Arbeitsplatz ... in der gesamten (Rest-)Umwelt...

In der (Aus-)Bildungshierarchie werden **Frauen** als Erziehende und Lehrende nach oben hin immer **weniger**: von den Müttern, den Kindergärtnerinnen bis hin-ab zum Universitätslehrkörper fallen die Zahlen ab. Beim Lernen selbst allerdings sind Mädchen und Frauen zumeist besser und schneller, das allerdings bei einer höheren drop-out-Rate als jener ihrer männlichen Kollegen. Sie steigt nicht von ungefähr mit der Alters-Möglichkeit, Mutter zu werden. Die Zahlen von Inskribentinnen an der Uni einerseits (hier haben Frauen die Männer bereits überholt) und von Absolventinnen andererseits sind ein sprachendes Beispiel dafür. Die Luft wird „höheren Orts“ immer männlich-rauher. Überleben kann frau dort entweder durch **Anpassung** und **Übernahme** sogenannter **männlicher Charaktereigenschaften** — was Emanzipation ja auch nicht meinen kann — oder durch **emotionalen Mehraufwand**. Der — hoffentlich — wenigstens zum ersehnten „Temperaturausgleich“ führt!

Die **Mehr**-Leistungen der Mädchen/Frauen tragen das Markenzeichen „weibliche“ Eigenschaften, wie: Sensibilität für soziale Zusammenhänge, Verständnis für die Eigenart und Gefühle anderer, die Fähigkeit, eigene Gefühle zuzulassen, Ablehnung von Gewalt, ganzheitlicher

Zugang zu Problemstellungen...

Mit Verzicht auf diesen Mehraufwand den protesthaften Rückzug anzutreten, können wir uns nicht leisten. Er ist „Not“-wendig, wollen wir hin zur anderen, nicht-patriarchalen Kultur.

Darüber feministisch-ideologische Diskussionen zu führen, ist in meinen Augen leider nicht nur unrealistisch, sondern ein noch dazu sinnloser Kraftaufwand mehr.

— Der dann von Außen-Stehenden noch dazu benutzt wird, uns Frauen unsolidarisches Verhalten zu unterstellen!

Ich jedenfalls sehe keine Alternativen für zukünftig bessere Bedingungen für Mädchen/Buben, Schülerinnen/Schüler, weibliche und männliche Lehrlinge, Studentinnen/Studenten ... Frauen/Männer. Ritterlich zuvorkommend heißt mir jedenfalls mein Kompagnon im Workshop gleich entgegen, daß Männer ihre Macht freiwillig nie aufzugeben...

Der Verantwortungsball „Erziehung von Mädchen und Buben“ wird immer wieder den Müttern zu-rück-gespielt. Die Emanzipations-Aufgabe aber ihnen alleine zu überlassen, heißt mehr, als sie zusätzlich belasten.

Alleine sind sie mit dieser Aufgabe **überfordert**: Kinder sind in einer patriarchalen Kultur wesentliche Selbstverwirklichungs- und Machtpotential der Frauen. Förder(te)n sie deren Emanzipation von anfang an, verzichte(te)n sie auf diese Macht. Gewinne werden ihnen dafür nicht angeboten. Wer verliert schon gerne, ohne zu gewinnen? Umso eher haben **Bildungseinrichtungen** und damit die Menschen, die in ihnen arbeiten, eine sehr **wesentliche Verantwortung** auf dem Weg zu einer emanzipierten Gesellschaft.

Weibliche **Benachteiligungen** auszuruäumen, kann hier **nicht ausreichen**. Bis zum wirklichen Gleichziehen der Mädchen/Frauen bedarf es vielmehr ihrer spezifischen **Unterstützung**. Dazu zählen u.a. spezielle (Fort-)Bildungsangebote für Erziehende und Lehrende sowie eine spezifische Lehrlings- und Berufsberatung, insbesondere auch die Beratung von Arbeitgebern. Ohne gezielte legistische und finanzielle **Unterstützung** werden die genannten Anliegen sicher noch länger Utopie bleiben.

Wobei rein quantitative **Veränderungen** wie etwa eine Quotenregelung innerhalb der Bildungshierarchie sicher **unzureichend** sind! „Lernen am Vorbild“ ist mehr als nur These: braucht die Praxis auch immer wieder die Theorie als Rückgrat und Entwicklungshilfe, so bleibt in

der Tat eine Theorie ohne Praxis erst recht unzureichend.

Inhaltlichen und didaktischen Veränderungen kommt deshalb **entscheidende** Bedeutung zu: was bei einer patriarchalen Erziehung, wie wir sie alle noch „ge nossen“ haben, einer ständigen Supervision bedarf.

Weiblicher Lernansatz meint nicht nur

reines Expertenwissen, sondern genauso die individuellen Erfahrungen von Frauen und Männern, die sich zusammenfünen und diese reflexiv als Material zur Erkenntnis nutzen.

Deshalb mein Postulat:

Immer mehr Platz dem weiblichen Wissen neben dem traditionell-männlichen einräumen — solange, bis dieser Unter-

schied nicht mehr sichtbar/spürbar ist. Immer wieder erwies/erweist sich (Aus-) Bildung als Grundkapital jedes einzelnen, jeder Gesellschaft. Es ist es auch für die Emanzipation der Frauen.

Sie wird Früchte tragen:

Für/in/eine(r) Zukunft, die „weiblich“ und in diesem Sinne auch menschlich ist/wird.

Eine Pädagogik, die von der Devise ausgeht, „Mädchen sind emanzipiert, wenn sie das können, was Jungen können“, hat die fatale Folge, daß Mädchen mit einer zusätzlichen Leistungsanforderung konfrontiert werden... „Feministische Pädagogik“ heißt, Verhaltensweisen danach zu bewerten, wie ihr tatsächlich gesellschaftlicher Nutzen ist.

Ein solcher Ansatz spricht nicht dagegen, daß Mädchen die Möglichkeit haben sollen, das zu lernen, was sie wollen. Dazu gehören dann vielleicht auch Fähigkeiten, die bisher als „typisch männlich“ galten. Es muß nur klar sein, daß ein Mädchen diese „männlichen“ Fähigkeiten nicht unter dem Aspekt, genauso „gut“ zu werden wie ein Junge erlernt, sondern aufgrund ihres Interesses an der Sache.



Louise Michel.

Ich habe nie begriffen, daß man die Intelligenz des einen Geschlechtes zu verkrüppeln sucht, als gäbe es zuviel davon in der Menschheit. ... Wenn die Gleichheit zwischen den beiden Geschlechtern anerkannt würde, so wäre damit eine gewaltige Breche in die menschliche Dummheit geschlagen.

(1871)

Die Welt ist voll'brauchbarer Menschen, aber leer an Leuten, die den brauchbaren Mann (?) anstellen.

Heinrich Pestalozzi

Graffim.

Für Frauen ist Schönheit wichtiger als Geist — weil Männer besser sehen als denken.

SCHULE UND NEUE ENTWICKLUNGEN IN DER GESELLSCHAFT

Auf dem Bildschirm scheinen von eins bis zwanzig durchnumerierte Punkte auf, die der sechsjährige Benutzer mühevoll zu einem Katzenbild zusammenfügt. Nur wenige Sekunden leuchtet das Wort „School“ auf, danach die Aufforderung, das Wort nachzuschreiben. Mit durchgestrecktem Finger tippt der junge Computerfreak das Wort auf der Tastatur seines PC's ein. Als Belohnung serviert ihm der Bildschirm ein riesiges „Bravo“.

Computer erobern die Schule

So und nicht anders erlernt der amerikanische Nachwuchs in der „Primary School“ der Grundschule in den USA, das Rechnen und Lesen und bereitet sich schon frühzeitig auf die elektronischen Anforderungen des nächsten Jahrtausends vor.

Die neuesten Konzepte von Bundesminister Dr. Hilde Hawlicek zeigen, daß auch wir nicht mehr lange warten müssen, bis die PC's das Klassenzimmer unserer Jüngsten schmücken, und zwischen Jaußenbrot und Malbuch sich die eine oder andere Diskette in den Schultaschen der Taferklasser verbirgt.

56 Laut Unterrichtsministerium werden ab 1989/90 alle 13jährigen in Haupt- und Mittelschulen mit Informatik konfrontiert werden und ab 1991 sollen alle, die sich erfolgreich von der Pflichtschule verabschieden wollen, dies nicht tun können, bevor sie nicht in Informatik unterrichtet wurden. Das Stichwort der Zukunft heißt „Integration“: Der Computer soll in allen Fächern (von Musik bis Geometrisch Zeichnen) eingesetzt werden.

Statt Astronaut nur Beamter

Warum die bisherigen konventionellen Lernmethoden mit Rechenschieber, Zeichenbrett und diversem anderen veralte-

ten Handwerkszeug nicht mehr ausreichen, liegt auf der Hand. Nach einer in der BRD durchgeführten Untersuchung müssen zwei Drittel der Arbeitnehmer bereits in den neunziger Jahren über informationstechnische Kenntnisse verfügen. Hinzu kommt noch die Unzufriedenheit der Wirtschaft mit dem gegenwärtigen Bildungsniveau der Schulabgänger. Ersichtlich wurde diese durch eine unlängst veröffentlichte, von der Handelskammer in Auftrag gegebene Umfrage bei Unternehmern, die nahezu einhellig eine berufsfremde Ausbildung bemängelten.

Wehklagen vernimmt man aber auch seitens der Abgänger selbst, weil die persönlichen Erwartungen des späteren Berufsbildes leider oft nicht der Realität entsprechen. Anstatt als erster österreichischer Astronaut in das Weltall zu fliegen oder als Broker die Börsen zu erobern, reichen die erworbenen Qualifikationen höchstens, um am harten Boden der Wirklichkeit als Beamter oder Bankangestellter mit minimalem Anfangsgehalt das Dasein zu fristen.

Vernetztes Denken als Lernstrategie

Wie man diesen Anforderungen gerecht bzw. dieser Unzufriedenheit entgegentreten kann, glauben unsere Pädagogen mittels einer neu entwickelten Lernstrategie entdeckt zu haben. Nicht mehr die Quantität des im Kleinhirn gespeicherten Wissens, sondern die Fähigkeit Zusammenhänge zu erkennen, sprich vernetzt zu denken, und sich neues Wissen kurzfristig anzueignen, soll gelehrt werden. Die Devise von morgen lautet: das Lernen lernen und das nicht nur einmal, sondern lebenslang!

Somit wird der Lehrauftrag der Schule aus einer ganz neuen Perspektive zu betrachten sein. Anstelle des Vermittelns

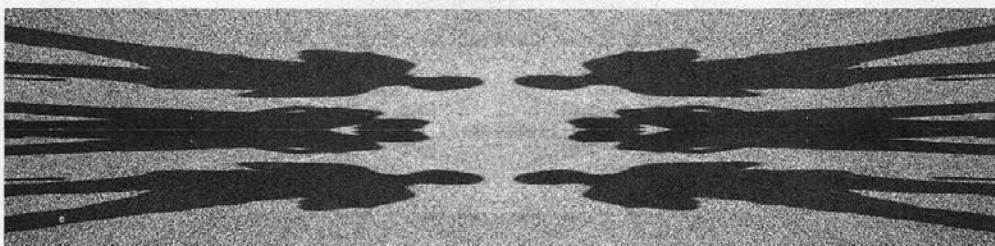
von Lerninhalten hat die Bildung des Menschen selbst, seine Einstellung zur Arbeit und zum Lernen, Priorität.

Zukunft ohne Kinder

Von anderen bemerkenswerten und zum Teil nicht wenig beunruhigenden gesellschaftlichen Tendenzen berichteten die von den Soziologen Max Haller und Kurt Holm veröffentlichten „Ergebnisse der Social Survey 1986“. Diese Forschungsarbeit ergab, daß nach wie vor Berufsarbeit und Erfolg im Beruf in der Wertehierarchie unserer Gesellschaft ganz oben aufscheinen. Dafür änderten Österreicher und Österreicherinnen in furchterreicher Geschwindigkeit die Einstellung zum Kind.

Hat sich im Jahre 1963 noch jede(r) Österreicher(in) 1,47 mal vermehrt (statistisch versteht sich), so wurden 1985 pro Kopf nur mehr 0,7 Kinder in die Welt gesetzt. Die in den Vereinigten Staaten beliebte Lebenshaltung „dink“ (double income no kids) setzt sich zunehmend auch bei uns durch, und führt unweigerlich zu einer Reduzierung und Veralterung unserer Bevölkerung sowie zur zwangsweisen Schließung von Schulen und noch mehr Lehrerarbeitslosigkeit. Besondere Schwarzseher haben errechnet, daß bei fortwährendem Trend sich die österreichische Bevölkerung bis zum Jahr 2030 auf ein Drittel reduzieren wird.

Da die Stunde, in der der letzte Homo Austriacus zu Grabe getragen wird, noch fern ist, werden sich Lehrer, Schüler und Eltern schleunigst ans Werk begeben müssen, die neuen Lernkonzepte zu verwirklichen, um einerseits dem „normalen Schüler“ ein besseres Rüstzeug für spätere Aufgaben mitzugeben und aber es auch dem einen oder anderen Genie zu ermöglichen, zum „Astronauten“, Topmanager, Erfinder und Nobelpreisträger heranzuwachsen.



THEATERPÄDAGOGIK

oder

„Es gilt, den Menschen als Ganzes zu entdecken!“

Theaterpädagogik, was soll denn das sein, werden Sie sich vielleicht fragen, wenn Sie dieses Wort hören. Nun, es hat etwas vom Theater, nämlich das Spielen und es hat viel von der Pädagogik, nämlich das Lernen und das Erkennen. Man könnte es ganz einfach mal so erläutern: Über das gemeinsame Spielen zu Lern- und Erkenntnisprozessen zu gelangen. Und wie oben schon erwähnt ist das wesentlichste dran, daß es sich um eine Methode ganzheitlichen Lernens handelt.

Führ meint mit ganzheitlichem Lernen: „Im Gegensatz zum schulischen Lernen, das die Ganzheit des Menschen aus Verstand, Gefühl und Körper weitgehend mißachtet, werden in entschulten Lernprozessen die Emotionalität, die individuellen Störungen, die Aufmerksamkeitsverschiebungen und die körperlichen Bedürfnisse eingeschoben“¹⁾.

Und was die Theaterpädagogik für mich persönlich und wie mir scheint für viele, die gemeinsam mit mir nach dieser Methode gearbeitet haben, so interessant macht, sind die verbindenden Lern- und Erkenntnismöglichkeiten zwischen Persönlichem und Politischem.

Somit geht diese Methode des Lernens über persönlichkeitsoorientierte Lernmethoden wie Themenzentrierte Interaktion²⁾ und Gestaltungsarbeit³⁾ noch hinaus, weil Konfliktabenen gerade auch im Kontext gesellschaftlicher Widersprüche bearbeitet werden können. Gleichzeitig bietet diese Methode die Möglichkeit persönlich entscheidende Lernmomente aufzugreifen und zu bearbeiten.

Theaterpädagogik ist eine Methode, basierend auf den Lehrstücken von Bertolt Brecht. Zugrunde liegt die These, daß Laien, und das sind wir im Hinblick auf die Schauspielkunst alle — auch der Seminarleiter — nicht versuchen sollten Bühnentheater zu machen. Laien haben ihr eigenes Potential, ihre eigenen Möglichkeiten, die es zu entdecken und auszuschöpfen gilt.

Aus einem der 6 Lehrstücke Brechts wird eine Textseite gewählt und in einer Gruppe von 10—14 Personen bearbeitet, nach einer ganz bestimmten Struktur.

Es geht also in dieser Struktur beim Lehrstückspiel „...um eine besondere Art kontrollierter und experimentierender Selbsterfahrung, mit einem besonderen literarisch-theatralischen Genre, nicht um das Erlernen schauspielerischer Techniken oder die Erarbeitung eines Bühnenwerkes“⁴⁾.

B 6.20

BAAL und ZWEI ARBEITER

DIE ZWEI ARBEITER unsere kartoffeln sind beinahe fertig und können gegessen werden

DBBDA wofür habt ihr die kartoffeln bekommen?

DZA wir haben dafür kohlen gehauen
DBB ich will auch essen

DZA ja er soll auch essen. iß mit uns, Baal!

DBZ fragt ihr mich nicht was ich gemacht habe?

DZA nein

DBB ich habe ein gedicht gemacht

DZA was hast du dafür bekommen?

DBB ich pflege für ein gedicht beifall zu bekommen. ich habe folgendes gedicht gemacht „als im weißen mutterschoße aufwuchs baal...“ (I vers)

DZA jetzt sind die kartoffeln fertig. jetzt wollen wir essen

DBB ich möchte erst das gedicht zu ende lesen

DZA willst du nicht essen?

DBB ja ich will auch essen, aber ich möchte zuerst das gedicht zu ende lesen

DZA sind gedichte lang?

DBB es gibt lange und kurze gedichte, dies aber ist ein langes *er liest weiter er liest das ganze gedicht vor*

DZA jetzt wollen wir essen. iß baal

DBB ich bin fertig, aber wo bleibt der beifall?

die arbeiter sagen gar nichts und langen nach dem topfe

DBB wo bleibt der beifall?

DZA es sind genug kartoffeln. iß auch du baal

DBB wo bleibt der beifall? wenn ihr mir nicht gebt was ich zu bekommen pflege brauchen wir nicht zu essen *er langt nach dem topf und zertrümmert ihn und zerstampft die kartoffeln und flucht*

DZA zueinander: wirf nicht nach ihm mit den kartoffeln denn wir müssen essen und da ist nichts was so schlimm wäre daß das essen deswegen vernichtet werde

Der Brecht-Text wird vom Zettel abgelesen (d.h. der Text wird nie auswendiggeleert) mehrmals in verschiedenen Rollen. Jeder spielt und spricht jede Rolle öfters — und es wird nach dem Vertrautsein mit dem Text (man eignet ihm sich laut lesend und gehend im Raum) geblödet, bevor in gezielten Schritten zuerst jeder für sich und dann abgesprochen zu zweit mit dem Text spielt.

Es ist faszinierend, erstaunlich und immer wieder unglaublich, wie dicht und spannend das Arbeiten mit einer Seite Text werden kann. Schauspielerische Fähigkeiten oder ästhetische Gesichtspunkte sind keineswegs gefragt. Lustvoll und heiter werden vor Beginn jeder szenischen Darstellung Spiele aus dem breiten Spektrum der Interaktionspädagogik verwendet. Und genauso wesentlich sind die dazugehörigen Feedback-Runden, wo ein Geist der Achtsamkeit und sorgsamen Wahrnehmung mit beiträgt zur vertraulichen Atmosphäre untereinander — in Respekt vor der Andersartigkeit der jeweils teilnehmenden Personen. Wer eine(n) Spielleiter(in) erwartet, der/die sieht prüfend und beobachtend im Hintergrund hält, der/die muß enttäuscht werden. Dieses lebendige Lernmodell der Theaterpädagogik — im wesentlichen aufbereitet von Reiner Steinweg⁵⁾ — bringt seinen Spielleiter/in mit ein — d.h. er/sie ist genauso dabei, spielt mit, singt mit, tanzt mit, ist manchmal genauso betroffen von einer Szene, einer Erkenntnis, wie so manch ein Teilnehmer. Im Vordergrund steht nicht die Trennung zwischen Leiter und Teilnehmer, sondern das Gemeinsame, das Menschliche, die gemeinsame Freude und das ist vielleicht mit einem Grund, warum soviel Offenheit und Vertrauen in dieser Art von Gruppenarbeit spürbar wird: Zentrales Moment dabei ist: gewahr sein, tätig sein, achtsam sein sich selbst und anderen gegenüber.

Brecht formuliert diesen Tatbestand im Hinblick auf das Lehrstückspielen folgendermaßen:

„Die bürgerlichen Philosophien machen einen großen Unterschied zwischen dem Tätigen und dem Betrachtenden. Diesen Unterschied macht der Denkende nicht. Wenn man diesen Unterschied macht, dann überläßt man die Politik den Tätigen und die Philosophie den Betrachtenden. Während doch in Wirklichkeit die Politiker Philosophen und die Philosophen Politiker sein müßten. Zwischen der wahren Philosophie und der wahren Politik ist kein Unterschied. Auf diese Erkenntnis folgt der Vorschlag des Denkenden, die jungen Leute durch Theaterstücken zu erziehen, d.h. sie zugleich zu Tätigen und Betrachtenden zu machen, wie es in den Vorschriften für die Pädagogien vorgeschlagen ist“⁶⁾.

In seiner Lehrstückstheorie ging also Brecht davon aus, daß mit Hilfe eines an Lehrstücktexten orientierten Theaterstücks die eigenen sozialen Erfahrungen und Erlebnisse, sowie die darauf sich

gründende Annahme über Welt und Gesellschaft auf eine Weise bearbeitet und vertieft werden können, die so nur mit den Mitteln des Theaters möglich sind. Diese Annahme hat nur dann einen Sinn, wenn dem spezifischen Gegenstand des Theaters (dem mit Gesten körpergebundenen Haltungen und mit Bewegungen im Raum verknüpften Sinn) auch im Alltag praktische soziale und politische Bedeutung zukommt, also in der Routine des täglichen Umgangs miteinander — sei es im privaten oder im politischen Handlungszusammenhang⁷⁾.

Anmerkungen zum Erkenntnisinteresse und dem Begriff der Haltungen.

Nun, das Erkenntnisinteresse in dieser ganzheitlichen Lernform ist gerichtet auf typisch alltägliche Verhaltensweisen und ihre Widersprüchlichkeit. Gesten, Haltungen, Bewegungen und auch Bewegungslosigkeit, haben jeweils für den der sie wahrnimmt andere Bedeutungen, zumindest in Nuancen.

Eine Seminarteilnehmerin schreibt: „Warum den bösen unbarmherzigen Baal spielen, wenn man einen guten Baal spielen könnte? Aber vielleicht hat man nun auch einmal das Bedürfnis den Bösen zu spielen... oder ist man selbst bis ins letzte gut, hilfsbereit, nachsichtig...?“

Ich glaube, daß es gut ist, wenn man sich selbst einmal in komprimierter Form als den Bösen erlebt, als der man in kleinen Dosen täglich vielleicht für irgendjemanden existiert.“

Es geht also in dieser Art von Arbeit einerseits darum, mit dem ganzen Körper, mit allen Sinnen (und das sind die gemeinsamen Elemente mit anderen personenorientierten Lernformen wie TZI, Gestalt u.ä.m.) mit viel Lachen, gemeinsamer Freude dabei zu sein und andererseits und oft gleichzeitig darum, eigene ungesogene, oft unbekannte Anteile der eigenen Person im Schonraum der Gruppe zuzulassen, zu erkennen, um damit ein Stück klarer zu werden.

„Somit zielt Lehrstückarbeit darauf, uns unserer eigenen Haltungen mit ihren gesellschaftlichen Auswirkungen, aber auch ihren Folgen für uns selbst bewußt zu werden und die ihnen zugrundeliegenden subjektiven Probleme (bzw. Gewohnheiten) zu bearbeiten.“⁸⁾

Denn im Mittelpunkt der Spielerversuche steht somit auch das Thema Gewalt und es geht darum zu erfahren — wie oft wir durch eine Rolle, z.B. auch die Lehrerrolle — legitimiert Gewaltphantasien aktivieren und ausagieren; d.h. wir können erkennen, wie weit Selbstverständnis, Selbstwahrnehmung und Fremdwahrnehmung auseinanderfallen, und daß wir entgegen unserem Selbstverständnis ein Verhaltensrepertoire beherrschen, das andere als unterdrückend erleben (vgl. 9)).

Durch diese Methode des Arbeitens, des Einsatzes des ganzen Körpers im Spielen, des Einsatzes der Stimme, der Ge-

stik, der Mimik, erlebt und lernt nicht nur jeder Teilnehmer persönlich für sich, sondern es ist auch das Moment des Erkennens, was passiert „dazwischen“ in der Interaktion, im Austausch mit meinem Gegenüber... und vor allem wie passt es. Watzlawick¹⁰⁾ spricht in diesem Zusammenhang von der Unterscheidung zwischen einem Inhalts- und einem Beziehungsaspekt — d.h. das WIE bzw. der Beziehungspunkt überlagert oft in dramatischer Weise den Inhaltsaspekt und er wird noch immer nicht wahrgenommen. Dazu eine Seminarteilnehmerin: „Schon während des Seminars und in den folgenden Tagen ging mir eine Rolle, die ich gespielt habe, nicht aus dem Kopf: Das Rollenspiel mit Monika — sie als der Vater, der mich von etwas überzeugen will und ich die Tochter, die dies aber überhaupt nicht übernehmen will. Beim Spielen meiner Rolle habe ich mich genauso gefühlt wie ich mich fühle, wenn sich solche Szenen zwischen mir und meinem Vater abspielen: er, der versucht, mich zu überzeugen, mir etwas aufzuzwingen und ich die, bei der der Versuch völlig scheitert. Das Gesagte kommt nicht an bei mir, geht vorbei an mir, prallt ab, der Transport von ihm zu mir gelingt nicht. In den Tagen nach dem Seminar hat mich dieses Rollenspiel noch ziemlich beschäftigt: Es wurde mir wesentlich bewußter, wie sich Dialoge zwischen mir und meinem Vater abspielen. Mir wurde auch wesentlich klarer und bewußter, warum mein Vater bei derartigen Dialogen ausrastet, „heißbläuft“ und nicht in Ruhe seine Meinung, Anschauung mir vermitteln kann: weil ich anscheinend durch die vielen negativen Erfahrungen solcher Meinungsaustausche bereits in die Richtung geprägt und festgefahrene bin, daß ich von ihm gar nichts mehr übernehmen will.“

Wenn ich mich in seine Situation versetze, so könnte ich mir vorstellen, daß ich ähnlich reagieren würde. Du willst jemandem deine Anschauung „hinübertransportieren“ sie geht aber an deinem Gesprächspartner völlig vorbei, sie wird nicht einmal zugelassen, um sie zu überdenken.

Was mir auch jetzt erst zu Bewußtsein kommt, ist die Tatsache, daß ich in der Rolle der Abweisenden so sehr drinnen stecke, daß ich von ihm auch nichts annehmen kann, selbst wenn es gar nicht mit der Absicht einer Aufzwingung verbunden ist — etwas von ihm Gesagtes hat nicht einmal die Chance insofern bei mir zu landen, als es zumindest überdacht werden könnte. So gesehen ist es eigentlich recht schade, weil ich mir dadurch vielleicht schon einiges entgehen habe lassen. Irgendwie schränke ich mich selbst dadurch ein. Bin gespannt, ob dieses Erlebnis, diese „Bewußtseinserweiterung“ noch weitere Folgen mit sich bringt.¹¹⁾

Dies ist eines von vielen Beispielen, wie Teilnehmer/innen und natürlich auch

der/die Spiel- und Gruppenleiter/in persönliche Informationen, Hilfestellungen und Klarheit erleben, die ohne erhobenen Zeigefinger einfach geschehen, da sind und vielfach wirklich angenommen und umgesetzt werden können.

Und diese Art von Erkennen und Verändern hat im wesentlichen mit unseren Haltungen zu tun, die Scheller¹²⁾ so kennzeichnet:

„Eine Haltung nenne ich das insgesamt von inneren Vorstellungen, Gefühlslagen, sozialen und politischen Einstellungen und Interesse einerseits („innere Haltung“) und äußerer sprachlichen Ausdrucksverhalten andererseits („äußere Haltung“)... Indem also die Spieler gezwungen werden im Spiel der Lehrstücktexte asoziale Haltungen einzunehmen, können sie eigene „asoziale Triebe“ (z.B. Gewalt, Ohnmachts- und Größenphantasien; die Lust und Fähigkeit andere physisch und psychisch fertig zu machen...) aktualisieren, sich bewußtmachen und so bearbeiten, daß sie nicht hinter ihrem Rücken Wirkungen haben, die sie nicht haben wollen.“

Durch die klare Struktur des Textes einerseits und den vorgegebenen Ablauf der Arbeitsschritte mit dem Text andererseits, bleibt viel Freiheit und Spielraum für die eigenen Wünsche und Prozesse. Jeder bestimmt für sich, wie weit er/sie sich auf ein Thema, ein Problem einläßt und es sich selbst mit Hilfe der anderen nahebringt oder auch nicht. Sogesehen ist dieses Modell der Theaterpädagogik vielfach einsetzbar, sowohl in der Arbeit mit Jugendlichen als auch mit Erwachsenen, da es in jedem Fall das Ziel verfolgt persönlichkeitsbildend, öffnend, die eigenen Grenzen sowohl im Denken als auch im Handeln erweiternd, zu wirken.

Möglichkeiten und Einsatz der theaterpädagogischen Methode in der Lehrerbildung?

Ist es für jeden von uns hilfreich in einer geschützten Atmosphäre mehr Klarheit über eigenes Verhalten durch das Miteinander mit anderen Menschen zu erhalten, so ist es eine Herzensidee von mir, da ich selbst jahrelang als Lehrerin tätig war, daß gerade Menschen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, hiermit mehr und mehr die Möglichkeit bekommen sollten, sich im oben erwähnten Sinn aus- und weiterbilden zu können.

Denn „Fortbildung darf nicht bedeuten, daß Menschen einer lebenslangen Verschulung ausgesetzt sind, damit sie sich wirksamer in dem technologischen und ökonomischen Fortschritt und die bestehenden Machtstrukturen einpassen lassen. Neue Lernerfahrungen sollen vielmehr dazu beitragen, daß die Entfremdung der Menschen schrittweise überwunden wird. Weiterbildung dient der Selbstverwirklichung des einzelnen im sozialen Kontext: Der Lernende erwirbt im Prozeß selbstbestimmten und gegenseitigen Lernens Kompetenzen, die ihm

helfen, die meist verschleierten Zusammenhänge gesellschaftlicher und ökonomischer Entwicklung zu durchschauen. Er fragt ständig nach dem Sinn von Lernanstrengungen für sich und seine Umwelt und ist an Entscheidungen über Veränderungen seiner Lebenssituation verantwortlich beteiligt.“¹³⁾

Sind also Selbstverwirklichung und lebendiges Lernen Aspekte für eine zeitgemäße Lehrerbildung, dann ist es denkbar, daß lange bevor ich Stoffliches, Inhaltliches an die Schüler in der Klasse heranbringe, diese ihn/sie als ganze Person und ihn/sie mit seinen/ihren Einstellungen und Haltungen wahrnehme. Ist dieses Bewußtsein gegeben, dann scheint es lohnend und geradezu notwendig, diese Aspekte genauso wichtig zu nehmen, wie die stoffliche, inhaltliche Vermittlung.

Eine Seminarteilnehmerin, selbst schon 13 Jahre Unterrichtserfahrung, schreibt: „Seminare wie Theaterpädagogik sind meiner Meinung nach wichtig für alle, die mit Menschenführung und -bildung zu tun haben.“

Ich habe Theater einmal formuliert als Mittel, sich selbst kennenzulernen, sich auszudrücken, etwas zu verändern. ... Durch das Ausprobieren verschiedener Rollen im Spiel mit dem Text werden einem diese bewußt. Durch das Identifizieren mit einer der Rollen kann es uns gelingen, uns in andere Menschen hinein-

zu versetzen. Wenn wir andere besser verstehen, können wir auch besser mit ihnen umgehen. Somit kann diese Arbeit ein Beitrag sein, Konfliktsituationen im Alltag zu bewältigen. Das ist für jeden Menschen wichtig, es ist besonders wichtig für jene, die als Vorbild betrachtet werden und die durch ihren Einfluß andere erziehen, also für Lehrer.

Die Einflußnahme auf die Schüler kann bewußt und unbewußt erfolgen. Wo sie unbewußt vor sich geht, wird das Verhalten des Lehrers wirksam, sein Offensein oder sein Verkrampftsein, seine Spontaneität oder seine Starrheit. Es ist von Bedeutung, welche Persönlichkeit der Erwachsene selbst entwickelt hat und welche Fähigkeiten er entfaltet hat.“¹⁴⁾

Neben vielen anderen ganzheitlichen Lernansätzen bietet die Theaterpädagogik eine gute Möglichkeit in einer Gruppe von Menschen mit einfachen Mitteln das Denken und das Handeln zu erweitern, um so wieder einen Schritt weiter zu gehen sowohl in der eigenen Entwicklung als auch in der Entwicklung einer mitmenschlicheren Welt.

die welt ist kalt
darum verändert sie
ist der mensch wärme gewohnt
und erfriert ohne mantel
gibt ihm den Mantel gleich
der denkende liebt
die welt wie sie wird.¹⁵⁾

Zitate/Literatur:

- 1) vgl. Fuhr Reinhard, Lehrerfortbildung und entschultes Lernen, Aufsatzz in DDS 11/80, S. 671 ff.
- 2) vgl. Cohn Ruth, Themenzentrierte Interaktion, Klett-Verlag 1975.
- 3) vgl. Biuron Axel, Scherpp Karlheinz, Lernziel Menschlichkeit – Gestaltspädagogik – eine Chance für Schule und Erziehung, München, Kösel-Verlag 1981.
- 4) Koch Gerd/Steinweg Reiner/Vaffen Florian (Hg): Assoziales Theater. Spielerversuche mit Lehrstücken und Anstrengung zur Praxis. Prometh Verlag Köln 1983, S. 27 f.
- 5) Steinweg Reiner: Friedensforscher, vielfacher Autor theaterpädagogischer Literatur; Aufarbeiter der Brechtischen Lehrstücktheorie zu gruppenpädagogischen Zwecken im Rahmen seiner Dissertation, Das Lehrstück. Brechts Theorie einer politisch ästhetischen Erziehung. Stuttgart 1972.
- 6) Steinweg Reiner: (Hg) Brechts Modell der Lehrstücke. Zeugnisse Diskussionen Erfahrungen. Frankfurt/Main 1976, S. 1976.
- 7) Steinweg Reiner, in Assoziales Theater, s.o. S. 27 f.
- 8) Steinweg Reiner, in Assoziales Theater, s.o. S. 29.
- 9) Scheller Ingo, Arbeit an asozialen Haltungen, in Assoziales Theater, s.o., S. 63.
- 10) Watzlawick Paul, Menschliche Kommunikation, Verlag Hans Huber, Bern 1969.
- 11) Seminarteilnehmerin auf dem Seminar in Lafnitzhöhe, Pension Waldfrieden, 8. 4. – 11. 4. 1986 (Lehrveranstaltung der Universität Graz im SS 1986).
- 12) Scheller, Ingo, Arbeit an asozialen Haltungen, in Assoziales Theater s.o. S. 64.
- 13) Fuhr Reinhard, s.o. S. 669.
- 14) Seminarteilnehmerin an der LV im Wintersemester 1985/86 (Lehrveranstaltung der Universität Graz, Leitung D. Michaelis).
- 15) Brecht Bertolt, Der böse Baal, der As(s)oziale und die zwei Mäntel, in Assoziales Theater, s.o. S. 26.

Friedrich Thiemann, Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden.

...Als Herrschaftssystem baut die Schul-Lehre nicht auf der Zustimmung der Schüler. Zustimmung zur Lehre geben die Schüler nur selten. Normal ist, daß sie ihre Zustimmung vortäuschen. Die gewaltförmige Einsetzung der Lehr-Herrschaft bringt ein großes Szenarium der Täuschung hervor.

Elementare menschliche Mitteilungsformen — das Lachen, das Aufzeigen, das Fragen, der Ausruf — sind instrumentalisiert worden. Was sie in nicht-entfremdeten Kommunikationssituationen zum Ausdruck bringen, ist im Schulzusammenhang außer Kraft gesetzt, wird zur inszenierten Täuschung, deren Echtheit so beeindruckend ist, daß nicht nur die Lehrer, sondern auch die Mitschüler daran glauben...

NOTWENDIGE ÄNDERUNGEN ABSEITS DER AHS-REFORM

Die AHS-Oberstufe wird derzeit einer Reform unterzogen, die sicher einige positive Neuerungen mit sich bringt. Betrachtet man jedoch die eigentlichen Mängel des Schulwesens, so erkennt man, daß deren Beseitigung eine Reform ganz anderer Art benötigte. Das Wesentlichste an der AHS-Oberstufenreform ist die längst überfällige Einführung der Wahlpflichtfächer, mit welchen schon jahrelang experimentiert wird. Diese Verbesserung ist im großen und ganzen sicher zu begrüßen, doch die alltäglichen Probleme des Schullebens, die die Schüler unmittelbar betreffen, liegen auf einer anderen Ebene als die der Lehrfächeraufteilung oder des Angebotes an Wahlpflichtfächern. Ich möchte hier exemplarisch drei notwendige Verbesserungsvorschläge anschneiden, die von Schülernseits als dringlich empfunden werden, von der aktuellen Reform aber nicht erfaßt werden.

Als erste dringend notwendige Maßnahme wäre wohl die vielstrapazierte Klassenschülerhöchstzahl zu senken. Diese Änderung wurde ja auch anlässlich der AHS-Reform wieder stark diskutiert, von allen Schulpartnern — Lehrer, Eltern und Schüler — gewünscht, wurde aber von den Reform-Planern des Unterrichtsministeriums anscheinend eher als teurer Nebenaspekt betrachtet.

Als Hauptargumente für die Senkung der Klassenschülerzahl werden immer wieder die Möglichkeit eines besseren, individuellen Unterrichts in kleineren Klassen sowie die Bekämpfung der Lehrerarbeitslosigkeit angeführt. Daß eine drastische Senkung der Klassengröße jedoch eine grundlegende Änderung des Schulklimas bedeuten würde, läßt diese Reduktion für die Schüler noch viel dringlicher erscheinen. Eine kleinere Klasse bietet dem Lehrer eine kleinere Reibungsfläche, und damit eine günstigere Voraussetzung für eine konfliktfreie Unterrichtsarbeit. Spannungen zwischen einer großen Klasse und einem ihrer Lehrer, die sich negativ auf die Schüler und den Unterrichtserfolg auswirken, treten fast überall irgendwann einmal auf und können, wenn überhaupt, nur durch die persönliche Atmosphäre in einer kleineren Gruppe vermieden werden.

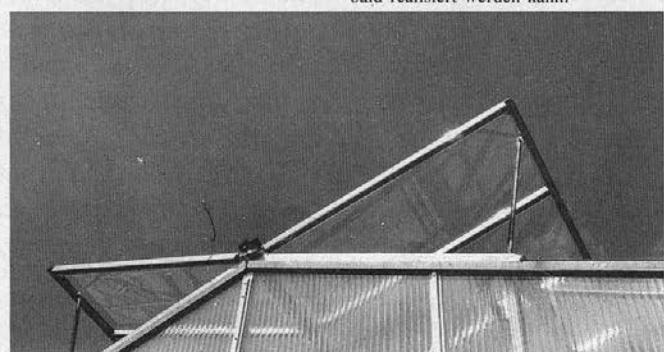
Es existiert nur ein Versprechen der Unterrichtsministerin, die Klassenschülerhöchstzahl langsam und schrittweise zu senken.

Das zweite große Problem, das von der derzeitigen Schulreform nicht berührt wird, ist die schlechte Durchführbarkeit der Schulgesetze, die, so hat man als Schüler den Eindruck, an den wesentli-

chen Stellen, wie beispielsweise der objektiven Leistungsbeurteilung, nicht immer richtig greifen. Sähe die Schule wirklich so aus, wie es der Gesetzgeber verlangt, könnten wir uns wohl ziemlich zufrieden zurücklehnen. Die Wirklichkeit sieht freilich anders aus: Die Schularbeiten werden nur überall dort genauestens eingehalten, wo Kontrollmöglichkeiten bestehen. Die Schularbeitstermine mögen hier kurz als Beispiel herhalten: Eine Vielzahl von Bestimmungen schränkt — anscheinend zum Schutz der Schüler gedacht — die Terminwahl für eine Schularbeit so sehr ein, daß es oftmals schwierig wird, alle Schularbeiten eines Semesters gesetzeskonform unterzubringen. Oft vergeht viel Unterrichtszeit nur mit der Gestaltung des Schularbeitkalenders. Dabei empfänden es die meisten Schüler wohl nicht als unzumutbar, müßten sie beispielsweise einmal eine Deutsch-Schularbeit nach einem verlängerten Wochenende schreiben. Den Schülern wäre eine faire Leistungsbeurteilung und eine korrekte Unterrichtsarbeit wesentlich wichtiger. Genau hier aber mangelt es, denn es gibt immer noch einige Lehrer, die dabei zu wilden Anarchisten werden, offensichtlich damit spekulierend, daß kein Schüler den umständlichen, bürokratischen Beschwerdeweg gehen wird, auf dem er ohnehin nichts erreichen würde. Wohlgemerkt: der Großteil der Lehrer erfüllt seine Unterrichtstätigkeit in einer vorbildlichen Weise, die eine Bezugnahme auf Schulgesetze gar nicht erst notwendig macht, doch reicht eben die kleine Anzahl der anderen Lehrer aus, um Schatten auf das Schulwesen zu werfen und um dem Schüler den Schulalltag zu vergällen. Hier ist eine Verbesserung zu erhoffen, wenn das Versprechen, das Landesschulratspräsident DDr. Scheiber am Landesschülervertreterkongress im Herbst '87 gegeben

hat, nämlich die Errichtung eines Schülerombudsmanns, der als unbürokratische Anlaufstelle für Beschwerden dienen sollte, verwirklicht wird. Ist eine solche Institution, in der Übergriffe eines Lehrers in seiner Unterrichtsarbeit bekannt werden, einmal geschaffen, so werden diese Lehrorgane einem korrekten Unterricht vielleicht ebensoviel Beachtung zumessen wie der oben beispielshalber erwähnten Schularbeitenplanung.

Weiters wäre angesichts der hohen Junglehrerarbeitslosigkeit das Vergabeverfahren von Dienststellen dringend reformbedürftig. Dies wird schon länger von diversen Lehrerinitiativen gefordert, daß auch von Schülernseits dahin gedrängt wird, mag vielleicht zunächst verwunderlich klingen, hat aber seinen konkreten Grund im Unterricht unqualifizierter Lehrer. Wurde und wird man zwar einen extrem schlechten Lehrer angesichts seiner Pragmatisierung kaum los, selbst wenn seine mangelnden Unterrichtsquellen allgemein bekannt sind, so regt sich doch bei vielen Schülern und Eltern eine gewisse Unzufriedenheit mit dieser Situation, und immer häufiger hört man in letzter Zeit die Meinung: „Warum werden wir gerade von solch einem Lehrer unterrichtet, wo doch unter den vielen arbeitslosen Junglehrern sicher viele gute, engagierte Kräfte sind?“ Die Lehrerarbeitslosigkeit betrifft also auch die Schüler, vor allem, da diese ja immer wieder an den Probelehrern sehen, welche Leistungen von manchem Junglehrer erbracht werden. Leider bleiben dann oft gerade diese Lehrer arbeitslos, so daß eine Objektivierung der Dienststellenvergabe, die sich an der Qualifikation des jeweiligen Junglehrers orientiert, auch im Interesse des Unterrichtsniveaus dringend notwendig erscheint und hoffentlich bald realisiert werden kann.



BILDUNG UND BEDEUTUNG

Bildung als Voraussetzung für kritische Selbstbestimmung und was das Theater dazu beitragen sollte.

An Wissen ist heutzutage kein Mangel; nicht bloß die Gesamtmenge des Verfügbaren übersteigt jede Vorstellung, die Verfügbarkeit von Information überschreitet nur allzuoft die Grenzen der Belästigung. Vor lauter Spezialisierung und Konzentration auf immer engeren Fachgebiete laufen die Menschen Gefahr, sich in Details zu verheddern. Die Gesellschaft hat immer mehr Mühe, übergeordnete Werte herauszustellen, die über das bloße Funktionieren der Zivilisation hinausgehen. „Der Mann von Geschäftshäfen ist in Gefahr, ein Leben, das er dem Staat so großmütig hinopferte, mit dem unseligen Spleen abzubüßen — der Gelehrte, zum dumpfen Pedanten herabzusinken — der Pöbel zum Tier. Die Schaubühne ist die Stiftung, wo sich Vergnügen mit Unterricht, Ruhe mit Anstrengung, Kurzweil mit Bildung gattet, wo keine Kraft der Seele zum Nachteil der anderen gespannt, kein Vergnügen auf Unkosten des Ganzen genossen wird.“

Was zunächst wie ein Gemeinplatz von heute klingt, erweist sich erst im wörtlichen Zitat als eine utopische Forderung von gestern. Genauer: vor mehr als zwei Jahrhunderten hat der junge Schiller in idealistischer Unbedingtheit die Forderung nach Bildung kurzerhand mit dem Auftrag an das Theater verbunden, sie nicht langweilig zu verabreichen. Bemerkenswert, daß er das so unbedingt der Bühne zugewiesen hat. Und wie unverständlich der Nutzwert davon gesehen wird.

Zu den vielen soliden und achtbaren Ausdrücken, die durch unsachgemäßen Gebrauch bis zur Unkenntlichkeit abgenutzt worden sind, zählen so gut wie alle mit dem Wort „Bildung“ zusammengesetzten Begriffe. „Bildungsbürger“ — da sieht man nachgerade schon den Zopf wehen an just jenem Pedanten, dem Schiller die Bildung verordnen möchte. Doch wenn Bildung eben nicht eine Komplikation von Wissen, sondern eine Hilfe zu seiner Handhabung sein soll,

dann kann das nur von einer kritischen Sichtung her bestimmt sein. Erst sie befähigt zur Selbstbestimmung im Rahmen eines persönlichen Wertsystems.

Viele grundsätzliche Erfahrungen des täglichen Lebens haben sich seit damals geändert. Besonders schwer wiegt die Tatsache, daß das gemeinschaftliche Erlebnis mit der Möglichkeit, zur eben gemachten Erfahrung unmittelbar Stellung zu nehmen, so gut wie verschwunden ist. Die Predigt von der Kanzel, das Austrommeln von Nachrichten und Verfassungen auf dem Marktplatz, das Gespräch am Stammtisch, die Kommunikation in der Großfamilie — das alles ist zur Ausnahme geworden. Selbst große sportliche Ereignisse versammeln nur noch selten bedeutende Massen zu einer gemeinsamen Emotion. Die elektronische Vermittlung erleichtert den Zugriff und trennt zugleich von der gesellschaftlichen Einordnung. Das ist die alte, neue Chance des Theaters. Denn nur hier treten lebendige Menschen in einen Dialog mit lebendigen Menschen. Ein Zuschauerraum voller Publikum (wohlgemerkt: nicht im Kino, weil die Leinwand nicht als Adresse empfunden werden kann) gibt in seinen Reaktionen erstaunlich differenzierte Auskunft über die Bedeutung dessen, was auf der Bühne verhandelt wird. Ein fühlbar atemloses Schweigen wie ein demonstrativer Applaus, ein erkennendes Schnaufen wie ein verächtliches Gelächter sind Aussagen. Und machen den einzelnen zum Teil einer größeren Erfahrung, mit der er sich identifizieren mag oder nicht. Zur einordnenden Stellungnahme wird er aber eingeladen. Und damit sind wir mitten im Thema.

Bildung bedeutet: sich Bedeutungen bewußt sein, Bedeutungen geben, mit Bedeutungen aktiv umgehen. Prioritäten setzen in einem unerschöpflichen Angebot. Sich in Einklang setzen mit dem, was andere empfinden, oder bewußt dagegen steuern: Informationen als Instrument gebrauchen. Mithin: Verantwortung übernehmen. Eine unbequeme Bot-

schaft. Und so schrecklich gefährdet, in der eigenen Pflichtübung abzusacken. Das hat schon der alte Grillparzer in sarkastischer Relativierung analysiert: „Das eben ist das Unglück der Deutschen, daß sie ewig all ihr Wissen zu Markte bringen, und nicht glauben, eine rechte Tragödie gemacht zu haben, wenn sie nicht im Notfall zugleich als ein Kompendium der Philosophie, Religion, Statistik und Physik gelten kann, sodaß man in ihren dramatischen Werken alles bis auf das Dramatische trifft“. Auch dieser Satz wird nur durch seine Formulierung zu einer historischen Aussage.

Zu den fruchtlosesten Diskussionen, die über das Theater abgeführt werden, zählt die Auseinandersetzung darüber, welches Bildungsniveau man bei der Auswahl der aufzuführenden Stücke voraussetzen darf. Denn just jene Autoren, die zum absolut selbstverständlichen Ewigkeitsbesitz des lebendigen Theaters gehören, von Aischylos über Schiller bis Dürrenmatt, um nur ein paar unverfälschte Beispiele zu zitieren, setzen sogar eine gerüttelte Menge davon voraus. Merkwürdigerweise hat das auch in diesen wie in ähnlich erlauchten Fällen den großen Publikumserfolg nicht zu dämpfen vermocht. Denn es erweist sich gerade an einem so synthetischen Gesamtkunstwerk wie einer komplexen Theatervorstellung, die aus einem anspruchsvollen Text und einer interpretierenden Spielhaltung zusammengesetzt ist, daß es eben keineswegs darauf ankommt, was für Wissensinhalte damit verbunden sind. Es kommt auf das Maß der Bedeutung an, die eine einleuchtend konzipierte Produktion für relevante Aspekte unseres Erlebensraumes zu geben imstande ist.

Also „Bildungs“-Theater? Allerdings. Aber im eigentlich von Schiller gemeinten Sinne, als er an die Bühne die Forderung stellte, sie müsse eine „moralische Anstalt“ sein. Theologie und Ethik waren nämlich damit keineswegs angesprochen, sondern die „mores“, die „Sitten“, also das gesellschaftliche Handeln in seiner Gesamtheit, ausgelöst durch ein einordnendes Begreifen der Werte und Regeln. Ich kann daran nichts Muffiges sehen, fühle mich nicht als Moralapostel, wenn ich als Theaterschaffender einen solchen Anspruch zur Maxime aller grundsätzlichen künstlerischen Entscheidungen einzuhalten versuche. Dies kann naturgemäß nur einen Teillbereich der allgemeinen Bildungsvoraussetzungen erfüllen; aber von daher kommt Bildung sicherlich in einem nicht zu unterschätzenden Maße.



MEINUNG BILDEN ÜBER MEINUNGSBILDER

Sich mitteilen — Geschehnisse, Erkenntnisse, Meinungen anderer weitergeben — das stellt eine vornehmliche menschliche Eigenschaft dar, ja es ist die markanteste Äußerung des Menschen als vernunftbegabtes Wesen. Alle Maßnahmen der gegenseitigen Verständigung und der Wissensvermittlung gehören gewissermaßen zu den lebensnotwendigen Mitteln für das Menschsein, ohne die jeder Mensch in seiner Entwicklung zurückbleiben oder gar verkümmern würde.

Ob dieser für das Leben so bedeutsamen Gegebenheit besteht eine hohe Anforderung an die Weitergabe der Informationsinhalte, die gegenseitiges Vertrauen voraussetzt, als grundlegende Ausgangsbasis jeder Verständigung. Daher besteht eine besondere Verpflichtung den wahren Sachverhalt gegenüber.

Information und ihre Vermittlung weist weiters auf den sozialen Charakter des Menschen hin, der in seiner Anlage auf das Zusammenwirken mit anderen Menschen ausgerichtet ist, der sich bei seiner Entwicklung und Entfaltung gänzlich auf jegliche Art der Information und Kommunikation stützt. Diese Erfordernis für das geistige Wachstum des Menschen begründet gewissermaßen ein universelles Recht — das Recht auf Information.

Wahrnehmung durch einen wachen Geist ist immer Informationsaufnahme und Aufnahme von Erkenntnisinhalten bildet den Menschen. Die Sicherstellung der angemessenen Verteilung von diesen Informationen gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Gesellschaft, das heißt, zu den vorrangigen Aufgaben des Staates. In einem gut entfalteten Bildungswesen und in den geordneten Grundstrukturen der Medien ist diese Kommunikation gewährleistet. Wobei der Auftrag des Staates nicht bloß bei der Verteilung von Informationen liegt, sondern auch in der Sicherstellung der Möglichkeit zur Weitergabe von Informationen durch seine Bürger. Sieht man von Sonderfällen des Bildungswesens ab, die einzelnen Menschen einen ständigen Zugang zu Informationen ermöglichen, so besteht für die meisten Menschen der hauptsächliche Weg zu Informationen im Benutzen der Medien. Sie sind die Institutionen der Information und der Meinungsbildung den größten Teil des Lebens hin.

In diesem Licht müssen folgende Ansätze gesehen werden, die die Medien ordnen: Einerseits der „staatliche Ansatz“, der sich herleitet von dieser wichtigen sozialen bildnerischen Bedeutung, die den Medien zukommt (z.B. den staatlichen Rundfunkanstalten), andererseits der „liberale Ansatz“, der jegliche Art von Informationsweitergabe in freien Medien

befürwortet und der sich an marktwirtschaftlichen Gegebenheiten orientiert. Jeder dieser Ansätze birgt in seiner reichen Umsetzung Gefahren und Mängel in sich, die der gesellschaftlichen Wirklichkeit entgegenstehen.

Die Verwaltung der Wissens- und Informationsvermittlung durch eine beschränkte Personengruppe des Staates, die zudem das gesellschaftliche Zusammenleben regelt, widerspricht der nahezu unbegrenzten Vielfalt des gesellschaftlichen Lebens. Zudem unterliegt jedes dem Staat angeschlossene Medienwesen der Gefahr des Mißbrauchs zu dirigistischen oder gar diktatorischen Zwecken der „Staatsraison“. Und es widerspricht der in den westlichen Demokratien vorherrschenden Auffassung der Gewaltenteilung im Staate. Auf Basis der liberalen Auffassung ergibt sich eine vielfältigere Situation, mit entsprechend differenzierteren Problemen, deren einige hier aufgezeigt werden sollten. Am stärksten beeinflußt die Notwendigkeit des wirtschaftlichen Erfolges die Art und Weise, Informationen aufzubereiten. Das Gefällige, Leichtfertige, Oberflächliche und Aufreizende gewinnt Oberhand über richtige und entsprechend ausführliche Inhalte. Es geht bis hin zur Zensur durch den wirtschaftlichen Erfolg, die bestimmte Themen nicht, andere hingegen im Übermaß behandelt. Andererseits führt eine liberale Objektivität leicht zu einem falsch verstandenen Gleichgewicht der Aussagen, die im Grunde nichts anderes ist als Gleichgültigkeit, in der alles gleich viel gilt.

Auf politischem Gebiet entsteht zudem die Tendenz zu einer Art Medienoligarchie, die in einer Art kurfürstlicher Macht bestimmt, welche Repräsentanten der Politik die wichtigsten Funktionen im Staat einnehmen dürfen. Andererseits sind es wiederum Organe von staatstragenden Einrichtungen, die Medien betreiben, um ausschließlich ihre eigenen Interessen zu vertreten und dabei allzu leicht in einseitiger Weise wesentliche Informationen vorzuhalten.

Egal, welche Ausrichtung der Medienstruktur zugrundeliegt, hinzu kommt noch die Eigenheit der Menschen, der Anonymität von Institutionen, wie es nun Medien sind, ein hohes Maß an Respekt und Bereitschaft zur kritiklosen Annahme ihrer Äußerungen gegenüber entgegenzubringen. Wie viele gut aber auch schlecht informierte Journalisten und Kommentatoren verborgen sich ungreffigbar und unspürbar hinter der Institution in einem anonymisierten Zustand. Wie oft auch fügt sich allzurasch zur Nachricht ein wertendes Urteil, ein despektierlicher Aspekt an — meist in der Absicht eingefügt, dem trockenen, sachli-

chen Charakter einer Botschaft Würze zu verleihen — und stempelt damit quasi „medienamtlich“ die davon Betroffenen. Wie bereits eingangs erwähnt, besteht eine grundsätzliche Bereitschaft jedes Nachrichtenempfängers, eine Botschaft als den Tatsachen entsprechend anzunehmen. Das gilt ganz besonders Erstmelodien gegenüber, deren notwendige und ernsthafte betriebene Entgegnung oder Berichtigung niemals mehr die Kraft der Erstaussage erreicht, zumal die Menschen in unserem geistigen Umfeld dazu tendieren, derartige Maßnahmen mit stärkerer, kritischer Distanz anzunehmen als erststufige Botschaften.

Zu den zwei ordnenden Ansätzen der Medien sei noch ein dritter hinzugefügt, der der heutigen gesellschaftlichen und politischen Auffassung am ehesten entsprechen mag und den weiterzuverfolgen es sich lohnt: der „demokratische Ansatz“. Dieser könnte den Zuordnungen Staat, Medienunternehmen, Journalist und Medienrezipient am besten gerecht werden, indem er die mediale Aufgabe der Nachrichtenvermittlung und der Meinungsbildung zum Wohl und zum Nutzen aller regelt. Ziel dieser Ordnung müßte sein, daß Meinung frei geäußert werden kann und ihre Vielfalt sichergestellt sei, berücksichtigend wie sehr „Meinungsvielfalt“ und „Meinungsvervielfältigung“ zum Divergieren neigen. Und auch wie sehr die notwendige Auswahl der Informationen und weiter ihre zusammenfassenden Aufbereitungen Wesentliches verbergen und „reizvoll“ Nebensächliches zur Hauptsache machen kann.

Eine „demokratische“ Ordnung der Medien muß der Tatsache der quantitativ bedingten Macht der privatwirtschaftlich geführten Medien gerecht werden, die durch betriebswirtschaftliche Aspekte noch verfestigt wird. Andererseits darf der direkte Einfluß seitens des Staates nicht zu groß werden. Eher scheint es angebracht, den mitgestaltenden Einfluß der Medienrezipienten aufzuwerten, da ja die Mediennutzer jene sind, die Anrecht auf Information besitzen.

Natürlich fällt in jedem dieser Modelle der Rolle des Journalisten die unmittelbare Rolle des Nachrichtenübermittlers zu. Die Berichterstatter und Kommentatoren sind es, die neben dem Auffinden und Weitergeben von Nachrichten zusätzlich einen bildnerischen Auftrag wahrnehmen. Diesem nachzukommen setzt eine entsprechende Ausbildung voraus, die derzeit fast ausschließlich von den einzelnen Medien durch Einsatz im Beruf wahrgenommen wird und deren Abrundung durch entsprechende universitäre oder ähnliche Bildungsmaßnahmen vorbehaltlos sein würden.

Aufgabe für eine derartige Bildung der Meinungsbilder sollte sein, eine entsprechende Trennung zwischen Nachricht, Meinung und mehr oder weniger plausiblem Urteil anhand der vorliegenden Angaben herbeizuführen. Inwieweit den Medien und deren Journalisten der Auftrag zukommt, die Meinung der Rezipienten zu bilden und nicht bloß Meinung vorzugeben, oftmals sich stützend auf eine angeblich allgemeine Meinung, wäre zu überlegen. Das gilt besonders dort, wo ein angebliches Recht auf Information persönliche Rechte in Frage stellt oder gar übergeht und da insbesondere das Recht auf Privatsphäre. Als Richtschnur könnte hiebei die bestehende Ordnung des Datenschutzes dienen. Wirksam wäre auch eine vorbeugende Bildung der Mediennutzer zum richtigen Gebrauch und zur richtigen Interpretation der Medien im Zuge der politischen Bildung in der schulischen Ausbildung. Denn das Ziel sollte gerade das Üben der Unterscheidungsfähigkeit, das Objektivieren und Differenzieren der Interessen sein, was dazu führen möge, das Wichtige vom weniger Wichtigen zu unterscheiden und mehr noch, die Wertesicht einzubüßen. Wirklich hochstehend Wertvolles, Anstrebenswertes steht zumeist im umgekehrten Verhältnis zur Aufdringlichkeit des vordergründigen Wertgehaltes.

In welcher Weise ließe sich ein demokratischer Auftrag der Medien umsetzen? Einige Beitragsmöglichkeiten seien im folgenden angeführt.

Zumindest bei bedeutsamen Ereignissen wäre es angebracht, zur Nachricht alternative Kommentare anzubieten, die auch innerhalb eines Mediums Meinungsvielfalt sicherstellen würden. Damit würde eine Hilfestellung den Mediennutzern geboten werden, ein eigenes Urteil zu bilden. Andererseits trüge es dazu bei, daß extrem wertende Meinungen entweder von vornherein gemildert würden, oder daß ihnen entsprechendes Gleichgewicht gegenübergestellt werden könnte.

Zur Wahrung des guten Rufes von Personen oder Institutionen, die durch Fehlinterpretation nachteilig oder falsch beurteilt wurden, sollte ein „Mediennutzer-Anwalt“ den Redaktionen zur Seite stehen, der dem Modell des Ombudsmannes entsprechend Richtigstellungen und Entgegnungen journalistisch aufbereitet für sein Medium verfassen könnte. Hier wäre auch zu überlegen, ob nicht die derzeit übliche Form der juridisch verunzierten Form der Pflichtentgegnung eine formale Verbesserung im journalistischen Sinn erfahren sollte.

Dieser Mediennutzer-Anwalt ließe sich für kleine Medien durch einen Auftragsjournalisten ersetzen, dessen Aufgabe es wäre, anfallende Kommentare und Entgegnungen in Zusammenarbeit mit dem Verfasser mediengerecht aufzubereiten. Überlegenswert wäre auch eine geordnete Regelung für Belangenberichte der politischen Parteien in den politisch ungebundenen Medien in Form einer Seite oder Zeit der Politik. Andererseits scheint es angebracht zu sein, die Berichterstattung aus dem Parlament wieder in indirekter Form durchzuführen, um eine Verzerrung des Informationsgehaltes durch eine höhere oder geringere medientaugliche Ausstrahlung zu vermeiden.

Gehet man davon aus, in welch hohem Maß Journalisten Verantwortung durch ihren bildnerischen Einfluß tragen, der noch dazu durch die breite Wirkung der naturgemäß höheren Autorität der Medien verstärkt wird, muß näher geklärt werden, inwieweit sie diese vor den Informationsbeziehern rechtfertigen sollten. Etwa ist zu klären, inwieweit ein Berichterstatter Immunität besitzt im Fall eines meist aus Aktualitätsgründen heraus ungeprüften Berichtes, der den Tatsachen nicht entspricht, vor allem wenn mit der Mitteilung zugleich ein wertendes Urteil mitgeliefert wird. Es hat den Anschein, als komme ihnen eine höhere Unantastbarkeit zu, als etwa Parlamentarien, die sich ja periodisch zur Wahl stellen müssen und die oftmals einer in-

nerparteilichen, aber auch gelegentlich medial geprägten Tragbarkeitsprüfung unterzogen werden.

Den demokratischen Regeln folgend müßte man prüfen, inwieweit die Mediennutzer Journalisten und auch Chefredakteure periodisch wählen sollten, wobei durchaus das Recht der Medienersteller gewahrt bleiben könnte, indem diese aus den Reihen der eigenen Mitarbeiter die Kandidatenliste erstellen würden. Betrachtet man die politischen Journalisten, die de facto großes Gewicht in der politischen Meinungsbildung besitzen, stellt sich die Situation noch deutlicher dar.

In einem demokratisch geprägten Medienwesen sollte es auch so etwas wie ein Angemessenheitsprinzip geben, das dafür Sorge tragen sollte, Sensationen in einer ihnen angemessenen Weise zu vermitteln. Es sei nur auf Terroranschläge oder Schuldzuweisungen von endgültiger Rechtslage verwiesen. Allzurasch führt eine allzugroße Aufmachung dazu, daß gleichsam eine Mithilfe zum Verbrechen erbracht wird oder zum Mittel der Meinungs-Lynchjustiz gegeffnen wird. Hier fällt auch die Notwendigkeit hinein, diskreditierende Nachrichten über Personen, deren Unschuld in einem Verfahren festgehalten wurde, in einem den vorausgehenden Berichten entsprechenden Maß zu rehabilitieren. Wobei naheliegt, derartige Situationen durch entsprechende Achtung der Person von vorneherein zu vermeiden. Inwieweit sich das Produktionsgesetz und die wachsende Wachheit der Konsumentenschützer auf die „Produkte“ Information und Meinung anwenden lassen, ist reizvoll genug, um weiterverfolgt zu werden.

In unserer heutigen, oftmals als Informationszeitalter angesprochenen Epoche muß das Faktum der Nachrichtenvermittlung wachen Auges verfolgt werden und in Einklang gebracht werden mit dem geltenden Selbstverständnis des gesellschaftlichen Zusammenlebens.

GLASHAUS STATT ELFENBEINTURM? *

Was eine Wissenschaftsberichterstattung leisten kann.

Wie gut der Informationsaustausch und damit die Beziehung zwischen Forschungseinrichtungen und Öffentlichkeit funktioniert, ist letztlich eine Frage der Qualität der Wissenschaftspublizisten.

Ein bisschen von dieser Qualität habe ich bereits versucht durch den Begriff "Wissenschaftspublizist" zum Ausdruck zu bringen. Der Publizist unterscheidet sich nämlich, das zeigt schon eine oberflächliche Begriffsanalyse, zum Beispiel vom Journalisten dadurch, daß der Journalist zwar über ein gewisses Maß an Intelligenz aber nicht unbedingt über ein fundiertes Wissen verfügen muß. Sein Wissen ist ein aktuelles Tageswissen, von dem es sich nicht auszahlt, es bis zum nächsten Tag zu behalten, denn da ist es schon veraltet, so wie schon das Sprichwort sagt: „Nichts ist älter als die Zeitung von gestern“, und das gilt genauso für vergleichbare Informationssendungen in Radio und Fernsehen. Der Publizist hingegen veröffentlicht etwas, das ein Bestandteil jenes Bereichs ist, den man gemeinhin mit Allgemeinbildung bezeichnet.

1. Wissenschaftsberichterstattung kann (unter der genannten Bedingung) sowohl eine außerberufliche als auch eine berufliche Fortbildungseinrichtung für alle Bevölkerungs- und Berufsgruppen sein, wobei ich hier den Bildungsbegriff nicht eng, sondern auch im Sinne von Charakterbildung verstanden wissen möchte. Ganz im Sinne des Hauptkriteriums unseres Fernsehinformationsintendanten Franz Kreuzer für die Auswahl von Berichtsinhalten, das da lautet: „Ein Thema der Berichterstattung ist alles, was zum Welt- und Menschenverständnis der Bevölkerung beiträgt“.

2. Wissenschaftsberichterstattung kann einen wesentlichen Beitrag zur Lebensbewältigung leisten, sowohl für den einzelnen durch Aufklärung als auch für die Öffentlichkeit durch das Aufdecken von Vorurteilen, die zu Lebensproblemen für einzelne Bevölkerungsgruppen führen.

3. Wissenschaftsberichterstattung könnte — davon sind wir allerdings noch relativ weit weg — dadurch, daß sie den Elfenbeinturm durchsichtig und damit zum Glashaus macht, garantieren, daß eine gewisse öffentliche Kontrolle möglich wird, ob die Forschung nicht grundlegende Werte außer Acht läßt, auf die man in unserer konkreten sozio-ökonomischen Situation nicht verzichten kann. Sozusagen nach dem Motto: „Wer im Glashaus sitzt, wird nicht mit Steinen werfen“.

4. Wissenschaftsberichterstattung relativiert den Satz, daß „Wissen Macht sei“,

und das heißt bisher Macht für einige wenige, weil alle, die wollen, Anteil daran nehmen können und nicht nur diejenigen, die dieser Forschung Geld aus jenen Töpfen zukommen lassen, die von der Öffentlichkeit, sprich: dem Steuerzahler und dem Konsumenten ständig gefüllt werden.

5. Wissenschaftsberichterstattung kann darüber hinaus allgemeine soziale, wirtschaftliche und ökologische Probleme einer Gesellschaft lösen helfen, indem sie einerseits Lösungsvorschläge von Wissenschaftern rasch bekanntmacht und es sowohl den Verantwortlichen in der Politik als auch Entscheidungsträgern in kleineren Bereichen schnell möglich macht, diese Lösungsvorschläge umzusetzen. Sie kann also z.B. den Technologietransfer beschleunigen.

6. Wissenschaftsberichterstattung kann schließlich Kommunikation sowohl zwischen einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen als auch zwischen Öffentlichkeit und Forschungseinrichtungen auf eine solide Basis stellen (...)

7. Wissenschaftsberichterstattung kann dadurch, daß sie unausgesprochene Fragen oder Probleme einer Öffentlichkeit an die Wissenschaftler verbalisiert, auch noch Anregungen für gezielte Forschungen geben. (...)

Auf Grund der heterogenen Struktur jeder Gesellschaft müssen noch einige weitere Kriterien von Seiten der Wissenschaftspublizisten erfüllt werden, die ich nun kurz aufzählen möchte:

1. Die Auswahl der Themen, die zum Gegenstand einer Wissenschaftsberichterstattung gemacht werden, darf nicht — so wie es bis heute mehr oder weniger geschieht — zufällig, intuitiv oder bloß auf Grund von Aktualitäten in journalistischem Sinn erfolgen. Wissenschaftliche Forschung hat nämlich **keine** nationalen, **keine** regionalen, und keine ideologischen Grenzen. Der Wissenschaftspublizist hat also eine Übersicht über alle Forschungsschwerpunkte auf der ganzen Welt zu haben. (...)

2. Es gibt kein noch so schwieriges wissenschaftliches Problem, keine noch so schwierige Theorie, von denen man nicht mit Hilfe der Alltagssprache den Rezipienten wenigstens eine klare Vorstellung vermitteln könnte. Ich nenne das in Abwandlung einer oft von Wissenschaftern gebrauchten Ausrede „erlaubtes Vereinfachen“.

Die Komplexität oder Schwierigkeit eines Sachverhalts oder einer Theorie kann daher niemals Grund sein, ein Thema nicht aufzugreifen. Wissenschaft für einen kleinen Kreis von Auserwählten, die sich eine eigene Sprache geschaffen ha-

ben, gibt es nämlich in der Realität nicht, und sollte es sie doch geben, würde sie jeder Begründung und damit jedes Sinnes entbehren. Ich habe noch keinen Wissenschaftler getroffen, der nicht in der Lage wäre, seine Arbeit in einer verständlichen Alltagssprache zu erklären, wenn man ihm dumm genug danach fragt. (...)

Wissenschaftsberichterstattung hat stets — ausgenommen, wenn es Takt und guter Geschmack verbieten — Unterhaltungswert zu haben und braucht nicht auf Witze, Gags und Überpointen zu verzichten.

3. Eine Wissenschaftsberichterstattung mit diesen Zielsetzungen und unter diesen Rahmenbedingungen ist nur möglich, wenn der Publizist über ein ausreichendes Feedback verfügt. Ein solcher Wissenshintergrund wird am leichtesten durch eine akademische Ausbildung erreicht mit nachfolgender Forschungspraxis, ist aber keineswegs — und das mögen vor allem die Wissenschaftler als Partner von Wissenschaftspublizisten zur Kenntnis nehmen — eine Voraussetzung schlechthin, wie die Erfahrung zeigt: Interessierte Neugier, ein ehrliches und kritisches, auch selbstkritisches Engagement für die Anliegen der Menschen und die demütige Bereitschaft, nicht nur die Leser, Hörer und Seher, sondern vor allem sich selbst zu bilden, können in vielen Fällen nicht nur ein Studium wettmachen, sondern sind wichtiger; (...).

Andererseits kann niemals jemand gute Publizistik machen, der — bewußt oder unbewußt — seinen Ergeiz, selbst in der Wissenschaft von Bedeutung zu sein, durch Berichte darüber kompensiert: Möchtegernwissenschaftler haben in der Wissenschaftsberichterstattung nichts verloren.

Aus diesen Punkten ergeben sich schließlich auch die Kriterien für eine Beurteilung, ob eine Wissenschaftsberichterstattung gut oder schlecht ist. Als Faustregel könnte man aufstellen: Eine auf Grund eines reflektierten und jederzeit erfahrbaren Wertsystems, (...) eine auf dieser Basis erfolgte Inhaltauswahl hat Vorrang vor der Aktualität.

Verständlichkeit hat Vorrang vor Wissenschaftlichkeit, und Berührtheit, Spannung, Unterhaltung Vorrang vor intellektueller Selbst- oder Minderheitenbefriedigung. Engagement ist wichtiger als jede persönliche Präsentation; nicht vorhandene Ehrlichkeit, die bis zum Eingeständnis persönlicher Unwissenheit zu gehen hätte, ist nicht durch glatte Perfektion wettzumachen.

* Ausschnitt aus einem Referat anlässlich eines Mediensymposiums der Osterr. Rektorenkonferenz in Graz.

Heimo Widtmann

VOM KULTURPROGRAMM ZUR TRIVIA-LEN GESCHWÄTZIGKEIT

Das neue Österreich-1-ORF-Radio.

Es muß eine seltsame ORF-Versammlung gewesen sein, die die Veränderungen, Mißgestaltungen, Musikeingungen und die ganze Sprechblasen-Ideologie des neuen Radio-Programms von Ö1 gebastelt hat.

Aus dem seit dem Antritt Gerd Bachers unverändert niveaumöglichsten Teil österreichischer Rundfunkkultur wurde eine anbefohlene und angestrengte Mischung aus „Readers Digest“ und ständigem Gerede und Geschwätz, mit einiger — auch wieder zerredeten und vielfach zur falschen Zeit gesendeten — Zwischenmusik.

„Die ganze Welt ist feature. Das Triviale triumphiert. Ö1 hat reformiert, auf daß der einstige Kulturkanal mehr Hörer anziehe. Seriös gilt nicht mehr, es muß amüsant sein; glatt statt spröde, freundlich statt ernsthaft, anekdotisch statt wissenschaftlich.“

Möglich daß früher so manches ein wenig hölzern einherstelzte, etwas verkrampft präsentiert wurde und daß die seriös-korrekte Art der Ansage oftmals klang, als käme sie aus der Enge einer Mottenkiste. Die Inhalte jedoch — ob Wort oder Musik — waren eines Kulturprogrammes durchaus würdig, nicht nur von jener Minderheit, die in jedem Land für Wissenschaft, Literatur oder Philosophie Interesse hat, geschätzt, sondern auch jenseits der Grenzen als beispielhaft, ja sogar als luxuriös geneidet. (Wochenpresse Nr. 12/25. 3. 1988)

Es muß also schon eine seltsame Gesellschaft gewesen sein, die ein hochwertiges Kulturprogramm deformiert und daraus die heutige Abart von Ö1 gemacht hat. Musikanten waren wohl dabei, das ist anzunehmen, doch ihre Gegenrede war dürfig oder ängstlich, so sind sie der Geschwätzigenfraktion des Gremiums in Hilflosigkeit unterlegen. Auch die Musikgestalterin von Ö1, Andrea Seeböhm, ist ihrem Chef, dem Hörfunkintendanten Grissemann nicht gewachsen, was die Hörfunkpräsentation des neuen Programms beschämend deutlich zeigte: Der Intendant saß im Studio neben der geschätzten Musikantin und beantwortete an ihrer Stelle die einhellig empörten Fragen der Zuhörer zum Thema „Musik in Ö1“. The „Big Brother“ was watching here. (Kompetenz mit Maulkorb).

Denn über allem schweben die „red-birds“, die „black birds“ des Aufsichtsrates und achten offenbar auf Mäßigung der freien Rede.

Große Musik eignet sich nämlich nicht

zum Indoktrinieren. Mit Mozart läßt es sich nicht mächtig werden, vielmehr stellt seine Musik herkömmliche Macht Ton für Ton in Frage.

So wurden die wichtigsten Konzerte in Ö1 nunmehr bewußt gleichzeitig mit der konkurrenzstärksten „ZiB 1“ angesetzt! Der kulturbewußte, musikverbundene Mensch soll sich gar nicht erst politisch informieren können, schon zur Strafe für seine unkontrollierbare Andersartigkeit! — Auch der Respekt vor Haydn, Schumann oder Mahler hat im neuen Ö1-Programm andere Grenzen als bisher erhalten.

Musik ist zu unverlässlich, bringt keine Stimmen, außer in der Partitur und die bleiben meist unlesbar für die ahnungslosen Repräsentanten der Macht. Ob auch darum viele gute Sendzeiten für Musik verschoben oder gestrichen wurden?

Nahezu ersatzlos gestrichen wurden unter anderem folgende hervorragende Musiksendungen:

„Notturno“ / Sonntag / 22.10 Uhr bis 23.00 Uhr

„Konzertreprise“ / Montag / 22.15 Uhr bis 24.00 Uhr

„Classic - Compact“ / Freitag / 22.15 Uhr bis 24.00 Uhr

Das „Phonomuseum“ darf nur gelegentlich erklingen.

„Sakralmusik“ / Samstag / 16.00 Uhr bis 17.00 Uhr

„Wunschkonzert à la Carte“ / Sonntag / 13.00 Uhr bis 14.00 Uhr

„Moment Musicaux“ / täglich / 17.30 Uhr bis 18.00 Uhr

„Das Musikrätsel“ / Freitag und Samstag.

(Diese geistreiche Sendung hatte nachweislich vor allem in Osteuropa ein großes Hörerpodium, doch wurde sie unter dem Motto „überflüssiges Minderheitenprogramm“ cool abgestellt. Eine bescheidene österreichische Chance für einen kleinen Beitrag zu einer gemeinsamen mitteleuropäischen Kulturpolitik wurde gedankenlos verspielt.) usw. usw. Statt dessen wird nun geredet, gute Texte, mäßige Texte, in den Stunden spätabendlicher Müdigkeit oder Entspanntheit jedoch meist deplazierte und überflüssige Texte. Hinzu kommen die lächerlichen „Fünfminutenhäppchen“, „fünf vor“ vollen Stunden, in welchen kein Thema ernsthaft bearbeitet werden kann, nur kostbare Sendezeit geschwätzig verzerrdet wird.

Sprechblasen sind dies, keine ernsthaften Beiträge zu einem Kulturprogramm.

Österreich 1 auf dem Weg zum Comic-Strip.

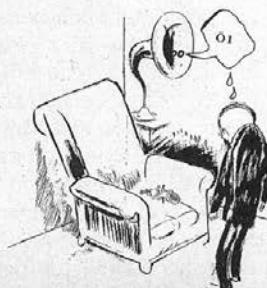
Man wirbt um die breite Masse. Und so dominiert auch im Musikprogramm weit hin der Wiener Opernfetischismus: so verdrängen Bellini, Donizetti oder Rossini heute schon weite Bereiche der kostbaren Kammer- und Instrumentalmusik. Geworben wird für das neue Programm mit viel Selbstlob und schulerklopfendem Gehabe, was einem die Freude auch an guten Sendungen verdirt. Man sollte dem Hörer die restlichen oder falschplatzierten Programme nicht großmütig „schenken“, für die er monatlich ohnedies bezahlen muß. — Noch ist manches von der ursprünglichen Programmqualität des alten Ö1 zu erspüren:

„Lieben Sie Klassik?“, „Du holde Kunst“, „Diagonal-Radio für Zeitgenossen“ oder Teile des — für den normalsterblichen Berufstätigen nicht zugänglichen — Vormittagsprogramms.

Doch immer häufiger zerreißen Sprechblasen mögliche Ganzeheiten: Formlos, trivial, unhöflich. Man spürt die bröselweise, die raffinierte Indoktrinierungsabsicht der neuen Ö1-Strategen. Neben deutlicher Inkompetenz (Kultur kann jeder!) vermerkt man die Absichten der eigentlichen Machter hinter der hochgelobten Veränderungssucht und man hat Angst vor Generalintendanten, die in der „Roten Loge“ von Wien ihren Platz haben.

Doch alle mächtigen Dilettanten werden es trotz allem immer wieder erfahren: Den sensiblen, hörenden, den musikverbundenen Menschen kann man nicht manipulieren, weder in „Bedürfnisanstalten“ noch in Parteischulen. Kunst kann man nicht ausrechnen. Auch beim Demel nicht.

Und auch nicht am Küniglberg.



Die neue „Ö1-Sprechblase“
(Collage nach George Grosz)

WAS HABE ICH GELEERT?

Habe ich gelernt,

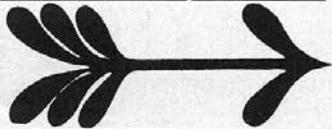
- ... andere Menschen zu manipulieren?
- ... gescheite Begründungen für dumme Aktionen zu finden?
- ... schöne Reden zu halten und gescheite Artikel zu schreiben und die Arbeit den anderen zu überlassen?
- ... meine wahren Interessen hinter vorgeschobenen Motiven zu verstecken?
- ... spektakuläre Aktionen zu setzen und Gags zu produzieren, die aber die Sache nicht weiterbringen?
- ... Erfolge für mich zu buchen und Mißerfolge auf andere zu laden?
- ... immer nur zu beweisen, wieso ich nicht anders kann?
- ... eine Sprache zu sprechen, die mich von anderen unterscheidet?
- ... Verwirrung zu stiften?
- ... mich und andere an die Strukturen anzupassen, damit ich einer notwendigen Strukturänderung aus dem Wege gehen kann?
- ... zu beweisen, daß die anderen die Schuld tragen?
- ... unter allen Umständen recht zu behalten?
- ... schön zu reden und anders zu handeln?
- ... dem schnellen, kurzlebigen Vorteil wegen meine grundsätzlichen Positionen zu vergessen?

Oder habe ich gelernt,

- 66
- ... mit anderen Meinungen umzugehen, zu sagen, was mir wichtig ist und zu hören was den anderen wichtig ist?
 - ... Lösungen zu finden, bei denen alle gewinnen können?
 - ... dumme Aktionen als solche zu erkennen?
 - ... eine gemeinsame Sprache zu finden?
 - ... gemeinsam die Strukturen den Menschen anzupassen?
 - ... Erfolg und Mißerfolge zu teilen?
 - ... mich selbst und andere zu fördern?
 - ... die Leisen auch zu hören?
 - ... eigene und andere Meinungen kritisch zu hinterfragen?
 - ... eigene Fehler einzugestehen und daraus zu lernen?
 - ... auch die Ideen der anderen anzuerkennen?
 - ... Entwirrung zu stiften?
 - ... zu reden und auch danach zu handeln?
 - ... mir klar zu werden über eigene und fremde Motive?
 - ... an die langfristigen Folgen meiner Handlungen zu denken?
 - ... die täglichen Entscheidungen an grundsätzlichen Positionen zu orientieren?
 - ... mutiger die eigene Meinung zu vertreten?
 - ... mich hinzustellen und zu sagen, das habe ich getan, ich würde es wieder tun oder ich würde es anders machen?
 - ... Gesamtrechnungen anzustellen und alle Für und Wider miteinzubeziehen?
 - ... Störungen zu erkennen und zu beseitigen?
 - ... auch die Meinungen der Gurus zu hinterfragen?
 - ... ganzheitlich zu leben und Hirn, Herz und Seele gemeinsam mein Handeln bestimmen zu lassen?

safiricum

von Bernd Schmidt



Von Bild, Dung und überhaupt.

Wenn wir Bildung nicht a priori definieren als Einsicht des sich mühevoll solche angeeignet Habenden, andere seien in der Zwischenzeit wesentlich weiter gekommen; wenn wir vielmehr hoffnungsinnig Bildung als hohes Gut und die mit Bildung kombinierbaren Werte daher als sehr ansehen; wenn wir also positiv den Bildungsfragen gegenüberstehen — dann sind wir, freuen wir uns, ohnedies schon so gut wie gebildet.

Denn gegen etwas ist — mit Ausnahme des Flohes vielleicht, den man hat — meist der, dem es fehlt. (Und mit der Sache fehlt die Einsicht!)

Nicht allein das Abc / Bringt den Menschen in die Höh', heißt es bei Wilhelm Busch im Vierten Streich der Bildergeschichte „Max und Moritz“. Und Busch, der es ja wissen mußte: als Gebildeter, gibt ein recht anschauliches Bild von dem, was der Lehrer Lämpel neben der Einbläumung des Alphabets noch alles mit Buben und Mädchen vorhat: „Nicht allein am Schreiben, Lesen, / Übt sich ein vernünftig Wesen; / Nicht allein in Rechnungssachen / Soll der Mensch sich Mühe machen; / Sonder auch der Weisheit Lehren / Muß man mit Vergnügen hören.“

Anders ausgedrückt: So lange der Herr Lehrer (daß er Lämpel heißt, kommt ihm besonders zum Schluß des Busch-Opus zustatten, wenn sich sein Name auf Exempel reimen darf) sich mit Grunddisziplinen beschäftigt, schreiben, rechnen, lesen lehrt, ist sein Tun von durchschaubarem Sinnhaftigkeit — und bleibt daher unangefochten. Erst seine Hinwendung zu „der Weisheit Lehren“ bringt ihm die Abwendung seiner Schüler ein.

Daß ihm Max und Moritz, die beiden fintenreichen Jung-Rowdys, die Pfeife mit Pulver präparieren, ist nur eine — zugegeben: terroristische — Abwehrreaktion gegen Lämpels nebulös erscheinende Philosophie. Und: „Ach!,“ spricht er, „Die größte Freud! / Ist doch die Zufriedenheit!“ Na, und just dann — „Rums, da geht die Pfeife los / Mit Getöse, schrecklich groß!“ (Hier soll nicht untersucht werden, ob in diesem Moment des Gebildeten Kopf von

einem Gedanken, etwa: Jetzt hab' ich es! Zufriedenheit ist das Ende allen Philosophierens! Der Geist bestraft mich! Zu Hülf!, durchzuckt worden sei; abwegig wäre es indes nicht. Fest steht — es explodierte etwas, abschließlich gedanklicher Blässe...)

Haltet das Katheder weder für einen Thron, noch für eine Kanzel!“ rät einer, der es ebenfalls wissen muß, Erich Kästner. Eingedenk dessen, daß gar manchem Lehrer die Schülerherzen zufliegen, sich also ein Schulraum ins „Fliegende Klassenzimmer“ (sic!) verwandeln kann, daß zum anderen freilich ein Schulmeister auch das schiere Gegenteil zu erreichen imstande ist, nämlich so zu unterrichten (sic!), daß der Schulraum zum fliehenden Klassenzimmer wird.

Nun sind ja Respekt und Ehrerbietung, Thron und Kanzel gegenüber, seit Kästners Rat sehr gesunken, wenn nicht überhaupt gänzlich verschwunden. Throne wurden seither umgestoßen, Kanzelworte überhört. Als Symbol halten die Machtzentren freilich immer noch recht bildhaftüberzeugend her. Also gilt Kästners Hinweis sicherlich auch heute noch. Und wirkt weiter in denen, die auch ein Quentchen Aufbegehrn für notwendig erachten, geht es um die Aneignung von Bildungsgut.

Katheder gibt es ja in den meisten modernen (und modern ausgerichteten) Schulen kaum mehr. Auch treten die Lehrpersonen nicht selten kumpelhaft und nicht lehrerlämpelhaft auf (wahrscheinlich wollen sie solcherart den Pulveranschlägen entgehen!). Doch dafür gibt es neue Throne und Kanzeln. Als da sind: Fernsehapparat oder Videoclip, Ö-3-Tip oder Magazin-Ratschlag.

Und — oh Wunder! — das, was aus dem TV-Kasten kommt, der sich zum Teil viel tyrannischer gibt als jemals ein Katheder-Fritze, der apodiktisch bestimmt, was „in“, „out“ oder „heavy“ ist, das wird großteils widerspruchs- und widerstandslos gefressen.

Was die Akzeptanz der Medien — besonders des bewegten Bildes — betrifft, ist man anscheinend (Frage: warum nur?) bei den meisten Bildungssensungen noch, sträflicherweise im vor-pestralozzischen Zeitalter, Leider. Ein bißchen „power“ der dümmlichen

„X-Large“-Sendung — und der Schulfunk würde ganz schön „abfahren...“. Bleibt als Erwägung noch eines. Wäre also Bildung etwas, wonach zu streben sich lohnte, gliche der Bildungsgang nicht unbedingt einem dunklen, dubiosen Labyrinth. Im Gegenteil, man sollte meinen, hier würde es allenthalben blitzn und gleisen, strahlen und schimmern. Doch Bildung als Hort — das will nicht so recht klappen. Liegt es am Ende an der Bildungs-Politik? An einem Moloch von Paragraphen und Verordnungen, der sich wohl fühlt im Wust der Reformreformen und Durchführungsbestimmungsabriegevorschriften? Ist der Mensch dem Menschen ein zwar Bildung anbietender, dennoch aber ein Wolf, der ihm hinterücks (vielleicht als Rotkäppchen getarnt?) den Bildungsweg abschneidet?

Hat der Privilegiengabbau in Bildungsangelegenheiten — Chancengleichheit = gleich niedrige Bildung für alle — tatsächlich zum Bildungstief geführt, das zwar die Regierbarkeit der Massen erleichtert, den einzelnen Menschen jedoch in die Dunkelheit der Halb- und Unbildung wirft?

Unser Lehrer Lämpel, der sonntags die Pedale der Orgel und wochentags die Herzen der Kinder malträtiert, mag gegen einen Schul-„Verantwortlichen“ unserer Tage ein humanistisches Haenschel scheinen. Denn die heutigen Lämpels sitzen in Ministerien und Kommissionen, hinter gepolsterten Türen, wo sie — wimmerten die Ungebildeten traurig vor sich hin — durch dieses Bildungshungergewimmere nicht gestört werden könnten.

Was uns bleibt? Die Hoffnung, daß auch die übrige Welt auf Eliten pfeift und den Zweck der Schule in der Vermittlung der Grundbegriffe sieht, wie man einen Taschenrechner benutzt. Da freilich werden sie nicht mitspielen, die Japaner und Russen, die „Barfüßigen“ etc.

Und wir werden weiterhin die Lipizzner mit Mozartkugeln füttern. Und wer besonders handsam ist, darf Sängerknabe werden. Denn in einem Operettenland sind das Schreiben und das Lesen noch nie mein Fach gewesen. Auffallen wird's uns erst, wenn die Orthographie bei Hausbeschreibungen zu wünschen übrig läßt.

Aber — auch das darf man nicht zu „eng“ sehen.

„CHRONIK EINER FRAUENINITIATIVE“

Samma ehrlich, die letzten Organisationen, wo noch auf eine Form geschaut wird, sind das Militär und die Kirche“ (Verteidigungsminister Robert Lichal im Profil Nr. 13/1988).

Solche markigen, männerbündischen Sprüche werden nicht von Frauen erfunden. Da bleibt kein Platz für Kultur. Darum der nachstehende Bericht.

In derlei mißtratenen, lebensverneinenden Sprüchen ist von Frauen auch gar nicht die Rede, von ihrem gelebten Frieden, von ihrem kulturellen Wollen in Familie und Gesellschaft, von ihrer — in tausend Kriegen bewiesenen — Duldsamkeit. Nein, davon hat Robert Lichal nicht geredet. Er hätte heute vielleicht auch Berita von Sutner noch mit einem Rüffel bedacht.

Auch darum der nachstehende Bericht. Denn es ist gut und notwendig, wenn es Frauen gelingt, kulturellem Leben mehr Raum als bisher zu geben — und das ganz auf ihre Weise.

So ist die Präsentation der von Frauen geschaffenen, geleiteten und bereits erfolgreich in die kulturelle Öffentlichkeit integrierten Kulturinitiative in der Grazer „Fabrik“ aufrichtig zu begrüßen.

Die dort mit viel Liebe, Können und Engagement wirkenden Menschen produzieren keine wehrhaften Produkte, sind es doch auch „Frauen für den Frieden“. Es wird nicht zerstört, sondern „Zivildienst“ mit vielfältiger Kultur gewagt. So ist die „Fabrik“ ein heute nicht mehr wegzuändernder Faktor im Grazer Kulturleben geworden, getragen von jungen Frauen und ihrem Willen zu Freude, Friede und gekonnter Gestaltungsfertigkeit.

Ob der Wiener Auxiliarbischof Kurt Krenn diesem Unternehmen auch so ganz generell wie sonst „krankhaften Feminismus“ bezeichnen würde oder ob er und sein Gefolge einfach keine Ahnung von der tiefen Wirklichkeit eines Frauenebens haben?

Auch darum der nachstehende Bericht!

Eigentlich begann alles lang, lang zuvor...

Wie überall wurde zunächst eine Idee geboren, die Idee von einem Kommunikationszentrum von und für Frauen, das Arbeitsplätze für Frauen schafft und die Bereiche Kultur, Sozialberatungs- und Schulungsmaßnahmen für Mädchen, ein kinderfreundliches Café, Werkstätten sowie eine Kinderbetreuungsgruppe in sich vereinen sollte. Nach Monaten der theoretischen Auseinandersetzung in einer sich regelmäßig treffenden Frauengruppe, in der zahlreiche Konzepte erstellt,

wieder verworfen und wieder verfaßt wurden, gingen wir — zunächst drei frau hoch — daran, Raum für unsere Idee zu finden...

2. 2. '87 Nach Fehl- und Rückschlägen, Hoffnungen und Enttäuschungen erfahren wir vom Freiwerden der „Fabrik“ (vormals tatsächlich eine Fabrik, die zunächst Schlachthof beherbergte) — die schweren Eisenringe in unserem jetzigen Büro zeugen noch heute von der Grausamkeit ihrer damaligen Bestimmung — später — ironischerweise — Rasierapparate, zuletzt jedoch bereits den Versuch eines Kulturzentrums.). Die Vermieter verlangen S 350.000.— Ablöse — da es noch mehr Interessenten gibt, heißt es schnell handeln — sprich Geld aufbreiten!

10. 2. Die Creditanstalt macht die Vorfiananzierung möglich, wir schließen den endgültigen Vertrag mit den Vermietern.

11. 2. Erstes Presseecho, die Zeitschrift „Courage“ schreibt unter dem Titel „Fabrik besetzt“.

16. 2. Erste Teamsitzung in der Fabrik, bei eisiger Kälte, versammelt um einen Gasofen, kommen massive Zweifel auf: „Schaffen wir das überhaupt?“

22. 2. Erster Kontakt zum Landesarbeitsamt, wir bekommen Informationen bezüglich einer möglichen Förderung von Arbeitsplätzen durch die Arbeitsmarktverwaltung.

25. 2. Gespräch mit Bürgermeister Dr. Stingl — wir bekommen finanzielle Unterstützung durch die Stadt Graz zugesagt!

1. 3. Erste Rate der Ablöse wird bezahlt — wir übernehmen die Fabrik! Wir „erben“ aber nicht nur ein baufälliges, sanierungsbedürftiges, unbeheizbares Gebäude, einen Caféraum mit drei Schichten schimmiger Teppiche, eine baupolizeilich kriminelle Bühne, Teile eines Konzertflügels und eine Zucht von Weinbergschnecken im Hinterhof sondern auch einen allwöchentlich im Hof der Fabrik stattfindenden Flohmarkt.

6. 3. Zwei Frauen kontaktieren Herrn Landeshauptmann Dr. Krainer — zehn bange Stunden des Wartens am Sprechtag lohnen sich — das Land Steiermark wird den größten Teil der Ablöse finanzieren.

7. 3. Erster Flohmarkt seit der Übernahme — Hektik, wenig Erfahrung, viel Improvisation, ebensoviel Filterkaffee, geduldige Standler(innen). (Abgesehen davon, daß der Flohmarkt ein sicheres finanzielles Standbein für uns bedeutet lieben wir „unsere“ Standler(innen) inzwischen sehr und sie haben sich an ihre

„Chefinnen“, wie sie uns liebevoll bezeichnen, gewöhnt).

10. 3. Endlich wird unser kleines Team durch zwei weitere Frauen erweitert, der Sozial-, der Kultur- und der Cafäbereich haben jetzt kompetente Vertreterinnen.

15. 3. Planerstellung über die notwendigen Renovierungsarbeiten. Aus Geldmangel müssen wir die Arbeitskraft selbst stellen.

1. 4. Eine erste Praktikantin wird, vom Arbeitsamt finanziert, hauptberuflich im Projekt beschäftigt. Alle anderen Frauen arbeiten nach wie vor neben ihren „alten“ Berufen.

5. 5. Beginn der Renovierungsarbeiten im Cafäraum: Entrümpeln, Mauern abschlagen, neu verputzen und streichen, neue Theke aufbauen, alte Möbel abschleifen und streichen.

15. 5. Drei Tischlerinnen errichten im Cafäraum eine neue, stabile Bühne.

16. 5. Das Landesarbeitsamt bewilligt und finanziert für vier Monate eine Projektvorbereiterin. Sie übernimmt die Planung und Koordination der einzelnen Bereiche im Projekt.

19. 6. Nach letzten handwerklichen Arbeiten im Cafä — der Filterkaffee ist inzwischen durch eine professionelle gastronomische Ausstattung ersetzt worden — feiern am Abend zweihundert Leute mit uns und einer Frauen-Percussionsgruppe das Eröffnungsfest.

21. bis 27. 6. Erste Theaterstage in der Fabrik mit Theatergruppen aus Österreich.

1. 7. Für den Cafäbetrieb wird eine Frau hauptberuflich, über die Aktion 8000 gefördert, vom Projekt angestellt.

15. 7. Einer der Tischlerinnen wird in letzter Minute vor Einstellung dieser Förderung ein Praktikum bewilligt; sie kann mit dem Aufbau der geplanten selbstverwalteten Werkstätte beginnen. Juli: Das Grazer Skelett-Theater führt im Hof mit großem Erfolg mehrmals Szenen von Dario Fo auf.

1. 8. Eine ehemalige Garage wird adaptiert und mit einem Holzboden versehen. Ein Theater- und Tanzgruppen die Möglichkeit für Proben zu geben. Zwei Nebenräume werden mit improvisierten Möbeln zu Büros umgestaltet.

10. 9. Ein weiterer Nebenraum wird zu einem Atelier- und Galerieraum umfunktioniert, eine Kindermalschule nimmt ihre kreative Arbeit auf.

1. 10. Die erste Fabriksaussendung erscheint.

Oktober: Mit Mitteln, die Stadt und Bund zur Verfügung stellten, können wir das

- Objekt endlich mit einer Heizanlage versehen lassen.
15. 10. Eine arbeitslose Kindergärtnerin möchte im Projekt eine Kinderbetreuungsgruppe aufbauen. Sie wird über Aktion 8000 gefördert angestellt, die Gestaltung der Räumlichkeiten übernimmt sie in Eigenregie.
19. 10. Erstes Treffen einer Alleinerzieherinnen-Selbsthilfegruppe.
24. bis 28. 10. In einem Riesenzelten im Hof führt die Linzer Theatergruppe „Spielstatt“ mit großem Erfolg das Kinderstück „Die dumme Augustine“ auf.
30. 10. bis 30. 11. Erste Grazer Frauenkulturtage in der Fabrik mit einem internationalen Programm von darstellenden Künstlerinnen, einer Ausstellung und einem Literaturprojekt mit österreichischen Autorinnen zum Thema „Gibt es weibliches Schreiben?“
10. 12. Videoabend.
16. 12. Weihnachtsnachmittag für Kinder.
18. 12. Die Künstlerinnengruppe Eva u. Co. präsentiert ein neues Heft.
19. 12. Konzert mit der Grazer Sängerin Irene S.
31. 12. Silvesterfest.
15. 1. Drei Architekturstudentinnen wollen im Rahmen einer Seminararbeit die Neugestaltung des Cafés übernehmen.
27. bis 30. 1. Erfolgreiche Kabarettaufführung mit der Frauengruppe „Chin und Chilla“.
1. 2. Die Projektvorbereitung ist beendet — die Arbeitsmarktverwaltung bewilligt die Fabrik als Projekt auf die Dauer von zwei Jahren — das heißt acht sichere Arbeitsplätze.
18. bis 20. 2. Chansons mit Michaela Drux aus der Schweiz.
24. bis 28. 2. Kindertheater mit Hubertus Zorell.
8. 3. Großes Frauenfest mit Kabarett und Musik — 250 Frauen sind in die Fabrik gekommen.
1. 4. Beginn eines Berufsorientierungskurses für Mädchen.
- Die Fraueninitiative Fabrik versteht sich als ein Projekt, das auf der einen Seite Frauen verstärkt den ökonomischen Bereich erschließt (bereichsweise finanzielle Selbständigkeit), auf der anderen Seite öffentliche Defizite (Kultur von Frauen, Sozialmaßnahmen für Frauen und Mädchen) aufgreift und verändernd einzugreifen sucht.
- Nach wie vor scheint es schwierig zu sein, die Linie der Frauen in der Fabrik zu vermitteln:
- Kompromißloser Einsatz für die Rechte der Frauen einerseits und Dialogbereitschaft als prinzipielle Chance zu verändern andererseits. Trotz dieser Schwierigkeiten nach außen (Vermittelbarkeit) aber auch nach innen (Finden von Strukturen die unhierarchisch sind und dennoch Konstruktivität zulassen und fördern) ist die Fabrik mittlerweile das größte Frauenbeschäftigungprojekt Österreichs.
- Vieles konnten wir unseren Vorstellungen entsprechend verwirklichen, manches ist mißlungen, einiges ist offen geblieben.



EX LIBRIS

Sibylle Meyer/Eva Schulze:

„Wie wir das alles geschafft haben“
Alleinstehende Frauen berichten über
das Leben nach 1945

dtv zeitgeschichte

Bei Kriegsende 1945 gab es in Berlin fast doppelt so viele Frauen wie Männer. Die meisten Frauen waren auf sich allein gestellt — ihre Männer, Söhne, Väter und Brüder waren gefallen oder befanden sich noch in Gefangenschaft. Sibylle Meyer und Eva Schulze sprachen mit 25 Berlinerinnen und stellen hier fünf solcher Frauenschicksale ausführlich vor. Politische und historische Informationen ergänzen die individuellen Lebensberichte.

Christian Graf von Krockow:

„Die Reise nach Pommern“
Bericht aus einem verschwiegenen
Land

dtv zeitgeschichte

Diese Reise in die Vergangenheit ist kein verklärender Rückblick auf eine versunkene Welt. Indem er die jetzigen Gegebenheiten akzeptiert, gewinnt Krockow die Freiheit, sich ohne Larmoyanz an das Leben in seiner alten Heimat zu erinnern, wie es Jahrhunderte hindurch nach festen Regeln ab lief. Aus den erzählten Geschichten kristallisiert sich die Geschichte dieses Landes, seiner Schlösser, Dörfer und Städte.

Hans Walter Berg:

70 „Indien“
Traum und Wirklichkeit

dtv zeitgeschichte

Der Fernsehjournalist Hans Walter Berg hat jahrelang in Indien gelebt und gearbeitet. Lebendig und scharfsinnig vermittelt er die politische und kulturelle Entwicklung Indiens, wo der Konflikt zwischen uralten religiösen Traditionen und dem modernen Industriestaat immer wieder auftritt.

Franz Nuscheler:

„Nirgendwo zu Hause“
Menschen auf der Flucht

dtv sachbuch

Franz Nuscheler zeigt, warum Menschen immer wieder und zu allen Zeiten in die Flucht getrieben wurden. Er beschreibt Fluchtbewegungen in der Vergangenheit und schildert die Flüchtlingskatastrophen unseres Jahrhunderts, das mit seinen 200 Millionen Flüchtlingen schon heute als „Jahrhundert der Flüchtlinge“ gilt. Nuscheler deckt Ursachen und Motive auf und erzählt vehement und engagiert, was es bedeutet, nirgendwo zu Hause zu sein.

Gerhard Konzelmann:

„Der unheilige Krieg
Krisenherd im Nahen Osten“

dtv Sachbuch

Gerhard Konzelmann, hervorragender

Kenner der arabischen Welt, versucht, dieses für den westlichen Beobachter schier unentwirrbares Knäuel verschiedener Einflüsse und Strömungen im libanesischen Bürgerkrieg zu entwirren und durch geschichtliche Rückblicke die Ursachen des Konflikts verständlicher zu machen.

Leonhard Bauer/Herbert Matis:

„Geburt der Neuzeit“

Vom Feudalsystem zur Marktgemeinschaft
dtv wissenschaft

Dieses Werk beschreibt und analysiert die Phase der radikalen Umwandlung der europäischen Gesellschaft und Wirtschaft vom 15. bis zum 18. Jahrhundert, vom ausgehenden Mittelalter bis zur industriellen Revolution. Diese „große Transformation“ beginnt mit der Auflösung der feudalen Ordnung und der alten Hauswirtschaft und mündet in die Staatswirtschaft und den Kapitalismus. Es ist der Weg von „oikos“ zum „Leviathan“. Aus den Versuchen der Zeitgenossen, den Umwandlungsprozeß theoretisch zu verstehen und durch Kritik und Projektionen zu fördern, entstanden die Staats- und Wirtschaftstheorien der Neuzeit. Dies ist die Entwicklung von der moralischen zur politischen Ökonomie.

Gerhard Konzelmann

„Die islamische Herausforderung“

dtv sachbuch

Immer größer wird der Einfluß des Islam auf das Weltgeschehen. Gerhard Konzelmann vermittelt das Wissen, das zum Verständnis der islamischen Revolution nötig ist, die eine Herausforderung für das gesamte Abendland bedeutet.

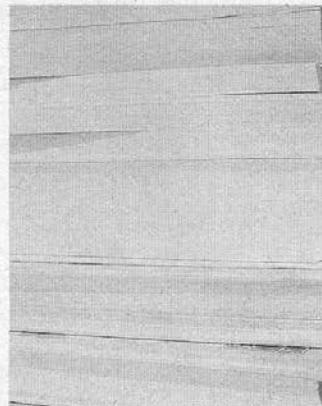
Dorothea Razumovsky/Elisabeth

Wätjen:

„Kinder und Gewalt in Südafrika“

dtv sachbuch

Die beiden Autorinnen gehen dem



Schicksal südafrikanischer Kinder nach, die durch die Unruhen in ihrem Land völlig aus der Bahn geworfen worden sind: Viele schwarze Kinder wurden entweder zu Opfern revolutionärer Wirren oder staatlicher Gewalt oder entwickelten sich ihrerseits zu grausamen Gewalttätern, wie auch viele ihrer wehrpflichtigen weißen Altersgenossen.

Mark Mathabane:

„Kaffern Boy“

Ein Leben in der Apartheid

dtv biographie

Mark Mathabane macht den Leser zum betroffenen Augenzeuge seiner Kindheit und Jugend als Schwarzer in einem Ghetto Südafrikas und läßt ihn teilhaben an dem verzweifelten Kampf ums Überleben in einer Welt der dauernden Bedrohung.

Das Buch erhielt 1987 den amerikanischen Christopher-Preis und stand auf verschiedenen Bestseller-Listen.

„Frauen in der Nachkriegszeit
1945–1963“

Herausgegeben von Klaus-Jörg Ruhl

dtv dokumente

Aus Mangel an männlichen Arbeitskräften wurden in der unmittelbaren Nachkriegszeit Frauen in fast allen Wirtschaftsbereichen beschäftigt. Als die Kriegsgefangenen ab 1947/48 zurückkehrten und auf den Arbeitsmarkt drängten, initiierten staatliche Stellen, Parteien, Verbände und die beiden Kirchen Kampagnen gegen die arbeitende Frau. Verstärkter moralischer Druck sollte sie an ihren „angestammten“ Platz am Herd zurückdrängen. Es kam zu ersten Bemühungen, eine neue Frauenbewegung aufzubauen, die die Politisierung der Frau forderte. Mit Beginn des „Wirtschaftswunders“ um 1954 wurde die Rolle der Frau in der Gesellschaft neu definiert. Der Arbeitskräfteknappheit in der Wirtschaft führte zu einer Lockerung der fraueneindringlichen Politik, ohne daß jedoch der Frau bessere bzw. gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt eingeräumt wurden. Der Herausgeber hat fast ausschließlich unveröffentlichte Dokumente vorgelegt.

Claude Lanzmann

„Shoah“

dtv zeitgeschichte

Shoah ist ein hebräisches Wort. Es bedeutet: großes Unheil, Katastrophe. Claude Lanzmann hat Opfer, Täter und Zuschauer der Judenvernichtung im Dritten Reich aufgespürt und in langen Interviews zu schmerzlicher Erinnerungsarbeit veranlaßt; er wollte wissen, was sie erlebt, gesehen und gehört haben. So entstand der Film »Shoah«. Das Buch »Shoah« enthält die Fragen und die Antworten.

CHRONIK

1. März 1988

EG-Vizepräsident Karl-Heinz Narjes schließt nicht aus, daß sich ein harter innerer Kern der EG entwickelt, der auch den militärischen Aspekt voll trägt, und um ihn herum sich ein Kreis jener Staaten bildet, die dies nicht mitmachen.

2. März 1988

ÖVP-Staatssekretär Johannes Ditz tritt zurück. Der Grund sind Meinungsverschiedenheiten mit Parteichef Mock über die Steuerreform, die dann wenige Tage später beschlossen wird. Es folgt Günter Stummvoll.

7. März 1988

Giudo Schmidt-Chiarì wird zum neuen CA-Generaldirektor bestellt.

11. März 1988

Der Tag steht ganz im Zeichen der „Bedenk“-Feiern zum 50. Jahrestag des Einmarsches der Nazi-Truppen. Die Frankfurter Allgemeine Zeitung bezeichnet es als „Antifaschistische Präsentation eines ungeeigneten Österreich zu den Gedenkstunden“.

14. März 1988

FPÖ-Chef Haider zur Ankündigung Bundeskanzler Vranitzkys, Zigeuner, die in der NS-Zeit verfolgt wurden, zu entschädigen: „Gedenktage sind keine Zahltag“.

Haider trifft NDP-Chef Norbert Burger.

16. März 1988

50. Jahrestag des Freitodes von Egon Friedell. Als SA-Männer den „Jud Friedl“ holen wollten, sprang dieser mit dem Ruf „Achtung“ aus dem Fenster. Der Literat wollte nicht, daß ahnungslosen Passanten etwas passiert.

17. März 1988

Statt um fünf Prozent weniger Lohn auf dem Konto vorzufinden, wollen die Beschäftigten der Steyr-Daimler-Puch AG lieber ohne zusätzliche Bezahlung um zweieinhalb Stunden pro Woche länger arbeiten.

Wolfgang Lorenz wird vom ORF-Kuratorium zum steirischen Landesintendanten gewählt.

24. März 1988

Der „WAZ“-Verlag (Westdeutsche Allgemeine Zeitung) beteiligt sich zu 45 Prozent an der „Kurier“ AG. Gleichzeitig wird es zu einer wirtschaftlichen Kooperation zwischen Kurier und Kronen-Zeitung kommen.

4. April 1988

Startschuß für den Pyhrn-Autobahn-Ausbau im Abschnitt Schoberpaß.

22. April 1988

780.000 Einwendungen gibt es gegen die atomare Wiederaufbereitungsanlage im bayrischen Wackersdorf, davon 310.000 aus Österreich.

25. April 1988

Gegen eine generelle Verkürzung der Wochenarbeitszeit auf 35 Stunden spricht sich der neu gewählte Wiener SPÖ-Vorsitzende Hans Mayr aus.

Ab September läuft ein Probejahr mit flexibleren Ladenöffnungszeiten: Geschäfte können demnach einmal im Monat Samstag nachmittag oder einmal in der Woche bis 20 Uhr offen haben.

27. April 1988

Die Bayerische Staatsregierung sei strikt gegen Überflugrechte für die österreichischen Draken-Abfangjäger, sagt der Chef der Staatskanzlei, Edmund Stoiber.

29. April 1988

Der Cartell-Verband (CV) soll nach Wunsch des Wiener Weihbischofs Kurt Krenn innerhalb der Katholischen Hochschulgemeinde wieder zu einer bestimmenden Kraft werden. Krenn wörtlich: „Ich bin kein Anhänger von Teamgedanken und kollektiver Führung“.

30. April 1988

Neuer Korruptionsskandal: Beim Bau des Wiener Zentralarchivs sollen 210 Millionen Schilling Schwarzgeld auf die Bahamas verschoben und dann nach Liechtenstein transferiert worden sein, wo sie versickerten. Weitgehende Übereinstimmung in Spitzenkreisen der SPÖ, daß der nächste Kandidat für den Bundespräsidenten Helmut Zilk sein soll.

9. Mai 1988

Die Werften des Bundesheers auf den Militärflughäfen Graz, Zeltweg und Hörsching sind derzeit organisatorisch, technisch und personell kaum in der Lage, einen sicheren Flugbetrieb mit den Saab-Drakern zu gewährleisten. Zu diesem Schluß kommt eine heeresinterne Studie.

In Graz stirbt Bundesrat a. D. Otto Hofmann-Wellenhof im 80. Lebensjahr.

In Österreich zahlt der Staat nur 7,9 Prozent in industriell-gewerbliche Forschung, in den USA 33,9 Prozent.

10. Mai 1988

AHS-Reform: Ab dem Schuljahr 1989/90 wird in allen Klassen die Schülerhöchstzahl von derzeit 36 auf 30 gesenkt.

12. Mai 1988

Bundeskanzler Franz Vranitzky wird beim außerordentlichen Parteitag der SPÖ zum siebten Vorsitzenden in der 100jährigen Geschichte der SPÖ gewählt. Das Zentralsekretariat besteht nunmehr aus dem Wiener Stadtrat Günther Sallaberger und Heinrich Keller. Zangalter Bergleute schicken ihre SPÖ-Parteibücher zurück und protestieren damit gegen die mangelnde Unterstützung durch die Partei und die Gewerkschaft im Existenzkampf der Kumpel.

16. Mai 1988

Der ehemalige Salzburger Stadtrat Johannes Voggenthaler und Pius Strobl werden Bündesgeschäftsführer der Grünen.

27. Mai 1988

Parlament verabschiedet Spitalsreform: Hauskrankenpflege, Abbau von Spitals-Akutbetten, Spitalskostenbeitrag von 50 Schilling.

29. Mai 1988

Papst Johannes Paul II. ernennt den Wiener Erzbischof Hans Hermann Groer zum Kardinal.

30. Mai 1988

Nach Abschluß des AUA-Aktienverkaufs hält die Swissair nun 3 Prozent des Grundkapitals.

5. Juni 1988

Im kärntnerischen Millstatt feiert die ARGE Alpen-Adria ihr zehnjähriges Bestehen. Die Lombardei wird als neues Mitgliedsland aufgenommen.

6. Juni 1988

Die ersten „Draken“ landen am Flughafen Graz-Thalerhof. Wenige Tage später können sie wegen zu großem Rückenwind in Zeltweg nicht landen. Ein zweites Mal ist die Landepiste regennäß. Im dritten Anlauf gelingt die Überstellung.

14. Juni 1988

AUA: Gipfelgespräch bei Landeshauptmann Krainer bringt die Rückkehr der Jets ab November auf der Strecke Graz – Frankfurt. Die Lufthansa zieht einige Wochen später nach.

16. Juni 1988

Vincenz Liechtenstein wird als Bundesrat angelobt.

21. Juni 1988

Regierungsumbildung in der Steiermark: Waltraud Klasnig wird Landesrat, Lindi Kalnoky wird 3. Landtagspräsidentin und Abgeordneten-Mandat für Benno Rupp.

Bevölkerungsstatistik: Der Steiermark droht in 60 Jahren ein Rückgang um die Hälfte.

22. Juni 1988

Grüner Abgeordneter Geyer hält im Parlament eine fast ungestoppte Marathonrede, um die Beschlusffassung des Luftreinhaltegesetzes zu verhindern oder zu verzögern. Der Bund verkauft das Hauptminzamt um 8 Milliarden Schilling an die Nationalbank.

24. Juni 1988

Beginn der Papst-Visite in Österreich. „Das Programm des Besuchs gereicht einem Olympioniken zur Ehre“, kommentiert das katholische Forum „Kirche ist Gemeinschaft“ spitz.

12. Juli 1988

Hermann Klauss wird neuer Präsident der Österreichischen Nationalbank.

19. Juli 1988

Der Verfassungsgerichtshof stellt in einem Erkenntnis fest, daß die NDP eine neonazistische Tätigkeit entfalte und Ziele verfolgt, die dem Verbotsgebot widersprechen.

22. Juli 1988

Bundesparteiobmann Alois Mock schließt den Vorarlberger Landeshauptmann Purtacher als möglichen Nachfolger aus und hält die Gerüchte für ein übliches Sommertheater.

27. Juli 1988

Nach wochenlangen Diskussionen wird beschlossen, das Hrdlicka-Denkmal gegen Krieg und Faschismus auf dem Wiener Albermannplatz aufzustellen.

29. Juli 1988

Finanzminister Lacina legt den Finanzschuldbereich vor: Demnach sind die Staatschulden auf 700 Milliarden Schilling angewachsen.

AUFBRUCH

Immer — Tag für Tag dasselbe — alles läuft in eingefahrnen Bahnen dahin;
tausend, tausend, tausend Möglichkeiten irgendwie die Zeit zu füllen
machen uns krank, doch alles klar, kein Problem!
Uns genügt, was man uns bietet, wir suchen nicht nach mehr.
Alles klar! Kein Problem!
Wir sind satt und zufrieden, es fehlt uns nichts.
Alles klar!

Kann ja sein, daß du es satt hast, dir selbst genug zu sein;
kann ja sein, daß du schon weißt, daß das Leben selten ist;
wie du's im Kino siehst;
kann ja sein, daß du gemerkt hast, daß bei vielem, was du tust,
nicht mehr deine Freiheit zählt,
sondern du nur ein Spielball in der Hand der Macher bist.
Dann laß dich nicht bremsen von Schüchternheit und Angst!
Beruf dich nicht auf deine Hilflosigkeit!
Steh dir nicht selbst im Weg!
Nimm dein Leben in die Hand!
Dann ist...

Refrain: Nie mehr Tag für Tag derselbe,
weil kein Augenblick mehr dem anderen gleicht.

Tausend, tausend Möglichkeiten,
⁷² für andere zu leben machen dich reich!
Wirf dich raus, setz dich ein!
Für den Traum vom neuen Leben, der Liebe unter uns.
Wirf dich raus! Setz dich ein!
Dann ist, was du erträumt, schon Wirklichkeit.
Setz dich ein!

Dann siehst du mit neuen Augen, was um dich herum passiert,
und du spürst in dir die Kraft, die dich drängt,
etwas zu tun und nichts beim alten lässt.
Tausend Wege tun sich auf, du kannst sie mit vielen gehn.
Kannst mit ihnen überall jeden Augenblick an einer Welt der Liebe bau'n!
Für weniger zu leben lohnt sich wirklich nicht!
Hab Mut zu riskieren, und du wirst sehn, was Liebe ändern kann —
in dir und auch rund um dich!
Es ist...

Refrain: Nie mehr Tag für Tag dasselbe...

AUTOREN DIESER NUMMER

Redaktion und Gestaltung dieses Heftes:
Mag. Eva Maria FLUCH
Fotos: Erwin POSARNIG
culturpoliticum: Dr. Heimo WIDTMANN
satiricum: Bernd SCHMIDT
chronik: Reinhart HRASTNIG

Karoline AVENDER
Kindergärtnerin
Ernst AUTISCHER
Vorsitzender der JES, Student
Erhard BUSEK
Stadtrat in Wien
Horst DORNER
Lehrer
Dr. Karl Peter ELIS
Direktor der Landesberufsschule für das grafische Gewerbe, Mediendidaktiker an der Berufspädagogischen Akademie
Dkfm. Ruth FELDGRILL-ZANKEL
Stadträtin in Graz
Mag. Eva Maria FLUCH
AHS-Lehrerin, Projektleiterin
Veronika FRITSCH
Musikpädagogin, Leiterin des Kulturprojektes in der Fabrik
Mag. Reinhard GANDE
AHS-Lehrer
Mag. Christoph GRABENWARTER
Jurist
Ernst GUNACKER
Hauptschullehrer
Mag. Peter HÄRTEL
Geschäftsführer der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft
Dipl.-Ing. Heiner HERZOG
Direktor der Bildungsabteilung an der Kammer für Land- und Forstwirtschaft
Dr. Gerhard HIRSCHMANN
Landtagsabgeordneter; Landesparteisekretär der Steirischen Volkspartei
Dr. Walter HÖLBLING
Univ.-Doz. am Institut für Amerikanistik, Universität Graz
Reinhart HRASTNIG
Journalist
Arch. Dipl.-Ing. Werner HOLLOMEY
Univ.-Prof. an der Technischen Universität Graz
Dr. Gunter IBERER
Univ.-Doz. am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Graz
Michael JÄGER
Journalist
Dr. Markus JAROSCHKA
Direktor der URANIA, Graz
Prof. Kurt JUNGWIRTH
Landeshauptmann-Stellvertreter der Steiermark
Dr. Herwig KAISER
Literatur und Dramaturg
Dipl.-Ing. Martin KASTNER
Werbeleiter der Fa. Kastner & Öhler
Ludwig KAPFER
Direktor des Josef-Krainer-Hauses
Helga LANG
Kindergärtnerin

Mag. Gerhard LEITNER
AHS-Lehrer
Dr. Ekkehard LEX
Prof. P.A. an der Pädagogischen Akademie
Roland MEIER
Pressereferent der Union Höherer Schüler
Mag. Daniela MICHAELIS
Volksschullehrer; Assistentin am Institut für Erziehungswissenschaften; Theaterpädagogin
Margarita MÖRTH
Stellvertretende Ressortleiterin für Innenpolitik in der Tageszeitung Kurier
Friedrich E. MÖSTL
Gruppenredakteur von Amnesty International
Mag. Wolfgang MUTH
AHS-Lehrer in Innsbruck
Renate NIMPFER
Lehrerin
Dr. Bernhard PELZL
Leiter der Wissenschaftsredaktion, ORF Steiermark
Dr. Wolfgang PICKL
AHS-Lehrer, Lehrbeauftragter an der Universität Graz
Dieter RATHEI
Schüler
Günter F. RIEGLER
Student
Dr. Alfred SCHLEPPNIK
Chefdramaturg am Volkstheater Wien
Elke SEIDL
Kindergärtnerin
Helmut SPUDICH
Journalist und Mitarbeiter in der sozialen Forschung und Beratung
Dr. Birgit WAHL
Mitarbeiterin des Modell Steiermark
Univ.-Doz. Dr. Heimo WIDTMANN
Lehrbeauftragter an der Universität Graz
Dr. Josef WILHELM
Direktor des Akademischen Gymnasiums in Graz
Mag. Bernhard ZUSER
Mittelschulprofessor; Lektor am Germanistischen Institut der Universität Graz

GESPRÄCHSPARTNER:

Harry BALOCH, Katholische Hochschulgemeinde Graz
Emil BREISACH, Präsident der Grazer Sommerakademie
Mag. Brigitte CONRAD-BERNER, AHS-Lehrer, Wien
Mag. Utz HARB, AHS-Lehrer, Graz
Dr. Christoph GASPARI, Wissenschaftler und Journalist
Dr. Harald CEYRHOFER, Jurist
Wolf-Dieter HASENCLEVER, Schulleiter einer Alternativschule, BRD
Dr. Michael JAHN, Europäische Akademie Wien
Dr. Lindi Kalnoky, 3. Landtagspräsidentin; Geschäftsführerin der Gesellschaft für Gesundheitsvorsorge
Dr. Eva KARISCH, Obfrau der Elternvereine in der Steiermark
Dr. Hans KATSCHTHALER, Landeshauptmann-Stellvertreter in Salzburg
Dr. Gertrude MIKSCH, Schuldirektor a. D.
Angelika PREINDL, Studentin
Pater Anton RINGSEISEN, Salzburg
Dr. Maria Luise STANGL, Juristin
Maria STEIBL, Erwachsenenbildnerin
DDr. Hans STEINER, ÖVP-Abgeordneter zum Steiermärkischen Landtag
Dipl.-Ing. Helmut STROBL, Kulturstadtrat in Graz
Univ.-Prof. Dr. Rudolf WEISS, Pädagoge, Innsbruck
Günther STEINER, Unternehmer
Dr. Hans THEUSCHLER, Obmann der VCL
Dr. h.c. Johann WEBER, Bischof der Diözese Graz-Seckau
Dr. Josef ZOLLNERITSCH, Pädagoge