

851 000 216

Redaktion:

Dr. Peter Gröbner, Eveline Lehner,
Julius Mende, Ingrid Tomschitz

Neues Lernen Neue Gesellschaft

75 Jahre
Höhere Internatsschule
HIB

Schulheft 78/1995

UNIVERSITÄTS
LEHNER
BIBLIOTHEK

715.020 / 78

Das *schulheft* kostet im Abonnement (4 Nummern) inklusive Versand S 280,-. Für Deutschland und die Schweiz: DM 40,-/sfr 40,-. Preis dieser Einzelnummer: S 120,- zuzüglich Versandkosten, bzw. DM 17,-/sfr 17,-, Versandkosten extra.

Ein Förderabonnement zur Unterstützung des *schulheft* kostet S 500,-/DM 70,-/sfr 70,-.

Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn sie nicht spätestens 10 Tage nach Erhalt der letzten bezahlten Nummer abbestellt werden.

Bankverbindung: PSK 7367.904

Redaktion: Dr. Peter Gröbner, Eveline Lehner,
Julius Mende, Ingrid Tomschitz

Titelblatt: Josef Seiter; Titelfoto und Fotos im Buch: Renée Kellner
Layout: Peter Sachartschenko

Impressum:

ISBN Nr. 3-224-19404-9

Medieninhaber, Herausgeber, Verleger: Verein der Förderer der Schulhefte, 1170 Wien, Rosensteingasse 69/6. Tel.: 0222/45 87 56. Alle Rechte vorbehalten. Verlags- und Herstellungsort: Wien.

Hersteller: Remaprint, 1160 Wien, Neulerchenfelder Straße 35.

Vertrieb: Pädagogischer Buchversand, 1080 Wien, Strozzigasse 14-16.
Telefon & Fax: 0222/408 11 20.

Herausgeber/innen:

Grete Anzengruber, Gerhard Bisovsky, Anton Hajek, Norbert Kutalek, Heidrun Pirchner, Susanne Pirstinger, Edda Reiterer, Elke Renner, Lydia Saadat, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger.

Offenlegung laut § 25 Mediengesetz

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

Vorstandsmitglieder des Vereines der Förderer der Schulhefte:

Susanne Pirstinger, Gerhard Bisovsky, Grete Anzengruber, Elke Renner, Michael Sertl.

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

Gefördert wurde diese Nummer von: BMfUKA, Kulturamt der Stadt Wien, Österreichischer Kulturservice, Elternverein der HIB

Inhalt

Editorial 5

Walter Klaus

Vorwort 7

Ingrid Tomschitz

Bildung und Erziehung als Chance

Staatserziehungsanstalten 1919 – Höhere Internatsschulen

des Bundes 1994 11

TRADITION UND AUFBRUCH

Eva Tesar

Otto Glöckel und die Mädchenbildung 21

Franz Karl

Die Schulreform der 20er Jahre im Spannungsfeld

von Bundespolitik und „Rotem Wien“ 29

Lars Karlsson

Elsa Köhler (1879 – 1940)

Österreichische Aktivpädagogin in Schweden 41

Bernd Hackl

Eine Arbeitsschule für das Jahr 2000?

Über die Zukunft einer traditionsreichen Idee 49

Friedrich Oswald

Universitäre Lehrerbildung im Aufbruch

„Fortsetzung der Schulreform aus früheren Zeiten“

nach Otto Glöckel 65

Anton Dobart

Die österreichische Schulreform in

europäischer Perspektive 87



GESPRÄCHSKREISE

Alfred Fischl/Julius Mende Kreativität und Bildung	99
Renate Wustinger-Wenzlik/Edith Haslinger Fremdsprachen und ihre lebendige Aneignung	113
Peter Gröbner Mathematik zwischen Kreativität und Formalismus	119
Helmut Mayr/Ilse Fabian Naturwissenschaft und kreatives Lernen	125
Christine Trauner Projektunterricht – progressiver Flop oder anspruchsvolle Methode?	133
Renate Tanzberger Feministische Mädchenbildung: Von der Kompensation vermeintlicher Defizite zur befreienden Praxis	137
Sieglinde Knoll Die Auswirkungen der Alternativpädagogik auf die Regelschule	145
Ernst Bräuer/Thomas Leszkovich Religiöse Bildung: Religionsunterricht – Ethikunterricht?	147
SZENISCHE COLLAGE	
Caroline Koczan „Maikäfer flieg...“ Kindergedanken zu Gewalt, Krieg, Vernichtung und Tod in den Jahren 1933 – 1945	156
AutorInnenverzeichnis	167

Editorial

Im Herbst 1994 fand an der Höheren Internatsschule des Bundes in Wien eine Arbeitstagung für Schüler, Eltern und Lehrer statt, die Reformideen Otto Glöckels in Bezug zu heutigen pädagogischen Problemen setzen sollte.

Viele Aufgabenstellungen der Schulreform der Zweiten Republik wurden eigentlich in der ersten vorbereitet. So wurde beispielsweise damals die Höhere Internatsschule des Bundes (früher BEA – Bundeserziehungsanstalt) von Otto Glöckel als Modellschule gegründet. Sie sollte als Gesamtschule mit Internat der Integration von Bauern-, Arbeiter- und Bürgerkindern dienen und ihnen gemeinsam den Weg zur Reifeprüfung ermöglichen. Die sozialen Veränderungen der Zweiten Republik haben diese Aufgabe sicher modifiziert. Unsere pädagogische Arbeitstagung sollte neben dieser Frage einer Reihe anderer damaliger Reformprojekte nachgehen, inwieweit sie heute verwirklicht sind.

Wir haben bewußt einen streitbaren Weg gewählt. Das Jubiläum der Schulgründung wurde zum Anlaß genommen, die leidenschaftlichen Diskussionen der Schulreformdebatten der ersten Republik wieder aufleben zu lassen. Freilich nicht mit dem Ziel, alte Gräben wieder aufzureißen, sondern um lebendige Anregungen für unsere gegenwärtigen Diskussionen zu gewinnen.

Wir hoffen, daß die in diesem Schulheft dokumentierten Vorträge und Diskussionsbeiträge die Lebendigkeit der Arbeit in den so bunt zusammengesetzten Gesprächskreisen anschaulich wiedergibt.

Dem Schulheft danken wir, daß auf diesem Weg die auch heute so aktuelle Fragestellungen einen weiteren, wie wir hoffen „interessierten“ Leserkreis erreichen.

Die Projektgruppe der Arbeitstagung 1994

Vorwort

Im November 1994 wurde des 75jährigen Bestehens der Höheren Internatsschulen des Bundes gedacht. An der HIB Wien fand aus diesem Anlaß eine Tagung statt, die sich mit dem Entstehen, dem historischen Werdegang und den pädagogischen Herausforderungen dieses Schultyps in der Gegenwart beschäftigte.

Nach dem Ersten Weltkrieg als Staatserziehungsanstalten gegründet, der Verfassung von 1920 entsprechend Bundeserziehungsanstalten genannt, wurden mit dem Schulgesetzwerk 1962 die Höheren Internatsschulen des Bundes in das österreichische Schulwesen als Schulen eingeordnet, die allgemeine höhere Schulen sind, *„die mit einem Schülerheim derart organisch verbunden sind, daß die Schüler nach einem einheitlichen Erziehungsplan Unterricht, Erziehung und Betreuung, ferner Unterkunft und Verpflegung erhalten“*.

Über die historische Entwicklung hinaus, die natürlich das politische Umfeld (Übergang von der Monarchie zur Republik, parteipolitische Polarisierung in der 1. Republik, Neuaufbau nach 1945, zuerst im Osten, dann auch im Westen Österreichs) widerspiegelt, ist aus den Fragestellungen der Gegenwart jene pädagogische Institution geworden, die die Höheren Internatsschulen des Bundes heute darstellt.

Die Vision Otto Glöckels, des Gründers, begabten jungen Menschen ohne Rücksicht auf ihre soziale Position (Nachkriegszeit, bittere Not, Mütter als Familienerhalter) den Zugang zu höherer Bildung ihren Begabungen entsprechend zu ermöglichen, mündet heute – unter ganz anderen Bedingungen – in pädagogischer, aber auch in sozialer Hinsicht in ein Schulprofil, das manches als Allgemeingut des österreichischen Schulwesens aufgenommen hat und manches als eigenständigen Bestandteil der Struktur der Höheren Internatsschule anbietet.

Methodische Fragen, wie Arbeitsunterricht, Selbsttätigkeit des

Schülers im Unterricht, kreatives Gestalten (nicht nur in den musischen Fächern), fächerübergreifende Sequenzen, Erarbeiten von Projekten, Einrichtungen der Schulgemeinschaft, sind heute an jeder österreichischen Schule mehr oder weniger akzeptiert und eingerichtet.

Das Profil der Höheren Internatsschulen des Bundes an den vier Standorten (Wien, Graz-Liebenau, Gmunden, Saalfelden) zeigt darüber hinaus Elemente, die dem Ziel dienen, verstärkt junge Menschen mit Haltung, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu versehen, die sie zu tüchtigen, wertvollen Gliedern der demokratischen Gesellschaft werden lassen. Sobietet der Standort Wien eine Reihe von Sonderformen im musischen Bereich (bildnerisch, musikalisch, Ballettausbildung), Graz eine verstärkte sprachliche Bildung durch den Schulversuch eines Gymnasiums mit vier obligaten Fremdsprachen, Gmunden durch das frühere Einsetzen der 2. lebenden Fremdsprache, Graz und Saalfelden ein Spezialform mit sportlichem Schwerpunkt (Saalfelden als Langform, Graz-Liebenau als Oberstufenform).

Die Erfolge, die auf das Eingehen auf die Gesamtpersönlichkeit des Schülers als Grundprinzip pädagogischen Handelns zurückzuführen sind, müssen vor allem der Internatsbetreuung zugeschrieben werden.

War es zunächst nahezu ausschließlich das Vollinternat, das den Bildungsgang an den Höheren Internatsschulen des Bundes prägte, verlagert sich der Schwerpunkt der außerschulischen (oder besser gesagt der außerunterrichtlichen) Betreuung aufgrund geänderter Rahmenbedingungen (steigender Wohlstand, viele neue Schulstandorte, günstigere Erreichbarkeit, Schülerfreifahrt etc.) immer mehr auf das Halbinternat.

Ein Wort noch zur sozialen Komponente, der sich die Höheren Internatsschulen des Bundes stets verpflichtet fühlten. Die Förderung begabter, aber bedürftiger junger Menschen durch Gewährung von Freiplätzen und Ermäßigungen je nach der sozialen Bedürftigkeit wird aufrechterhalten, allerdings im Zusammen-

wirken mit anderen Förderungsinstrumentarien (wie etwa Schul- und Heimbeihilfe).

Die Tagung „Tradition und Aufbruch“ hatte die Aufgabe, eine Analyse und Standortbestimmung der Höheren Internatsschulen des Bundes zu geben. In Referaten und Arbeitskreisen wurde kaleidoskopartig ein Bild erarbeitet, das zeigte, wie aus der Idee erfahrbare Wirklichkeit wurde, das aber auch Ausblicke zuließ in eine Welt pädagogischer Wünsche und Träume, zu deren Verwirklichung alle, die an den Höheren Internatsschulen des Bundes tätig sind und Verantwortung übernehmen, aufgerufen sind.

Min. Rat Walter KLAUS
Leiter der Abt. I/3 d. BMUKA

Wien, 15.5.1995

Ingrid Tomschitz

Bildung und Erziehung als Chance

Staatserziehungsanstalten 1919

Höhere Internatsschulen des Bundes 1994

Am 28. November 1919 wurde in der konstituierenden Nationalversammlung der Republik Deutschösterreich das Gesetz über die Errichtung der „Staatserziehungsanstalten“ – ab 1920 nach der neuen Verfassung „Bundeserziehungsanstalten“ – beschlossen.

75 Jahre sind auch im Leben einer Schule ein beachtlicher Abschnitt, Grund genug, im Schulalltag kurz innezuhalten und sich zu besinnen. Unsere Schulgemeinschaft hat beschlossen, diese Zäsur nicht mit Festen und Feiern zu begehen, sie soll vielmehr Anlaß geben für kritische Reflexion und für Standortbestimmung. Wir alle, Schüler, Eltern, Lehrer, begeben uns auf die Suche nach den „Wurzeln“, wir suchen die Identität der Institution und entwickeln daraus gemeinsam unsere Perspektive für die Zukunft.

Es ist an der Zeit, sich wieder einmal mit den ursprünglichen Zielsetzungen für unsere Schule auseinanderzusetzen. Das lohnt sich gerade bei den Bundeserziehungsanstalten, die – ganz im Sinne der Wiener Schulreform der 20er-Jahre – ein Beispiel geben sollten für eine neue, demokratische Erziehung, und die daher mit einem dementsprechenden klaren Bildungsauftrag errichtet wurden.

Vom pädagogischen Ideengut der ersten Stunde ist in der Zwischenzeit sicher manches veraltet, wie etwa materielle Fürsorge für Kinder in extremer Notlage oder das besonders strenge Ausleseverfahren bei der Aufnahme der Schüler.

- Vieles ist selbstverständlich geworden, wie z. B. die Schulgemeinschaft, vor allem die Schülermitverwaltung.
- Manches ist noch immer richtungsweisend, denken wir an die Bedeutung, die schon damals einer Selbsttätigkeit der Schüler, auch dem projektorientierten Unterricht beigemessen wurde.
- Viel Wertvolles ist aber auch bis heute noch nicht verwirklicht oder in Vergessenheit geraten. Wann können sich heute schon

Schüler Aufgabenstellung und Arbeitsschritte so frei und selbständig organisieren wie in den ersten Jahren dieser pädagogischen Pionierzeit?

Umso wichtiger ist gerade für uns die Frage: „An welcher Schule lerne, lebe, unterrichte ich hier eigentlich?“

Die historische Dimension:

Um die Bedeutung der damaligen Schulversuche ermessen zu können, versuchen wir, uns die Situation zu vergegenwärtigen:

November 1919

Die Republik ist gerade ein Jahr alt, die Verfassung noch nicht geschrieben. Die Staatsbürger sind noch unerfahren in der neuen Staatsform und wenig erfahren in demokratischen Formen überhaupt – voll Mißtrauen gegeneinander. Der Staat beginnt sich durch Gesetze zu strukturieren und sich selbst Form zu geben. Durch den Vertrag von St. Germain wurde aus dem amorphen Gebilde eben erst das Staatsgebiet in seinen Grenzen festgelegt.

Nach dem Zerfall der Donaumonarchie gibt es für den kleinen „Reststaat“ kein Konzept. Er ist politisch und wirtschaftlich isoliert, ohne Hilfe von außen. Das Überleben der jungen Republik ist unsicher.

Ein Jahr ist es erst seit Kriegsende: Die Not ist groß, Kinder sind verwaist, Frauen tragen oft allein die Verantwortung für die Familien. Die Wirtschaft funktioniert noch nicht, Arbeitslosigkeit macht hoffnungslos, die Menschen hungern.

Sehen wir heute die ungeheuren Probleme, vor denen junge Staaten stehen, die durch den Zerfall großer Staatsgebilde und Wirtschaftsräume entstanden sind und deren weiteres Schicksal völlig ungewiß ist, können wir die damalige Situation erahnen.

Es ist eigentlich kaum vorstellbar, daß noch in einer solchen Phase politischer und wirtschaftlicher Unsicherheit in einer noch immer ‚provisorischen‘ Nationalversammlung auf Betreiben des Schulreformers Otto Gloeckel nicht nur die Errichtung der Staatserzie-

hungsanstalten beschlossen, sondern gleichzeitig schon ein umfassendes **pädagogisches Konzept** dafür vorgelegt und diskutiert wurde:

Die Erziehung und Ausbildung der Jugend wurde offensichtlich als wichtigstes Kapital für die Zukunft gesehen. Am 28. November 1919 wurde in der konstituierende Nationalversammlung das Gesetz beschlossen:

*§1 Die Staatsregierung wird ermächtigt, für Knaben und Mädchen österreichischer Staatsangehörigkeit **Staatserziehungsanstalten** zu errichten, die gleichzeitig dem Volksbildungswesen und der Lehrerfortbildung nutzbar gemacht werden sollen.*

Mit diesen Anstalten sind Schülerheime verbunden. Die daselbst während des Schuljahres auflaufenden Erhaltungs- und Erziehungskosten trägt für Unbemittelte nach dem Grade der Dürftigkeit ganz oder teilweise der Staat.

Solche Anstalten werden zunächst in Wien III., XIII., XVII. Bezirk, Traiskirchen, Wiener Neustadt und Liebenau bei Graz errichtet. Die Staatsregierung kann im Einvernehmen mit der zuständigen Landesregierung nach Bedarf weitere Staatserziehungsanstalten errichten.

§2 Die österreichischen Staatserziehungsanstalten werden vorbehaltlich der in der Verfassung festzulegenden Abgrenzung zwischen den Kompetenzen des Staates und der Länder in Unterrichts- und Erziehungsangelegenheiten dem Staatsamte für Inneres zum Zwecke der Beaufsichtigung und Leitung unmittelbar unterstellt....¹

Die soziale Dimension:

Die erste Schulgründung der Republik hatte vor allem ein Ziel, die möglichst rasche **Beseitigung des Bildungsprivilegs**. Begabte Kinder sollten unabhängig von Stand und Vermögen der Eltern eine höhere Schule besuchen können. War bisher Kindern aus sozial benachteiligten Schichten diese höhere Bildung oft nur auf dem Weg über kirchliche Ausbildung oder militärische Einrichtungen möglich, sollten nun die neuen Staatserziehungsanstalten allen Kindern zugänglich sein, falls sie den Aufnahmebedingungen entsprachen.

Nach der Auflösung des ständigen Heeres waren die Offiziersbildungsanstalten überflüssig, die freiwerdenden Gebäude der ehemaligen Militärschulen wurden für die neuen Internatsschulen übernommen (Wiener Neustadt, Traiskirchen, Liebenau, Wien III., usw.), aber von völlig neuem, demokratischem Geist erfüllt. Gerade durch die Unterbringung und Verköstigung im Internat und durch die Vergabe der begehrten „Staatsstiftungsfreiplätze“, konnte auch den Ärmsten die Chance zum sozialen Aufstieg geboten werden.

Durch die Übernahme der Kosten für Ausbildung, Verpflegung und oft auch Bekleidung wurden in der Not der Nachkriegszeit die Eltern durch den Staat auch von der materiellen Vorsorge für ihr Kind spürbar entlastet.

Der Brief des Unterstaatssekretärs Otto Gloeckel an jene Kinder, die nach strengem Ausleseverfahren in die BEA aufgenommen wurden, ruft bei den ehemaligen Schülern noch heute Rührung und Dankbarkeit hervor:²

Die reformpädagogische Dimension:

Seit seiner Bestellung zum Unterstaatssekretär für Unterricht war Otto Gloeckel bemüht, die Reformideen in die Tat umzusetzen. Gerade in den Bundeserziehungsanstalten, die zu diesem Zweck „der Zentralstelle der **Unterrichtsverwaltung unmittelbar unterstellt** wurden, aus der Notwendigkeit, theoretische und praktische Arbeit miteinander zu verbinden“³, sah er die Möglichkeit, neben den sozialen Aufgaben auch neue pädagogische Ziele zu verfolgen.

Die Diskussion um die umstrittene „Einheitsschule“ beschäftigte auch damals schon die Verantwortlichen. In den BEAen wurde für die 10- bis 14jährigen nach dem Plan der ‚allgemeinen Mittelschule‘ unterrichtet, auf die eine ‚neusprachliche Oberschule‘ aufbaute.

Wichtigstes Ziel war die ganzheitliche Erziehung der jungen Menschen. Davon wurde auch die Organisationsform bestimmt: Von Anfang an war die **Verbindung von Schule und Heim** Voraussetzung für integrative pädagogische Arbeit. Sie ist so wichtig für Aufgabe und Identität der Internatsschule, daß auch in

Der Unterstaatssekretär für Unterricht.

Liebes Kind!

Auf Grund Deiner bisherigen Schulleistungen und Deiner bei der Aufnahmeprüfung bewiesenen Fähigkeiten wird Dir hiermit ein Freiplatz in einer Staatserziehungsanstalt verliehen.

In Zeiten schwerster Not übernimmt hiedurch neben Deinen Angehörigen der Staat die Sorge für Deine Erziehung und Ausbildung, bis Du zu einem Beruf oder zum wissenschaftlichen Studium reif geworden bist, vorausgesetzt, daß Du die Pflichten, die Dir daraus erwachsen, getreulich erfüllst und Deine Kräfte den Anforderungen des Studiums entsprechen. Dafür erwartet der deutschösterreichische Freistaat von Dir, daß Du bereitest als sein treuer Bürger pflichtbewußt und verantwortungsfreudig nach bestem Wissen und Können für das allgemeine Wohl wirken und mit allen Deinen Kräften an der Wiederaufrichtung unseres unglücklichen Vaterlandes mitarbeiten wirst.

Das Vaterland zählt auf Dich. Wohlan denn an die Arbeit und Glück auf den Weg!

Wien, am 27. September 1919.

Der Unterstaatssekretär für Unterricht:

O. Gloeckel

An die Volkshilfskommission Königsberger Hofplatz

der Zweiten Republik im SchOG § 38 die organische Verbindung von Schule und Internat festgelegt wurde.

Diese Organisationsform und ein *einheitlicher Lehr- und Erziehungskörper* konnten erst die angestrebte ganzheitliche Erziehung ermöglichen, und schon im Feber 1920 wurde in den vorläufigen Grundbestimmungen für die Staatserziehungsanstalten der geforderte **einheitliche Lehr- und Erziehungsplan** festgelegt.

Versuchsschulen zur Durchführung der Schulreform

Die Reformideen sollten „unmittelbar und beispielgebend“ in den Staatserziehungsanstalten durchgeführt werden:

„*Alle körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte des jungen Menschen sind zu erfassen und zur größten Auswertung zu bringen...*“⁴ Auf das Zusammenwirken von Erziehung und Unterricht wird dabei besonderer Wert gelegt, und vor allem werden die Aufgabe des Erziehers und die beträchtlichen Anforderungen an seine Persönlichkeit hervorgehoben.⁵ In der Internatsschule kann Wissensvermittlung allein nie das einzige Ziel sein, stets wird Förderung und Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des jungen Menschen von allen als wichtigste Aufgabe angesehen werden.

Die **Erziehung des ganzen Menschen** verlangt auch die Sorge um den gesamten Lebensraum der Kinder. Die Gestaltung der Räume ist ebenso wichtig wie z.B. die Möglichkeit, in gesunder Umgebung Sport betreiben zu können oder Schulgärten anzulegen. Otto Gloeckel suchte den idealen Rahmen für einen modernen Schulbetrieb.

„*Der Unterricht wird als Arbeitsunterricht durchgeführt werden*“, erklärt Gloeckel programmatisch vor der Nationalversammlung das Herzstück seiner Schulreform: „*Alle Sinne, der natürliche Tätigkeitsdrang des Kindes müssen in den Dienst des Unterrichts gestellt werden. Dazu kommt noch die ethische Bedeutung des Arbeitsunterrichts.*“⁶ Die Schüler sollen sich nicht nur Lehrinhalte selbst und dauerhaft in möglichst positiver Atmosphäre erarbeiten, sondern neben ihren theoretischen Studien auch praktische Berufe erlernen, auch, um durch diese Erfahrung künftig einfachen, arbeitenden Menschen mit Achtung zu begegnen.

Neben der sportlichen Ertüchtigung der Kinder hat die musische Erziehung einen besonderen Stellenwert. Zeichnen, Malen,

Werken, Singen und Musizieren, Bühnenspiel und Rhetorik sind so wichtig für die Bildung wie theoretische Fächer. Die **Förderung der Kreativität** soll alle Bereiche, die künstlerischen, aber auch die anderen Gegenstände, sowie das gesamte Schulleben erfassen und möglichst viele Talente entwickeln.

Die Schulreform bedeutet für die meisten Lehrer ein Umlernen und Neulernen, deshalb sollten die Staatserziehungsanstalten auch **Fortbildungsstätten für Lehrer** sein, „Laboratorien für Jugendkunde“, Berufsberatung, sowie theoretische und praktische Ausbildung. – Was heute wie kühne Utopie klingt, fand in den Zwanzigerjahren tatsächlich statt – bis Otto Gloeckel aus der Bundespolitik ausschied und sich in veränderter politischer Situation im Stadtschulrat für Wien der Bildungsreform vor allem im Pflichtschulbereich widmete.

Gloeckels Schulreform errang auch international hohes Ansehen, und so kamen zahlreiche ausländische Delegationen, um die Bundeserziehungsanstalten als „**Musterschulen**“ zu studieren und den Ruf der „Wiener Schulreform“ bis nach England, Frankreich, Schweden und in die USA zu tragen.⁷

Für den modernen Arbeitsunterricht benötigte man auch eine entsprechende Ausstattung der Schulräume mit modernen Geräten. Bis heute stehen alle Einrichtungen nicht nur der Schule, sondern auch dem Internat zur Verfügung. Von der Gründung an gab es aber noch die Idee, aus diesen Schulen auch Stätten der Volksbildung zu machen, ein Ziel, das nur zu einem sehr geringen Teil erreicht wurde und heute als Konzept der **offenen Schule** propagiert wird.

Die demokratische Dimension:

Durch den neuen, demokratischen Unterrichtsstil sollte der „**neue demokratische Mensch**“ herangebildet werden. Die Schüler können im Zusammenleben mit anderen – damals wie heute – nicht nur soziales Empfinden und Verantwortungsbewußtsein entwickeln, lernen, Rücksicht auf andere zu nehmen, sondern auch demokratische Formen leben und erproben.

In den Bundeserziehungsanstalten wurde im Konzept der Schulgemeinde früh die **Idee des „Schulstaates“** verwirklicht.

Schüler, Lehrer und Erzieher und – als „Ehrenbürger“ – die Eltern leben zusammen und arbeiten zusammen: In der Schuldemokratie üben Schüler die Mitverwaltung, und es gibt bereits gewählte Elternvertreter. Die Schulgemeinschaft ist aufgerufen, die Ziele der Erziehung selbst auszuarbeiten. – Hier ist für die Einrichtung der Schuldemokratie Pionierarbeit geschehen, Basisdemokratie, die zum Teil erst in den Siebzigerjahren an unseren Schulen Allgemeingut wurde.

Die Chance auf Bildung, die den jungen Menschen von der Republik geboten wurde, verpflichtet auch zu Leistungen für die Allgemeinheit und läßt Verantwortungsbewußtsein für die Gesellschaft erwarten. Hier wuchsen die neuen Bürger der neuen Demokratie heran, und es ist sicher kein Zufall, daß unter den Absolventen dieser Zeit neben vielen in musischen Bereichen Tätigen eine ganze Reihe von ehemaligen Schülern ist, die politische Verantwortung übernommen haben.

Viele der Zielsetzungen bei der Gründung der Schule waren bei der Wiedererrichtung der BEAen nach dem Zweiten Weltkrieg genauso aktuell wie damals: Wieder war die Not groß, gab es Kriegswaisen zu unterstützen und ihnen höhere Bildung zu ermöglichen. Vor allem waren „Tüchtige, Begabte“ zu fördern, die mitarbeiten konnten am wirtschaftlichen Aufbau des Zweiten Republik; die mitzuhelfen bereit waren, ein kulturelles Leben zu entfalten – junge Bürger, die durch überzeugtes Demokratiebewußtsein Stützen der neuen Republik sein sollten.

Und heute? Die Situation ist ganz anders. Keine Kinder mehr in Not!...Keine Kinder mehr in Not? ... Ihre Not, ihre soziale Benachteiligung ist heute eine andere. Und wieder sind die Internatschulen aufgerufen, solchen Kindern mit geringeren Chancen, mit Handicaps, für die sie nichts können, zu helfen, dazu beizutragen, soziale Unterschiede zu verringern. – Die Verpflichtung für Gesellschaft und Staat ist heute eine andere, aber doch unerlässlich. – Es gilt wieder aufzubauen, Innovationsbereitschaft und Kreativität sind gefragt. Die Fülle von Reformvorstellungen, die wir aus der Vergangenheit haben Revue passieren lassen, ist für alle, die heute an der Schule arbeiten, fast beschämend ... Wenn wir nur einem Teil der Ideen weiter – oder wieder – zum Leben verhelfen, haben wir schon einiges erreicht!

Aber wir wollen uns nicht bloß zurückblickend, nur mit Vergangenem beschäftigen. Es gilt, die Reformideen von 1919 und die Schulprobleme von heute intensiv zu analysieren. – Die Auseinandersetzung soll neuen Impuls für unsere weitere Arbeit bringen und in die Zukunft wirken.

Als Motto haben wir deshalb bewußt – und nicht nur für diese Tagung – gewählt:

Tradition und Aufbruch.

Anmerkungen:

- 1) Gesetz vom 28. Nov. 1919 über die Errichtung von Staatserziehungsanstalten, Staatsgesetzblatt für die Republik Österreich, 195. Stück, Nr.542, Jg.1919, S.1256f.
- 2) vgl. V.Fadrus: Die österreichischen Bundeserziehungsanstalten, Wien, 1924. S. 69.
- 3) V. Belohoubek: Die österr. Bundeserziehungsanstalten, Wien 1924, S.197
- 4) Otto Gloeckel: Selbstbiographie, Zürich 1939, S.196.
- 5) V. Belohoubek, S. 18f.
- 6) O. Gloeckel: Selbstbiographie, Zürich 1939, S. 196.
- 7) vgl. Beryl Parker: The Austrian Educational Institutes, Vienna and Leipzig 1931, und V.Belohoubek S. 64f.

Eva Tesar

Otto Glöckel und die Mädchenbildung

Vorbemerkung

Das inhaltliche Programm dieser Tagung ist beeindruckend und ambitioniert. Im November 1994 fand am Pädagogischen Institut der Stadt Wien eine internationale Tagung zum Thema „Schulqualität“ statt, bei der auch die Merkmale guter Schulen diskutiert wurden. In dieser Auflistung kommt der Reflexion von Schulen über ihre Tradition eine wichtige Rolle zu. Es gehört zu den Qualitätsmerkmalen guter Schulen, sich mit der Traditionslinie der Reformpädagogik auseinanderzusetzen. Hier in der Bundeserziehungsanstalt Boerhaavegasse 15 ist ein Kristallisationspunkt der Reformpädagogik der 20er Jahre, was die Entwicklung des höheren Mädchenschulwesens betrifft.

Als Schulhistorikerin möchte ich einen Gesichtspunkt voranstellen, der für schulgeschichtliche Überlegungen wichtig ist. Mir ist bei einigen Ausführungen zur heutigen Bildungspolitik aufgefallen, daß es einen oberflächlichen Umgang mit der Schulgeschichte gibt. Ich möchte ein Beispiel nennen: Für die heutige Autonomiediskussion scheint es zum Stereotyp zu gehören, die flächendeckenden Schulversuche der 70er Jahre als zentralistische Vergewaltigung der reformwilligen Lehrer darzustellen. Ich möchte hier der historischen Redlichkeit halber erwähnen, daß sich die Schulversuche der 70er Jahre in der Traditionslinie der Schulreform der Ersten Republik befinden, wie ich noch ausführen werde. Man war seitens der Schulverwaltung der Meinung, daß Reformen im Schulbereich durch sorgfältige Versuche mit Versuchsplan und begleitender wissenschaftlicher Betreuung Entscheidungshilfen für Veränderungen im Schulwesen sein können. Ich meine damit, daß schulhistorische Analysen und Darstellungen der historischen Entwicklung angemessener in der Blick-

richtung „von hinten nach vorne“ dargelegt werden können und nicht für Zensuren aus heutiger Sicht gebraucht werden sollen.

Die Mädchenbildung bis zur Ersten Republik

Das letzte Drittel des 19. Jahrhunderts wird als Zeit des Aufschwungs der Mädchenbildung dargestellt. Oft wird dabei aber die Tatsache vergessen, daß besonders die höhere Mädchenbildung, aber auch die gewerbliche Fachschulbildung rein privaten Initiativen von Frauengruppen zu verdanken ist. Denn die Forderung nach gleicher Erziehung und Bildung für Mädchen gehörte zu den wichtigen Anliegen der bürgerlich-liberalen Frauenbewegung.

Die proletarische Frauenbewegung konzentrierte sich anfänglich eher auf die Arbeits- und Existenzbedingungen der proletarischen Frauen. In den Grundschichten war Kinderarbeit bis in das 20. Jahrhundert noch weit verbreitet, besonders Mädchen wurden zur Heimarbeit herangezogen, weil sie als geschickter und ausdauernder als Buben galten. Daher war der Schulbesuch der Mädchen häufig eingeschränkter als der von Buben. Weite Kreise der Bevölkerung standen der allgemeinen Schulpflicht (durch das liberale Reichsvolksschulgesetz 1869 wurde die Schulpflicht auf 8 Jahre angehoben) mißtrauisch bis ablehnend gegenüber. Die Analphabetenrate war in manchen Gebieten in der Monarchie Ende des 19. Jahrhunderts noch sehr hoch. Die Autobiographie Adelheid Popp zeigt anschaulich die Situation eines Arbeitermädchens am Beginn unseres Jahrhunderts.

Staatliche Eingriffe und Reformen im Bereich der Mädchenbildung setzten erst mit der Jahrhundertwende ein.¹

Bis zur Einführung der Bürgerschule existierten im Bereich des öffentlichen Schulwesens nur zwei Schulen, in denen Mädchen nach dem 12. Lebensjahr noch Unterricht erhalten konnten: das k.k. Offizierstochter-Erziehungsinstitut und das k.k. Zivilmädchen-Institut, beides josephinische Gründungen. Beide Schulen wurden in den 90er Jahren des 18. Jahrhunderts gegründet und sollten Töchtern von Offizieren und der „weibliche Jugend von Stand“ eine qualifizierte Ausbildung bieten. (Die Mädchen wurden in diesen Schulen als Gouvernanten, Erzieherinnen und als

Lehrerinnen für diese beiden Schulen ausgebildet.) Diese Schulen sind die Vorläufer dieser Schule.

Die Ausbildung von Mädchen höherer Gesellschaftsschichten lag traditionell bei den Klosterschulen (Ursulinen, Dominikanerinnen etc.), auch weltliche private Erziehungsanstalten, meist mit einem Pensionat, bestanden. Die Kosten für solche Privatinstitute konnten jedoch nur wenige aufbringen. Die Ausbildung beschränkte sich hauptsächlich auf Sprachschulung, Musik (Klavierspiel), Zeichnen („Aquarellieren“), Gesang, Tanz, Konversation und Handarbeiten. Ihr Ziel war, Mädchen, die „dem geistig gebildeten Mann eine würdige Gefährtin“ sein sollten, zu erziehen.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts änderte sich aber die Situation der bürgerlichen Frauen. Die industrielle Großproduktion schmälerte die Bedeutung der Frauen als Leiterin eines Selbstversorger-Haushalts. Breite bürgerliche Schichten waren nicht mehr imstande, allen Töchtern eine standesgemäße Ausstattung, Mitgift, zu sichern. Der Frauenüberschuß, das heißt, die Zahl der unversorgten Frauen, stieg an, die wirtschaftliche Versorgung der Frauen in der Ehe war nicht mehr gesichert. Die „Frauenfrage“ gewann im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts an Schärfe. Und hier setzte der Kampf um verbesserte Bildung und um standesgemäße Arbeitsplätze für Frauen ein. Fraueninitiativen legten ihren Schwerpunkt zuerst auf die gewerbliche und kaufmännische Ausbildungsmöglichkeiten für Mädchen. (Anstieg der privaten Handelsschulen.)

Bald aber begann der Kampf um die höhere Mädchenbildung, das heißt, den Zugang der Mädchen zu höheren Qualifikationen (Matura, Hochschulstudium). Ziel war die Reform des Mädchenschulwesens, besonders die Schaffung eigener Mädchenmittelschulen.

1892 wurde vom „Verein für erweiterte Mädchenbildung“ die erste Gymnasialklasse errichtet. Aber bis 1906 mußten die Schülerinnen die Reifeprüfung an einem Knabengymnasium ablegen. Als Bildungssackgasse für Mädchen erwiesen sich die sechsklassigen Lyceen, außer sie reformierten sich in Richtung des Reformrealgymnasiums, was allerdings nur dem Schwarzwald-Lyceum oder dem Lyceum des Beamtenvereins gelang, wie Käthe Leichter in ihren Erinnerungen schreibt.

Glöckel'sche Reformen

Drei Schwerpunkte möchte ich im Zusammenhang mit dem Thema Otto Glöckel und die Mädchenbildung herausgreifen:

- formale Regelungen und Zugangsberechtigungen,
- inhaltliche Reformpositionen im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Situation
- „Arrangements der Geschlechterbeziehungen“ in der Schule.

Die Veränderung des Schulaufbaus und die gemeinsame „Mittelstufe“ bildeten ein Kernstück Glöckelscher Reformbestrebungen². Das österreichische Schulsystem sollte in Grundstufe, Mittelstufe (heute Sekundarstufe I) und Oberstufe (heute Sekundarstufe II) gegliedert werden. Glöckel versuchte formal den Zugang zu Knabenmittelschulen für alle Mädchen zu öffnen. Dieser Plan, eigene Mädchenklassen an staatlichen Knabenschulen zu führen, scheiterte jedoch am Widerstand

- 1) der AHS-Lehrer an staatlichen Knabenmittelschulen
- 2) der Lehrerinnen an privaten Mädchen-Mittelschulen
- 3) der Öffentlichkeit, die jede Form der gemeinsamen Schule (und damit ist vorläufig nur das Gebäude gemeint!) für Knaben und Mädchen ablehnte. Denn es existierte ein breiter Konsens über die „weibliche Eigenart“, die es zu schützen galt.

Glöckel entschloß sich zu einem Kompromiß³:

- Vom Schuljahr 1919/20 an konnten Mädchen (bisher nur als hospitierende Privatistinnen) auch als ordentliche Schülerinnen an Knabenschulen aufgenommen werden, es sollten aber Parallelklassen für Mädchen gebildet werden.
- In jenen Orten, in denen schon Mädchenmittelschulen bestanden, sollte keine Änderung eintreten. Dies war als Schutz für die privaten Mädchenmittelschulen gedacht, erst in den dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts wurden die Mittelschullehrerinnen in den Staatsdienst übernommen.

Da in privaten Mädchenmittelschulen teilweise hohes Schulgeld bezahlt werden mußte und das Schulgeld an den staatlichen AHS für Knaben viel geringer war, kam es zu einem Anstieg der Mädchen an Knaben AHS. Von 1.150 Mädchen, die im Schuljahr 1920/21 eine Mittelschule besuchten, gingen 362 an eine Knaben-AHS.

„Gemäß der weiblichen Eigenart“

Die formalen Zugangsmöglichkeiten zu betrachten, genügt allerdings nicht: In den zwanziger Jahren tobte ein erbitterter Kampf um die Inhalte der Mädchenbildung: Kernstück bei dieser Auseinandersetzung war die konservative Forderung, die Mädchen „gemäß den weiblichen Eigenarten“ zu bilden und zu erziehen. Demgegenüber stand die Position der Reformen: Gleichberechtigung in der Mädchenerziehung und gleiche Lehrpläne für Knabenschulen und Mädchenschulen durchzusetzen.

Die soziale und geschlechtsspezifische Gleichberechtigung, als Anliegen der Reformen, verlangte aber auch, daß Begabungsreserven aus den Grundschichten ausgeschöpft werden sollten. Auch intelligente Arbeitermädchen sollten gefördert werden. Dieses Konzept betraf auch die Bundeserziehungsanstalten (Vorläufer dieser Schule) und wurde durch Freiplätze für begabte, aber ärmere Mädchen erfüllt.

Die Trennung von Knaben und Mädchen ist ein durchgehender Zug in der Schulentwicklung (in den Volksschulen: zumindest getrennte Bankreihen, in den Bürgerschulen: getrennte Klassen, in den höheren Schulen: getrennte Gebäude). Das Zusammensein von Mädchen und Knaben regte jedenfalls zu einer Reihe von Vermutungen an. Eine reiche pädagogische Literatur berichtet von den möglichen Gefahren. Alle diese Zugänge spiegeln jedenfalls die gesellschaftlich-geschlechtsspezifischen Haltungen dieser Zeit wider: Man befürchtete zum einen eine „Entweiblichung der Mädchen“ durch die gemeinsame Schule: Am Ende eines solchen Erziehungsprozesses würden die Mädchen keine Mädchen mehr sein. Zum anderen nahm man an, daß die Mädchen einfach überfordert sein würden, daß sie aufgrund ihrer „geistigen Ausstattung“ dem Unterricht nicht folgen könnten. Darüber hinaus würden die Buben durch die Anwesenheit von Mädchen zu sehr abgelenkt werden. Und zuletzt wurde auch schon, wie noch kurz vor 1975 (5. SCHOG-Novelle), als die Koedukation „amtlich“ wurde, die mangelnde Raumausstattung der Schulen als Argument gebracht.

Konzept der Staatserziehungsanstalten – Bundeserziehungsanstalten

Wie schon erwähnt, war Glöckel zuerst als Leiter des Unterrichtsamtes (Unterstaatssekretär) und seit 1922 als Präsident des Stadtschulrates für Wien auf der Suche nach höheren Schulen, an denen die verschiedenen inhaltlichen und strukturellen Reformvorhaben erprobt werden konnten. Keine leichte Aufgabe, wenn man sich das Selbstverständnis dieses Schultyps vor Augen hält. Dabei boten sich die ehemaligen Militärkadettenschulen, die nun ihrer Funktion beraubt waren, an. Diese Schulen mit ihren bestehenden Gebäuden und mit ihrer Internatsstruktur wurden als Staatserziehungsanstalten, später Bundeserziehungsanstalten (BEA) mit einem klaren Reformkonzept fortgeführt. Vier BEAs für Knaben und zwei für Mädchen (nämlich die beiden bereits erwähnten staatlichen höheren Töchterschulen) existierten. Beide Mädchenschulen hatten sich in den 80er Jahren des 19. Jahrhunderts in Lehrerbildungsanstalten umgewandelt. Diese wurden auslaufend bis 1923 geführt. Das Zivilmädchenpensionat bezog das Gebäude der Landwehrakademie in der Boerhaavegasse 15 im 3. Bezirk. Vorbild für die BEAs wurde das Modell der „Landerziehungsheime“. Hier sollte die Entwicklung des „ganzen Menschen“ gefördert werden. Heute würde man dazu „ganzheitliche Erziehung“ sagen. Diese pädagogische Strömung aus der Jugendbewegung hat anregend auf die Reformpädagogik gewirkt. Durch die beigeschlossenen Internate wurde diese Entwicklung unterstützt. Dazu kam – wie schon erwähnt – der Anspruch der Reformen, besonders begabte Mädchen und Knaben aus der Grundschicht zu fördern, es gab Freiplätze für bedürftige Kinder, der Staat übernahm die Kosten. Es gab Aufnahmetests, die vom Glöckel-Mitarbeiter Viktor Fadrus ausgearbeitet waren. Unterrichtet wurde in der Mittelstufe nach dem Reformlehrplan der „Deutschen Mittelschule“, in der besonderer Wert auf den muttersprachlichen Unterricht und auf musische Erziehung gelegt wurde. In der Oberstufe wurden verschiedene Modelle erprobt, z. B. eine „neusprachliche Oberstufe“ mit Englisch und Französisch in Wien 3.

(Ein schönes Beispiel für einen sehr modernen – und auch heute noch nicht selbstverständlichen – Französischunterricht

gab gerade Frau Dr. Hönigberger in ihren Schulerinnerungen an Else Köhler.)

Zusätzlich gab es an den BEAs Schulwerkstätten, in denen ein Handwerk gelernt werden konnte. Besonderen Wert legte man an den BEAs auf die „Schulgemeinden“. Diese Mitbestimmungseinrichtungen für Schülerinnen und Eltern wurden durch den Internatsbetrieb begünstigt. Die sechs Elternvereine der BEAs spielten eine aktive Rolle in der Schulgestaltung.

Methodisch bevorzugte man den Arbeitsunterricht, um die Eigenständigkeit der Schülerinnen zu fördern, gemäß dem Glöckelschen Prinzip der „Klasse als Lebens- und Arbeitsgemeinschaft“. Durch gezielte Öffentlichkeitsarbeit machten die BEAs auf ihre Erfolge aufmerksam. Es gab viele Besucher in den Klassen.

Zusammenfassend verdichtet sich der Eindruck, daß die BEAs, und hier wieder besonders die Mädchen-BEAs, eine interessante Mischung aus bürgerlichen höheren Frauenschulen mit sehr intensiven reformpädagogischen Akzenten waren.

Der historischen Redlichkeit halber seien aber auch einige Fehlentwicklungen erwähnt: Nach 1918 wurden an den Knaben-BEAs auch viele Lehrer aus den Sudetenländern angestellt. Das Konzept der Landerziehungsheime trug in sich bereits antiintellektuelle und antiurbane Züge. Außerdem gab es aus der Monarchie noch alte militärische Traditionen, die auch durch die alten Lehrer gepflegt wurden. In den 30iger Jahren machte eine Schülergruppe aus der BEA-Traiskirchen durch NS-Aktivitäten von sich reden. Der Widerstand, besonders katholischer Kreise, richtete sich gegen diese laizistischen Staatsinternate. Kurz vor dem Ende Österreichs bestand noch der Plan, aus den BEAs „Dollfuß-Kollegs“ zu machen. In der NS-Zeit wurden sie dann in NAPOLAs (Nationalpolitische Erziehungsanstalten) umgewandelt.

So spiegelt die Geschichte der BEAs die traditionsreiche Entwicklung eines Teils des österreichischen höheren Schulwesens wider.

„Bildungsexplosion“ und Mädchenbildung

Am Beginn der Ersten Republik stand das Bemühen der Schulreformer, den Mädchen einen gleichberechtigten Zugang zu höherer Bildung zu verschaffen. Heute lautet ein heftig diskutiertes Thema in der Mädchenbildung „Koedukation oder Segregation“. Um diese Diskussion differenzierter einschätzen zu können, ist es notwendig, sich die Zwischenphasen in der Mädchenbildung vor Augen zu halten. Die bereits erwähnte „weibliche Eigenart“ wirkte als Argument für eine Benachteiligung der Mädchen im Bildungswesen noch lange nach. Im faschistischen Frauenverständnis wurde diese Tendenz ins Biologistische hin verschärft. Frauen und Mädchen sollten aus dem öffentlichen Bereich verbannt werden. Dementsprechend negativ war auch die Einstellung zu höherer Mädchenbildung.

Ab den siebziger Jahren begann ein enormer Aufholprozeß⁴ der Mädchen im Zusammenhang mit der allgemeinen Bildungsexplosion. 1975 wurde die Geschlechtertrennung an öffentlichen Schulen aufgehoben. Die Koedukation, der gemeinsame Unterricht von Buben und Mädchen galt als wichtige Voraussetzung zur Gleichstellung der Geschlechter. Obwohl die Möglichkeiten der gleichen Schulwahl bestanden, setzte sich doch der Trend des einseitigen Bildungsverhaltens und der geschlechtsspezifischen Schultypenwahl der Mädchen und Burschen im Bereich des mittleren und höheren Schulwesens fort.

Mädchen und Buben haben deutlich unterschiedliche Interessenschwerpunkte, die sich in der Wahl der Schultypen niederschlagen. Mädchen wählen hauptsächlich soziale, erzieherische, kaufmännische und sprachlich orientierte Ausbildungen, Buben hauptsächlich naturwissenschaftlich-technische und wirtschaftliche Ausbildungen.

Mit zunehmendem Anteil der Mädchen im höheren Bildungswesen machen sich jedoch auch neue Probleme bemerkbar: Besonders die Diskriminierung von Mädchen im Schulalltag durch Klassenkollegen, aber auch durch Lehrer wird festgestellt. Darüber hinaus gibt es Untersuchungen, die eine geringere pädagogische Zuwendung der Lehrerinnen und Lehrer für Mädchen feststellen. Von der sozialintegrativen Kraft der Mädchen profitie-

ren, so stellen einige Untersuchungen fest, vor allem die Buben, während die Mädchen durch Vorurteile und Alltagsstereotypen entmutigt würden. Für diese Probleme werden unterschiedliche Lösungen vorgeschlagen: Das Zusammenfassen der Mädchen in eigenen Mädchenklassen oder eigenen Mädchenleistungsgruppen soll störende und negative Einflüsse ausschalten. Ein anderer Ansatz wäre, durch bewußte Reflexion dieser Probleme den Tendenzen der Geschlechterdiskriminierung im Schulalltag durch gemeinsames Agieren gegenzusteuern.

Von der reformpädagogischen Position aus, der auch die Bundeserziehungsanstalten seit den zwanziger Jahren verpflichtet sind, stellt sich die kontinuierliche Aufgabe von Erziehung innerhalb von „Bildung und Erziehung zum Menschen“. Bei dieser Maxime verliert der Gegensatz von männlichen und weiblichen Positionen seine Schärfe.

Anmerkungen:

- 1) Tesar, Eva: „...wie ganz besonders sich ein Krokodil zur Erziehung einer Eidechse eignet“. Professionalisierung und Kämpfe der ersten Lehrerinnengeneration in Österreich. In: Leuchtenmüller-Bolognese, Birgit; Mitterauer, Michael (Hrsg.): Frauenarbeitswelten. Wien 1993. S. 149 - 167.
- 2) Achs, Oskar (Hrsg.): Otto Glöckel. Ausgewählte Reden und Schriften. Wien 1985.
- 3) Engelbrecht, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Band 5. Wien 1988.
- 4) BMUK (Hrsg.): SCHUG. Informationsblatt für Schulbildung und Gleichstellung 7/1994.

Die Schulreform der 20er Jahre im Spannungsfeld von Bundespolitik und „Rotem Wien“

Um 1900 zählte Wien zu den fünf größten Städten der Erde; es war Zentrum eines 54-Millionen-Reiches. 1905 dehnte sich die Stadt bis zu den Vororten aus, einschließlich derer, die jenseits der Donau lagen. Die Einwohnerzahl der Stadt hatte die Zweimillionengrenze erreicht. Industrielle Entwicklung, technischer Fortschritt und der damit verbundene Bauboom hatten nach 1848 Arbeitskräfte aus allen Teilen der Monarchie angezogen. Ehemalige Handwerker, zumeist bäuerlicher Herkunft, mutierten zu großstädtischen Industriearbeitern und belebten einen urbanen Absatzmarkt. Sowohl das Tempo als auch das Ausmaß der Veränderung brachten beengte Wohnverhältnisse, schlechte hygienische Bedingungen und ökonomische Zwänge mit sich.

1895 begann auf Grund des Zusammenschlusses von Handwerkern und Kleingewerbetreibenden – gegen die Herausforderungen des Hochkapitals – die christlich-soziale Ära unter Karl Lueger.

„Unter ihm als Bürgermeister erfolgte die Abkehr von der liberalen Praxis, das Großkapital zu begünstigen. Einrichtungen, die den Bedürfnissen der gesamten Bevölkerung dienen sollten, wurden in den Besitz der Gemeinde übergeführt.“ Dagegen stand die Bewegung der Arbeiterschaft, erst wenige Jahre zuvor in der Sozialdemokratischen Partei unter Viktor Adler geeint und organisiert, die für das gleiche und geheime Wahlrecht kämpfte.

Welche Aufstiegs- und Entfaltungschancen junge Menschen in der Großstadt hatten, hing eng mit ihrer sozialen Herkunft zusammen.

Die überwiegende Mehrheit der Kinder verfügte über keine eigene Schlafstätte, schon gar nicht über ein eigenes Zimmer. Kinder trugen durch ihre Arbeit zum Familieneinkommen bei,

Lernen und Schulbesuch waren nachrangig. Auf Grund mangelhafter Kleidung und Versorgung wurde der Schulbesuch für Proletarienkinder auch ein Sozialisationsproblem. Ihre Sprache war die der „Gasse“, des Viertels, sie differierte gegenüber der Sprache der Obrigkeit.

„Die Autorität des Lehrers war unbestritten, er hatte für die Einhaltung der Schulordnung zu sorgen. Wer sie übertrat, akzeptierte Sanktionen, falls er dabei erwischt wurde. Körperliche Gewalt in der Schule galt als normal, sie war, besonders in den Arbeiterfamilien, auch zu Hause üblich.“ Auch für Bürger-Kinder bedeutete Schule oft Zwang. Gebildete Söhne, aber eben nur Söhne zu erziehen, war wichtig. Der Besuch des Gymnasiums wurde somit als gesellschaftlicher Auftrag begriffen. Die Schulhäuser strahlten zumeist Kälte und Kasernencharme aus: Schlecht gekalkte, unzureichend geheizte und gelüftete Räume, ohne Schmuck und optischer Lernanregung, überfüllte Klassen waren äußerer Rahmen für personale Lernverhältnisse. Die Lehrer, selbst Gefangene dieses Systems, verschafften sich ihre Autorität hauptsächlich durch Drill- und Prügelgewalt, in den höheren Schulen dienten Noten als Disziplinierungsmittel.

Stefan Zweig über seine damaligen Mittelschulerlebnisse: „Wir hatten unser Pensum zu lernen und wurden geprüft, was wir gelernt hatten; kein Lehrer fragte ein einziges Mal in acht Jahren, was wir persönlich zu lernen beehrten ... Schule war für uns Zwang, Langeweile, eine Stätte, in der man die Wissenschaft des nicht Wissenswerten in genau abgeteilten Portionen sich einzuverleiben hatte, scholastische oder scholastischgemachte Materien, von denen wir fühlten, daß sie auf das reale und auf unser persönliches Interesse keinerlei Bezug haben konnten. Es war ein stumpfes Lernen nicht um des Lebens willen, sondern um des Lernens willen, das uns die alte Pädagogik aufzwang.“

So erfreulich der Umstand war, daß in Wien um die Jahrhundertwende die Schulpflicht rechtlich und faktisch zum Tragen kam, so manifest waren die damit verbundenen politischen Nöte. Trotz eines Schulbauprogrammes lag die durchschnittliche Klassenschülerzahl bei 50 (damit aber noch immer unter der gesetzlich vorgeschriebenen Zahl). Der Zustrom zu den Mittelschulen (Realschulen und Gymnasien) rekrutierte sich im wesentlichen aus einer bestimmten Schicht.

Sowohl die organisatorische als auch die methodisch-inhaltliche Verfaßtheit der Mittelschulen sowie die der Volksschulen reichte zurück an den Beginn der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts. Damit war ein vielfacher Legitimationsgrund für Schulreformen gegeben. So ist es auch verständlich, daß es zu den Hauptzielen der Arbeiterbewegung und der jungen Sozialdemokratie gehörte, die Schul- und Bildungssituation zu verändern. Bildung sollte als „Kapital“ der Ärmeren fungieren. Mittels einer inneren und äußeren Schul- und Erwachsenenbildungsreform versuchte man, den politischen Emanzipationsbedürfnissen Rechnung zu tragen – auf der Basis einer in vielen Teilen Europas aufgekommene Vorstellung vom „anderen Lernen“, von der kindergerechten Schule. Der vielerorten spürbare Drill-Mief sollte einer lebensnahen Schumatmosphäre weichen.

Vielfältige reformpädagogische Ansätze boten sich zur Fundierung einer gesellschaftsverändernden Institution bzw. zum instrumentellen Gebrauch von Schule an. Mit dem Ausscheiden der Sozialdemokraten aus der Bundesregierung 1920 übersiedelte der bisherige Leiter des Unterrichtsamtes Otto Glöckel in die Stadt Wien, um dort seine Reformideen umzusetzen. In seiner Antrittsrede als Geschäftsführender 2. Präsident des Stadtschulrates (1922 – 1934) formulierte er sein Reformprogramm: Wien sollte zum Mittelpunkt der österreichischen Schulreform, zur Musterschulstadt werden. Die leitenden Gedanken bezog er aus der Ideologie der Sozialdemokratie, welche ihrerseits wiederum den „Neuen Menschen“ zu formen trachtete. Entsprechend der allgemeinen Sozialpolitik der Gemeinde galt die besondere Sorge der heranwachsenden Generation. Alle Konzentration richtete sich auf den Ausgleich der herkunftsbedingten unterschiedlichen Startbedingungen und damit auch auf die Veränderung der Gesellschaft.

Die Wiener Schulreform sollte alle Bereiche des schulischen Lebens erfassen. Mit der inneren Reform waren die Etablierung neuer Lerninhalte und der Einsatz neuer „kindgemäßer“ Methoden gemeint; der wirkliche Sprengstoff lag aber im Schulversuch „Allgemeine Mittelschule“, d. h. in der Vorstellung von der gemeinsamen Schule aller zehn- bis vierzehnjährigen Kinder. Entsprechend dazu sollten Pflichtschullehrer viersemestrige hoch-

schulmäßige Ausbildung erfahren und sich ständig fortbilden (müssen). Demokratisierung – die neue Schule sollte zu Demokraten und Zivilisten erziehen; Eltern, Lehrer und Schüler hätten gemeinsam Verantwortung zu tragen; Staat und Kirche sollten getrennt, der Religionsunterricht durch eine Art überkonfessionelle Ethik-Stunde ersetzt werden, der Abbau herkunftsbedingter Zugangsbarrieren und Erziehungselemente (Egalisierung) und „Vitalisierung des Unterrichts“, kindgemäße Arbeitsschule, Orientierung an der Lebenswirklichkeit des Kindes –, das waren die programmatischen Leitsätze und Wiener Vorgaben für den bürgerlichen Unterrichtsminister Schneider. Während der Wiener Stadtschulratspräsident auf der Basis der politischen Unterstützung durch das „Rote Wien“ seine Reformvorstellungen umsetzen konnte, agierte der sachorientierte Bundesminister auf einer weniger stringent geformten Parteebene, der Christlichsozialen, angewiesen auf die Unterstützung der Bundesländer und genötigt, ein bundespolitisches Sparprogramm mitzutragen. Naturgemäß gab es Widerstand gegen die Glöckel'schen Reformideen. Die Gesellschaftsordnung sah man schwanken, das klassische Bildungsideal (vor allem das Gymnasium) stürzen, die sittlich-religiöse Erziehung gefährdet.

Ohne die persönliche Motivlage der zwei gegensätzlichen Schulmänner ungebührlich zu strapazieren, läßt sich jedoch auf einige markante unterschiedliche Voraussetzungen verweisen. Emil Schneider, der besonnen und beruhigend agierende Gymnasiallehrer, der sich im wesentlichen auf die Freundschaft und Unterstützung durch Jodok Fink und Ignaz Seipel berufen konnte, war bestrebt, gesamthaft und konsolidierend zu wirken. Das Erbe der Monarchie hatte ohnedies eine Reihe von Instabilitätsfaktoren mit sich gebracht. Die christlich-soziale Partei war in sich nicht in dem Maße geschlossen wie die Sozialdemokraten; der allgemeine Wirtschafts- beziehungsweise Sparkurs bedurfte einer unaufgeregten Kulturdiskussion. Otto Glöckel, offensichtlich arm an persönlichen Gerechtigkeitserfahrungen und reich an sozialdemokratischen und antiklerikalen Auffassungen und Affektionen, wollte die Republik via Schulpolitik von Anfang an verändern.

Eine „natürliche“ Polarisierung lag in der Luft. Der Umstand, daß ein Priester christlich-sozialer Bundeskanzler war, wurde von

seinen Gegnern zu einer Kirchenaustrittspropaganda ausgenutzt, O. Glöckel wurde umgekehrt als Mörder der Kinderseelen bezeichnet.

Auch wenn bisweilen, z. B. von Dr. Karl Renner, vor einer Dämonisierung der politischen Gegner gewarnt wurde, herrschte in Wien bezüglich Schulfragen eine Stimmung wie zur Zeit der Glaubenskriege.

Betreffend die Kategorie Problembewußtsein gilt für die beiden bildungspolitischen Kontrahenten Schneider und Glöckel bzw. für letzteren, daß er aus dem unmittelbaren Erfahrungshorizont des „kleinen Unterlehrers“ im christlich-sozial regierten Wien Luegers kam und dachte. Glöckel spricht in seiner Selbstbiographie von den Unterlehrern als der gequältesten Kategorie der Wiener Lehrerschaft: Keinerlei rechtlichen Anspruch auf Definitivum, elende Bezahlung, die oft nur die wirklich gehaltenen Unterrichtsstunden honorierte. Man nannte sie die „pädagogischen Tagelöhner“. Den hungernden Schulkindern wurden hungrige Lehrer zugesellt. Da sich niemand ihrer annahm, blieb nur die Selbsthilfe übrig. Glöckel nahm sich ihrer an und agierte – zusammen mit dem Unterlehrer und späteren Wiener Bürgermeister Seitz standespolitisch ambitioniert, indem er einen eigenen Lehrerverein gründete und erfolgreich, d. h. kämpferisch und zielbewußt, an dessen Auf- und Ausbau arbeitete.

Seine politische Wirkmächtigkeit und die seiner Proponenten veranlaßte Bürgermeister Lueger, in einer rechtsunsicheren Phase, Glöckel und andere aus dem Schuldienst zu entlassen. Als zwischenzeitlicher Angestellter der Arbeiter-Unfallversicherung betätigte sich Glöckel gewerkschaftspolitisch und stillte sein Lehrbedürfnis in den Arbeiter-Bildungsvereinen. Schneider dagegen näherte sich den Bildungsfragen eher auf der programmatischen bzw. Konzept-Ebene über seine Erfahrungen in der Studentenverbindung. Auch er war „Gründervater“, jedoch aus einem anderen Motiv und aus einem anderen sozialen Horizont kommend.

Selbstverständlich gehörten auch Hochschulanliegen und das Entwickeln umfassender bildungspolitischer Perspektiven zu seinen Beweggründen. Mit dem Leid des großstädtischen Unterleh-

ers war er wahrscheinlich nicht vertraut. Die akademisch gebildeten Lehrer der Mittelschule konnten auch den sozialdemokratischen Plänen der Verschmelzung von Unterstufe der Mittelschule mit der Oberstufe der Volksschule („Bürgerschule“) wenig Sympathie abgewinnen.

Besonders anschaulich werden die unterschiedlichen Haltungen vor dem Hintergrund der jeweiligen politischen Parteien. Für die sozialdemokratische Arbeiterpartei lag die Chance zur Emanzipation in der Bildungspolitik. *„Sie verstand sich als Klassenpartei und hatte die Überwindung der kapitalistischen, den Aufbau der sozialistischen Gesellschaftsordnung zum Ziel. Sie bekamte sich zur Demokratie, drohte aber, mit den Mitteln der Diktatur den Widerstand der Bourgeoisie zu brechen, falls diese die geplante gesellschaftliche Umwälzung durch antidemokratische Manöver verhindern wolle“*. Verbunden damit war – unter Offenlassung der Entschädigungsfrage – die Verstaatlichung des Großgrundbesitzes, des Bergbaues, der Industrie, des Verkehrswesens, der Banken, der Versicherungen usw.. Staat und Kirche sollten getrennt werden, was sich im Religionsverständnis ausdrückte: Religionsunterricht sollte als *„Weltanschauungsunterricht“* außerhalb des allgemeinen Unterrichts abgehalten werden; die theologischen Fakultäten hätten in den Universitäten nichts zu suchen. Die Sozialdemokraten wollten den *„Neuen Menschen“* schaffen; *„das ‚Linzer Programm‘ stützte sich nicht nur auf die Lehren des wissenschaftlichen Sozialismus, sondern auch auf die Erfahrungen jahrzehntelanger sieghafter Kräfte.“* In Bezug auf das Schulwesen verstand man darunter die Reformideen von Otto Glöckel:

„Die Sozialdemokratie erstrebt die Aufhebung des Bildungsmonopols der Bourgeoisie. Sie fordert die Reform des gesamten Schulwesens nach folgenden Grundsätzen: Öffentlichkeit des gesamten Schulwesens, Unentgeltlichkeit des Unterrichts, der Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel auf allen Unterrichtsstufen. Erziehung der Jugend auf allen Unterrichtsstufen zur Selbsttätigkeit (Arbeitsschule) und Selbstverwaltung (Schulgemeinde), Verbindung der geistigen mit der Werksarbeit, der geistigen und der körperlichen Ausbildung auf allen Unterrichtsstufen. Erziehung im republikanischen und sozialen Geist, Einheitsschule, allgemeine Mittelschule als Pflichtschule vom fünften bis zum achten Schuljahr,

einheitliche Lehrerbildung an den Hochschulen und Reform der Hochschulinverwaltung.“

Die christlich-soziale Partei schaffte sich unter anderem durch maßgebliche Regierungsbeteiligung schwierigere Ausgangsbedingungen. Ihr mangelte es an einem scharfen Profil, die Realverfassung als Sammelpartei brachte es mit sich, daß verschiedene Gruppierungen ihre Vorstellungen in das „Lager“ einbrachten. Je nach den Führungskräften variierte daher das Bildungsprogramm.

Die christlich-soziale Partei verstand sich als Weltanschauungspartei, sie agierte nicht für die Interessen einer Klasse, sondern hatte, wie sie sich im Programm von 1926 äußerte, die Förderung der Wohlfahrt der Gesamtheit im vollen Umfange im Auge. Richtschnur waren die Grundsätze des Christentums. Der Wunsch nach Zusammenarbeit zwischen Staat und Kirche, die Aufwertung der Familie als „Eckpfeiler der Gesellschaft und des Staates“, die Forderung nach „religiös-sittlicher Erziehung in Haus und Schule“, das Bekenntnis zum Privateigentum (unter Verwerfung von Mißbrauch) waren logisch-politische Konsequenzen daraus.

Zur Schul- und Ausbildungspolitik fanden sich großteils allgemein gehaltene Aussagen: *„In einer gründlichen Schulbildung, die sich in harmonischer Weise auf Geistes- und Charakterbildung wie auch auf die körperliche Ertüchtigung der Jugend erstrecken muß, erblickt die Christlichsoziale Partei die Vorbedingung einer gesunden Entwicklung der Nation und des Staates. Sie fordert daher ein in seinen Abstufungen dem Bildungsbedürfnis der verschiedenen Berufsstände und der Eigenart verschiedener Gebiete angepaßtes, im Geiste jedoch einheitliches, auf Religion und Volkstum aufgebautes Schulwesen.“*

Ihr Ziel erblickt die Christlichsoziale Partei in der konfessionellen Schule. *„Solange und wo dieses Ziel nicht zu erreichen ist, besteht sie mit Nachdruck auf Anerkennung des Religionsunterrichtes samt den religiösen Übungen als Pflichtgegenstand in allen mittleren und niederen Schulen sowie auf Freiheit der privaten konfessionellen Schulen, deren Unterstützung aus öffentlichen Mitteln sie fordert.“* Die relativ offen und auf religiöse Orientierung ausgerichteten Vorstellungen von bildungspolitischen Positionen eröffneten einerseits individuellen Interpretations- und Handlungsspielraum, andererseits aber bedeuten sie über weite Strecken defensives politisches Verhalten.

Als erschwerend erwies sich diese Politik auch auf Grund der Zusammenarbeit mit den Deutschnationalen. Um den Bestand der „bürgerlichen Mehrheit“ nicht zu gefährden, übte man sich in Zurückhaltung; was der Sozialdemokratie einen unverhältnismäßig großen politischen Spielraum eröffnete. Ein ähnlich überproportionales Gewicht erlangten die parlamentarischen Mehrheitsbringer „großdeutsche Volkspartei“ und „Landbund“. Die Wiener Christlichsozialen anerkannten jedoch in ihrem Partei-Programm aus 1919 die Notwendigkeit der Schulreform, doch hatten sie die Ausrichtung auf ein christliches Kulturideal und eine starke Wirtschaftskraft im Auge. Im Hinblick auf die Stärkung des Elternrechts wurde die Einführung von Elternkonferenzen und Elternvereinigungen begrüßt; die Autorität der Lehrer sollte aber gewahrt bleiben.

Die Universitäts- und Hochschullehrer beteiligten sich kaum an den bildungspolitischen Auseinandersetzungen; das nationale und konservative Element überwog. 1920 stellten sich die Rektoren der Universität, der Technischen Hochschule und der Hochschule für Bodenkultur in Wien in ihrer programmatischen Denkschrift „Die Schulreform vom Standpunkte der Hochschulen“ gegen die Glöckelschen Vorstellungen.

Vor einer Konzentration auf die „Mittelschulen“ als gemeinsame Schule der 10- bis 14jährigen warnten sie, weil sie um die durch Gleichmacherei nivellierte wissenschaftliche Vorbildung bangten. Eine frühe Trennung der Schulaufnahmen erschien ihnen sinnvoll.

Diese reformkritische Haltung erfuhr eine Verstärkung in der Besetzung des Ordinariats für Pädagogik. Nicht der für Reformen offene Hermann Nohl wurde berufen, sondern der Altphilologe Richard Meister. In dieser Zeit leitete nach dem Abgang Otto Glöckels aus dem Unterrichtsamt Walter Breisky als Beamter die Geschäfte. Er führte die Schulreform weiter, aber eben so, wie es die auf koalitions-schwachen Beinen stehende Regierung zuließ. Ab 1923 wurde das Unterrichtsministerium wieder selbständig geführt. Der Stadtschulrat für Wien (gf. Präsident Otto Glöckel) beherrschte weitgehend die pädagogische Diskussion; die Ergebnisse der im Ministerium eingerichteten Schulreform-Kommission und Schulversuchsergebnisse wurden hauptsächlich unter

parteipolitischen Gesichtspunkten interpretiert. Minister Schneider (1922-26) agierte in ähnlich vorsichtiger Form wie sein Vorgänger Breisky, vor allem weil er die Großdeutschen, wesentliche politische Koalitionspartner, nicht verärgern wollte. Darüberhinaus ließ die wirtschaftliche Situation kaum Spielraum. *„Die ausländischen Kontrolleure und Überwacher der Seipelschen Sanierung verlangten nämlich auch den Abbau des Sachaufwandes und der personellen Ausgaben im Schulbereich. Damit wurde nicht nur das Versuchsschulwesen, sondern überhaupt das gesamte Bildungswesen schwer getroffen. Das Ärgste konnte vom Minister verhindert werden, doch die nunmehr bewußt werdende Armut, der Ruf nach Sparsamkeit und die Sorge um die persönliche wirtschaftliche Existenz haben aufwendige Pläne einer Schulveränderung von vornherein zum Scheitern verurteilt. Sogar so wichtige Anliegen wie die Sicherung der höheren Bildung für Mädchen konnten nur schrittweise durchgeführt werden“*

Lassen Sie mich nun zum Schluß noch ein paar aktuelle Bemerkungen machen, die meiner Ansicht nach durchaus zu diesem Thema gehören und die auch heute vormittag im Wiener Gemeinderat in der Debatte zu Bildungsfragen Thema der Diskussion waren. Es gibt auf der einen Seite noch immer, und die Frau Vizebürgermeister Laska hat es heute wieder getan, das Bekenntnis zur Gesamtschule und das Bestreben von sozialdemokratischer Seite, die Gesamtschule einzuführen, Auf der anderen Seite gibt es das Bekenntnis der Österreichischen Volkspartei zu einem differenzierten Schulwesen.

Ich darf also hier als Vertreter einer bürgerlichen, oder besser gesagt der bürgerlichen Partei sagen, daß ich glaube, daß die Gesamtschule zur Zeit Glöckels vielleicht noch mehr Bedeutung hatte als sie heute hat. Wir haben heute wirklich ein durchlässiges Schulwesen. Ich selbst bin Lehrer in einem Oberstufenrealgymnasium und komme immer wieder in Verbindung mit guten Hauptschülern. Leider viel zu wenigen guten Hauptschülern, denn meine Erfahrungen mit guten Hauptschülern sind die besten, während die Schüler, die das Oberstufenrealgymnasium als einen neuen Anlauf verwenden, eher im Schnitt nicht zu überzeugen vermögen. Es ist also eine völlige Durchlässigkeit unseres Schulsystems gegeben. Niemand bleibt der Organsiation wegen auf der Strecke!

Was die Diskussion um den Religionsunterricht betrifft, so ist es ja aus meiner Sicht ganz besonders interessant, daß die ganze Frage eigentlich von einem eher konservativen Religionsinspektor und -lehrer aufgerührt wurde und der sozialdemokratische Stadtschulratspräsident Scholz sich hier dagegen ausgesprochen hat. Es hat das natürlich auch damit zu tun, daß mit zunehmenden Abmeldungen vom Religionsunterricht die Situation immer schwieriger wird. Ich persönlich könnte mir vorstellen, daß es – das würde allerdings eine Änderung des Konkordats bedeuten – eine Vorgangsweise gäbe, daß der Religionsunterricht zwar Pflichtunterricht ist, von dem man sich weiterhin abmelden kann, wer sich aber abmeldet, der muß verpflichtend in den Ethikunterricht gehen. Ich habe nämlich tiefe Ehrfurcht für jemanden, der sich aus Überzeugung vom Religionsunterricht abmeldet, schäbig aber finde ich es, wenn man sich abmeldet, um sich zwei Unterrichtsstunden zu ersparen. Hier könnte ein alternativer Ethikunterricht einen Riegel für alle Faulen und Bequemen bedeuten.

Das Spannungsfeld, das sich hier in den Zwanzigerjahren ergeben hatte, wurde meiner Ansicht nach sehr stark durch das Schulgesetzwerk 1962 abgebaut. Hier hatte sich die große Koalition zu einem gemeinsamen Gesetz gefunden und hat dieses durch eine Verfassungsbestimmung mit der Zweidrittelmehrheit versehen, sodaß also wichtige schulorganisatorische Dinge nur mit einer qualifizierten Mehrheit von zwei Drittel der abgegebenen Stimmen im Nationalrat geändert werden konnten. Ich muß persönlich sagen, daß ich viele Jahre als junger Lehrer, ich bin jetzt 28 Jahre Lehrer, diese 2/3-Mehrheit eigentlich für etwas Widernatürliches und Aufgepöppeltes gehalten habe. Inzwischen hat sich meine Meinung doch insofern geändert, als ich glaube, daß durch diese 2/3-Mehrheit zwei Dinge erreicht werden konnten: Es ist so, daß – und ich muß das als Lehrersagen, mir geht, wie manche Dinge sich rasch ändern, ohnehin zu schnell – die 2/3-Mehrheit ein stabilisierendes Element darstellt. Denn so positiv Veränderungen sind, sollte sich nicht jedes Jahr etwas verändern. Das ist etwas, was wir Lehrer eigentlich am wenigsten wollen, daß jedes Jahr irgendetwas anderes Neues schon wieder da ist, ich denke z. B. an die Lehrpläne, die allerdings keine Zweidrittelmehrheit voraussetzen. Hier hat sich also eine gewisse Stabilisierung, Beruhigung ergeben.

Und das zweite: Durch die gemeinsame Beschlußfassung hat sich zwar das Spannungsverhältnis zwischen sozialdemokratischen und christdemokratischen Schulpolitikern und zwischen sozialdemokratischer und christdemokratischer Schulpolitik nicht abgebaut, und ich halte ein Spannungsverhältnis für durchaus nichts Schlechtes, sondern unter Umständen auch für etwas Belebendes. Aber es ist doch dazu gekommen, daß es nicht mehr dieses feindselige und kontroversielle Klima gibt, wie es in den 20er Jahren gegeben hat. Ich glaube auch, daß es daran liegt – zumindest ist das mein Eindruck, daß Sozialdemokraten und Christdemokraten im wesentlichen heute das gleiche Bild von Schule haben. Ich stelle immer wieder fest, daß die ganz starken Streitlinien in Schulfragen, ich meine das jetzt gar nicht so sehr in der großen Politik, ich denke da an das kleine Konferenzzimmer meiner Schule – so klein ist es gar nicht –, daß sich also diese Bruchlinien eher zwischen Linksalternativen auf der einen Seite und Christ- und Sozialdemokraten auf der anderen Seite abspielen.

Noch einmal – Spannungsfeld ist etwas Positives, es sollte aber zu einer gemeinsamen Schulpolitik kommen. Ich glaube, daß diese derzeit auch tatsächlich im großen und ganzen durchgeführt wird.

Lars Karlsson

Elsa Köhler (1879-1940)

Österreichische Aktivitätspädagogin in Schweden

Es wird Ihnen ein bißchen gewagt vorkommen, daß ich als Schwede hier in die Boerhaavegasse komme und Ihnen etwas über Ihre eigenen Pionierinnen erzähle, aber es gibt mehr, als man annehmen könnte, das Elsa Köhler und die Boerhaavegasse mit Schweden verbindet.

Es gibt auch mehr, das mich durch sie vor allem mit den Ideen der Wiener Schulreform verbindet.

Zur Zeit der Wiener Schulreform gab es schon eine Anzahl sehr interessanter und fortschrittlicher kleinerer Schulexperimente in Europa, aber die Wiener Schulreform war die erste Anwendung der Ideen der Zeit in einem größeren Zusammenhang.

Diese erste große sozialdemokratisch inspirierte Schulreform hatte eine Beispielswirkung, geographisch weit über die österreichischen Grenzen hinaus und weit über die Zeit der Ersten Republik hinaus – ideologisch, politisch, organisatorisch und didaktisch.

Und da ich ein Kind der vierziger Jahre bin, meine ersten Erfahrungen als Schüler in den fünfziger Jahren an der schwedischen Westküste hatte, erlebte ich eine Schule, in der Beispielswirkung in den schwedischen sozialdemokratischen Schulreformen nach dem Krieg voll zur Geltung gekommen ist.

Unter anderem gerade durch die Berücksichtigung der von Elsa Köhler geleiteten Schulversuche.

Wenn ich also die Beschreibungen der Wiener Schulreform lese, dann steht auch sehr viel von meiner eigenen Schulzeit vor meinen Augen. Als Erwachsener und Pädagoge habe ich auch, ideologisch und intellektuell, die Hauptzielsetzungen der Wiener Schulreform zu meinen eigenen Grundsätzen hinzufügen können.

Die Wiener Schulreform wurde in mehreren Schritten durchgeführt. Dazu gehört, wie wir alle wissen, die Gründung der Bundeserziehungsanstalten, heute Höhere Internatsschulen des Bundes.

Wenn vor 75 Jahren, am 28. November 1919, in der Nationalversammlung der jungen Republik die Staatsregierung ermächtigt wurde, für Knaben und Mädchen Staatserziehungsanstalten zu errichten, die gleichzeitig dem Volksbildungswesen und der Lehrerfortbildung nutzbar gemacht werden sollten, dann war dieses Gesetz, wie Glöckel es selbst bezeichnete, der Anfang der Schulreformgesetze.

Die schulpolitisch-pädagogische Konzeption der Glöckelschen Schulreform umfaßte Problembereiche, die noch heute in der Schuldiskussion von Bedeutung sind:

Die Demokratisierung der Schule

Alle schulischen Bereiche sollten mit demokratischen Formen und Inhalten durchdrungen sein.

Damals bedeutete dies vor allem die Entmilitarisierung der Schulen. Statt kasernenhafter Kargheit wurden die Klassenzimmer mit Blumen und Bildern geschmückt. Die Lehrer saßen inmitten der Kinder. Das Exerzieren im Turnunterricht wurde abgeschafft. Kinder, Eltern und Lehrer waren in der Schulgemeinde zusammengefaßt.

Die sozial gerechte Schule

Bildungsprivilegien sollten abgebaut werden.

Die Diffamierung der sozial und finanziell Schwächeren, die Diskriminierung der Mädchen und die Benachteiligung der Kinder aus dem ländlichen Bereich sollten verhindert werden.

Die einheitliche Schulform:

Der einheitlichen vierklassigen Volksschule folgte die einheitliche vierklassige Mittelschule mit innerer Differenzierung und Wahlfächern.

Die Vitalisierung der Schule

Kindgemäßes Lernen und Arbeiten sollte den militärischen Drill der alten Schule ersetzen.

Damit war ein grundsätzlicher Wandel in der Methodik verbunden. Anstelle der Stoffdarbietung durch den Lehrer trat die Erarbeitung durch die Kinder. Durch die Arbeitsschule sollten die Kinder ihre Umwelt, neue Erkenntnisse selbständig erfassen.

Die weltliche Schule

Mit dem Sturz der Monarchie wurde die Verbindung von Thron

und Altar bedeutungslos. Der konfessionelle Unterricht wurde nur mehr auf freiwilliger Basis durchgeführt. Das konfessionelle Schulgebiet in den Religionsunterricht verwiesen.

Auch Nichtkatholiken konnten nunmehr Leiter in Staatsschulen mit katholischer Schülermehrheit werden.

Die wissenschaftsfundierte Schule

Die alte Schule der Monarchie war die Domäne der Juristen und der Militärs. Nunmehr sollten die Juristen nur mehr für gesetzlich einwandfreie Formulierungen sorgen.

Die pädagogischen Angelegenheiten sollten einzig und allein von den Pädagogen bestimmt werden.

Aus den Kadettenanstalten und Offizierstochterinstituten wurden also die Bundeserziehungsanstalten.

1924 erschien ein umfangreiches Werk mit einem ersten Überblick über die Tätigkeit der Bundeserziehungsanstalten. Dem Stil der Zeit entsprechend berichteten jedoch nur männliche Autoren über die Bundeserziehungsanstalten für Knaben.

Über die Reformtätigkeit, die in den Anstalten für Mädchen durchgeführt wurden, gibt es wenig Aufzeichnungen, über die Boerhaavegasse ebensowenige wie über die anderen.

Biografisches zu Elsa Köhler

Elsa Köhler war eine der kreativsten Lehrerinnen der Wiener Schulreform, sie ist aber, mit Ausnahme von ihren Schülerinnen, in Österreich, weitgehend vergessen. In Schweden, wo Elsa Köhler ebenfalls ihre Reformtätigkeit ausübte, ist sie aber in den pädagogischen Standardwerken vertreten.

Zunächst einmal kurz die Lebensgeschichte Elsa Köhlers, die gleichzeitig ein Spiegelbild einer der bewegtesten Perioden der österreichischen Zeitgeschichte ist:

Die adelige Offizierstochter Elisabeth Köhler von Damweh oder, wie wir sie kennen, Elsa Köhler, ist am 24. Februar 1879 in der Garnisonsstadt Lemberg in Polen, am äußersten Rand des damaligen habsburgischen Mitteleuropa, geboren.

Es war das 31. Regierungsjahr Franz-Josefs, die Ringstraßenperiode. Seit 1857 riß man die Ringmauern ab und baute dem

Vielvölkerstaat eine würdige Metropole. Zur Silbernen Hochzeit des Kaiserpaars 1879 zog ein Festzug mit hunderten zelebrierenden Wienern, mit dem Künstler Makart an der Spitze, den Ring entlang. Das Kaiserreich stand auf seinem Höhepunkt.

Als Elsa Köhler 61 Jahre später, im Jahre 1940 starb, gab es seit zwei Jahren offiziell kein Österreich mehr. Wien war die Hauptstadt der Ostmark des Deutschen Reiches.

In ihrer allzu kurzen Lebenszeit hat sie viel aufgebaut, aber sie mußte auch zusehen, wie fast ihr ganzes Lebenswerk in Österreich zunichte gemacht wurde. Sie tröstete sich jedoch mit den besseren Überlebenschancen der von ihr in Schweden gesäten Samen.

1899 machte sie zwanzigjährig die Reifeprüfung für Volksschullehrerin und fing im selben Jahr in ihrer ersten Anstellung als Erzieherin bei den Kindern der Erzherzogin Marie Valerie an. Sie studierte dann an den Universitäten Wien und Grenoble Französisch und machte 1910 die Lehramtsprüfung. Sie unterrichtete anschließend an verschiedenen Mittelschulen.

Ihr Leben verlief in einer relativ konventionellen Bahn, aber als sie schon 40 Jahre alt war, kam die große Veränderung.

Der Erste Weltkrieg und die Errichtung der Republik war sicher für Elsa Köhlers Gesellschaftsschicht der Zusammenbruch der heilen Welt, aber für die Frau Elsa Köhler war es die Eröffnung neuer Perspektiven.

Durch die Schulreform wurden auch die Institutionen errichtet, in denen sie Raum und Unterstützung für ihre Kreativität finden sollte: in erster Linie in der Bundeserziehungsanstalt in der Boerhaavegasse und im Pädagogischen Institut der Stadt Wien.

Es war auch der Anbruch einer Zeit, welche die Geburt der modernen Psychologie, Soziologie und Pädagogik sah, und Wien stand im Zentrum dieser Entwicklung.

1920 kam Elsa Köhler, wie viele österreichische Kinder und Lehrerinnen, als Teil eines Erholungsprogramms, organisiert von schwedischen Kolleginnen, nach Varberg an der schwedischen Westküste. Dort war Elsa Köhler Gast der Mädchenschulrektorin Ingeborg Hamberg.

Dieser Besuch wurde von großer Bedeutung für die weitere Entwicklung von Elsa Köhler.

Diese Zeit in Schweden war der Anfang einer engen Freundschaft und lebenslangen Arbeitsgemeinschaft mit Ingeborg Hamberg, voll von Schlüsselerlebnissen in vieler Hinsicht:

Elsa Köhler hat diese Zeit selbst später so kommentiert:

„Seit 1920 beschäftige ich mich mit der Sprachpsychologie. Zu dieser bin ich einerseits durch meine didaktische Arbeit und andererseits durch meinen Aufenthalt in Schweden gekommen, da ich durch Observationen von mir selbst und anderen darauf aufmerksam gemacht wurde, daß der Prozeß beim Erlernen von Sprachen, bestimmten Gesetzen folgt. Die Sprachpsychologie führte mich zur Psychologie im allgemeinen.“ (Köhler, E., Hamberg, I. 1926. S. 49-50)

Mir sind keine Publikationen von Elsa Köhler vor 1920 bekannt, aber die Jahre, die auf ihre Schwedenreise folgten, waren schriftlich sehr produktiv. Sie publizierte mehrere Werke, sehr viele zusammen mit Ingeborg Hamberg, sowohl auf Schwedisch wie auf Deutsch.

Im Jahre 1921 wurde Elsa Köhler in der Bundeserziehungsanstalt Wien III als pragmatisierte Lehrerin für Französisch angestellt. Ihre aktivsten Jahre in der Boerhaavegasse waren bis 1929, aber sie verblieb formal bis 1934 im Dienst, bis sie, wie so viele andere auch, pensioniert wurde.

Sie entwickelte das Prinzip der Arbeitsschule in einer eigenen radikalen Form. Diese Prinzipien waren jedoch nur der Ausgangspunkt für die von ihr entwickelte „Aktivitätspädagogik“.

Vertrauend auf die Selbständigkeit der Schülerinnen schloß sie mit ihnen einen Vertrag. In diesem verpflichteten sich die Schülerinnen zu selbständigem Arbeiten. Für Bibliotheksdienste und Hilfe für schwächere Schülerinnen gab es gewählte Posten. Jede Klasse wählte eine Arbeitsleiterin unter den Schülerinnen. Diese führte die Klasse während der Abwesenheit der Lehrerin.

Das Vertrauen in die Selbsttätigkeit der Schülerinnen war so groß, daß die Klassen auch während eines einmonatigen Aufenthaltes von Elsa Köhler in Paris und Varberg allein den Unterricht weiterführten.

Die Unterrichtsräume, von Elsa Köhler das „französische Heim“ genannt, bestanden aus einem gemütlich eingerichteten Bibliotheksraum und einem sehr flexiblen Raum mit Stühlen und Tischen. „Wie ein Wohnzimmer“, erinnert sich eine ehemalige Schülerin. Für die Finanzierung der Einrichtung dieser Räume hatten die Schülerinnen durch Theateraufführungen von Moliere selbst gesorgt. Elsa Köhler sprach mit ihren Schülerinnen nur Französisch.

Ihr progressiver Unterricht weckte jedoch Widerstand bei den Kolleginnen, die vom „Zirkus Köhler“ sprachen. Ob das dazu beitrug, daß sie sich neue Horizonte suchte, weiß ich nicht.

Wie viele von ihren Schülerinnen der Boerhaavegasse besuchte sie auch die Vorlesungen von Karl und Charlotte Bühler im Pädagogischen Institut der Stadt Wien.

Sie promovierte 1924 in Psychologie. Der Titel ihrer Dissertation lautete: „Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes“ (Köhler, E., 1926).

In den Jahren 1925 bis 1930 war sie auch Dozentin am Pädagogischen Institut, wo sie über Sprachpädagogik Vorlesungen hielt. Vor allem leitete sie aber das Pädagogisch/Psychologische Seminar für Kindergärtnerinnen.

Elsa Köhler legte sehr großen Wert auf die wissenschaftliche Begleitung ihrer Schulversuche. In enger Anlehnung an die Forschungen von Karl und Charlotte Bühler wurden Beobachtungsprotokolle angelegt. Ihre Methode für Begleitforschung ist unter der Bezeichnung „Situationspädagogische Forschung“ bekannt und greift in ihrer Arbeitsweise eigentlich der „Aktionsforschung“ vor.

Weil die sogenannte Aktionsforschung in sich nur ein forschungsmäßiger Ansatz ist, gründete Elsa Köhler ihre Beobachtungen auf einem klaren entwicklungspsychologischen Bild der verschiedenen Stufen der menschlichen Aktivität (Spielen, Lernen, Üben, Arbeiten, Schaffen) und auf einer Einteilung von SchülerInnen laut Aktivitätstypus (Schaffenstypus, Arbeitstypus, ungeordneter Typus).

Parallel zu den didaktischen Versuchen in Österreich initiierte Elsa Köhler auch Schulversuche in Schweden. Ihre Freundin und

Kollegin Ingeborg Hamberg betrieb z.B. ihren Deutschunterricht in Varberg nach denselben Prinzipien, die Elsa Köhler in der Boerhaavegasse in Wien entwickelte. Die Schülerinnen in den beiden Schulen hatten Briefkontakt miteinander.

Im ersten gemeinsamen Buch „Ur en moderna pedagogiken verkstad“, „Aus der Werkstatt der modernen Pädagogik“, publizierten die beiden Lehrerinnen eine Vorlesungsserie über die Unterrichtsversuche, gehalten für die Lehrer in Stockholm 1925 (Köhler, E., Hamberg, I., 1926).

Hier beschreibt Ingeborg Hamberg, wie eifrig die Mädchen in Varberg auf die Briefe von „Boerhaavegassarna“ in Wien warteten.

Schon 1921 hatte Elsa Köhler in Göteborg über Sprachunterricht auf psychologischem Grund Vorlesungen gehalten, und es war auch in Göteborg, wo die wichtigsten, von ihr initiierten und in den Jahren 1932 bis 1936 direkt geleiteten Schulversuche durchgeführt wurden. Sie war vielleicht auch die erste, die den schwedischen Studienzirkel, gemeinsam mit den Göteborger KollegInnen, zu einem echten Forschungszirkel, entwickelte.

Die schwedischen und gleichzeitig die norwegischen aktivitätspädagogischen Versuche sind gut dokumentiert, sowohl von Elsa Köhler selbst wie von den teilnehmenden LehrerInnen. Eine Zusammenfassung finden wir in „Aktivitätspädagogik“ von 1936. (Köhler, E., 1936), eine andere im Bericht der schwedischen Schulreformkommission 1946. Dieser Bericht beeinflusste direkt die Ausformung des modernen schwedischen Gesamtschulsystems.

Elsa Köhler machte zusammen mit Studenten in der von Professor Peter Petersen geleiteten berühmten Experimentalschule in Jena zwischen 1931 und 1933 auch eine Versuchsserie auf der Volksschulebene. Die Dokumentation dieser Versuche ist größtenteils nicht mehr auffindbar.

Wenn man die Arbeit Elsa Köhlers studiert, ist es schwierig, die Frage, „Was gewesen wäre“, zu vermeiden. Was gewesen wäre, wenn: der Austrofaschismus nicht die Wiener Schulreform aufgehalten hätte und der Nationalsozialismus nicht tabula rasa mit allem, was seriöse Sozialforschung darstellte, gemacht hätte und die Träger dieser Ideen ins Exil getrieben oder physisch eliminiert hätte. Was wäre, wenn Elsa Köhler nicht so früh gestorben wäre, und so weiter, und so weiter.....

Im Fall von Elsa Köhler ist es offenbar, daß Begriffsapparat, Analyseinstrumente und Forschungsmethodik immer in ständiger Entwicklung waren.

Den Arbeitsschulbegriff hatte sie für Begriffe wie Schaffensunterricht oder Aktivitätspädagogik längst hinter sich gelassen.

Ihre programmatische Zukunftsvision beschreibt sie in ihrem Buch „Entwicklungsgemässer Schaffensunterricht“ (Köhler, E., Reiningger K., & Hamberg, I. 1932): *„Wir werden in der Zukunft nicht mehr von einer „Lern“schule(oder „Übungs“schule) sprechen, denn nach Wissenserwerb oder funktionalem Können allein geht nie das Streben der Jugend; auch der Begriff „Arbeits“schule (der schon wiederholt als als unkritisch und verworren erkannt worden ist) kann nicht mehr von uns gebilligt werden, wenn die begriffliche Trennung von „Arbeit“ und „Schaffen“ angenommen worden ist.“*

„Denn gerade das, was die sogenannte moderne „Arbeitsschule“ anstrebt, die spontane Betätigung des Schülers und sein eigenes Durchhalten beim Schulungsprozeß, wird durch den Begriff selbst verneint. „Arbeitsschule“ kann mit Fug und Recht auch die Schule der älteren Zeit genannt werden, in der – wie wir erkannten – auf Geheiß und in passiver Einstellung Aufgaben durchgeführt wurden.“

„Wollen wir eine Bezeichnung suchen, die synthetisch den ganzen Prozeß umfaßt, so werden wir zum Terminus Schaffensunterricht greifen müssen, der der höchsten Entwicklungsstufe entspricht und – wie noch zu beweisen sein wird – vor dem Forum der geeinigten wissenschaftlichen Pädagogik standhalten kann. Wir glauben nun, die Notwendigkeit des Schaffensunterrichtes aus der total-psychologischen Behandlung des Schülerproblems abgeleitet zu haben; es fällt uns die Aufgabe zu, die pädagogische Situation daraufhin weiter zu denken.“

In ihrem Hauptwerk auf Schwedisch vier Jahre später hat sie auch Schaffensunterricht als zusammenfassenden Begriff durch den Begriff Aktivitätspädagogik ersetzt.

Bernd Hackl

Eine Arbeitsschule für das Jahr 2000?

Über die Zukunft einer traditionsreichen Idee

Wer an diesem Ort und aus dem gegebenen Anlaß von der Arbeitsschule spricht, muß wohl auch von Otto Glöckel sprechen. Es hieße jedoch, dem reformerischen Anspruch seiner Arbeit in keiner Weise gerecht zu werden, würde man siebzig Jahre nach seinem Wirken – und sich berufend auf ihn – noch immer unverändert bei jenen Positionen verharren, durch die er zu seiner Zeit Maßstäbe gesetzt hat. Daran ändert auch die traurige Tatsache nichts, daß wir diesen damaligen Maßstäben heute noch oft nicht annähernd gerecht werden. Auch wir müssen wieder nach vorne blicken und uns fragen, wie wir die historischen Ideen heute weiterdenken können. Schließlich sollten auch wir mit unseren Ideen und Vorschlägen unserer Zeit voraus sein und sie dadurch aktiv mitgestalten. Mein Hauptanliegen wird es daher sein, danach zu fragen, wie eine Schule heute aussehen mußte, die sich einerseits in der Tradition reformpädagogischer Ideen bewegen, aber andererseits die gesellschaftliche Entwicklung der Gegenwart nicht ignorieren möchte.

Das Problem

Ich möchte zunächst drei gesellschaftliche Entwicklungstendenzen in Erinnerung rufen, die unsere Welt gegenwärtig prägen und die daher für meine Fragestellung von zentraler Bedeutung sind:

Wir erleben heute *erstens* einen dramatischen Anstieg der organisatorischen Komplexität aller gesellschaftlichen Lebensbereiche. In Produktion und Verwaltung gründet sich jede Einzelleistung auf eine immer gewaltigere Basis von anderen Teilleistungen, Informationsnetze verbinden immer schneller immer unüberschaubarere Menschenmassen, die Menge des gesamten menschlichen Wissens wächst explosiv. Alles hängt mit allem irgendwie zusammen und schlimmer noch: alles hängt von allem

irgendwie ab. Streikt eine Zulieferfirma, steht eine ganze Branche still. Kracht eine größere Bank, steht die nächste Weltwirtschaftskrise vor der Tür. Die sozialen und ökologischen Folgeerscheinungen des menschlichen Handelns eskalieren weltweit, ohne daß sie überhaupt schon ausreichend theoretisch begriffen, geschweige denn technisch kontrollierbar wären. Das politisch relevante Verhalten der Menschen folgt in steigendem Ausmaß unabhsehbaren Eigendynamiken. Für den einzelnen Menschen ist immer weniger erfäßbar, auf welche Weise die Dinge zusammenhängen und wie sie aufeinander wirken.

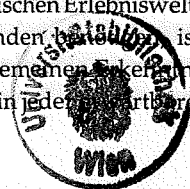
Vor diesem Hintergrund können wir *zweitens* eine dramatische Auseinanderentwicklung der individuellen Einstellungen, Orientierungen, Wertmaßstäbe, Bedürfnisse und Lebensperspektiven der Menschen beobachten. Konnte man etwa mit den Begriffen ‚Trend‘ oder ‚Mode‘ früher eine Art kollektiver Ausrichtung bezeichnen, die die Gesellschaft im Ganzen oder doch zumindest in großen und mehr oder minder überschaubaren sozialen Einheiten erfaßte und in einem Teilbereich ihres Verhaltens prägte, so taugt dieser Begriff heute oft nur mehr als Entschuldigung für unsere Unfähigkeit, uns im Wirrwarr der divergierenden Strömungen zurechtzufinden. Und ich spreche hier nicht bloß vom Bekleidungssektor: Auch politische, musikalische, kulinarische, sexuelle, religiöse oder schlicht ‚lebenspraktische‘ Trends ermöglichen heute einander unbegrenzt widersprechende Gruppenorientierungen. Eine allgemein anerkannte Basis von Wertorientierungen ist abhanden gekommen. Man mag dies je nach Standort als Vielfalt preisen oder als Chaos beklagen, es bildet in jedem Falle eine Aufgabe, deren systematische Bewältigung durch die Gesellschaft noch aussteht. Denn es wächst das Problem, wie man das gesellschaftliche Sein der Menschen noch zu einem funktionierenden Ganzen integrieren kann.

Aus *erstens* und *zweitens* ergibt sich, last not least, *drittens* ein schleichender Kontrollverlust der traditionellen gesellschaftlichen Steuerungscentren. Abteilungsleitern, Ministern, Schuldirektoren, aber auch ganzen Regierungen und Konzernvorständen gelingt es immer weniger, das von ihnen verwaltete Geschehen im Griff zu behalten. Dies kann kaum verwundern. Wenn die Organisation der gesellschaftlichen Abläufe immer komplizierter und

das Handeln der Menschen immer unkalkulierbarer wird, greifen die alten Strategien dirigistischer Einwirkung immer dramatischer ins Leere. Die neue Szenerie zwingt zu unkonventionellem Handeln: Dezentralisierung, Deregulierung, Autonomie und Selbstorganisation sind die neuen Hoffnungsvokabeln, die aus der organisatorischen Not eine demokratische Tugend machen sollen: ‚Wir geben Verantwortungen und Entscheidungsmacht ab‘ lautet die Botschaft. Aber das Eingeständnis von Ohnmacht und die Umverteilung von Kontrollunfähigkeit schaffen noch keine wohnlichere Welt. Denn noch ist nicht entschieden, wer an die Stelle der alten Mächte treten soll und kann. Funktionsfähige dezentrale Modelle gesellschaftlicher Kooperation sind noch nicht entwickelt, geschweige denn installiert und funktionsbereit.

Man könnte die Problemlage auf einen einfachen Nenner bringen: Sinnvolles gemeinsames Handeln wird immer wichtiger, seine Organisation zugleich immer komplizierter. Daraus muß jedoch noch kein Katastrophenszenario werden. Mit der Bedrohung könnte auch Rettendes wachsen. Zum Beispiel in einer Schule, die die Herausforderungen der Zeit annimmt. Betrachtet man die Anforderungen, mit denen die Heranwachsenden in unserer Gesellschaft konfrontiert sind und in absehbarer Zukunft sein werden, so stellt sich als die pädagogische Kernfrage: Was können wir dazu beitragen, daß die uns anvertrauten Jugendlichen lernen, sich in unübersichtlichen sozialen Kontexten zu orientieren und in einer sich immer uneinheitlicher präsentierenden Kultur einen sinnvoll begründeten Standpunkt und eine erfolgreiche Handlungsorientierung zu gewinnen?

Wenn wir dieses Problem lösen wollen, so verbietet sich schlichte Konzepte. Wir wären nicht besonders erfolgreich, wollten wir versuchen, einen althergebrachten Bildungskanon mit Gewalt gegen die Dynamik der gegenwärtigen Entwicklung durchzudrücken. Ebenso wenig könnten wir uns davon erwarten, in postmoderner Beliebigkeit einige Steinchen aus dem Mosaik des kulturellen und wissenschaftlichen Zeitgeistes zu einer konsumfreundlichen schulischen Erlebniswelt zusammenzukleibern. Was die Heranwachsenden *benötigen* ist eine anspruchsvolle Vermittlung jener allgemeinen Erkenntnisse und Fähigkeiten, die es ihnen ermöglicht, in jeder erdenklichen Lebenssituation von dem



Standort aus, an dem sie sich gerade befinden, selbständig bzw. in selbständiger Kooperation mit anderen sich lernend weiterzuentwickeln, so wie die Bewältigung der Situation es erfordert.

Wie aber kann der schulische Unterricht so etwas leisten? Ich werde versuchen, in meiner Antwort vier pädagogische Handlungsziele herauszuarbeiten, die mir besonders wichtig erscheinen. Es handelt sich um keine Einzelziele, sondern eher um didaktische Orientierungen, die wechselseitig aufeinander verweisen und im Grunde auch nur gemeinsam wirklich realisierbar sind.

Erstes Ziel: Erwerben von Problembewältigungsstrategien

Die erste Aufgabenstellung sehe ich darin, in der unüberschaubar gewordenen Welt so etwas wie einen archimedischen Punkt zu finden, von dem aus die Welt sich aufschlüsseln läßt. Viele bildungstheoretische Konzepte stimmen darin überein, daß den Heranwachsenden möglichst viel an Wissen vermittelt werden muß, damit sie sich im gesellschaftlichen Leben zurechtfinden können. Nicht alles, was man lernen kann, ist aber schon für die eigene Entwicklung bedeutsam. Und auch eine beschränkende Auswahl von ‚wichtigen‘ Grundelementen aller Wissensbereiche wirkt noch nicht von vornherein besonders bildend. Wenn wir nicht bei einem bunt zusammengewürfelten Bildungs-Kaleidoskop landen wollen, benötigen wir einen integrativen Angelpunkt, von dem aus wir die pädagogische Auseinandersetzung mit der Welt in Angriff nehmen können.

Einen solchen Angelpunkt sehe ich in jenem Teil unserer Lebenstätigkeit, durch den wir einerseits unsere Lebensumwelt beständig hervorbringen und gestalten und durch den wir andererseits uns individuell in diese Lebenswelt integrieren: die menschliche Arbeit. Ich schlage allerdings vor, den Begriff Arbeit für unseren Zweck in einem ganz bestimmten Sinne zu verstehen. Nicht das ‚Geldverdienen‘ oder das ‚Jobben‘, nicht das bloße Verausgaben von Kraft oder das Funktionieren in einer gut organisierten Maschinerie soll hier gemeint sein, sondern das systematische Kooperieren von Menschen zum Zweck der Erreichung

eines gemeinsamen angestrebten Ziels, sei es nun im Rahmen beruflicher Tätigkeiten, politischer Funktionen, sozialer oder umweltschützerischer Aktivitäten oder bloß bei der Planung einer interessanten Urlaubsreise. In all diesen Fällen sind wir gezwungen, zielgerichtet und planvoll vorzugehen und uns mit anderen Menschen kooperativ abzustimmen. Und nur wenn wir ein methodisches Bewältigen von Problemstellungen gelernt haben, können wir uns in der Welt zurechtfinden.

Einen ersten Lösungsansatz sehe ich also darin, eine solche *zielgerichtete Tätigkeit und Kooperation* zum ‚Angelpunkt‘ schulischen Lernens zu machen. Im Zentrum der Bildungstätigkeit sollten dabei jene Funktionsaspekte der menschlichen ‚Arbeit‘ stehen, die all diesen Tätigkeitsbereichen gemeinsam sind, nämlich Planen, Organisieren, Koordinieren, Entscheiden, das Entwickeln funktionierender Kooperationsstrategien, das konstruktive Austragen von Konflikten, kontinuierliches Lernen, die Ausbildung von Problemlösungskapazitäten, eigenständiger Verantwortungsbereitschaft und Handlungsfähigkeit.

Eine analoge Entscheidung hat auch die historische Reformpädagogik getroffen, indem sie der Arbeit in vielfältiger Form einen zentralen Stellenwert einräumte (vgl. Hackl 1990), zunächst schon in ihrem Markennamen ‚Arbeitsschule‘, vor allem aber in ihren vielfältigen Versuchen, schulische Bildung an gesellschaftliche Arbeitsprozesse anzubinden. Auch damals schon wurde erkannt, daß in der Tätigkeit der Arbeit der Schnittpunkt der individuellen Lebensinteressen und der gesellschaftlichen Notwendigkeiten zu finden ist. Daher versuchte man, über die Arbeit eine sinnvolle Systematik in das schulische Lernen zu bringen, die die unterschiedlichen Wissensbereiche erschließbar machen sollte. In unserer Zeit kann es allerdings nicht ausreichen, handwerkliche Tätigkeiten in den Unterricht aufzunehmen, noch scheint es mir realistisch, alle Bildung durch Praktika in unterschiedlichen Betriebsparten oder durch die Organisation der Schule als pädagogischen Produktionsbetrieb hervorzubringen, wie das in der Reformpädagogik verschiedentlich vorgeschlagen und versucht wurde.

Vielmehr sollte das Ziel darin bestehen, die dargestellten prozeßunspezifischen Funktionen einer systematischen Problembewältigung an der jeweiligen Tätigkeit der Schüler hervorzuheben

und zum expliziten Lerninhalt zu machen. Schulisches Lernen bestünde dann weniger im Konsumieren der Lehrstoffpräsentationen der Lehrer, sondern mehr im planvollen und selbstverantwortlichen Erarbeiten von Einsichten und Erkenntnissen. Dabei könnte man dann etwa lernen: Wie gehe ich sinn- und planvoll an ein Problem heran? Wie kann ich etwas lernen, was ich noch nicht kann und wer kann mir dabei helfen? Wo finde ich Informationen, die ich benötige, um ein Problem zu lösen? Wie kann ich mich gemeinsam mit anderen effektiv organisieren? Wie behalte ich die Übersicht über meine Tätigkeit, wenn es kompliziert wird?

Didaktisch würde dies für den schulischen Unterricht bedeuten, nicht so sehr ‚Lernstoff‘ zu vermitteln, als die Fähigkeit, sich diesen Stoff selber anzueignen. Dabei könnten viele Gelegenheiten genutzt werden, um die eigene Kooperation und Organisation theoretisch zu untersuchen und praktisch zu erproben: in selbstorganisierten Lernprojekten, Exkursionen und systematischen Lehrgängen, aber auch im gemeinsamen Betreiben von ‚Arbeit‘, sei es in kulturellen Aktivitäten, Schulküchen, Gemüsegärten oder im Rahmen der Organisation und Verwaltung der Schule selbst.

Zweites Ziel: Erlernen von Demokratie, Toleranz, Kommunikation

Ich habe zuvor einige Erscheinungen der Diversifizierung der subjektiven Welt- und Handlungsentwürfe der Menschen nachgezeichnet: Verlust einer einheitlichen Weltanschauung, Aufsplitterung von Werthaltungen und praktischen Referenzsystemen. Was müssen Heranwachsende nun lernen, um unter solchen Vorzeichen zu einer sinnvollen moralischen und handlungspraktischen Orientierung finden zu können und wie können wir zu diesem Lernen beitragen?

Keinesfalls können wir zurück zu jenem früheren historischen Zustand, in dem konkrete Verhaltensmodelle als ‚Traditionen‘ einfach unhinterfragt weitergegeben wurden. Eine solche Perspektive wäre im Grunde genommen nicht wirklich moralisch zu rechtfertigen und abgesehen davon würden solche Vorentscheidungen über Wertmaßstäbe und Lebensstile von den Heranwachsenden heute wohl weniger denn je faktisch angenommen wer-

den. Mehr, als daß wir unsere eigenen Orientierungen darlegen und sie als (mehr oder minder bewährte) Möglichkeiten anbieten, steht uns also weder zu noch offen. Wir müssen dem Problem daher eine anspruchsvolle Fassung geben und fragen: Was können wir zur Herausbildung sinnvoller Lebensorientierungen bei den Heranwachsenden beitragen, ohne uns unzulässige Vorentscheidungen anzumaßen.

Bedeutet dies, daß wir uns auf einen unverbindlichen moralischen Defätismus zurückziehen müssen? Ich sehe nur einen gangbaren Weg. Er besteht darin, der in der sozialphilosophischen Diskussion vorgeschlagenen Unterscheidung zwischen Werten – in denen sich *individuelle* Ambitionen kristallisieren – und Normen – die die *allgemeine* Umsetzung solcher Ambitionen ermöglichen – zu folgen. (Vgl. etwa Habermas 1988/34ff) Was uns an Jugendliche zu vermitteln bleibt, wäre demnach die Einsicht in jene Notwendigkeiten, die die Realisierung von Freiheit mit sich bringt. Oder präziser: Wir müssen die Voraussetzungen und Implikationen sichtbar machen, die mit einer umfassenden Entbindung des Handelns von vorgegebenen Werthaltungen einhergeht. Dabei müßte ein Gerüst *normativer* Regeln hervortreten, auf dem jene Entbindung ruhen muß, soll sie nicht in Sozialdarwinismus umschlagen und damit den verallgemeinerten Freiheitszugewinn wieder unter sich begraben.

Eine Schule, die sich dieser Aufgabe stellt, wird also zeigen müssen, daß die Verflüssigung von gemeinsamen Orientierungen in besonderer Weise einer neuen Ethik der Toleranz, der wechselseitigen Anerkennung divergierender Lebensentwürfe, der umsichtigen und aufgeklärten Urteilsbildung, sowie der umfassenden Kommunikation und Kommunikationsbereitschaft bedarf. Damit könnte sie zugleich nachvollziehbar machen, daß die Einhaltung bestimmter Verfahrensregeln durchaus im Interesse aller Betroffenen, das heißt also auch: jedes *einzelnen* liegt und daher keineswegs als Einschränkung, sondern vielmehr als Unterstützung der je eigenen individuellen Entfaltung anzusehen ist. Damit wäre den Heranwachsenden die Möglichkeit gegeben, moralische Reflexion als Reflexion auf verallgemeinerte Interessen verstehen und aus eigener Motivation heraus praktizieren zu lernen.

Auch zu dieser Aufgabe hat die historische Reformpädagogik bereits Wege gewiesen. Ich erinnere etwa an Glöckels Vorstellungen von demokratischer Mitbestimmung: „In einem demokratischen Staat geben sich die Bürger die Gesetze selbst. So hält man es nun auch mit der Schulordnung“. (1928/17) Und in der praktischen Anwendung: „Kommt ein Kind zu spät in die Schule, empfinden die Kinder selbst die arge Störung des Unterrichts. Nun muß manches wiederholt werden, die Kinder sind ungehalten darüber und es ist nicht verwunderlich, wenn ein Kind nun ausspricht, daß solche Vorkommnisse sich nicht ereignen dürfen. Die Klasse einigt sich darauf, daß niemand zu spät kommen dürfe. Das wird nun als Gesetz aufgeschrieben“. (ebd.)

Heute müßten wir diese und ähnliche Vorstellungen ausbauen zu einer demokratischen Schulverfassung, die den Lernenden die Möglichkeit einräumt, über die wesentlichen Angelegenheiten ihrer schulischen Tätigkeit mitzureden und vor allem: mitzuentcheiden. Dabei ginge es keineswegs nur um die Möglichkeit, auf Entscheidungen zu eigenen Gunsten *Einfluß* zu nehmen, sondern mindestens im gleichen Maße um die Übernahme von *Verantwortung* für sich und die anderen. Daher denke ich hier nicht nur an Ausflüge, sondern genauso an die Schulordnung, an die Unterrichtsgestaltung und alle anderen ‚wichtigen‘ Dinge.

Demokratie wäre damit nicht nur ein formales Regelungsprinzip, sondern zuallererst ein ‚Bildungsgegenstand‘ an dem man etwa lernen könnte: Wie kann ich meine Absichten verwirklichen, wenn andere Personen andere Absichten haben? Was bedeuten für mich fremde Werthaltungen und wie kann ich mit ihnen umgehen? Was müssen wir aneinander anerkennen, damit wir ohne Konflikte miteinander auskommen? Welche Strukturen müssen wir uns schaffen, damit wir einander unterstützen können, auch wenn wir nicht immer das gleiche wollen? Worauf muß man Rücksicht nehmen, wenn man frei sein will?

Drittes Ziel: Motivation durch eigene Entscheidung

Die verwaiste gesellschaftliche Verantwortung und Entscheidungsmacht ruft erneut pädagogische Leistungen auf den Plan. Soll nach dem Bankrott des Zentralismus die Gestaltung unserer

Lebensverhältnisse nicht an den Selbstlauf einer außer Kontrolle geratenen Systemdynamik abgegeben werden, müssen die Menschen lernen, in bisher nicht gewohntem Ausmaß selbst Verantwortung zu übernehmen. Dies stellt uns vor die nächste Frage: Wie helfen wir den Heranwachsenden bei der Ausbildung der Fähigkeit auf Handlungsbedarf mit der Bereitschaft zu reagieren, für ihr eigenes und das Wohl der anderen aktiv zu werden und dabei immer wieder auch Belastungen zu ertragen und Anstrengungen auf sich zu nehmen?

Bereitschaften können einem Menschen nicht eingepflanzt werden. Aber man kann ihre Herausbildung unterstützen. Dazu muß man sich klar werden, daß jede menschliche Tätigkeit, etwa auch die Tätigkeit des Lernens selbst, von Motivationen ausgehen muß. In der traditionellen Schule wird solche ‚Motivation‘ zu meist durch Vorschriften und Sanktionen erzeugt, mögen diese heutzutage auch sanft und vorsichtig dosiert werden. Dies bedeutet aber, daß in der traditionellen Schule die Verantwortung prinzipiell ‚oben‘ wahrgenommen wird: für die Schule von der Direktion, in der Klasse von den Lehrenden. Wenn man aber keine Verantwortung übertragen bekommt, kann man nicht lernen, wie man sie *selbst* ausüben kann. Solange wir als Lehrende also alle Entscheidungen für die Heranwachsenden treffen, bringen wir ihnen keineswegs bei, sich motiviert und anstrengungsbereit für die Gestaltung unserer Welt zu engagieren, sondern schärfen bloß ihre Fähigkeit, sich möglichst passiv und unbeschadet über die Hürden unserer didaktischen Maßnahmen zu schwindeln, sich den zugemuteten Lernprozessen zu entziehen und unseren gut gemeinten Entwicklungsvorgaben zu verweigern. Damit erwerben sie aber nicht die Bildung, die sie brauchen würden. In unserer Welt werden die normierten Vorschriften und zentralistischen Vorgaben immer weniger und das blinde Gehorchen funktioniert nicht mehr. Die Menschen müssen vielmehr Entscheidungen treffen und Handlungen setzen und dies alles eigenständig und selbstorganisiert.

Wie aber kann eigenständig motivierte Handlungsbereitschaft entstehen? Menschen benötigen Gründe, um etwas anzustreben und diese Gründe liegen in ihren Bedürfnissen, Gefühlen, Ansprüchen, Vorstellungen und Lebensperspektiven beschlossen.

Erst wenn sich diese mit Zielen verbinden lassen, entsteht die Bereitschaft, Handlungen zu setzen, Anstrengungen zu übernehmen, Widerstände zu überwinden (vgl. etwa Holzkamp 1983/298ff). Und je öfter sich die Erfahrung einstellt, daß eine solche Mobilisierung von Kräften zum angestrebten Ziel führt, umso engagierter können Handlungsperspektiven entwickelt und umso langfristiger können sie konzipiert werden. Wenn wir uns also gegen die Bedürfnisse der Heranwachsenden stellen, unterminieren und blockieren wir ihre Motivationsbereitschaft. Wenn wir ihre Ambitionen aber unterstützen und fördern, so tragen wir dazu bei, daß sich problemsichtige, handlungsbereite und anstrengungsfähige Menschen entwickeln können.

Auch darüber hat die Reformpädagogik schon nachgedacht. „Die Kinder sollen gerne in die Schule gehen ... Sie sollen freudig lernen.“ (1923/4) So umriß Otto Glöckel das Ziel der Arbeitsschule. Und: „Der größte methodische Erfolg ist es, wenn es dem Lehrer gelingt, die innere Teilnahme der Kinder an dem Unterricht in dem Maße zu steigern, daß die Kinder von dem Gegenstande so erfüllt sind, daß der Lehrer zurücktreten kann ...“ (1928/16f) Eduard Burger, ein Mitarbeiter Glöckels, der sich etwas mehr um den theoretischen Unterbau der Arbeitsschule bemühte, präziserte den Weg zu diesem Ziel: „Nicht durch ‚Suggestion‘ des Lehrers ... soll der Schüler zu einer ‚Selbsttätigkeit‘ veranlaßt werden, die dem Schüler als eigene ‚freie‘ Handlung erscheint, sondern die Selbsttätigkeit muß ihren unerzwungenen Ursprung aus den Interessen nehmen, die das eigene Erleben des Schülers als eine unerschöpfliche Fülle von Initiativen bereitstellt.“ (1923/445)

Was wir als Lehrende daher praktizieren müssen, ist ein umfassender persönlicher Respekt vor den Heranwachsenden. In der erziehungswissenschaftlichen Diskussion ist diese Haltung traditionell unter dem Begriff des ‚pädagogischen‘ ‚erstehens‘ verhandelt worden: Wir müssen all das, was wir den Heranwachsenden gerne vermitteln möchten, gleichsam zunächst einmal mit ihren Augen betrachten, um zu erkennen, welche Bedeutung es für sie überhaupt haben kann. In Anschluß daran werden wir akzeptieren müssen, daß nicht wir bestimmen können, wofür es sich für die Jugendlichen lohnt, eine bestimmte Anstrengung zu übernehmen, daß es also die Heranwachsenden selbst sein müssen, die

darüber befinden, welche Bedürfnisse sie in ihrem Leben erfüllt bekommen möchten und was sie dafür zu tun bereit sind. Wir haben ihnen nicht vorzuschreiben, worum es geht, sondern wir haben hinzuhören, worum es ihnen geht. Erst wenn wir diese Rollenverteilung anerkennen, wird es den Heranwachsenden möglich sein, aus einer abwehrenden Haltung gegenüber unseren Forderungen herauszutreten und gemeinsam mit uns Ziele zu entwickeln und gemeinsam mit uns zu lernen, wie man trotz der vielen Widerstände diese Ziele erreichen kann.

Das Ziel einer zukunftsweisenden Arbeitsschule müßte es daher sein, in ihrer pädagogischen Arbeit die Schülerinnen und Schüler in ihren jeweiligen Bedürfnissen, Problemen, Fähigkeiten und Entwicklungszielen wirklich und umfassend als *Subjekte ihrer Biografie ernstzunehmen*. Erst wenn die Schule aus der Sicht der Lernenden mit gutem Grund als ein Ort der Unterstützung und Hilfe bei der Verfolgung ihrer selbst entwickelten Lebensinteressen angesehen werden kann, dann kann hier auch so etwas gelernt werden wie motivierte Anstrengungsbereitschaft. Dann können etwa Fragen wie die folgenden untersucht werden: Wie kann ich am besten beurteilen, ob ich mich für etwas engagieren soll? Warum und wann kann es sinnvoll sein, unmittelbare Bedürfnisse aufzuschieben und längerfristigen Zielen nachzugehen? Wie organisiert man sich die notwendige Ausdauer, die man benötigt, um Dinge umzusetzen, die einem wichtig geworden sind?

Viertes Ziel: Verbindung von Wissen und Können

Es genügt aber nicht, sich bloß für Handlungen verantwortlich zu fühlen, man muß sie auch *setzen können*. Wir werden also fragen müssen: Welche Fähigkeiten müssen die Heranwachsenden erwerben, damit sie das, was sie sich im Kopf zurecht gelegt haben, was sie mit anderen ausgehandelt haben, wofür sie bereit sind, sich einzusetzen, auch tatsächlich umsetzen können? Sollen die Heranwachsenden nicht nur nachdenken, sondern auch diesem Denken entsprechend handeln können, wird es nicht genügen, Bücher zu lesen und Ideen zu diskutieren.

In der humanistischen Tradition wird unter ‚Bildung‘ immer zunächst an das abstrakt-sprachliche Denken gedacht. Und dies

nicht ohne Grund: Dieses Denken stellt eine nahezu unbeschränkte Ressource zur Verarbeitung unserer Welt dar. In theoretischen Gedankengängen lassen sich die mannigfachsten Aspekte von Problemlagen herauschälen, auf den Punkt bringen und in jeder beliebigen Weise weiter- oder neu entwickeln. Aber diese theoretische Verarbeitung der Realität ist nur *ein* Bestandteil unserer Erkenntnismöglichkeiten. Das bemerken wir sofort an den Schwierigkeiten, die auftreten, wenn wir versuchen, eine theoretische Vorstellung (etwa auch ein bestimmtes pädagogisches Konzept) in praktisches Handeln umzusetzen.

Dann benötigen wir nämlich neben dem sprachlich-theoretischen Denken auch noch ein gegenständlich-praktisches Denken. Dieses hält fest, was sich in der Situation einer Handlung selbst abspielt, verarbeitet die Eindrücke, die im konkreten Handeln auf unsere Wahrnehmung einströmen, speichert all diese Informationen und verallgemeinert sie in einer nicht-sprachlichen Form. (vgl. etwa Holzkamp 1983/226ff) Wie wir eine Feile an ein Stück Metall ansetzen müssen, wissen wir – wenn wir es gelernt haben – ohne dafür Worte zu haben. Wir ‚können‘ es, wir fühlen es, so wie das Gasgeben und Lenken beim Autofahren, so wie das Schreiben an einer Schreibmaschine. Aber auch das Sprechen, auch das Unterrichten, selbst das Zusammenstellen und Halten eines Vortrages besteht nicht nur im Einsatz theoretischen Wissens, sondern zu erheblichen Anteilen aus einem alle handlungsrelevanten Momente integrierenden ‚praktischen Wissen‘.

‚Wissen‘ und ‚Können‘ dürfen nun keinesfalls als potentielle Konkurrenten angesehen werden, wie dies etwa in rhetorischen Wendungen anklingt, die die ‚Praxis‘ oder die ‚Theorie‘ einseitig bevorzugen. Wir benötigen beide gleichermaßen, um die spezifischen Potenzen *beider* nutzen zu können: Der Vorzug des theoretisch-sprachlichen Denkens liegt darin, bestimmte Probleme in herausgehobenen Einzelaspekten untersuchen und neu konzipieren zu können, seine ‚Schwäche‘ aber darin, daß die so entstehenden Bausteine nie zu einer wirklich vollständigen konkreten Handlung führen könnten. Der Nachteil des praktisch-nicht-sprachlichen Denkens liegt darin, daß es gleichsam ‚dogmatisch‘ an der konkreten Situation klebt und daher keine intellektuellen Höhenflüge veranstalten kann, sein unermeßlicher Vorteil aber

darin, daß es die Ganzheit jener Faktoren umfaßt, die zum Zustandekommen einer realen Handlung notwendigerweise reflektiert sein müssen.

Ein hilfreiches Bindeglied zwischen theoretischem und praktischem Denken ergibt sich noch daraus, daß wir in ‚ikonischen‘ Medien – also etwa in künstlerischen oder ‚veranschaulichenden‘ Darstellungen – reflektieren können. Hier ist einerseits der unmittelbare Handlungsbezug des ‚praktischen Denkens‘ schon gebrochen und wir können eine größere ‚erkennende Distanz‘ zum Problem einnehmen. Andererseits präsentiert eine ikonische Darstellung das Problem doch noch immer in einer spezifischen ‚Ganzheit‘, das Problem ist nicht wie im sprachlichen Denken in einzelne Aspekte ‚aufgelöst‘. Eine grafische Darstellung, eine Anekdote, eine Oper führen uns Totalitäten vor Augen und machen Zusammenhänge sichtbar, die der theoretischen Sprache bereits wieder entgleiten müssen.

Dieser Zusammenhang müßte nun auch im schulischen Lernen berücksichtigt werden. (vgl. etwa Bruner 1974/48ff, Klafki 1991/156ff) Lernen ist einseitig und defizitär, wenn es nur auf der Ebene theoretischen (oder nur auf der Ebene des praktischen) Denkens vor sich geht. Praktisches Lernen bezieht seine Orientierungen vom theoretischen, theoretisches Lernen seinen ‚Stoff‘ vom praktischen und erst beide zusammen führen zur selbständigen Handlungsfähigkeit.

Auch darüber hat die historische Reformpädagogik bereits nachgedacht. Eine wichtige Facette des Begriffes ‚Arbeitsschule‘ besteht im Prinzip der ‚Anschaulichkeit‘ bei der Aufbereitung von Problemen, die durch praktisches Agieren mit dem Problemgegenstand entsteht. Eduard Burger etwa möchte diesen Effekt durch unterschiedliche didaktische Konstruktionen wirksam werden lassen: Als das ‚Arbeitsprinzip im weiteren Sinne‘ versteht er die lernende Selbsttätigkeit des Kindes. Obwohl er dies nicht ausdrücklich referiert, fallen natürlich auch hier schon ‚praktische‘ Erfahrungen an, nämlich solche, die sich auf das Planen, Organisieren und Durchführen des Lernens selbst beziehen. Als zweites Prinzip möchte er den ‚Werkunterricht‘ einsetzen, den er als jene praktisch-handwerkliche Tätigkeit konzipiert, die dem theoretischen Unterricht als anschauliche Fundierung von Zu-

sammenhängen dient, also etwa die praktische Anfertigung eines Hebelmechanismus zum besseren Verständnis der Hebelgesetze. Als drittes sieht er den sog. ‚Werkstättenunterricht‘ vor, in dem die praktische Tätigkeit gegenüber dem theoretischen Unterricht eigenständig ist und sich an der Logik einer allgemeinen Berufsvorbildung orientiert. (vgl. 1923/392) In der Kunsterziehung der Reformpädagogik wurde – wenn auch noch sehr intuitiv begründet – versucht, dem Medium des Ikonischen als eigenständigem Erkenntnisträger einen angemessenen Platz im schulischen Lernen einzuräumen.

An diesen Modellen wäre in heutiger Zeit einiges zu feilen. Sie zielen jedoch – ohne dabei schon auf moderne handlungstheoretische Konzepte zurückgreifen zu können – bereits recht präzise auf den Zusammenhang zwischen theoretischem und praktischem Lernen, wie er für das Ziel ‚kritisches Denken und selbständiges Handeln‘ schon damals maßgeblich sein mußte. Heute müßte in einer zukunftsorientierten Schule die Verknüpfung von theoretischem und praktischem Lernen mehr denn je zu einem umfassenden didaktischen Prinzip werden. (vgl. Hackl 1994/126ff) Wie setzt man theoretische Gedanken in praktische Handlungen um und was passiert dabei, wenn man dies versucht? Wie kann ich praktische Erlebnisse und Erfahrungen theoretisch untersuchen, daß ich davon für mein weiteres Handeln profitiere? Wo in der gesellschaftlichen Realität findet das statt, worüber ich in der Schule lerne und warum ist es wichtig? Derartige Fragen sollten gestellt und beantwortet werden. Labortätigkeit, praktische Erkundungen, forschendes Lernen, technische Experimente, künstlerische Produktion und Rezeption, selbstorganisierte Unterrichtsprojekte, die Herausgabe einer Schülerzeitung, Kontakte mit Partnerschulen in anderen Ländern und vieles mehr sollten daher nicht primär als Belustigung und Kurzweil konzipiert werden, sondern als jener Teil des schulischen Lernens, ohne den der Weg über abstrakte Gleichungen, philosophische Sätze oder wissenschaftspropädeutische Systematiken zu keinerlei handlungsrelevanten Fähigkeiten führt.

Nachbemerkung

Meine vier Vorschläge sollten – wie zu Beginn schon angemerkt – im Zusammenhang gedacht und umgesetzt werden. Das Erlernen einer toleranten Haltung gegenüber Andersdenkenden etwa kann weder durch belehrende Vorträge noch durch moralische Appelle bestritten werden. Hier bedarf es eines erlebten ‚Problems‘ als Anlaß, es bedarf der freien Motivation, sich diesem Problem zu stellen und es bedarf des sinnlichen Erlebens, kritischen Analysierens und praktischen Einübens eines sinnvollen Umgangs mit Differenzen, Konflikten und Handlungsnotwendigkeiten. Meine Vorschläge verweisen daher aufeinander. Allgemein gesprochen: Die *Problembezogenheit* des schulischen Lernens und seine *kommunikative Orientierung* können methodisch nur umgesetzt werden, wenn *eigenständige Motivationen* und *theoretische wie praktische Fähigkeiten* ausgebildet werden. Ebenso wie das Ausbilden dieser Motivationen und Fähigkeiten nur in problembezogenen und kommunikativen Lernprozessen geschehen kann.

Und alle vier Vorschläge verweisen auf ein weiteres: Ich habe bis hierher noch nicht darüber gesprochen, daß man in einer modernen Arbeitsschule auch etwas über Mathematik, Sprachen, Geografie und Kunst lernen sollte. Über ein stimmiges Konzept möglicher Lerngegenstände und Unterrichtsinhalte wäre gesondert zu diskutieren. Ich bin jedoch davon überzeugt, daß man den Heranwachsenden etwas über Mathematik, Sprachen, Geografie und Kunst vermitteln sollte. Und zwar deswegen, weil sie dieses Wissen benötigen, um in unserer Gesellschaft aktiv zu werden und diese unsere Welt zu gestalten. Dazu müssen sie dieses Wissen jedoch auf eine Weise erwerben, die seinen Gehalt für sie substanzial aufschließt und fruchtbar werden läßt. Meine Vorschläge wollen daher Mathematik, Sprachen, Geografie und Kunst nicht beiseite schieben, sondern vielmehr einen wirkungsvollen Weg zu ihnen bahnen helfen. Genau dies war auch die Intention jener historischen pädagogischen Bewegung, der wir heute unsere Referenz erweisen und genau in diesem Sinne sollte sich unser heutiges pädagogisches Denken und Wirken der großen Idee und Tradition der Glöckelschen Arbeitsschule verpflichtet fühlen.

Literatur:

- Bruner, Jerome S., 1974: Entwurf einer Unterrichtstheorie. Berlin
 Burger, Eduard, 1923: Arbeitspädagogik. Leipzig
 Glöckel, Otto, 1923: Die österreichische Schulreform, Einige Feststellungen gegen die Schulverderber. Wien
 Glöckel, Otto, 1928: Drillschule, Lernschule, Arbeitsschule. Wien
 Habermas, Jürgen, 1988: Theorie des kommunikativen Handelns, Band I. Frankfurt/Main
 Hackl, Bernd, 1990: Die Arbeitsschule, Geschichte und Aktualität eines Reformmodells. Wien
 Hackl, Bernd, 1994: Projektunterricht in der Praxis. Innsbruck
 Holzkamp, Klaus, 1983: Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/Main
 Klafki, Wolfgang, 1991: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim

Friedrich Oswald

Universitäre Lehrerbildung im Aufbruch

„Fortsetzung der Schulreform aus früheren Zeiten“ nach Otto Glöckel

1919: Schulreform durch Lehrerbildung

Am 28. November 1919 – die junge Republik (Deutsch-)Österreich stand im Jahr nach dem Ersten Weltkrieg in hartem Kampf um ihre Existenz – hielt der Unterstaatssekretär für Unterricht Otto Glöckel im Parlament seine oftmals zitierte Rede über die Errichtung der österreichischen Staatserziehungsanstalten; die Rede ist vor allem deshalb von historischer Bedeutung, weil sie programmatische Aussagen zur Bildungspolitik, zur Lehrerbildung und Schulentwicklung enthält (die – noch! – im Konsens der christlich-sozialen und der sozialdemokratischen Partei standen).

Das Zitat von der „Fortsetzung der Schulreform aus früheren Zeiten“ läßt Otto Glöckel als einen Reformers charakterisieren, der an jene pädagogischen Traditionen anknüpft, von denen er sich die wertvollsten Impulse für die Gestaltung der Zukunft des Bildungswesens versprechen konnte: *„Was in früheren Zeiten Basedow mit seinem Philantropin in Dessau, Pestalozzi mit seiner Schule in Iferten, Francke mit seinen Stiftungen in Halle schuf(en), als private Unternehmungen, von denen neue Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ihren Ausgangspunkt nahmen, um die Kultur der ganzen Welt zu befruchten, was Fichte, Herbart und Humboldt als Theoretiker gearbeitet haben, das wollen wir jetzt unter Anlehnung an die Lietz'schen Schöpfungen in Deutschland, das seine Landerziehungsheime aufgebaut hat, aufgrund naturgemäßer Erziehung unter möglicher Anpassung an ein geordnetes Familienleben in Österreich fortführen.“* (Protokolle Nationalversammlung, 1919, S. 1193ff)

Die Staatserziehungsanstalten – die späteren Bundeserziehungsanstalten, von denen die jetzige Höhere Internatsschule des Bundes in Wien mit den Veranstaltungen zur 75-Jahr-Feier ihres Bestandes im November 1994 den Anlaß zu dieser Befassung gab

– sollten – als „moderne Musterschulen“ beispielgebend für die neue Entwicklung sein und „aufklärend und werbend wirken, sowohl für die Lehrerschaft wie auch für die breite Öffentlichkeit.“ (Protokolle, w.o.) Der Mut und Weitblick aus der Situation des Jahres 1919 sind zu bewundern, wenn in raschem Zugriff auf die Gebäude der ehemaligen (aus der Monarchie stammenden) Offiziersbildungsanstalten und trotz der „furchtbaren Sorgen des Tages, die den Atem zu verlegen drohen“, dieses Programm für die Zukunft entworfen wird: „Wir müssen ein Schulwesen schaffen, aus dem sittlich gefestigte Charaktere hervorgehen, ein Geschlecht aufrechter, arbeitsfroher, lerneifriger, lernfreudiger Menschen, die befähigt sind, ihr Geschick selbst in die Hand zu nehmen und bei Ausübung der breitesten demokratischen Rechte auch bereit sind, die Verantwortung gegenüber der Gesamtheit zu übernehmen.“

Im weiteren Verlauf nimmt Otto Glöckel zentral auf die Lehrerbildung Bezug: „Es ist damit ein hohes Ziel gesetzt. Wir wissen, daß die Schulreform nicht auf dem Schreibtisch eines einzelnen erdacht oder etwa das Werk von Bürokraten sein kann. ... Die Schulreform bedeutet für die Lehrerschaft vielfach ein Umlernen und Neu-Lernen; es sollen daher die Staatserziehungsanstalten auch zu Fortbildungsstätten für die Lehrerschaft werden.“ (Protokolle, w.o.)

Der Appell und diese mutige Initiative (am 28. November 1919 wurde ja auch das Gesetz über die Errichtung von Staatserziehungsanstalten beschlossen) sind bemerkenswert; und es ist die Frage zu stellen, ob wir in dieser Entwicklung weiter gekommen sind und einen Fortschritt in der Realisierung dessen erzielt haben, was Otto Glöckel als „Konzentrationspunkte der geistigen Arbeit“ bezeichnet.

Im besonderen soll hier das Anliegen der Lehrerbildung – konkret der universitären Lehrerbildung, hier wiederum mit auf die pädagogische Ausbildung der Lehramtsstudierenden an der Universität Wien – im Sinne dieser Frage analysiert werden.

Es soll versucht werden, die Desiderata, d.h. das, was wir in der Gegenwart für die Lehrerbildung ersehnen und erstreben, in diesen Zusammenhängen vorzustellen.

Bildungsreform in der Zeit der „Ersten Republik“

Für die Darstellung der Bildungsreform in der Ersten Republik ist die direkte Konfrontation mit den parteipolitischen Kämpfen jener zwei Jahrzehnte von 1918 bis 1938 nach wie vor verdüsternd. In vielen Fällen erscheinen pädagogische Anliegen wie politische Standpunkte einer bestimmten Partei und lassen dadurch weder das Problem „sine ira et studio“ behandeln noch den eigentlichen Grundgehalt klar zutage treten.

Die Bildungsreform der Ersten Republik zeigt in der historischen Rückschau Pädagogen, die gezwungen waren, parteipolitisch zu agieren. Das Verdienst Otto Glöckels als Initiator und Motor einer Schulerneuerung, die im letzten Jahrzehnt der Monarchie schon von anderer Seite her (größtenteils vergeblich) gefordert und bis heute nicht vollständig durchgeführt werden konnte, ist groß. Sein Ende ist tragisch: Verhaftung und Internierung im Februar 1934, Tod im Juli 1935 – neun Monate nach Haftentlassung.

Aus den Beschreibungen über seine Haltung in diesen Monaten ist der Schluß zulässig, daß er den Erfolg der pädagogischen Erneuerung der Schule für gesichert erachtete – trotz mancher gegenteiliger Maßnahmen in der Zeit der autoritären Regierung.

Die Reformbewegung der Ersten Republik wird in ihrem Wesen verkannt, wenn man ihre Gestalten in kämpferischer Manier nach dem Etikett der Parteizuordnung als Freunde und Feinde der Erneuerung klassifiziert. Es gibt Förderer der Reform, es gibt Zögernde, und es gibt Uneinsichtige. Es gibt (wie in der Gegenwart!) sehr unterschiedliche Motive des Handelns in diesem Bereich: etwa aus Positionsinteressen, aus standespolitischen Gesichtspunkten – und eben auch im Interesse der Bildung des Kindes und des Jugendlichen! Das jeweils zu klären bleibt als Aufgabe.

Es soll in keiner Weise darüber hinweggesehen werden, daß die Anliegen der Schulreform von größter bildungspolitischer und politischer Bedeutung sind. In kaum einer anderen Epoche zeigt sich die Wechselwirkung von pädagogischer und politischer Argumentation so dramatisch wie in der Ersten Republik, und diese Verbindung ist auch aufzuzeigen. Sie muß einer Analyse – und in diesem Sinn einer Entflechtung der vermengten Argumente – zugeführt werden; sonst würde ein Verhältnis zwischen

Pädagogik und Politik hergestellt werden, das – nach Wittgenstein (der, nebenbei bemerkt, in dieser Zeit Volksschullehrer in Niederösterreich war) – „windschief“ konstruiert ist. Das Verhältnis von Ursache und Wirkung, d.h. von ursprünglich pädagogischen Motiven und späteren politischen Kampfansagen könnte sonst verdeckt bleiben. Das wäre zum Nachteil auch gegenwärtiger Schulreformargumentationen, die ihre Standpunkte nicht zuletzt aus historischen Interpretationen beziehen. Es wäre zum Nachteil auch für die Darstellung der Persönlichkeiten, die diese Reform in der Zeit der Ersten Republik getragen haben – eben auch für das Bild, das man sich von Otto Glöckel macht – wenn man die vom Ausgang her pädagogisch motivierten Intentionen voreilig und unkritisch begraben möchte.

Die Reformbewegung in Österreich ist umfassender und bedeutender als dies mit der Bezeichnung „Schulreform“ zum Ausdruck kommen könnte. Wenn eine Dokumentation über „Die österreichische Reformpädagogik 1918 bis 1930“ in diesem Sinn nicht nur die schulorganisatorischen Veränderungen und deren politische Begleiterscheinungen in der Ersten Republik thematisiert, sondern auch dem Beachtung widmet, was im Zusammenhang mit neuen sozialpädagogischen und (tiefen)psychologischen Erkenntnissen ein verändertes Verständnis vom Menschen herbeiführte, so ist der Begriff „Bildungsreform“ gerechtfertigt. Die mit den Namen der Österreicher August Aichhorn, Sigmund Freud, Alfred Adler bzw. mit dem in Österreich wirkenden Psychologenpaar Karl und Charlotte Bühler verbundenen Fortschritte in den Sozialwissenschaften wirkten sich in erheblichem Maß – allerdings nur sehr langsam – verändernd für das innere „Schulklima“ aus; zum Teil war eine direkte Einflußnahme in der Lehrerbildung gegeben. Formen der Interaktion von Eltern, Lehrern und Schülern sind davon ebenso betroffen wie Lehrinhalte und Praktiken des Schulbetriebs, z.B. Prüfung und Leistungsbeurteilung.

Es ist in diesen Zusammenhängen auch gerechtfertigt, von einer „österreichischen Reformbewegung“ zu sprechen; an eben diese Tradition und Erneuerung knüpft Otto Glöckel an. Die Bezugnahme auf die Pädagogen früherer Jahrhunderte ist nicht nur ein schmückendes Beiwerk zu der bekannten Rede vom

November 1919 vor den Nationalratsabgeordneten; sie ist vielmehr Ausdruck des Geistes, der ihn beseelte. Es wäre daher an der Zeit, seine grundsätzlichen Motive in Österreich parteiübergreifend zu würdigen; und es wäre wohl auch gelegen, die Gesamtheit der österreichischen pädagogischen Reformbewegung in europäischer Perspektive zu interpretieren. Gerade die Motive der Unterdrückung dieser Ansätze in der Zeit der autoritären Regierung in Österreich und das Schicksal ihrer völligen Vernichtung in den Jahren der nationalsozialistischen Herrschaft können den pädagogischen Impetus dieser Reformbewegung in seiner gesellschaftspolitischen Bedeutung noch mehr deutlich machen.

Der große Aufbruch zu neuem Überdenken pädagogischer Belange zeichnet sich seit der Jahrhundertwende europaweit ab: Die Idee der Gemeinschaftserziehung wurde in flammenden Aufrufen von Hermann Lietz propagiert und durch die Gründung der Landerziehungsheime (seit 1998) auch in der Praxis verwirklicht. Er erklärt, eine umfassende Erziehung der Kinder zu harmonischen, selbständigen Charakteren anstreben zu wollen „durch Zusammenleben, -spielen und -arbeiten von Zöglingen und Erziehern als jüngeren und älteren Freunden, wobei letztere vor allem durch ihre vorbildliche, starke Persönlichkeit, durch ihre Hingabe für den Erzieherberuf, durch ihre Liebe zur Jugend ... wirken“ (Dietrich, 1967).

Die Idee der Gemeinschaftserziehung wirkte zündend auf die Schulmodelle Gustav Wynekens und Paul Geheebis sowie auf die Jugendbewegung in Deutschland und Österreich. Der Philosoph und Pädagoge Paul Natorp hatte um die Jahrhundertwende sein großes Werk „Sozialpädagogik“ herausgebracht, das in dem Jahrzehnt zwischen 1900 und 1910 neun Auflagen erlebte. Das Programmwort einer „Pädagogik vom Kinde aus“ war durch die Veröffentlichung des Buches „Das Jahrhundert des Kindes“ der Schwedin Ellen Key initiiert worden und veranlaßte neue Überlegungen zur Frage der erzieherischen bzw. unterrichtlichen Autorität, d.h. zur Frage des Lehrer-Schüler-Verhältnisses.

Durch Georg Kerschensteiner wurde hinsichtlich der Methode das Prinzip des Arbeitsunterrichts vertreten, in dem selbsttätige und zur Selbständigkeit führende Arbeit als das Wesen des Schulunterrichts vorgestellt wurde.

Die Erkenntnisse der Psychologie, insbesondere der Entwick-

lungspsychologie, in Wien vertreten durch Charlotte Bühler, eröffneten eine neue Sichtweise auf die Eigenart des Kindes und des Jugendlichen, woraus die Forderung nach einem kindgemäßen bzw. jugendgerechten Unterricht entstand.

Reformimpulse weit über Parteigrenzen hinaus

In dieser Bewegung des pädagogischen Aufbruches stehen Otto Glöckel und seine Generation. Von da her kommen die wesentlichen Motive der Schulreformer – sowohl christlichsozialer als auch sozialdemokratischer Partezuordnung. Für dieses pädagogische Selbstverständnis gibt es mehrere Belege. So schreibt z.B. Karl Furtmüller, einer der Mitarbeiter in der Schulreformabteilung, den der „mit der Leitung des Unterrichtsamtes betraute Unterstaatssekretär“ Glöckel schon im Jahre 1920 berufen hatte, rückschauend nach dreißig (!) Jahren: „*Der geistige Gehalt dieser Schulreform war zwar keine Schöpfung gerade dieses Landes und dieses Augenblicks, sondern ihre große Leistung war, was bedeutende Erzieher und Lehrer in der ganzen Welt erdacht und angestrebt hatten, Stück für Stück in die Wirklichkeit umzusetzen.*“ (Furtmüller, 1954).

Auch im anderen Parteilager ist dieselbe Einstellung vorhanden; ein Zeuge dafür ist der christlichsoziale Mitarbeiter in der Schulreformabteilung Ludwig Battista, der seine Vorstellungen in der Gedankenverbindung mit den Idealen der Jugendbewegung und Kunsterziehungsbewegung äußert. (Battista, 1948). Auch von dort her stehen Impulse zur Veränderung der Schule von einer Wissensdrill-Anstalt in Richtung auf eine persönlichkeits- und gemeinschaftsbildende Institution im Vordergrund.

Ein starkes Motiv für Glöckel war (ergänzend zu den Ideen der Reformbewegung) – der Aspekt der „sozialen Frage“. Er hatte als Unterlehrer selbst die erschütternden Lebensverhältnisse von Wiener Schulkindern (bzw. Familien) an der Volksschule auf der Schmelz kennengelernt und mit denen der Kinder an der Übungsschule des Pädagogiums (der Lehrerbildungsinstitution) vergleichen können. Daraus entsprang sein Wille zur Gestaltung einer Schule für alle Schichten der Bevölkerung. Sein revolutionäres Engagement in Schulfragen kann nicht ohne die bittere Erfahrung der Dienstentlassung als Unterlehrer verstanden werden.

Neben solchen Motivationslagen allgemeinpädagogischen Inhaltes und persönlicher Erfahrung ist auch auf die weit verbreitete Reformstimmung bzw. auf das Problembewußtsein zur Schulfrage in der österreichisch-ungarischen Monarchie Bezug zu nehmen. Die lebendige Existenz eines – bisweilen sogar aggressiv geäußerten – Reformwillens ist eindeutig an den Protokollen zur Mittelschulenquete der Kulturpolitischen Gesellschaft 1906/1907 bzw. der offiziellen Mittelschulenquete des Unterrichtsministeriums 1908 nachweisbar (Scheu, 1910).

Ohne in diesem Zusammenhang die Reformmaßnahmen des Ministers für Kultus und Unterricht, Marchet, zu behandeln, soll auf die in den Protokollen aufgezeigten Aspekte der inneren Schulerneuerung hingewiesen werden. Die darin genannten Probleme sind mit den am Beginn der Schulreform der Republik aufgegriffenen ident: Abbau der Stoffüberbürdung der Unterrichtsfächer, Aufbau einer Schule im Gedanken der Erziehung, Änderung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses (von autoritär auf kooperativ), Einbeziehung der Eltern in die Schulgemeinschaft, Umgestaltung der Unterrichtsmethoden auf die Vermittlung von Einsicht und Erkenntnis an Stelle eines verständnislosen Wissenstransportes und -drills. Diesen Stand der Reformgesinnung zeigen im besonderen die „Schülerbriefe über die Mittelschule“ im Zusammenhang der Reformepoche der Ersten Republik mit vorangegangenen aufzuzeigen und dadurch – im Interesse der historischen Aufklärung des Reformwillens – auf die ursprünglich pädagogisch und nicht parteipolitisch gegebene Motivation der Bewegung Bezug zu nehmen; zweitens, um das erstaunliche und oft eben im Zusammenhang mit dem Parteistreit übersehene und oft fehlinterpretierte Phänomen der Zusammenarbeit von Reformern aus den beiden großen Parteilagern, die in der Ersten Republik bestehen, bewußt zu machen.

Freilich geht diese Kooperation sozusagen „quer durch die Parteien“ (ich habe daher von einer Zusammenarbeit „der Reformer“ gesprochen) – und ist deswegen auch auf beiden Seiten nicht frei von innerparteilichen Kontroversen; die Parteilager selbst sind in den einzelnen Fragen der Schulreform nicht so geschlossen, wie es die politische Agitation erscheinen läßt.

In den Jahren 1919/1920 wurden von der Schulreformabteilung auch die Vorhaben der „inneren“ Erneuerung geplant und begonnen: die Gründung von Lehrerkammern, die Institutionalisierung von Elternvertretungen, die Neugestaltung der Lehrpläne auf allen Gebieten (vor allem bedeutend und auch umkämpft war dabei der neue Volksschullehrplan), die Reform der Lehrerbildung. Die genannten Vorhaben sind so umfassend, daß in den meisten Darstellungen nur in exemplarischer Weise auf Sachverhalte eingegangen werden kann. Im Gesamtzusammenhang ist von einer tiefgreifenden Bildungsreform zu sprechen. Es gibt dabei ein Beispiel unter den Reformmaßnahmen, an dem der Geist der Schulerneuerung gleichsam im Modell erfahrbar ist: die Bundeserziehungsanstalten (anfangs: Staatserziehungsanstalten).

Frühere Kadettenschulen bzw. ein „Offizierstöchtersinstitut“ und ein „Zivilmädchenpensionat“ wurden – bevor sie noch zu Kriegsende „in dem wüsten Haufen der ärarischen Sachdemobilisierungsgüter“ verschwinden und anderweitig verkauft werden konnten – in staatliche Erziehungsanstalten umgewandelt. Begabten Kindern sollte hier auf Staatskosten das Mittelschulstudium ermöglicht werden. Diese Schulen waren nun in der Lage, neue Organisationsformen, Lehrpläne und Unterrichtsweisen zu erproben.

Ernst Springer schreibt darüber: *„Als Anregung dienten wohl die französischen Lycées und die Landerziehungsheime; doch hierzulande entstanden Stätten eines echt österreichischen, weltauftgeschlossenen Erziehergeistes, die sich bald in der europäischen und noch mehr in der amerikanischen Kulturwelt einen ehrenvollen Ruf erwarben. Für Österreich bezeichnend war die Pflege künstlerischer, kunsthandwerklicher und rein handwerksmäßiger Arbeit, nach Möglichkeit und Bedarf auch Hilfsarbeit in Haus, Hof und Garten. Größter Wert wurde auf die Pflege der Musik, auf Theateraufführungen und auf gediegene Gestaltung von Festen gelegt. Erzieher, Lehrer und Leitung bildeten mit ihren Zöglingen eine innige Lebensgemeinschaft.“* (Springer, 1948). Die Gesamtheit der Bundeserziehungsanstalten wurde als eine Art von Mikrokosmos, der „den geplanten Neuaufbau des Schulsystems in sich widerspiegeln“ sollte, aufgefaßt.

In der Reformabteilung des Unterrichtsamtes wurden ab 1919 die „Leitsätze zu Neugestaltung der Lehrerbildung“ erarbeitet.

Nach diesem Konzept sollte die Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer – für alle Schularten – an den pädagogischen Instituten der Universitäten erfolgen. Ein differenziertes System der Ausbildungslehrgänge sollte der Berufsvorbereitung für die künftigen Lehrenden in den verschiedenen Schularten dienen. (vgl.: Scheipl, Seel 1985)

Diese Pläne kamen nicht zur Ausführung. Allerdings erfolgte bereits ein Jahr fünf später am Pädagogischen Institut der Stadt Wien – es gab inzwischen eine eigene Landesschulbehörde im neu konstituierten Bundesland Wien mit Otto Glöckel als erstem Präsidenten des Stadtschulrates für Wien – eine hochschulmäßige Lehrerbildung in Kursen über vier Semester! Das Wirken des Ehepaars Charlotte und Karl Bühler im Rahmen der psychologischen Ausbildung der Lehrer fand internationale Anerkennung. Die Ausbildungsgänge umfaßten auch Themenbereiche der Tiefenpsychologie – Alfred Adler hielt Seminare über Individualpsychologie – in einer Weise, die bis heute in der Lehrerbildung nicht erreicht ist.

Ein Zentrum für die universitäre Lehrerbildung

Die neue Lehrerbildung an der Universität besteht seit einem Jahrzehnt: Erste Ansätze zu einer pädagogischen Ausbildung sind entwickelt worden, und die Möglichkeit der Orientierung auf das eigentliche Berufsbild des Lehrers ist durch schulpraktische Übungen angebahnt. – Ein großer Fortschritt? Die Frage kann bejaht werden, wenn man Vergleiche mit früheren Epochen heranzieht und den Abstand von der Situation einer „Nicht-Existenz universitärer Lehrerbildung“ – wie sie vor 1985 real existent war – als Maß für den Aufstieg nimmt. Zweifel am Genügen des gegenwärtigen Standes der Ausbildungsformen melden sich freilich bei jenen, die erkannt haben, welche Qualifikationen für die Tätigkeiten des Lehrens und Erziehens in der Gegenwart erforderlich wären.

Der Beruf des Lehrers/der Lehrerin ist nicht nur „primär“ oder „vorrangig“, sondern ohne alle derartigen Abstriche als ein pädagogischer zu charakterisieren, weil er mit Menschen zu tun hat. Absolventen eines Universitätsstudiums, die im allgemeinen

Sprachgebrauch „Lehramtsanwärter“ genannt werden, für die also Lehren und Erziehen als selbstgewählter Auftrag gilt, stellen mit Bedauern fest, daß die Orientierung an diesem grundlegenden Berufsverständnis (noch) nicht gegeben ist, jedenfalls sichtbar in den Zeitmaßen der Ausbildung auf geringstem Stellenwert figuriert.

Es hat wenig Sinn, in solchen Zusammenhängen die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung gegen die pädagogische auszuspielen; das ist witzloser Zeitvertreib für solche, die am Wesentlichen vorbeireden wollen, um auf der Ebene beschränkter Interessenskonflikte dazu beizutragen, daß alles so bleibt, wie es ist; diese Geister berührt nicht die Notwendigkeit, den dringenden Problemen, die durch Veränderungen in der Gesellschaft eingetreten sind, zu begegnen oder sie zumindest sehen zu lernen; sie leisten ihren Beitrag in der Entlassung von Berufaspiranten, die kaum jemals die Chance gehabt haben, einen Zugang zu tiefergehendem Verständnis für psychische, soziale und gesellschaftliche Fragen – schon gar nicht für Veränderung im Lauf des Lebens – eröffnet zu erhalten, obwohl ihnen aufgetragen ist, Jahre hindurch mit Kindern und Jugendlichen umzugehen.

Die Mangelerscheinungen im Lehrberuf sind – dort, wo sie auftreten – durch Fehlorientierungen dieser Art bedingt. Erstaunlicherweise erkennen das Physiker eher als Philosophen – nicht verallgemeinernd, aber für einzelne sei's gesagt!

Der Beruf des Lehrers erfordert beides: hohe fachliche Kompetenz *und* hervorragende soziale Befähigung im Umgang mit Menschen. In der Ausbildung zu dieser Berufsorientierung besteht der Bildungsauftrag des Zentrums für das Schulpraktikum der Universität Wien (ZSP).

Das „ZSP“ – nach den Bestimmungen des Universitäts-Organisationsgesetzes (UOG) aus dem Jahre 1975 als „Besondere Universitätseinrichtung“ im übergeordneten Wirkungsbereich des Akademischen Senates deklariert, im Sinne des UOG 1993 als „Interuniversitäre Einrichtung“ im Zuständigkeitsbereich des Rektors bzw. des Senates der Universität Wien zu etablieren – hat sich in

den zehn Jahren seiner Pioniertätigkeit zu einer anerkannten Institution entwickelt und darüber hinaus entscheidende Schritte zu einer neuen Bewußtseinsbildung für pädagogische Belange gesetzt.

Das „ZSP“ steht in der Entwicklung zu einem Zentrum für universitäre Lehrerbildung und in einem weiteren Sinn, der über den Horizont dieser bestimmten beruflichen Ausbildung hinausweist: für Forschung und Lehre in der wissenschaftlichen Disziplin der Didaktik. Es ist ein beachtenswertes Zeichen des Fortschrittes, daß aufgrund einer Initiative der beiden Bundesministerien (Unterricht und Kunst; Wissenschaft und Forschung) Maßnahmen zur Verbesserung der pädagogischen Ausbildung der künftigen Lehrer und Lehrerinnen der höheren Schulen vorgesehen sind: Die Durchführung einer Studien-Eingangsphase, in der universitäre Lehrveranstaltungen in Verbindung mit schulpraktischen Übungen angeboten werden, soll zu einer Begegnung mit dem „Berufsbild Lehrer“ in einem frühen Zeitpunkt des Studienverlaufs führen, damit die Selbsteinschätzung und -erfahrung der Eignung oder Nicht-Eignung zum Lehrberuf bereits im ersten Studienabschnitt möglich und das Studium selbst im Sinn der Berufsorientierung überlegt werden kann. In dieser Studien-Eingangsphase sollen in den Lehrveranstaltungen aktuelle Problembereiche der gegenwärtigen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Situation behandelt werden; vor allem aber wird danach zu trachten sein, zur Gestaltung positiver Interaktionsformen und zur Entwicklung einer fördernden Lernkultur beizutragen – durch erfahrungsorientiertes Lernen in Praxis und Theorie (d.h.: im Tun und Üben und in der Reflexion und Begründung dieses Tuns, das von Absichten und Zielsetzungen bestimmt ist).

Die Initiative ist von weitreichender Bedeutung für jene Generation, die ein demokratisch vereintes Europa mitgestalten wird.

Aufwendungen für die Lehrerbildung sind nicht sofort an spektakulären Erfolgswachstums nachweisen sichtbar zu machen; sie können aber langfristig als die lohnendsten Investitionen für das Bildungssystem und für die Entwicklung der Gesellschaft gelten.

Im Prozeß der österreichischen Bildungsgeschichte ist mit der Einrichtung der pädagogischen Ausbildung für die künftigen

Lehrer der höheren Schulen (aufgrund des Allgemeinen Hochschulstudiengesetzes von 1966, des Gesetzes über die geistes- und naturwissenschaftlichen Studien 1971 und der Studienordnung für die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten von 1977 sowie des Unterrichtspraktikumsgesetzes aus dem Jahre 1988) ohne Zweifel ein großer Fortschritt in der Entwicklung erzielt worden, eine „Lehrer-Bildung“ im eigentlichen und berufsmanenten Sinn ist noch nicht erreicht. Zu sehr sind im Gesamtkonzept der Ausbildung (sofern überhaupt von einem solchen gesprochen werden kann) die Interessen von Institutionen festgeschrieben; die Barrieren gegenseitiger Abgrenzungen bewirken – trotz persönlicher Zusammenarbeit – mitunter hohe Reibungsverluste. Solche Divergenzen sind jedem Außenstehenden schlichtweg unverständlich, weil er annimmt, daß man Lehrerbildung nach Zielvorstellungen der Persönlichkeitsbildung, nach Erfordernissen des Fachwissens und der Didaktik, vor allem aber nach der Befähigung zur Menschenführung konstituieren müsse. „Verstehen“ – im geisteswissenschaftlichen Sinn – kann man solche Gegebenheiten nur aus ihrem historischen „Gewordensein“ und unter Akzeptanz der Tatsache, daß unser Bildungssystem (wie alle anderen gesellschaftlichen Einrichtungen auch) die „Narben der Geschichte“ trägt.

Die weitere Entwicklung vertraut auf den dynamischen Geist von Personen, die in Ministerien, in Universitäten, in Schulen und in der Wirtschaft tätig sind und die bestrebt sind, Bildung als Menschenbildung zu realisieren.

Im folgenden möchte ich

- die derzeit bestehenden Ausbildungsgänge für Lehrer der höheren Schulen darstellen,
- die bereits feststellbaren positiven Auswirkungen der neuen Kooperation zwischen Universitäten/Hochschulen und höheren Schulen aufzeigen und
- kritische Anmerkungen zu einigen Aspekten der gegenwärtigen Ausbildung vorbringen,
- ein (kurzes) Plädoyer für die Wahrnehmung der pädagogischen und gesellschaftlichen Dimensionen des Lehrberufes abgeben.

Die Ausbildung zum Lehrer der höheren Schulen

(Mit Tätigkeitsbereichen an allgemeinbildenden höheren Schulen – AHS, berufsbildenden höheren Schulen – BHS, Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, auch an Sozialakademien und pädagogischen Akademien)

Die gesamte Ausbildung umfaßt 1. das *Lehramtsstudium* an einer Universität/Hochschule und 2. das Jahr der *Einführung in das Lehramt* – das Unterrichtspraktikum – nach dem Abschluß des Universitätsstudiums (siehe Abbildung 1).

Im Rahmen des ersten Teiles der berufsvorbereitenden Bildung bzw. der wissenschaftlichen Berufsvorbildung (AHSStG 1) an Universitäten sind die Fachstudien (in der überwiegenden Mehrheit zwei Studienrichtungen in Entsprechung zu zwei Unterrichtsgegenständen an Schulen) und die pädagogische Ausbildung der Lehramtskandidaten durchzuführen.

Die *Fachstudien* sind nach den Bestimmungen der einzelnen Studienrichtungen zu absolvieren; die gesetzlich genannte Mindeststudiendauer ist nach den Studienplänen in der Regel mit neun Semestern vorzusehen; das Studium erfordert in den meisten Fällen jedoch zehn und mehr Semester.

Die *pädagogische Ausbildung* für Lehramtskandidaten umfaßt

- eine allgemeine pädagogische Ausbildung (10 Semesterwochenstunden)
- fachdidaktische Ausbildungsgänge (6 – 12 Semesterwochenstunden in jeder der gewählten Studienrichtungen) einschließlich schulpraktischer Lehrveranstaltungen und
- das Schulpraktikum mit *einer* Einführungsphase (30 Stunden) und *zwei* Übungsphasen (je Fach 45 Stunden)

Die Lehrveranstaltungen der allgemeinen pädagogischen sowie Teile der fachdidaktischen Ausbildung können ab dem ersten Studiensemester besucht und abgeschlossen werden; das Schulpraktikum kann erst im zweiten Diplomstudienabschnitt angetreten werden, denn für die Zulassung zum Schulpraktikum ist die Absolvierung von vier einrechenbaren Semestern aus den beiden gewählten Studienrichtungen (bzw. aus der Studienrichtung, die als Ein-Fach-Studium gilt) Voraussetzung! Das Schulpraktikum findet in einem Verbundsystem von Universität und Schule statt:

Die Einführungsphase ist ein Seminar unter der Leitung eines Universitätslehrers (Pädagogen, Psychologen) und unter Mitwirkung von Lehrern der höheren Schulen (Betreuungslehrern), bei denen Schulbesuche (Hospitationen) durchgeführt werden. Die Einführungsphase hat allgemein-pädagogischen (nicht fachspezifischen!) Charakter. Die beiden Übungsphasen für die zwei Lehramtsfächer dienen der Erprobung von Unterricht und der Sammlung erster Erfahrungen in der Unterrichtserteilung und im Umgang mit Jugendlichen, mit Lehrerkollegen und Vorgesetzten. Die Übungsphasen werden an Schulen unter der Leitung eines Betreuungslehrers durchgeführt. Eine Reihung der beiden Übungsphasen nach dem Erst- und Zweifach wird nicht verlangt.

Die Studienordnung für die pädagogische Ausbildung sieht vor, daß die Studierenden „im Rahmen des Schulpraktikums das österreichische Schulwesen und die Schulwirklichkeit an höheren Schulen erkunden, selbst den Unterricht beobachten, analysieren, vorbereiten und erteilen.“ Das Schulpraktikum soll außerdem „den Studierenden die Möglichkeit geben, ihre pädagogische Eignung selbst zu überprüfen“ (Studienordnung für die pädagogische Ausbildung für Lehramtskandidaten, 2, Abs. 5).

Im zweiten Teil der Ausbildung – im Jahr des Unterrichtspraktikums – sind Lehrveranstaltungen (über Fachdidaktik, Schulrecht etc.) an einem pädagogischen Institut zu absolvieren, und der Unterrichtspraktikant hat während eines Schuljahres eine (zwei) Klasse(n) in jedem Gegenstand seines Lehramtsstudiums unter der Begleitung des Betreuungslehrers zu führen.

Die Organisation des Unterrichtspraktikums, die Betreuung und Beurteilung des Unterrichtspraktikanten liegt ausschließlich in der Kompetenz der Unterrichtsverwaltung; Universitätslehrer werden daran nicht beteiligt. Ziele und Inhalte der Lehrgänge an den pädagogischen Instituten sind ebenso wie die praktische Unterrichtserteilung in den Klassen an den Bedürfnissen der Schule orientiert. Da sich der Unterrichtspraktikant sowohl im Lehrgang des Pädagogischen Instituts als auch in der Praxis *entweder* einer allgemeinbildenden *oder* einer berufsbildenden höheren Schule zuteilen muß, erfährt er eine eingeschränkte Sicht auf die Realität des Bildungswesens. Die Wahrnehmung der

weiteren Möglichkeiten von Bildungswegen, für die er eventuell seinen Schülern später Hinweise geben sollte, ist ihm von der Ausbildung her nicht zugänglich.

Das Außerachtlassen dieses Bereiches der Ausbildung – umfassende Kenntnis des Bildungswesens – ist im Interesse der Jugendlichen, die dem Lehrer anvertraut sind (und wohl auch im Hinblick auf sein eigenes Berufswissen!) als Fehler zu sehen. Das Paradoxon wird noch dadurch verschärft, daß dem vollständig ausgebildeten Lehrer eine Anstellung an einer Schulart, die er im Unterrichtspraktikum nicht kennengelernt hat, prinzipiell nicht verwehrt werden kann.

Die Angelegenheit ließe sich meines Erachtens leicht korrigieren: Da viele Unterrichtspraktikanten darüber klagen, daß sie manche Ausbildungsinhalte, die sie bereits an der Universität vermittelt bekommen hätten, im Unterrichtspraktikum nochmals hören müßten, und da unter anderem der Bereich „Allgemeine Didaktik“ dabei des öfteren genannt wird, wäre zu überlegen, ob nicht an die Stelle dieser Inhalte ein Lehrgang „*Schulsystem Österreichs – mit Exkursionen*“ treten könnte. (Da ich selbst einige Semester hindurch ein Seminar dieser Art an der Universität Wien durchgeführt habe, weiß ich, wie groß das Interesse dafür und der Bedarf an Wissen darüber ist.)

Wertung und Kritik der neuen Lehrerbildung

Positive Rückmeldungen liegen im Zusammenhang mit der Tätigkeit von Universitätslehrern und Betreuungslehrern der Schulen sowie aufgrund einer Befragung der Studierenden (am Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien) vor: So bestätigen die Lehramtsstudierenden, daß vor allem das Schulpraktikum eine bessere berufliche Orientierung im Studium herbeiführe. Die wertvollen Erfahrungen bestehen vor allem darin, daß nach Aussagen der Studierenden der Beruf „*erkannt*“ wurde, daß das Studium aufgrund der Praxiserfahrung anders gesehen wurde – vor allem unter methodischem Aspekt und in der Orientierung auf die Unterrichtstätigkeit. Die Studierenden sprechen auch davon, daß sie nun eher dazu motiviert seien, das Studium voranzutreiben und möglichst bald zum Abschluß zu bringen.

Die Kooperation zwischen Schule und Universität ist positiv in Gang gekommen. Betreuungslehrer sind in überwiegender Zahl überrascht vom Eifer und Wissen der Studierenden.

Bei den Lehrveranstaltungen zur allgemeinen pädagogischen Ausbildung zeigt sich deutlich ein Wandel in der Auffassung der Lehrtätigkeit. Die Universität selbst wird sich ihrer Aufgabe als lehrerbildende Institution bewußt – allerdings erst langsam. Noch ist die seit dem 19. Jahrhundert entstandene Orientierung des Berufsbildes des Lehrers der höheren Schulen am Vorbild des Fachgelehrten dominierend. Der Stellenwert der Didaktik und der Pädagogik im allgemeinen ist entwicklungsfähig:

„Verhängnisvoll einseitig muß jede Lehrerbildung bleiben, die lediglich vermeintliche Wissenschaftlichkeit ohne überzeugenden Nachweis ihrer Anwendung und Gestaltbarkeit in der Schule anstrebt.“

Die pädagogische Begriffsstutzigkeit vieler Fachkundiger ist ein untrügliches Merkmal für einen wissenschaftlichen Isolationismus“ (Röhrs, in: Heid/Vath, 1978).

Die Ausbildung von Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrern stellt einen zentralen Bereich im Aufgabengebiet des Zentrums für das Schulpraktikum dar. Die Kolleginnen und Kollegen, bei denen die Studierenden ihre ersten Unterrichtserfahrungen erwerben, sind in dieser Tätigkeit UniversitätslehrerInnen.

Bei den Überlegungen für die Seminare zur Ausbildung von Betreuungslehrern gingen wir davon aus, daß ein solcher Lehrer dazu befähigt sein sollte, über seinen Unterricht mit sich reden zu lassen, sich in Frage stellen zu können, da die Studierenden ja das Modell einer offenen Verhaltensweise erleben und erfahren können sollten. Zu diesem Zweck führten wir im Rahmen des Seminars unter den Teilnehmern gegenseitige Hospitationen in Kleingruppen durch: Eine Gruppe von vier Lehrern vereinbarte untereinander Inhalte und Termine, jeweils ein/e Lehrer/in führte in der von ihm/ihr geführten Klasse eine Unterrichtsstunde vor, die anderen drei waren als Hospitanten/Unterrichtsbeobachter mit dabei; am zweiten Tag führte der/die nächste eine Stunde vor – und so weiter.

Was zeigt sich bei diesem Unternehmen (das nach wie vor als „Experiment“ bezeichnet werden kann)? Bei der Ankündigung

dieses Programmvorhabens traten so gut wie immer (d.h. in jeder Gruppe von Lehrern) Spannungen und Widerstände auf: Wozu das denn nötig sei, man unterrichte doch schon jahrelang, man müsse sich doch nicht zur Schau stellen und beobachten und beurteilen lassen. Der Hinweis, daß dies ein Vorerfahrungsmodell für das Sprechen über Unterricht mit Studierenden sei, daß es einzig und allein auf den Erfahrungsaustausch unter Lehrern – ohne irgendwelche Beteiligung der Seminarleitung – ankäme, erleichterte die Anfangssituation etwas, konnte aber keineswegs alle Angst beseitigen. Das Programm wurde aber schließlich angenommen und durchgeführt.

Am Ende solcher Seminare war es jedesmal ein erstaunliches Erlebnis, wie positiv und beglückend diese Übung von den meisten Teilnehmern kommentiert wurde: Das sei eine der besten Erfahrungen aus allen Fortbildungsseminaren, die man bisher besucht habe; man hätte immer schon gerne gewußt, wie der Unterricht und die Befassung mit SchülerInnen von den KollegInnen durchgeführt würden, „wie andere es machen“; die Vorgangsweise der anderen hätte zu richtigen „Aha-Erlebnissen“ betreffs methodischer Überlegungen geführt; schließlich sei es auch sehr wertvoll gewesen, den Unterricht einmal in einer Art von Rollentausch aus der Schülerperspektive zu erleben bzw. SchülerInnen im Unterricht direkt beobachten zu können. Einige Lehrer setzten dieses Experiment sozusagen privat weiter fort und nahmen an ihrem freien Tag als Hospitanten am Unterricht einer Klasse teil. Das Resümee des Seminarerfolgs läßt sich kurz charakterisieren: Lehrer lernten über ihren Unterricht miteinander reden! Dies bedeutet: Sie machen die Erfahrung, etwas offen zu legen, was sonst isoliert abläuft – davor hatten sie zu Beginn Angst gehabt, weil das mit dem Risiko des Infragestellens und der Kritik verbunden ist. Sie diskutierten an diesen vier Hospitationstagen angeregt über Methodenprobleme, über Beurteilungsfragen, über Fragen der Menschenführung, über ihre Situation an der Schule selbst. Sie traten über ihre existentiellen Probleme in einen Dialog miteinander; die Befreiung durch ein kommunikatives Experiment half, Verslossenheit und Distanzverhältnisse zu überwinden und wurde in vielen Fällen als Bereicherung erlebt – für sich selbst als Person und für die Tätigkeit im Unterricht.

Anmerkungen zur Kritik

Das Bewußtsein der Auszubildenden, „Lehrerbildner“ zu sein, ist noch gering entwickelt und wird durch die Organisation nicht erleichtert. Es besteht kaum ein Miteinander der Ausbildungsbe- reiche (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, allgemeine pädagogische Ausbildung, Schulpraktikum, Unterrichtspraktikum) – viel eher ein unverbundenen Nebeneinander bzw. Hintereinander; integrative Veranstaltungen sind im Gesetz zwar vorgesehen, jedoch nicht institutionalisiert worden! Nach wie vor laufen viele Veranstaltungen so, daß eine Verengung der Ausbildung des künftigen Lehrers zum „Unterrichter“ erfolgt. Die Ausbildung erzieherlicher Belange unterbleibt in nicht wenigen Fällen.

Die Neigung zu unkritischer Übernahme von bestimmten Praxismodellen ist daher groß; ein Überlegen aufgrund der Umsetzung von Zielanforderungen in die Planung von Unterricht, die ja nur in der Verbindung von Theorie und Praxis möglich wird, unterbleibt meistens. Es kommt dann zu dem, was als „Erosion affektiver Zielsetzungen“ bezeichnet wird: Der Anspruch von genuin pädagogischen Zielvorstellungen verkommt in der kognitiven Detailplanung (vgl. Oswald 1987).

Die Ausbildungskonzepte sind in mehrfacher Hinsicht eindimensional gedacht und entworfen:

Der Lehramtskandidat bzw. der Unterrichtspraktikant erlebt im Verlauf seiner Ausbildung wesentlich nur *einen* Betreuungslehrer bzw. nur *eine* Schule. Kreativität in der Beobachtung von Modell-Verhaltensweisen würde eher aus einer größeren Differenziertheit von Erfahrungen entspringen.

Eindimensionale Modelle können in fataler Weise „Selbstverständlichkeiten“ bewirken; diese sind nur durch eine Vielfalt von Erfahrungen aufhebbar.

Aus pädagogischen Gründen ist es notwendig, darauf hinzuweisen, sofern Interesse daran besteht, begabte Lehrer heranzubilden. Eindimensionale Modelle der Ausbildung stehen bloß im Interesse der Administrierbarkeit.

Der Eintritt in das Unterrichtspraktikum ist nur im September für ein Jahr möglich. Im Ausbildungsmodus mit dem früheren Probejahr war auch ein Eintritt während des Schuljahres gewährleistet.

Durch die Festlegung auf nur *einen* Eintrittstermin entstehen für manche Unterrichtspraktikanten lange Wartezeiten. Das ist an sich schon eine Verschlechterung gegenüber dem früheren Ausbildungskonzept. Es könnte zusätzlich die Gefahr mit sich bringen, daß gerade die besten Absolventen nach dem Universitätsstudium eine andere Beschäftigung suchen und finden und möglicherweise dadurch für den Lehrberuf verlorengehen.

Das Kriterium der Reihung für den Eintritt in das Unterrichtspraktikum bei ungenügender Zahl von vorhandenen Praxisplätzen bezieht sich nur auf Zufallsdaten (1. Kriterium: Datum der Einreichung; 2. Kriterium: Datum der Absolvierung der zweiten Diplomprüfung; 3. Kriterium: Geburtsdatum), jedoch in keiner Weise auf qualitative Aspekte. Es ist leicht vorstellbar, von welchen Zufällen es abhängig ist, ob eine Diplomprüfung beispielsweise am 5. Mai oder am 20. Mai abgelegt werden kann. Dieses Datum gewinnt aber größere Bedeutung als die möglicherweise eindeutige unterschiedliche Qualifikation der betreffenden Lehramtskandidaten.

Das Gesamtkonzept der neuen Lehrerbildung für das Lehramt an höheren Schulen ist von institutionellen Trennungen bestimmt:

Während das Schulpraktikum von der Universität durchgeführt wird und daher im Ressortbereich des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung administriert wird, wird das Unterrichtspraktikum von den pädagogischen Instituten durchgeführt und liegt daher in der administrativen Kompetenz des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst. Persönliche Kommunikation zwischen Vertretern der Universität und der pädagogischen Institute ist zwar möglich und auch vorhanden, die Aufteilung der Lehrerbildung auf unterschiedliche Institutionen, für die keine gesetzliche Bestimmung zur Kooperation besteht, schafft unnötige Barrieren. Das ist kein kreatives Modell; es kann eine Verstörung der Lehramtskandidaten, um deren Ausbildung es ja eigentlich geht, bewirken.

Lehrerbildung – Bildungspolitik

Für die Organisation des Schulpraktikums im Rahmen der pädagogischen Ausbildung der Lehramtsstudierenden ist an der

Universität Wien eine besondere Einrichtung (nach § 83 des Universitätsorganisationsgesetzes) geschaffen worden: das Zentrum für das Schulpraktikum. Eine ähnliche Situation besteht für die Zentren bzw. Clearing-Stellen oder Abteilungen an den Universitäten Graz, Innsbruck, Klagenfurt, Linz und Salzburg.

Es ist offenkundig, was die reibungslose Durchführung aller Agenden der Lehrerbildung erheblich erschwert: Es fehlen klare Kompetenzregelungen für die Lehrerbildung auf Regierungsebene, d.h. im Bereich der beiden zuständigen Ministerien. Auch der beste pädagogische Wille kann weniger zustandebringen, wenn notwendige Verwaltungsmaßnahmen auf ein Niemandsland zwischen zwei Ressortbereichen abgeschoben werden können.

Daß fehlende Investitionen für die Lehrerbildung sich gravierend auf die gesellschaftliche Entwicklung auswirken müssen, ist bekannt. Die lohnendste Investition für das Bildungswesen ist jene in die Lehrerbildung, und *„ein Unterricht, der von den Kindern und Jugendlichen verdrossen besucht wird, ist ein sicheres Indiz für die fehlende pädagogische Erweckung des Lehrenden und letztlich eine Fehlleistung der Lehrerbildung“* (Röhrs, in: Heid u.a., 1978)

Lehrerbildung ist die Investition in die Zukunft der Gesellschaft; sie wird umso besser auf künftige Entwicklungen vorbereiten helfen, je intelligenter die Strukturen der Ausbildung sind.

Die Gründung von Pädagogischen Fakultäten, die in kreativer Kooperation, Kommunikation und sinnvoller Konkurrenz mit den zu Pädagogischen Hochschulen mutierten Pädagogischen Akademien stehen, um die Gestalt einer umfassenden Lehrerbildung für das nächste Jahrzehnt vorzubereiten – auch Glöckel meinte, daß man in solchen Belangen nur schrittweise vorgehen könne – ist wirklich eine große Aufgabe und die Vision, die sich mit einer magischen Jahreszahl „2000“ verbinden sollte. Der Entschluß zur „Fortsetzung der Schulreform aus früheren Zeiten“ kann den Weg in die Zukunft öffnen!

Literatur

- Adam, Erik (Hg., 1981): Die österreichische Reformpädagogik 1918-1938. Beiträge zur Geschichte der Pädagogik. Wien.
- Battista, Ludwig (1948): Die pädagogische Entwicklung des Pflichtschulwesens und der Lehrerbildung von 1848-1948. In: 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848-1949. Wien.
- Dietrich, Theo (Hg., 1967): Die Landerziehungsheimbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Furtmüller, Karl (1954): Otto Glöckel und die Schulreform. In: Freie Lehrstimme, 2/1954, S.18.
- Heid, Helmut & Vath, Reingard (1978): Pädagogik im Umbruch. Erziehung und Erziehungswissenschaft zwischen Reform und Tradition. Wien: Herder.
- Oswald, Friedrich (1985): Lehrerbildung – Ein integratives Modell der Schulerneuerung. In: Buchberger, Friedrich & Seel, Helmut (Hg.): Materialien zur Lehrerbildung für die Schulreform. Brüssel/Linz: ATEE – Association for Teacher Education in Europe.
- Oswald, Friedrich (1986): Bildungsreform in der Ersten Republik – Schulreform 1927/28. In: Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Kommission zur Erforschung der Geschichte der Republik Österreich, Band 10, S.321-248, Hrsg. von Isabella Ackerl und Rudolf Neck. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Oswald, Friedrich & Pfeifer, Bernhard & Ritter-Berlach, Gerlinde & Tanzer, Norbert (1989): Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule. Wien: Universitätsverlag.
- Oswald, Friedrich & Rieder, Albert (1991): Lehrerbildung in Österreich. Erziehung und Unterricht 6/91. Wien: Österreichischer Bundesverlag, Jugend und Volk.
- Oswald, Friedrich (1991): Lehrerbildung zwischen Universität und Schule. In: Didaktik, Zeitschrift für Bildungsforschung WS 91/92, S.4-11. Wien: Zentrum für das Schulpraktikum der Universität Wien.
- Scheipl, Josef & Seel, Helmut (1985): Die Entwicklung des österreichischen Schulwesens von 1750-1938. Graz: Leykam.
- Scheu, Robert (Hg., 1907): Schülerbriefe über die Mittelschule – Briefe von Schülern, Maturanten, im Berufsleben stehenden Personen und Mittelschulprofessoren als Antworten auf Fragebögen. Wien, Bibliothek des Institutes für Erziehungswissenschaften der Universität Wien.
- Scheu, Robert (Hg., 1910): Protokolle der Mittelschulenquete der Kulturpolitischen Gesellschaft, Wien 1908. Frankfurt, S.: Verlauf und Ergebnisse der Mittelschulenquete des Unterrichtsministeriums und andere Beiträge zur Geschichte der österreichischen Mittelschulreform. Wien, Bibliothek des Institutes für Erziehungswissenschaften der Universität Wien.
- Springer, Ernst (1948): Das Mittelschulwesen. In: 100 Jahre Unterrichtsministerium 1848-1948. Wien.

Anton Dobart

Die österreichische Schulreform in europäischer Perspektive¹

Geschätzte Kolleginnen und Kollegen, liebe Eltern, aber vor allem liebe Schülerinnen und Schüler, ich danke für die Einladung zu dieser Arbeitstagung. Es freut mich, daran teilzunehmen, da ich gerade im Juni dieses Jahres im Rahmen des Maturavorstandes die Chance hatte, nicht nur die Schule in ihren räumlichen Gegebenheiten kennzulernen, sondern auch am Ende einer langen Ausbildungszeit die Leistungen der Maturantinnen und Maturanten im Prüfungsgespräch erleben zu können, das sehr beeindruckend war.

Ich möchte mich vor allem bedanken für die Initiative zu dieser Veranstaltung, die von der Schule ausgegangen ist. Die generelle Frage: Wo stehen wir denn als Schule in der heutigen Zeit, einer sehr dynamischen, einer sehr bewegten Zeit? ist eine Frage, die die Schule insgesamt beschäftigt. Wir sehen, es ist nicht notwendig zu warten, daß von „oben“, vom grünen Tisch, die Idee und die Vorstellungen kommen. Das ist natürlich auch nötig, – aber es ist genauso erforderlich, daß von den Schulen selbst Ideen und ihre Vorstellungen präsentiert werden, daß man sich zusammenfindet und fragt: Was können wir für die weitere Entwicklung der Schule am jeweiligen Standort, aber auch für die österreichische Schule insgesamt leisten? Was sind die Herausforderungen, was ist notwendig zu ändern? Da gibt es viele Möglichkeiten.

Was uns stolz macht, ist allerdings, daß die Pädagogik an dieser Schule ihre Qualität zeigt; und in etlichen meiner Kontakte mit Kollegen und Kolleginnen aus anderen Ländern zeigt sich, daß die österreichische Schule in ihrer gesamten Erscheinung herzeigbar ist, daß wir viel darstellen können, daß wir auch sehr selbstbewußt auftreten können. Damit dürfen wir aber nicht zufrieden sein, sondern von diesen guten Startbedingungen aus haben wir zu überlegen, wie es weiter geht, was die Herausforderungen sind.

Dazu möchte ich einige Gedanken zur Diskussion stellen: Ich möchte das Thema nicht einengen auf die europäische Perspektive im Sinne der EU. Ich glaube, daß das eine Herausforderung der nächsten Jahre ist, wobei man aber auch sagen kann, daß erst seit dem Vertrag von Maastrich für den Bildungsbereich eine gewisse Koordination gelungen ist, aber nicht in dem Sinn, daß von der EU, von einer Bürokratie in Brüssel etwas vorgegeben wird, sondern daß es im Vertrag heißt, daß man Abstimmungen vornehmen soll, daß man den Erfahrungsaustausch nützen soll, um ganz einfach die Qualität der nationalen Bildungssysteme weiterzubringen unter Beachtung der Eigenständigkeit dieser Systeme – sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der strukturellen Ebene. Es ist also nicht so, daß wir im Jahre 1995 die EU-adaptierte Schule brauchen, sondern daß unser System sich weiterentwickeln soll. Natürlich müssen wir sehen, daß es Interessen gibt, durch die auch längerfristig Vorstellungen an die Schule herangetragen werden, nicht nur im Bereich der Fremdsprachen. Es sind natürlich auch wirtschaftliche Interessen, die dabei eine Rolle spielen und von denen man meint, sagen zu können, wie Schulentwicklung in den nächsten Jahren auszusehen hätte. – Aber es ist eine Herausforderung, der wir uns mit sehr guten Voraussetzungen stellen.

Die zweite Überlegung ist, daß wir Europa nicht ausschließlich als EU definieren, denn Europa umfaßt ja auch Ost- und Südeuropa. Was heißt das für uns nach den politischen Ereignissen von 5 Jahren? Welche Chancen sind hier vorhanden, die ja auch von uns schon genutzt werden? Ich denke, daß viele Schulen, auch Ihre HIB Wien – wie alle Höheren Internatsschulen des Bundes – diesen Kontakt suchen, der nicht immer einfach ist, der auch manchmal mit Risiken verbunden ist, wenn ich etwa an die Kontakte mit Schulen in St. Petersburg denke. Vor einigen Monaten war ich selbst dort, und die Situation ist so, daß man schon nachzudenken beginnt, wenn man die wirtschaftlichen Gegebenheiten und die schulische Situation sieht. Damit möchte ich nicht nur sagen, wie gut es uns geht, sondern verdeutlichen, vergessen wir nicht, es gibt in anderen Bereichen Europas Schulen mit anderen ökonomischen und wirtschaftlichen Voraussetzungen,

und es gibt, und da dürfen wir, glaube ich, nicht bei Europa stehenbleiben, auch Herausforderungen, die über Europa hinausgehen.

Wir können nicht, wie es manche zu Recht kritisieren werden, von einem Begriff der „Festung Europa“ ausgehen. Wir hätten dann eine enge wirtschaftliche Perspektive, und was in anderen Teilen der Welt vorgeht, das würde uns nicht so sehr interessieren, höchstens vor Weihnachten, wenn es einige kleine Spendenaktionen gibt, denn das beruhigt das Gewissen.

Wie finden wir uns in dieser neuen Entwicklung, in der natürlich die Bildung in Europa einen Schwerpunkt hat, zurecht? Wie können wir die Chancen, die sich durch den Fall des Eisernen Vorhanges eröffnet haben, nützen, aber auch die Risiken meistern? Welche Konsequenz hat es für unsere Schule, für unser gemeinsames Lernen, das natürlich zunehmend auch in die Verantwortung der Schüler gelangen sollte? – Was natürlich dann aber nicht nur heißt, sich aussuchen zu können, was man lernen will, sondern es ist auch mit mehr Verantwortung und oft mit mehr Zeitaufwand verbunden, selbst mitentscheiden zu können. Aber ich glaube, das ist der richtige Weg.

Ich bin eigentlich optimistisch, wenn ich sehe, wieviele Schüler und Schülerinnen ihr Interesse an dieser Veranstaltung zeigen, auch wenn sie nur mehr 2 oder 3 Jahre in diese Schule gehen und Entwicklungen nicht so rasch im Schulwesen greifen. Denn Schule ist eine wichtige Einrichtung, und zwar nicht nur, um den einzelnen zu ertüchtigen, damit er seine Chancen in der Gesellschaft wahrnehmen kann, sondern auch, weil sie im Rahmen ihrer Möglichkeiten einen wichtigen Beitrag leistet zu einer Gesellschaft mit ein wenig mehr Gerechtigkeit. Das ist für mich ein Hauptanliegen, zu sensibilisieren, nicht nur zu sehen, daß der einzelne tüchtig wird in der Schule und dann schaut, daß er sich im Leben durchsetzt. Schule hat Sensibilität zu schaffen dafür, wie es anderen in dieser Gesellschaft geht, die oft nicht durch persönliche Untüchtigkeit in eine schwierige Situation gekommen sind. Was leistet diese Gesellschaft, um auch solchen Menschen zu helfen? – Eine Gesellschaft, die hoch entwickelt ist! Dies ist nicht nur ein Appell, sondern muß eine Grundhaltung in dieser Gesellschaft sein.

Ich bejahe Tendenzen für eine Vielfalt von persönlichen Entwicklungschancen, damit viele sagen können: „Ich kann auf die Universität gehen, ich kann mir eine berufliche Karriere mit vielen Risiken, mit hohem persönlichen Einsatz leisten. Andere machen es nicht, die haben halt Pech gehabt.“ Ist das dann wirklich nur individuelles Versagen, oder gibt es auch im gesellschaftlichen Bereich noch Ungleichheiten, Ungerechtigkeiten, und muß man nicht an diesen Dingen arbeiten und sie verändern?

Die Schule wird sich in diesem Prozeß – zusätzlich zur Aufgabe, Wissen zu vermitteln, kundig zu machen, in den verschiedenen Disziplinen kompetent zu werden – weiterentwickeln müssen, eine sehr schwierige Aufgabe, wenn ich denke, wie das Wissen zunimmt, gleichsam explodiert. Wir werden uns in den nächsten Jahren fragen müssen, wie dafür die neuen Technologien eingesetzt werden können. Ist es möglich, sie so zu nützen, daß das Abrufen, das Organisieren von Wissen und das damit oft verbundene Einlernen von Wissensstoff nicht mehr so vorrangig sind, sondern daß wir klarer wissen oder erkennen sollten, wie wir unser Wissen organisieren, gemeinsame Fragestellungen erarbeiten, Lösungen suchen können. Wie verändert sich der Unterricht dann – von einer Form, die weggeht vom Präsentieren von Fakten, von Informationen hin zu einem gemeinsamen Arbeiten an Problemen, zum Nachdenken über mögliche Lösungen, und zwar nicht von konstruierten, logisch abstrakten Dimensionen, sondern von Dingen ausgehend, die nahe dem Leben und der jeweiligen persönlichen Entwicklung stehen. Ich halte es für sehr wichtig, daß man nicht nur im Abstrakten gleichsam eine Lösung „baut“, sondern daß man von Problemen ausgeht, in deren Mitte wir hier stehen, von denen wir selbst betroffen sind, sei es im gesellschaftlichen oder im persönlichen Bereich.

Das ist Herausforderung, die ich eigentlich in allen europäischen Schulen sehe: Wie finde ich die richtige Mischung zwischen notwendiger Informationsbeschaffung, zwischen Lernen, Aneignen von Wissen, das wir nicht so schnell verlieren können, und der Frage, wie gehen wir miteinander um. Das ist unser „soziales Lernen“, das, was Sie gestern als Beispiel aus der Geschichte der Pädagogik erfahren haben: „Pädagogik vom Kinde aus“, das

heißt Arbeitsunterricht, das heißt konkretes Tun – nicht nur zuhören und dann reproduzieren, mit Phasen der Langeweile dazwischen. Das heißt keinen Vortrag zu halten, sondern gemeinsam arbeiten, wie es bei Ihrer Tagung an beiden Nachmittagen geschieht. Ich glaube, es gibt eine notwendige Mischung der Methoden: zu informieren und dann aber auch zu arbeiten, denn nur zusammensitzen und über Probleme zu reden, ohne Wissen zu haben, ist höchstens eine Art Therapie des Zeitvertreibs, nicht aber eine Problemlösung! Das ist für mich sehr wichtig, denn ich glaube, daß die Entwicklungen in der Schule ganz einfach diese Mischung brauchen, daß wir zum kundigen, informierten Bürger befähigen wollen und die jungen Menschen fähig machen, auch in ihrem sozialen Umgang sensibel, kompetenter zu werden. Das müssen Sie im Rahmen des schulischen Unterrichts lernen können – ein mühsamer Prozeß!

Sehr oft wird über Fragen des Projektunterrichts gesprochen. Die Idee ist schon 90 Jahre alt, wenn nicht älter, noch immer ist sie nicht Allgemeingut in unserer Schule. Es gilt also zu überlegen, aus welchen Gründen es zwar Ideen, Vorstellungen schon seit langem gibt, daß wir also nichts Neues erfinden müßten, die Schule aber immer noch sehr, ich sage es jetzt etwas überspitzt, „analtsbezogen“ ist. Ich glaube, das hängt mit unserem Land zusammen, ich denke, daß auch die Universitäten noch, obwohl sie eigentlich Stätten des Geistes sind, sehr „analtsbezogen“ sind. Ich sage nicht „geschlossene Anstalten“, das wäre zu scharf, aber die Schule muß von dem Selbstverständnis, „Wir vermitteln Wissen, und das hat gelernt zu werden, und dann bekommt man ein Zeugnis, und dann ist man lebstüchtig“ abgehen.

Es gibt viele Länder, andere gesellschaftliche Bereiche, wo das anders geschieht. Aus unseren Kontakten mit New York sehe ich, daß dort Schule anders gestaltet wird, daß Schule viel stärker im Gemeinwesen vernetzt ist und daß sie auch Verantwortung anders wahrnimmt als bei uns. Es gibt viele schöne gelungene Beispiele auch in Österreich, aber „die Schule“ muß sich sicherlich in den nächsten Jahren öffnen. Wir werden in die Richtung kommen müssen, daß ein Mehr an Kreativität Chance bekommt, sich in den Schulen durchzusetzen und umgesetzt zu werden.

Wir vom Ministerium haben Vorgaben, die jetzt sehr rigide sind, wenn ich an den Lehrplan, an die Stundentafel denke, an den Personaleinsatz, diese Dinge sollten freier an die Schulen gegeben werden. Das ist ein Anlaßfall, den wir vor zwei Jahren über ein Gesetz gleichsam als Aufgabe vom Gesetzgeber erhalten haben: Das Stichwort heißt „Autonomie der Schule“. Dadurch werden in den nächsten Jahren wieder viele Dinge umsetzbar, wenn die Schule sie auch wirklich aufgreift. Wir können kein Modell einer autonomen Schule vorstellen, und eine „von oben verordnete“ autonome Schule wird es nicht geben. Die Chance besteht darin, daß Schulen aufgreifen, sich einmal zusammzusetzen, so wie es hier geschieht. Anlaß sind hier 75 Jahre, Zeit, um nachzudenken: Was sind unsere Wurzeln, die Gründe, daß man unsere Institution eingerichtet hat, in welcher Zeit ist sie entstanden, was waren die Vorstellungen, was paßt heute noch, was müssen wir ändern? Wie sollen wir unsere Schule verändern?

Wir diskutieren sehr engagiert auf der Ebene der Höheren Internatsschulen des Bundes, bei denen wir uns als Ministerium leichter tun, weil wir in einem engeren Verhältnis zu diesen Schulen stehen. Wir müssen als Ministerium nicht mit Erlässen und Verordnungen etwas vorschreiben, sondern können direkt anregen, motivieren, auch offen sagen, was möglich ist, was wir nicht leisten können. Es gibt ja oft Vorstellungen, die derzeit einfach nicht realisierbar sind. – Aber wir brauchen Vorschläge, um sie umzusetzen, das heißt, die Schule sollte von sich aus diese Bewegungen, Diskussionen führen.

Aus Gedanken müssen Konsequenzen folgen, da müssen nächste Schritte gesetzt werden, da muß man vielleicht auch einmal streiten, da muß sich eine Form der Partnerschaft zwischen Schülern und Lehrern finden. Ich bin optimistisch, daß es möglich ist, über Unterricht und Schwerpunktsetzungen gemeinsam zu reden, – freilich nicht nur einmal abzustimmen und das festzulegen, was interessiert. Es müssen fortlaufend Gespräche stattfinden, über Ziele und Inhalte, auch über die Auflagen, damit man zum Beispiel am Ende des Studiums die Matura schaffen kann. Selbst zu bestimmen ist nicht alles, aber wie ist das richtige Maß zu finden?

Natürlich wird es erforderlich sein festzustellen: da geht es um Wissen und auch um soziale Dimensionen. Wie können wir das in unserem Unterricht gemeinsam umsetzen – gemeinsam mit den Lehrkräften? Ich glaube, daß die Lehrer, die sich oft noch als „Einzelkünstler“ verstehen, darangehen müssen, in der Gestaltung ihres Unterrichts und in der Schule stärker zu einem Team zu werden. Wir von der Behörde müssen Möglichkeiten, Unterstützungen finden, daß Lehrer lernen, im Team zu arbeiten. Wenn das nicht geschieht, dann wird die „Autonomie“ – oder diese autonome Gestaltungskraft der Schule – nicht umgesetzt werden, wenn alle wieder weiter in ihren Klassenräumen bleiben und ihren traditionellen Unterricht führen.

Der zweite Punkt ist ein Umdenken was Schulleitung betrifft. Sie ist nicht „Oberlehrerin“ oder „Oberlehrer“, sondern sie ist ganz einfach Manager, der diese Prozesse sehr einfühlsam betreiben muß. Da nicht „von oben“ gelenkt wird, müssen sich die Betroffenen zusammensetzen und miteinander reden.

Es war ein Schlüsselerlebnis für mich, als ich voriges Jahr in Schweden war und dort nicht nur das Ministerium besucht habe, sondern auch direkt zur Schule Kontakt suchte. Dort bin ich einem Direktor begegnet, der sehr engagiert war. Da gab es Arbeitsgruppen, und er hat die verschiedenen Dinge geregelt, sehr viel initiiert und uns erzählt, wie das alles läuft. Ich war natürlich interessiert, auch mit Lehrern darüber zu reden. Es könnte ja sein, daß ziemlich diktatorisch Zwangsbeglückung betrieben wird und dann „etwas geschieht“, was aber gar nicht in die Herzen der Betroffenen hineingeht, nur damit man mehr oder weniger das macht, was der Direktor oder die Direktorin wünscht. Man muß also auch, wenn viele Ideen entstehen, schauen, wie sie partnerschaftlich umgesetzt werden können. Früher wurden solche Dinge vom Ministerium veranlaßt, dann von den Landesschulräten, und jetzt macht es die Direktion. Daher muß sich auch ihre Rolle ändern. Aus meinen Erfahrungen an der HIB Wien bin ich sehr optimistisch, daß das hier, aber auch an den anderen Höheren Internatsschulen, geschieht. Auch das ist ein Prozeß, in dem wir alle stehen.

Es muß sich auch die Behörde gleichsam zurücknehmen und sich nicht mehr verstehen als diejenige, die alles besser weiß, gleichsam als „Oberlehrer der Nation“. Wenn wir nur das Ver-

ständnis patriarchalischer Pädagogik haben, dann wird nichts daraus werden. Wir müssen überlegen, wo wir zu kämpfen haben für Ressourcen, für Rahmenbedingungen, und was von der Schule selbst geschehen wird. Wenn nicht an der Schule initiiert wird – in Abstimmung mit der Behörde natürlich – wird Autonomie, wie so vieles, zur Mode.

Dann wird es passieren, daß es viele reformpädagogische Ansätze und Akzente gibt, die noch immer nicht zum Alltag der österreichischen Schule gehören. Es ist auch insofern schwierig, als wir heute keine Schule auf dem Reißbrett des Ministeriums entwickeln können, weil die gesellschaftliche Entwicklung nicht mehr langfristig vorhersagbar ist. Kann man heute sagen, welche Berufsfelder in vier, fünf Jahren en vogue sein werden? Wissen wir dann, wofür wirklich Chancen bestehen, wie sich die Gesellschaft weiterentwickeln wird? Derzeit erleben wir, daß immer, wenn es ein Problem gibt, die Schule die Lösung finden soll. Treffen sich die Zahnärzte auf einer Tagung und stellen fest, daß die Zähne der jungen Schülerinnen und Schüler nicht gesund sind, wird sofort von der Schule Aufklärung über Zahnpflege gefordert. Gibt es am Wochenende viele Verkehrstote, wird am Montag verkündet, die Schule müsse mehr Verkehrserziehung machen. Sie könnten sicher noch viele ähnliche Forderungen aufzählen. Daher muß sich die Schule fragen: Was wollen wir, was können wir gemeinsam leisten?

Sicherlich werden wir im Bereich der europäischen und auch der internationalen Dimension viel zu arbeiten haben, die derzeit noch sehr abstrakten Vorstellungen zu konkretisieren. Ich glaube, das wird sich in Begegnungen zwischen Schülern verschiedener Länder herauskristallisieren. Das halte ich für sehr wichtig, nur dann kann sich etwas gestalten – nicht durch irgendwelche Festansprachen oder Resolutionen! Es muß klar werden, was eine Chance in diesem Europa, aber auch was auch meine Verantwortung in diesem Europa ist? Nichts geschieht ja von alleine. Es heißt nach dem Ziel zu fragen. Wir haben voriges Jahr nach sehr gründlicher Vorbereitung eine „Jugendakademie“ durchgeführt. Es gibt eine Tendenz, „ein bißchen Schüleraustausch“ zu machen, unter touristischem Aspekt, da trifft man einander, macht shake hands, macht ein bißchen sightseeing in der Stadt, macht Führun-

gen, hat ein paar nette Begegnungen in der Diskothek, und dann ist alles vorbei. Damit solche Aktionen mehr Inhalt bekommen, versuchen wir diese Jugendakademie, für die wir das Thema „Miteinander leben“ festgelegt haben. Das Programm haben 10 Schulen in 10 europäischen Ländern bekommen, die Lehrer haben sich ein Jahr davor zu Vorbereitungen getroffen, und dann waren die jungen Menschen eine Woche in Villach und haben zu diesem Thema gemeinsam gearbeitet. Das waren noch keine großen inhaltlichen Fragen, keine Problembewältigungen, sondern mehr gemeinsame Aktivität auf einer sehr emotionellen Ebene, Tanz, künstlerische Dinge, aber wir wollen das weiterführen. Als zweite Aktion haben wir ein Netzwerk für peacekeeping initiiert, nicht nur mit europäischen Ländern. Die Schulen legen die Zielvorstellungen selbst fest, was geschehen soll, was umgesetzt werden kann. Das sind nur zwei Beispiele für konkrete Ansätze.

Wenn wir die gesellschaftlichen Entwicklungen nicht genau vorhersagen können, dann werden wir immer stärker die Schule zu einer Art lernenden Organisation machen müssen, die sich einstellt auf die Herausforderungen, die selbst ihr Profil definiert, selbst ihre Schwerpunkte setzt. Und da setze ich schon sehr auf die Höheren Internatsschulen, nicht um sie in ein Überforderungssyndrom hineinzudrängen, sondern weil die Schule kundige Schüler bringt, natürlich mit unterschiedlichen Facetten und unterschiedlichen Leistungen. Das Wichtige ist, daß sich die Schüler klarwerden, daß Lernen eigentlich ein Prozeß ist, in dem sie noch mehr Verantwortung in der Gesellschaft übernehmen, für ökologische Fragen, für soziale Fragen, natürlich auch für berufliche Fragen. Dafür wird in dieser Schule ein Grundstein gelegt. Die Lehrer dieser Schule haben immer die Persönlichkeit des Schülers im Auge und nicht so sehr den Gegenstand. Es scheint mir hier an der HIB doch aus der Geschichte dieser Schule so zu sein, daß sich immer Wissens- und Persönlichkeitsbildung zusammuntun. So wird auch Orientierung für das spätere berufliche Leben gegeben, für das Leben an der Universität, Studium und Bildung nicht als etwas Abgeschlossenes zu sehen, sondern als etwas, was man sich immer wieder selbst neu erkämpfen muß, was auch sehr spannend ist, nicht in eine Dumpfheit zu verfallen oder in eine „Ich-weiß-ohnedies-alles“-Mentalität. Sich selbst immer wieder in Fra-

ge stellen zu können, scheint mir in unserer Gesellschaft enorm wichtig zu sein. Das macht die Herausforderung und die Lebensqualität aus. Sich selbst zu finden, das ist eine spannende, schwierige Aufgabe, die man manchmal verflucht, weil sie so unsicher ist, weil sie einen stolpern läßt. Aber sich darauf einzulassen, ist eine wichtige Chance und ein enormer Vorteil. Dafür kann die Schule und sollte sie auch etwas tun.

Versuchen wir also unter dem Motto „Autonomie“ die Schulen aus der Tradition weiterzuentwickeln, sie selbständiger zu machen. Dabei hat sich gezeigt, wie wichtig es ist, daß die Schule bei den Lehrern gleichsam eine Balance zwischen Individualität und Gemeinschaftsorientierung findet. Es ist wichtig, daß man Persönlichkeiten im Lehrkörper hat und Lehrer wie auch Schüler nicht verschieden einstuft, sondern Unterschiedlichkeit als Bereicherung nützt, aber auch Gemeinschaftlichkeit sucht. – So ist Teamarbeit gemeint!

Es ist wichtig, daß die Schule sich gegenüber dem Umfeld öffnet, daß sie nicht „Anstalt“ ist, „geschlossen“, sondern offen ist, denn das, was um sie herum geschieht, ist ein entscheidendes Element. Das sind Zielpunkte, zu denen man sich auf den Weg machen sollte.

Bildungswissenschaftler haben Empfehlungen gegeben, daß wir Schulen der Art, wie ich sie skizziert habe, nicht verordnen können. Diese Bildungsforscher haben an Schulen Interviews gemacht, um zu sehen, wie denn die SchülerInnen, die Lehrer, die Direktion ihre Schule die Schwächen, die Stärken einschätzen. Sie fanden unter anderem heraus, daß nur wenige Lehrer und Lehrerinnen staatliche Maßnahmen nennen konnten, durch die sie ihre Bemühungen um besseren Unterricht gefördert sahen. Staat und Schulerhalter treten im Bewußtsein vieler Lehrer und Lehrerinnen eher als Quelle immer neuer Regelungen auf, die ihre Arbeit verkomplizieren. Wenn diese Aussage von Wissenschaftern stimmt und wenn wir daran denken, was an uns als Behörde immer herangetragen wird, dann müssen wir in uns gehen. Dann kann ich nicht einen „Festvortrag“ halten als „Besserwisser“, sondern muß mich in ein Wechselspiel einlassen und Zusammenarbeit suchen, was die Behörde sicher auch als in sich selbst verändern-

des Amt zunehmend tun muß, damit es zu einem Prozeß kommen kann, der glaubwürdig ist.

Mehr Verantwortung liegt bei der Schule, die wird ihr niemand abnehmen, aber auch alle anderen in dieser großen Kette haben sich zu verändern, nicht im Sinn des Josefismus, einer verordneten Veränderung, sondern durch bewußtes Einlassen in ein partnerschaftliches Verhältnis. An der Schule muß es eine gute Substanz geben, da bin ich hier an der HIB sehr optimistisch. Ich setze auf die Höheren Internatsschulen des Bundes! Sie haben eine lange Tradition, und Tradition hat auch gute Seiten! Es sind die positiven Dinge herauszuholen, sie sind aufzubewahren und sie sind umzusetzen in eine moderne, zeitgemäße Form, nicht als Modeerscheinung, sondern als harte Arbeit an der Institution und an sich selbst. Und in diesen Prozeß würde ich mich gern weiterhin einlassen. Die Startbedingungen sind gut, da sollten wir weiterarbeiten.

1 Nach einer Tonbandaufzeichnung der beim Symposium gehaltenen Rede

GESPRÄCHSKREISE

Alfred Fischl / Julius Mende

Kreativität und Schule

I. Impulsreferat

Gesellschaftlicher und schulischer Rahmen

Genauere Kenntnisse der schöpferischen und innovatorischen Aspekte des menschlichen Geistes sind heute sehr bedeutsam. Seit dem „Sputnikschock“ wurde man (v.a. im angloamerikanischen Raum) aufmerksam auf das Veränderungspotential, das in den geistigen Fähigkeiten, dem Erfindungsreichtum des Menschen schlummert; die politischen Aspekte blieben weitgehend unterbelichtet. Vor allem der Verwertungs- und Verwirklichungszusammenhang von Ideen ist in der psychologisch dominierten Diskussion ausgeblendet geblieben.

Meiner Auffassung nach gibt es zwei zentrale Bedeutungen schöpferischer Tätigkeit: zum ersten die für die Persönlichkeit/die Persönlichkeitsbildung; zweitens jene für die Gesellschaft und deren (mögliche) Entwicklung. Daß sich diese Elemente wechselseitig bedingen, ist unmittelbar einsichtig, jedoch scheint es im Sinne einer Vorbereitung für den weitgehend entfremdeten Arbeitsprozeß wichtig zu sein, die „Erfindbarkeit“ in bestimmte (d.h. nutzbare oder politisch „ungefährliche“) Bahnen zu lenken. Schöpferisches Leben ist mehr, als Ideen zu haben oder „sich“ in Freizeitkursen (Kreativkursen) zu „verwirklichen“.

Die schöpferische Praxis der Gesamtheit bedeutet in einer arbeitsteiligen organisierten Gesellschaft nicht Kreativität aller eingeschlossenen Individuen, zumindest nicht in gleichem Maße. Die Förderung in der Schule ist ungleichgewichtig. Indem man „Freiräume“ schafft, lernen die Kinder sehr wohl, wo man gestalten und verändern darf und wo nicht (siehe „mussisches“ Ghetto).

Im allgemeinen wie in der Schule zeigt dies auf, daß höchst unterschiedliche Maßstäbe und Rahmenbedingungen wirksam werden:

- Wer fordert (und fördert) in welchem Zusammenhang Phantasie?
- Wer kann wie und mit welchen Mitteln an Verwirklichungen arbeiten?

Produktionsbereiche, Dienstleistungsbereiche wie Unterrichtsbereiche, Vorschläge im Verkaufswesen, im Fertigungsbetrieb oder in der Klassengemeinschaft, das Gewinnen von Teams, von produktivem Austausch oder das Gewähren von Experimentierfreiräumen/ Probiefeldern, alle diese Faktoren bestimmen das Arbeits- wie das Schulleben sehr stark mit. Kreative Menschen und kreative Ideen werden aber nicht in allen Bereichen gleich gern gesehen oder erwünscht. (Dies ist personen-, sach- und interessensabhängig!) In idealistisch und humanistisch begründeten pädagogischen Aussagen wird jedoch oft genau dieser Allgemeingültigkeitsanspruch erweckt. Ein Blick in die reale Situation in den Betrieben oder in die Schulklassen belehrt uns da eines Besseren.

Die in diesem Zusammenhang zu stellende Definitionsfrage ist so vielgestaltig in der Fachliteratur angegangen worden, daß m. E. ohnehin keine letztgültige Übereinstimmung erzielt werden könnte. Ein brauchbarer Arbeitsbegriff wird am besten durch einige Abgrenzungen umrissen, die mir für die weitere Erörterung notwendig erscheinen:

- Kreativität ist in verschiedenen Bereichen zu beobachten (Kunst, Technik, Naturwissenschaft, Organisation)
- Neukombination bekannter Elemente ist stets vertreten
- Regeln oder Auflagen kanalisieren „Ideenströme“ (siehe Auftrage, Gelder für Prototypen etc.)
- Kreativität ist nicht als gegeben zu betrachten, sondern förderbar;
- die Verwertung derselben ist nicht „naturwüchsig“;
- die Verschränkung von Innovation und Bedarf der Gesellschaft ist groß;
- die Unterdrückung der Kreativität hat deutlich politische Konsequenzen.

Vor allem die Frage: „Wer verwirklicht was?“ ist in diesem Zusammenhang zentral. Mit der Antwort ist auch viel über die Art der Veränderungen ausgesagt. Gleichzeitig ist das eine Frage demokratischer Praxis. Die Kernprobleme bleiben:

Wer kann seine Ideen als verwirklicht erleben? Auf welche Interessenslagen ist die Verwirklichung rückführbar? (Siehe: „Star war“)

Wie fördert die Schule Kreativität?

Die Schule ist immer ein Abbild der Gesellschaft. In unserem Schulsystem wird Kreativität als eine begrenzte Qualifikation verstanden, förderungswert erscheinen in erster Linie Fähigkeiten des Problemlösedenkens. Daher ist die Kreativität aller höchstens wunschhafte Zielsetzung („Präambelpädagogik“), Probleme sollen ja vor allem für andere und von „qualifiziertem Fachpersonal“ gelöst werden. Die arbeitsteilige Gesellschaft erzeugt spezialisierte „Auswegfinder“. Die eigenen Probleme (die sich aus dem Lebenszusammenhang ergeben) bleiben ausgeklammert. Dem schulischen Anspruch auf eine (partielle) Kreativierung liegen folgende Interessen zugrunde:

Jene der wirtschaftlichen Anpassungsfähigkeit an geänderte internationale Marktbedingungen und jene der (daraus bedingten) gesellschaftlichen Wandlungsfähigkeit (im Sinne der Anpassung an neue Gegebenheiten).

Da die Art und Weise schulisch eingeübten Arbeitsverhaltens auf Arbeitsverhältnisse vorbereiten soll und von diesen (mit) geprägt ist, ist der pädagogische Ruf nach mehr Kreativität als Qualifikationsmerkmal für zukünftige Produktionsweisen offenbar auf zunehmend erfolgversprechendere Methoden im Arbeitsstil zurückzuführen. Unterschiede im Verhältnis von Kreativität und schulischer Leistung lassen sich als Unterschiede im geistigen „Arbeitsstil“ verstehen.

Die Qualifikations- und Selektionsfunktion der Schule hat bei der Erforschung, Betrachtung und schulischen Förderung von Fähigkeiten ursprünglich vor allem die Intelligenz, später auch die Kreativität in den Mittelpunkt gerückt.

Es ist nicht das erste Mal, daß man festhalten muß, daß die Geschichte der Pädagogik reich an schönen Worten und Vorsät-

zen, arm aber an damit korrespondierender Wirklichkeit ist. Pädagogische Praxis in Familie und Erziehungsinstitutionen wird mit wohlklingenden Illusionen umgeben, gerechtfertigt. Die Ansprüche, die die Schule an sich selbst stellt, sind höchst edel. Die Realität hingegen, besonders für den ideenreichen Lehrer, ist eher schäbig. Er muß nach strengen Vorschriften und Lehrplänen unterrichten. Sein Vorgesetzter versucht alles, um den status quo zu erhalten. Das Neue, das Experimentelle wird abgewürgt, wenn es der Routine zuwiderläuft.

Der Anspruch der Schule auf ein Lernprinzip Kreativität bezieht sich zumeist nicht auf das Insgesamt pädagogischer Interaktion, sondern auf Effekte des „Kreativitätstrainings“ (Transfer, Zusammenhänge auffinden, Neudeutung, Analogien erkennen, Phantasie- und Vorstellungsvermögen anwenden).

Bei den Fragen, wer welche Dinge mitgestalten darf, erweist sich der konkrete Charakter der in abstrakten Formulierungen bloß verschleierte Tatsache, daß stets Eliten Zugang zu Veränderungsentscheidungen haben und sich diesen auch verschaffen; „jeder“ gestaltet „seinen“ Bereich – Verfügungsmacht spiegelt die realen Verhältnisse.

Das heißt auch: Wo du in der Schule kreativ, erneuernd, originell sein darfst, darfst du das auch später sein (wirst du es auch später sein sollen): nämlich im leistungsorientierten Problemlösungsfinden für gefragte Bereiche. Ein Ausgehen von den Bedürfnissen der Kinder ist keineswegs zu sehen (reformpädagogischer Anspruch). Anders gesagt: man (?) ist interessiert an einem kreativen Zugang, an „kreativer“ Weiterentwicklung gegebener/vorgegebener Welt.

Bildungssystem

Der Bildungsanspruch „Flexibilität“ ist z.B. nicht etwas, was zufällig ins System gelangt ist, sondern was von den Produktionsweisen bestimmt wurde. Das zeigt der Berufsbildungssektor: „Die neuen Produktionsanforderungen machten eine Wende in der beruflichen Bildung erforderlich. Durch eine bloß ausführende, reproduzierende Tätigkeit kann das problemlösende oder gar schöpferische Denken, das von einem flexiblen und selbständigen

Arbeiter in Zukunft erwartet wird, nicht erlernt werden. (Volpert 1980, 222)

Wie sehr Leitziele gebunden sind an Leistungsdenken, Wettbewerbsfähigkeit und Konkurrenzfähigkeit, zeigt die Begründung von Kreativität als „Effektives Lernen“ bei Cropley: „Im Zeitalter der ‚Wissensexplosion‘ und dem daraus folgenden gesteigerten Bedarf an wissenschaftlichem und technologischem Erfindungsreichtum ist es für eine Nation lebenswichtig geworden, ihre geistigen Reserven optimal auszuschöpfen, wenn sie ihre bisherige Stellung in der modernen Welt (Hervorh. v. mir) auch nur halten will. Wir stehen heute mitten in einem ‚geistigen Konkurrenzkampf‘, wobei die Fortschritte im Erziehungswesen für die Gesellschaft zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die Fähigkeit der Lehrer, ihre Schüler zu einem Höchstmaß an geistiger Leistung zu führen, spielt dabei eine existentielle Rolle.“ (Cropley 1982, 30)

Hier ist des Pudels Kern: Nachdem Bildungs- und Berechtigungssystem nicht entkoppelt werden (dürfen), ist die Entfaltung der Persönlichkeit auch bzw. wesentlich davon abhängig, welche ökonomischen Chancen der Mensch auf dem Markt hat. Die Automation wird zwar das Schwergewicht verlagern, aber dennoch ist unserem Schulsystem die Erzeugung von Fähigkeiten ebenso wie von Unfähigkeiten immanent.

M.E. kann man nicht von einem „allgemeinen Bildungsziel Kreativität“ in den österreichischen Lehrplänen sprechen. Wenn man programmatische Absichtserklärungen in Überschriften mit Entlastungsfunktion einmal beiseite läßt und sich die Praxis anschaut, wird man feststellen, daß die einzelnen Berufsgruppen, für die die Schüler ausgebildet werden, ihrer unterschiedlichen zukünftigen beruflichen Stellung gemäß unterschiedliche kreative Fähigkeiten und Verhaltensweisen in den verschiedenen Bildungszweigen „mitbekommen“. Die frühe Trennung der Schüler, das Erzeugen von verschiedenartigen Bildungsschicksalen im allgemeinbildenden Schulwesen durch starre Systeme (im Gegensatz zu gesamtschulartigen Formen) läßt den Umgang mit vielfach bloß als unangepaßt erlebten Schülern unterschiedlichen Wertvorstellungen anheim fallen. Die Werthaltungen der Lehrer in den verschiedenen Schultypen differieren bei weitem mehr als die allgemeinen Bildungsziele in den Lehrplänen.

Die Kreativität derer, die aufgrund ihrer sozialen Lage am meisten Grund hätten, zur Veränderung derselben kreativ zu werden, bleibt weiter ungeweckt und ungeschult.

Mitgestaltung gefragt?

Eine Gesellschaft soll den Menschen befähigen, seine Beziehungen zur Umwelt schöpferisch zu gestalten. Kreativität als Aneignung und zielgerichtete Weiterentwicklung der Welt macht es nötig, daß zwischen Kindern und Erwachsenen ein Partnerverhältnis besteht und nicht einer des anderen Subjekt oder Objekt ist. Auf die Enteignung der Ideen wird früh vorbereitet; auch in der Schule findet vom eigenen Leben entfremdete geistige Arbeit statt.

Den Nutzen ziehen eben andere. Die Schule aber bereitet darauf vor, daß Ideen keine Bedeutung für das eigene Leben haben, sondern für schulisch gestellte Aufgaben.

Alle Schuldemokratisierung „von oben“ wird an jenen konkreten Stellen relativiert, wo die Durchsetzung von Ideen der Schüler an Machtproblemen scheitert. Das wieder sind Lernprozesse. „Eine Innovation der Struktur läßt sich vielleicht durch ein Dekret von oben einleiten, nicht aber realisieren.“ (Fürstenau 1979, 205) Ohne eine demokratische Struktur zu schaffen, werden immer nur Einzelindividuen mehr oder weniger „von oben“ und „kreativ“ in ein Geschehen eingreifen, das zutiefst antikreativierend ist. Auf dem Weg zu einer alle Kreativkräfte fördernden Demokratie ist ein besonderes Einsetzen für die Ideen und die Kreativität jener, die benachteiligt sind (im Hinblick auf Verwirklichungschancen), erforderlich. Ungewöhnliche Problemlösungsstrategien müssen überall eine Chance bekommen! Das gilt besonders im Hinblick auf die zukünftige Produktivkraftentwicklung in einem elektronischen Zeitalter: Der ehemalige Sozialminister Dallinger bemerkte hiezu am BFI-Forum am 8. Juni 1983: *„Die neuen Technologien ermöglichen (aber) auch eine ganz neue Verhaltenstransparenz des Menschen und erlauben antizipatorische Überwachung, damit Verhindern von nicht-angepasstem Verhalten.“*

Erfinder gewünscht? Designer gewünscht? Veränderer gewünscht? Vieles erscheint möglich und machbar; schulische Krea-

tivität entspricht aber, banal ausgedrückt, einer Einschränkung des Mitgestaltens auf „Bildnerische Probleme“ beim Ausgestalten von Klassenräumen.

Kreativität in allen Schulen?

Bekanntermaßen ist die Realisierung des Anspruches auf Kreativitätsförderung von Schule zu Schule, von LehrerIn zu LehrerIn höchst unterschiedlich. Verstärkt wird diese Differenzierung noch durch unterschiedliche Formen des Arbeitens in verschiedenen Schulstufen, durch unterschiedliche Aufgaben und regionale Gegebenheiten (Stadt-Land, Ausländeranteil, soziale Herkunft).

Der Faktor der kreativen Lehrerpersönlichkeit wurde verschiedentlich als wesentlich nachgewiesen und kann unter Bedachtnahme auf eine gewisse Streuung der Fachlehrer mehr oder weniger zutreffen. (In der Volksschule stimmt das schon nicht mehr, obwohl bekannt ist, daß gerade in diesem und insbesondere im Vorschulalter wichtige Grundsteine gelegt werden oder eben nicht!)

Die große Dominanz der Mittelschichten in speziell für ein Mehr an Kreativität eingerichteten Schulformen weist auf die historischen und sozialökonomischen Ursachen der „Kreativitätsfeindlichkeit“ der arbeitenden Bevölkerung hin, was die Orientierung des „einfachen Arbeiter- und Bauernmilieus“ anbelangt. (Hohe Orientierung an Ordnung, Fleiß, Sauberkeit und angepaßtem Verhalten).

Der Zuzug zu den „Schwerpunktschulen“ ist dafür ein Indiz, ebenso wie der Zugang zu dieser Schule (siehe Ballett als eigentlich nicht gerade kreativer Teil, aber sonst insgesamt speziell kreativen Schwerpunkten verpflichtete Schultraditionen).

Als Beispiel aus dem Ausland kann man die Jugendkunstschule Wuppertal hernehmen, in der weniger als 5% der Kinder aus Arbeiterfamilien stammen. Ähnliches gilt für die Situation bei den Waldorf-Schulen.

Demgegenüber gibt es bei den zahlenmäßig nicht unbedeutenden Anteilen spezieller berufsbildender Schulen wie HTL oder HAK eine sehr deutliche Geringerschätzung kreativer Aufgabenstellungen als an den AHS (vergleichbare Altersgruppe, insge-

samt nimmt dies in der Schullaufbahn mit steigendem Alter ab).

Der Grenzbereich der Nichtangepasstheit kreativer Leistungen ist schwierig zu sondieren, da im Umkehrschluß Nichtanpassung noch lange keine kreative Leistung sein muß.

Insgesamt ist jedoch eine deutliche Segmentierung von unterschiedlichen Schulen in bezug auf kreativierendes Milieu kennzeichnend, in die nicht gerade zufällig bestimmte Teile von Kindern gehen. Das Herkunftsmilieu ist ungemein wesentlich. Vom Vorlesen über Spielanregungen und Erziehungseinstellungen bis zu der Frage, in welchen Familien denn überhaupt „über Tische gesprungen“ oder „Wachs umgegossen“ werden kann, wo denn Raum, Zeit und Haltung eine kreative Entwicklung begünstigen, schlägt das Elternhaus durch, ebenso bei der Schulwahl.

Insgesamt ist diese Diversifizierung ein Abbild der Gesellschaft, wo zwar in sehr viel größerem Ausmaß als früher kreative Ideen der Mitarbeiter gefragt sind (jene der Produktivitätsverbesserung), aber für die eigenen Lebensgestaltungsprozesse kein wirkliches kreatives Förderungsinteresse besteht. Immer noch gilt der banale Satz: Wer höher steht, verwirklicht mehr von seinen Ideen (schafft an). Dies ist nicht nur eine Frage des Ideenpotentials und der Interessen (man läßt ja auch arbeiten), sondern auch der Macht.

In den Betrieben gilt wiederum, daß die Kreativität derer, die aufgrund ihrer sozialen Lage am meisten Grund hätten, zur Veränderung derselben kreativ zu werden, kaum beachtet, entwickelt und gefördert wird. (z.B. Kanalisierung der Kreativität auf Verbesserung der Produktion bei den Arbeitern, nicht aber zur Humanisierung der Arbeitsbedingungen)

Wenn die Menschen in einem Betrieb anfangen zu fragen, wie man diese Arbeitsverhältnisse in humanere verwandeln kann, sind wir endlich bei den Kreativitätsproblemen, die im Interesse der Arbeitenden und nicht der Arbeitgeber formuliert werden.

Wenn die SchülerInnen in der Schule anfangen zu fragen, wie man ebensolches leistet, wie man Lernverhältnisse demokratischer gestalten kann, sind wir auch bei den Kreativitätsproblemen, die im Interesse der SchülerInnen und nicht der LehrerInnen formuliert werden.

Aus der Diskussion

Einleitend erläuterte Alfred Fischl die Motive für den sogenannten „Kreativitätserlaß“. Er problematisierte die traditionelle Trennung zwischen kreativen und angeblich nicht kreativen Fächern bzw. in musische und Realienfächer, indem er einen umfassenden Kreativitätsbegriff formulierte. Demnach könne jede Tätigkeit mehr oder weniger kreativ gestaltet werden. Allerdings sei der Spielraum für Kreativität je nach Tätigkeitsinhalt sehr verschieden. Kreativität bestehe im wesentlichen im Suchen neuer Lösungswege für eine Problemstellung und im Finden neuer Lösungen. Dieser Prozeß beginne schon mit der Formulierung neuer Fragestellungen.

Diese weite Definition fand auch bei den meisten Diskussions- teilnehmerInnen weitgehende Zustimmung, da sie ja auch für die Schule jedem Fach kreative Handlungsspielräume zugesteht. Allerdings bedürfe es einer Reihe methodischer Maßnahmen, um die Kreativpotentiale aller Fächer freizusetzen. Im wesentlichen gehe es um eine experimentelle Grundhaltung – ganz im Sinne Otto Glöckels – statt um die Paukschule um die Arbeitsschule.

Herr Fischl stellte auch klar, daß man Kreativität nicht „erlassen“ könne. So ein Erlaß könne lediglich für LehrerInnen, die sich dem Anspruch eines kreativen Unterrichts stellten, eine Hilfestellung und eine gesetzliche Rückendeckung sein. Die Grundidee bestehe in der Bevorzugung problemorientierter Aufgabenstellungen gegenüber einfacher Wissensreproduktion, wobei die eigenständige Formulierung der Aufgabe durch die Schüler oberstes Ziel wäre. An diesen Ansprüchen werde schon deutlich, wie weit der normale Schulalltag von diesen Ansprüchen entfernt sei. Freilich könne man der Schule nicht die Hauptverantwortung für eine Erziehung zur Kreativität aufbürden. Schließlich kämen die Kinder ja schon vorgeformt in die Schule. Wie man wisse, spiele die Kindheitserfahrung für die Persönlichkeitsentwicklung eine besondere Rolle. Die Familien, die Medien, der Kindergarten seien für die Erziehung zur Kreativität ebenso verantwortlich wie die Schule.

Hindernisse

Einige Schüler und Lehrer im Gesprächskreis formulierten die provokante Frage, ob nicht die derzeitige Schulstruktur und der Anspruch auf kreatives Lernen unlösbare Widersprüche enthielten. Alle Merkmale schulischer Lernorganisation widersprächen der freien Entfaltung von Ideen und Handlungsspielräumen. Schon alleine die Stundeneinteilung erfordere eine Kreativität auf Knopfdruck bzw. Klingelzeichen. Die großen Klassen, die Individualisierung des Lernens und die Leistungsbewertung durch Noten seien weitere Hindernisse. Dem entgegnete der Referent mit dem Hinweis, daß eben alle Menschen kreative Wesen seien und selbst in eingeschränktesten Situationen Kreativität entfalten würden. Selbstverständlich gebe es Faktoren, die Kreativität behinderten bzw. förderten. Dabei sei es wichtig, auch zwischen unterschiedlichen Vorstellungen von Kreativität zu unterscheiden. So könne man von einer Art angepaßter, auf direkte Verwertung orientierter Kreativität sprechen – wie sie etwa in der Wirtschaft gebraucht werde. Innerhalb einer bestimmten Produktpalette werde ein neuer Kaufreiz gebraucht, und der muß entwickelt werden. Das Produkt selbst oder der ganze Produktionszusammenhang werde dabei aber nicht in Frage gestellt. Wirklich freie Kreativität dürfe keine Tabus kennen und müsse auch in der Infragestellung von Strukturen münden. Insofern sei die Frage, ob in der Schule Kreativität in letzterem Sinne möglich sei, weiterhin offen.

Ihre eigenen Erfahrungen, so meinten einige Schüler, bestünden eher in der Austreibung ihrer Kreativität durch Reglementierung und Unterwerfung. Tatsächlich würden vielfach in großen Klassen die Ordnungsrituale so dominant und das Lernen vorgegebenen Wissens als die Hauptaufgabe so bestimmend, daß von Kreativität nicht mehr die Rede sein könne. Konsequenter gedacht, bedeute Kreativität auch immer Widerstand gegen das Überkommene. Welche Formen dieser Widerstand annehme, sei dann eine weitere Frage.

Kreativität und Perfektion

Irgendjemand stellte die Behauptung auf, daß die BallettschülerInnen weniger kreativ seien. Dem wurde natürlich gleich widersprochen. Im Kern bedeutet die Frage auch, inwieweit bestimmte Fertigkeiten Voraussetzung für Kreativität seien. In der Musik ist ja das Üben zum Erlernen eines Instruments auch sehr wichtig und wird nicht im Widerspruch zur Kreativverziehung gesehen – eher als eine Voraussetzung. Man einigte sich, daß zur Realisierung neuer, kreativer Lösungen auch eine bestimmte Disziplin notwendig sei. Jeder kennt auch die Erfahrung, daß der kreative Funke, das Verstehen, das Nachdenken und Assoziieren manchmal erst einsetzt, wenn man sich in einen Gegenstand vertieft hat – was mitunter auch Disziplin erfordert.

Das war natürlich Balsam auf die Wunden der LehrerInnen, die ja immer als Zwangsbeglückter dastehen. Letztlich öffne ja doch das Pauken das Tor zur Kreativität. Dieser Kurzschluß wurde von den meisten Mitdiskutanten zurückgewiesen. Uneinigkeit bestand in der Frage nach dem Verhältnis zwischen Leistungsdruck und Kreativität. Es wurde die Befürchtung geäußert, ohne entsprechende Zielvorgaben und Leistungskriterien würde die schulische Arbeit in die Beliebigkeit abgleiten. Jeder bestimme seine eigenen Kriterien und mache, was er wolle.

Wichtig ist hier wohl die Selbstbestimmung des Lernenden, die ja nicht mit Willkür zu verwechseln ist. Letztlich ist es ja doch bei der Paukschule so, daß fremdgesetzte Ziele nur oberflächlich verfolgt werden und eine wirkliche Integration der Aufgabenstellung in ein persönliches Anliegen nicht stattfindet. Geht man von einem Lernbegriff aus, der eine tatsächliche Verhaltensänderung beim Lernenden zum Ziel hat und nicht die bloß oberflächliche Anpassung des Lernenden an fremdgesetzte Ziele, dann wiegt dieses Argument schwer. Kreativer Unterricht bedeutet dann immer auch die selbständige Aufgabenstellung durch den Schüler und die freiwillige Akzeptanz von Zielsetzungen. Allerdings spielt hier die vorhergehende Diskussion um die Kreativität in einem angepaßten Bezugsrahmen herein.

Offensichtlich sind kreative Lösungen auch in einem relativ eng vorgegebenen Zielrahmen möglich, allerdings wird z.B. ein

Test nie nach völlig neuen Lösungen fragen können. Der Teststeller hat schon immer alles vorgedacht. Es ist naheliegend, daß Fächer (wie BE, Musik, Werken etc.), in denen die selbständige Aufgabenerstellung und Aufgabenbewältigung schon traditionell vorherrschend ist, hier beispielgebend für andere Fächer sein könnten. Ich bin überzeugt – und die Fachkollegen aus den harten Fächern stimmen da ja zu – daß man Mathematik z.B. auch als Kunstpraxis betreiben kann. Stellt sich also die Frage, ob die Lernformen der alten Paukschule nicht mehr der Disziplinierung der Schüler dienen sollen als dem selbständigen Wissenserwerb – im Sinne des „Heimlichen Lehrplanes“. Zu viele kreative junge Leute können sehr unangenehm werden!

Die Macht der Gewohnheit

Lehrer klagten, die Schüler würden ihre kreativen Anstrengungen nicht honorieren. In der Diskussion wurde deutlich, worin die Ursachen für die gegenseitige Blockierung zu suchen sind. Für alle Beteiligten ist das traditionelle Schulgeschäft gemütlicher. Es gibt eingespielte Regeln. Der Schulbeamte teilt irgendwelche Zettel aus und will, daß die Schüler das draufschieben, was er ihnen vorgekauft hat. Wenn sich das alles genauso im Schulbuch findet, ist das wunderbar. Der Lehrer braucht sich kaum vorzubereiten, die Schüler streben das Erwünschte. Es ist wie in der Bank beim Geldabheben. Lehrer oder SchülerInnen, die da mit Selbstbestimmung daherkommen, kreativem Lernen usw. bringen das ganze eingespielte System des Noten- und Zeugnisserwerbs durcheinander. Allein der Anspruch, persönlich Stellung zu nehmen, wird von manchen Lehrern, aber auch von vielen Schülern als unzumutbarer Einbruch in die Intimsphäre empfunden. Es hängt also doch mit dem Lernbegriff zusammen. Faßt man Lernen als äußere rituelle Handlung auf, dann passen auch die gängigen Formen des schulischen Lernens. Jede Abweichung von diesen Gewohnheiten bedeutet schließlich mehr Arbeit und mehr Engagement.

Ein Schüler schloß die Debatte, die ihm sehr gefiel, mit der wohl realistischen Feststellung: „Jetzt sitzen wir alle gleichberechtigt beisammen und reden schön über Kreativität, aber schon morgen geht alles im alten Trott!“

Anregungen

Alle waren sich einig, daß in der Schule Kreativität möglich sei. Ich äußerte sogar den Verdacht, daß die radikalste Schulkritik auch eine Ausrede sei, um die kleinen Mühen zur Veränderung zu meiden. Einigkeit bestand aber auch in der Notwendigkeit von Grenzüberschreitungen, z.B. der fächerübergreifende Unterricht und Projektlernen stellten solche bescheidenen Grenzüberschreitungen dar. Die Zerstückelung von Lebenszusammenhängen (Wissenszusammenhängen) in einzelne Fächer wurde problematisiert. Die Gegenüberstellung von Gefühl und Verstand, die sich in der Gegenüberstellung von sog. musischen Fächern und Realien spiegelt, sollte aufgehoben und eine Integration beider Sphären angestrebt werden.

Allerdings wurde die Zusammenlegung von traditionell musischen Fächern zu einem „Kreativblock“ abgelehnt. Solche Konzepte hätten nur Stundenkürzungen zum Ziel, die Abgrenzung zu den Realien-Fächern bliebe aber aufrecht. Andererseits seien solche Gegenüberstellungen, wie sie derzeit zur Wahl stünden, indem man sich zwischen Musik und bildnerischer Erziehung entscheiden müßte, auch untragbar. Einer allseitigen Persönlichkeitsentwicklung komme das nicht entgegen. Allen war klar, daß hier auch die gesamte Studentafel zur Diskussion gestellt werden müßte. Immer neue Fächer kommen hinzu, die Schülerinnen sind überfordert, und von Kreativität kann dann überhaupt keine Rede mehr sein. Die Befürchtung, daß unter diesem Druck am ehesten die Kunstfächer weichen müßten, war allgemein. Ebenso war klar, daß diese eben ein entsprechend attraktives Profil entwickeln müßten, um nicht „abgedreht“ zu werden.

Vom Unterrichtsklima her sei eine offene Vertrauenssituation, viel Lob und Anerkennung, aber auch die Entwicklung einer Streit- und Konfliktkultur der Kreativitätserziehung förderlich.

Abschließend betonten die Schülerinnen, daß ohne kreative Lehrerinnen gar nichts gehe. Ihrem – offensichtlich abgesprochenen – Anliegen, ein Schülercafé zu fordern, kamen sie auch brav nach. Ohne Schülercafé keine Kreativität in der Schule – das war die Schlußparole.

Literatur:

- Ammon Günther (Hrsg.), Gruppendynamik der Kreativität, München 1974.
 Bahro Rudolf, Plädoyer für schöpferische Initiative, Köln 1980.
 Bowles/Gintis, Pädagogik und die Widersprüche der Ökonomie, Frankfurt 1978 (New York 1976).
 Copley Arthur, Kreativität und Erziehung, München 1982.
 Fürstenau P., Neuere Entwicklungen in der Bürokratieforschung und des Schulwesens, in: ders., Zur Theorie psychoanalytischer Praxis, Frankfurt 1979.
 Heinelt Gottfried, Kreative Lehrer – Kreative Schüler, Herder 1974
 Husen Torsten, Schule in der Leistungsgesellschaft, Braunschweig 1980 (Oxford 1979).
 Kerbs Diethart, Zum Stand der Kreativitätsdebatte, in: Kunst und Unterricht Heft 19.
 Koumides Gerlinde, Handlungsspielräume zur Förderung von Kreativität, Frankfurt 1993.
 Mayer Frederick, Kreativität – Illusion oder Wirklichkeit, Wien 1979.
 Mehlhorn/Mehlhorn, Zur Kritik der bürgerlichen Kreativitätsforschung, Berlin 1977.
 Seiffge – Krenke, Probleme und Ergebnisse der Kreativitätsforschung, Bern 1974.
 Smoley Franz, Kreativitätserziehung in der Schule, Wien 1983.
 Stockhammer Helmut, Sozialisation und Kreativität, Klagenfurt 1983.
 Ulmann Gisela, Kreativitätsforschung, Köln 1973.
 Volpert Walter, Beiträge zur Psychologischen Handlungstheorie, Wien 1980.

Renate Wustinger-Wenzlik

Fremdsprachen und ihre lebendige Aneignung

Wir FremdsprachenlehrerInnen haben in den letzten zwei, vielleicht sogar drei Jahrzehnten so viele didaktische Forderungen gehört – Automatisierung durch Drillübungen, exercices structuraux im Sprachlabor, Nachsprechen mit möglichst perfekter Aussprache, Auswendiglernen bis zum overlearning, keine zweisprachigen Erklärungen, lange, ausschließlich mündliche Phase ohne jegliches Schreiben ... dann der kommunikative Sprachunterricht in seiner dogmatischen Form des Anfangs, keine Übungen, Schreiben nur in Kommunikationssituation, viele Registervariationen für jede sprachliche Äußerung, alles mußte „authentisch“ sein (und war es doch schon deshalb selten, weil die Klassensituation nicht unbegrenzt viel Authentizität zuläßt). Die Literatur, die keinen Platz hatte in der audiovisuellen Phase, kam als „document authentique“ wieder zu Ehren – aber doch ganz anders als im traditionellen Sprachunterricht. Grammatik durfte „konzeptualisiert“ werden (aber nur im nachhinein), Vokabeln wurden höchstens heimlich gelernt und abgeprüft, die Förderung der beiden rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen bekamen einen größeren Stellenwert. Der „Fehler“ wurde neu überdacht und nicht mehr ausschließlich als etwas zu Vermeidendes, Negatives angesehen und schon gar nicht mehr als alleinige Grundlage der Beurteilung.

All diesen Strömungen (vielleicht auch Moden) ist gemeinsam, daß der Sprachunterricht im Vergleich zu dem, was vorher war (Lesen und Übersetzen) viel lebendiger wurde; auch zu den Zeiten der audiovisuellen Methoden mit den Dias und den dazu laufenden Tonbändern und den Schülern, die nachsprechen, selbst wenn sie nicht wirklich wissen, was sie sagen. (Ein kleiner Franzose verstand nach zwei Jahren Deutschunterricht nur den Satz „Wie spät ist es denn?“, während er mit der Frage „Wie spät ist es?“ nichts anfangen konnte. Er brauchte die identische Lautfolge mit der starken Betonung auf „denn“, weil er genau daran die

Bedeutung erkannte. Einzelne Begriffe aus diesem Satz sagten ihm gar nichts. Er verstand auch nur „Ich habe einen Wolfshunger“. Mit „Hunger“ allein war er ratlos.) Auch das Sprachlabor war einmal ein Schritt zur Lebendigkeit und galt für viele Lehrer als Wundermittel, bis es als nicht gerade kommunikative Arbeitsform in Ungnade fiel (mittlerweile feiert es z.T. wieder Auferstehung). Und auch die manchmal überkonsequente Forderung nach Wahrung der kommunikativen Echtheit hatte ihre Berechtigung nach der jahrzehntelangen Mißachtung des Prinzips. Trotzdem entstand bei vielen Kollegen etwas wie Verunsicherung, Frust, Ärger über die rasch wechselnden und doch jedesmal so absolut vorgetragenen Richtlinien. Ganz abgesehen davon, daß die Erfahrung im Klassenzimmer oft anderes zu lehren schien als die hehre Didaktik.

Und wo stehen wir heute?

Wenn wir einmal vom „superlearning“ absehen, dann stehen wir insofern in einer neuen Phase, als zum ersten Mal nicht die neue allein selig machende Methode die vorhergehenden abgelöst hat, sondern vielmehr eine Art Synthese stattfindet. Das Herrschaftsverhältnis hat sich umgekehrt: Es ist nicht mehr die Didaktik, die vorgegeben wird und der der Schüler entsprechen muß. Vielmehr steht der Schüler im Mittelpunkt, es gilt, die Methode zu finden, mit der er am besten lernen kann. Und da wir es im allgemeinen mit Klassen zu tun haben und nicht mit Einzelpersonen, bietet sich das „Von allem ein bißchen in größtmöglicher Ausgewogenheit“ und „alles zu seiner Zeit“ als sinnvollste Lösung an. All dem gemeinsam geblieben ist die Forderung nach „Lebendigkeit“ des Sprachunterrichts (wie des Unterrichts überhaupt).

„Lebendigkeit“ ist aber nicht gleichzusetzen mit „durchgehend lustbetont“. Meiner Ansicht liegt hier eines der größten Mißverständnisse. Neil Postman hat in seinem Klassiker „Wir amüsieren uns zu Tode“ so treffend beschrieben, wie Schüler sich historische Abläufe nur noch in Comicsform vermitteln lassen und Physikformeln nur noch lernen, wenn sie auf Sweatshirts aufgedruckt sind. Wenn wir dem frönen, dann vernachlässigen wir einen Teil unseres pädagogischen Auftrags – nämlich den,

Jugendlichen auch zu vermitteln, daß Wissenserwerb – wie jede Arbeit – auch zeitweise nicht lustvoll ist, sondern anstrengend, und daß der Lustgewinn dabei höchstens im Erfolgserlebnis nach dieser Anstrengung liegt. Das Streben nach einem guten Gleichgewicht zwischen Lustprinzip und Realitätsprinzip müssen unsere Schüler in der Schule üben dürfen.

Was heißt das konkret für einen lebendigen Sprachunterricht?

Ich möchte weiterhin die Motivation, die Erhaltung der Freude am Lernen, an erste Stelle setzen. Ohne diese Freude läuft gar nichts. Und selbstverständlich fördert alles „Spielerische“ – Rollenspiele, Sprachspiele, Projekte, kommunikative Lernspiele usw. – diese Lernfreude. Nur darf man nicht umgekehrt annehmen, daß jeder Übungszettel und jedes Vokabellernen diese Lernfreude schon zerstören. Auch die permanente Show, auch die videoclip-artige rasche Abfolge von bunten Dokumenten ermüdet, wenn sie zur Gewohnheit wird. Das Interesse der Schüler erlahmt immer dann am ehesten, wenn sie sich zu genau ausrechnen können, was kommt, bzw. wenn sie in einer bestimmten Lernform überstrapaziert werden. Fremdsprachenlernen hat viel mit der Welt des Sports zu tun. Ein Basketballspieler akzeptiert selbstverständlich, daß er im Training immer wieder auch isolierte Spielzüge oder z.B. einige Dutzend Korbwürfe übt. Er braucht nur genug Spiele, um einerseits die Freude an diesem Sport nicht zu verlieren, und andererseits um das, was er gelernt hat, ausprobieren zu können und festzustellen, was er wieder verstärkt isoliert trainieren muß. (Im Ballett sind es Stangenarbeit oder Diagonalarbeit, die jeder als selbstverständlich notwendig ansieht, auch wenn sie weniger lustvoll sind als der choreographierte Tanz auf ein längeres Musikwerk.)

Um genau dieses Gleichgewicht geht es auch im Fremdsprachenunterricht, Automatisieren hilft, um Strukturen in Standard-situationen absolut verfügbar zu haben. Vokabellernen kann Sprachmaterial unter Umständen zeitsparend festigen. Übungsblätter und Grammatikzusammenfassungen unterstützen kognitiv das praktizierende Üben – aber all das ist immer dem Sprach-

gebrauch in der Kommunikationssituation untergeordnet. Es dient diesem vorbereitend – er ist das Ziel (und der Weg gleichzeitig), und er ist auch der Ort der Belohnung für die Mühe.

„Lebendige Aneignung einer Fremdsprache“ heißt daher für mich: lebendig durch den Wechsel von verschiedensten Arbeitsformen und Zugängen, die auch den unterschiedlichsten Lerntypen unter den Schülern gerecht werden. Daß dabei die Fremdsprache möglichst oft in möglichst realen Kontexten verwendet werden soll als Mittel der Kommunikation ist mittlerweile unbestritten. Beispiele für solche Möglichkeiten lassen sich gerade in diesem Kreis mühelos finden.

Edith Haslinger

Café au lait

Nehmen wir an, ein Schüler ist, wie es im Lehrerjargon so schön heißt, lernwillig. Der Schüler? Wir setzen voraus, die SchülerIn sei männlich. Nehmen wir also an, der Schüler ist lernwillig, (oder willens zu lernen, wie Kollegen früher zu sagen beliebten), er ist nicht überdurchschnittlich sprachbegabt, doch fleißig, pflichtbewußt etc.

Der Schüler erlernt eine neue Fremdsprache, Französisch. An teutonische Hacklaute gewöhnt, müht sich der Schüler zunächst mit dem neuen melodischen Sprachfluß ab. Es fällt ihm unendlich schwer, die en-, an-, on- eau- und au- Laute akustisch auseinanderzuhalten. Der Lehrperson ist es zuvor unendlich schwergefallen, beim staatlichen Cassettenrecorder ohne Zählwerk die richtige Stelle zu finden.

Die Worte erscheinen dem Schüler wie durch Magnete zusammengehalten. Liaison nennt das die Lehrperson, und dieses Wort immerhin gefällt ihm. Was ihm aber nicht hilft, das, was aus dem krächzenden Lautsprecher des Cassettenrecorders schwallt, in einzelne Wörter auseinanderzuklauben, die gelernten Vokabel wiederzuerkennen und dem Ganzen auch noch einen Sinnzusammenhang zu verpassen.

Manchmal gelingt es doch. Der Schüler freut sich, wenn er versteht, daß Frau A im Bistro einen *café au lait* und ein *croissant* bestellt. Er darf Frau A spielen, und die Lehrperson ist der *garçon*. „Un *café au lait* et un *croissant*, s'il vous plait!“ Die Lehrperson gibt ihm anstatt des bestellten Frühstücks ein freundliches „très bien“ zurück und nimmt weitere Bestellungen auf.

Die beiden ersten Lernjahre – wir nehmen an, der Schüler lernt Französisch als zweite lebende Fremdsprache – sind schnell vorbei. Viele Dialoge wurden gehört und nachgespielt, viele Kapitel der Grammatik durchbesprochen, aufgeschrieben und bei Schularbeiten als eingebaute Fallen wiedererkannt.

Das Sprechen fällt unserem Schüler in der nun eigentlich nicht mehr neuen Fremdsprache noch immer sehr schwer. Manchmal kommt ihm vor, als wäre es ihm früher sogar leichter gefallen. Zum Glück, so denkt er bei sich, wird das von ihm auch kaum mehr verlangt. Die Zeit, in der man im Klassenzimmer Kaffee und Kipferl bestellen konnte, ist vorbei. Die drei Unterrichtsstunden pro Woche – von denen mindestens eine wegen Reihenuntersuchungen, fächerübergreifender Projekte, Lehrausgänge, sparsbudgetärer Dienststellenversammlungen oder wegen des notorischen Stimmbandkatarrhs der Lehrperson ausfällt – werden für neue Grammatik benötigt, für den subjunctif zum Beispiel, oder für das *passé simple*, eine Zeitform, die es im Deutschen gar nicht gibt, die aber bei der Lektüre des *Petit Prince* oder diverser Zeitungsartikel wiedererkannt werden sollen.

Die Zeit der simulierten „Spontandialoge“ im Klassenzimmer ist vorbei. Stattdessen liest der Schüler nun französische Literatur und *Le Monde*. Er weiß Bescheid über den Einsatz von Atomenergie und deren Gefahren, kennt das dazugehörige Fachvokabular, interessiert sich notgedrungen für Biobäuerinnen, ja selbst für die französische Raumfahrttechnik. Das Problem der Robbenjagd wurde ihm von einem feministischen Standpunkt her nahegebracht.

Er liest nicht nur Artikel zu diesen Themen, er kommentiert sie auch. Nein, nicht mündlich, schriftlich natürlich. *Commentaire de texte* werden solche Hausübungen genannt. Der Hauptzweck dieser Arbeiten besteht darin, es der Lehrperson zu ermöglichen, eine neue Schularbeit zusammenzustellen. Denn eine Schularbeit

ist auf diesem Niveau der Sprachbeherrschung nichts anderes als – Sie haben es erraten – vor allem ein *commentaire de texte*. Da die naheliegenden Themen – „Warum arbeiten die Männer im Haushalt immer noch weniger als die Frauen?“, „Warum wollen die Jugendlichen von daheim nicht mehr ausziehen?“, „Welche negativen Folgen hat der Massentourismus?“ – längst von den KollegInnen verbraucht wurden, hat die Lehrperson alle Hände voll zu tun, neuen Schularbeitsstoff zu sammeln. Da kommt die Renovierung der Champs-Élysées gerade recht.

Unser Schüler setzt sich kritisch mit den Artikeln auseinander und beurteilt das soziolinguistische Niveau der Sprache. „*Registres de langue*“, sagt die Lehrperson. „Es gilt die verschiedenen Sprachregister zu erkennen.“ Der Schüler sucht. Jedes aufgefundene Wort des *Argot* scheint die Lehrperson glücklich zu machen.

Der Schüler zerpflückt die Artikel. Er durchforstet sie nach objektiven und subjektiven Kriterien, beginnt sogar zwischen den Zeilen zu lesen und versucht, das Ungesagte aufzuspüren. Unser Schüler, sprachlich wie gesagt durchschnittlich begabt, zeigt dabei eine außerordentliche Begabung als Kritiker.

Nehmen wir an, der Schüler fährt zwei Jahre nach der Matura nach Paris. Er geht in ein Bistro. Erschaut sich um, was es alles gibt. In seinem Kopf rumoren immer noch zwei Worte: *Café au lait* und *croissant*. Aber ihm ist gerade nicht nach Milchkaffee und Kipferl zumute. Hingegen lacht ihn dieses Brot mit Schinken an und das Bier, das gerade ein anderer Gast an der Bar trinkt. Unser ehemaliger Schüler sagt: „En...an...on...eau...au... May I have a sandwich and a beer, please?“

Peter Gröbner

Mathematik zwischen Kreativität und Formalismus

Zu allen Zeiten gab es Menschen, die der Mathematik einen großen künstlerischen, ja sogar mythischen Anspruch zuwiesen. Der Bogen spannt sich von der philosophisch-religiös motivierten Schule der Pythagoräer mit der Hinrichtung aus arithmetischen Gründen über die stark mathematisch orientierte Kultur der Maya bis zur abendländischen Kultur der Neuzeit:

Die Worte von Laplace: „Besäßen Newton und Lagrange in höchstem Maße jene glückliche Kunst, die allgemeinen Prinzipien zu entdecken, welche das eigentliche Wesen der Wissenschaft ausmachen. Diese Kunst, verbunden mit einer seltenen Eleganz in der Entwicklung der abstrakten Theorien, ist für Lagrange charakteristisch...“¹ können als Beispiel ebenso dienen wie die Zeilen von M. Dierkesmann über F. Hausdorff: „Er trug strenge Wissenschaft mit künstlerischer Art vor. Er verband die unbedingte Klarheit mathematischer Denkweise mit künstlerischer Leichtigkeit...“²

Hardy formuliert das Problem in völliger Klarheit: „*The mathematician's patterns, like the painter's or the poet's must be beautiful; the ideas, like the colours or the words, must fit together in a harmonious way. Beauty is the first test: there is no permanent place in the world for ugly mathematics. ... It would be difficult now to find an educated man quite insensitive to the aesthetic appeal of mathematics. It may be very hard to define mathematical beauty, but that is just as true of beauty of any kind we may not know quite what we mean by a beautiful poem, but that does not prevent us from recognizing one when we read it.*“³

Gerade am Anfang unseres Jahrhunderts gab es allerdings immer mehr Ansätze zu einer streng formalen Betrachtung der Mathematik, wie die Versuche zur Axiomatisierung beweisen (Gödel, Zermelo). Es scheint in der letzten Zeit geradezu Mode geworden zu sein, mathematische Erkenntnisse auf heuristisch-kreativem Weg zu gewinnen (wie sonst) und bei der Publikation unter einem solchen Formalismus zu verbergen, daß man als

uneingeweihter Leser weder den Weg zu ihnen noch ihren Sinn erkennen kann (vgl. das Vorwort zu Cigler). Genauso wie bei der wissenschaftlichen Erkenntnis auf die kreative Idee die formale Absicherung folgt, scheint nach einem kreativen Schub im 18. Jahrhundert (Euler) jetzt die formal-axiomatische Phase (Bourbaki) angebrochen zu sein.

Mathematikunterricht zwischen Kreativität und Formalismus

Bereits der russische Mathematiker S. N. Bernstein schreibt: „Ich will nicht darüber streiten, daß jedes beliebige Gebiet der Mathematik als glänzendes Beispiel genauen logischen Denkens dienen kann, jedoch habe ich nicht bemerkt (und die Erfahrungen meiner Kollegen sind sicherlich nicht glücklicher), daß das Studium der Mathematik, wenn es nur im Wiederholen fremder logischer Gedanken besteht, die Fähigkeit zum selbständigen folgerichtigen Denken entwickelte. Wir sehen, daß die Beweise von Lehrsätzen und Formeln ebenso auswendig gelernt werden wie etwa die grammatischen Regeln und Gedichte in fremder Sprache. So wie das eine wird auch das andere bald vergessen, und im besten Fall bleibt im Gedächtnis des Schülers nicht mehr als 1/10 der theoretischen Schulweisheit, mit der man ihm jahrelang den Kopf vollpackt. Ohne an die Frage zu rühren, wie die anderen Zweige der Wissenschaften zu unterrichten seien, meine ich, daß Grund- und Mittelschulen bestrebt sein müssen, dem Schüler hauptsächlich nur die Kenntnisse (und Fertigkeiten) zu vermitteln, die nicht vergessen werden können, und die sich so organisch seinem Bewußtsein einüben, daß er sich instinktiv ihrer bedient, ohne Anstrengung des Willens und ohne Zweifel, so wie er auch geht, spricht und liest.“⁴

Was wird nun in unserem Land zu unserer Zeit von den Schülern verlangt? Der Lehrplan für die AHS-Oberstufe fordert unter anderem, „die Schüler sollen

- 1) – mit mathematischen Methoden ... vertraut werden,
- 2) – ihr mathematisches Wissen und Können ... anwenden können
- 3) – ein Bild der Mathematik gewinnen⁵.

Punkt 1) spricht die Erwerbung von innermathematischen Fähigkeiten (Beherrschen von Algorithmen) an, wie es dem traditionellen Mathematikunterricht vergangener Jahrzehnte entspricht.

Punkt 2) betrifft die Anwendbarkeit mathematischen Wissens, seit Jahrzehnten von Schülern, Lehrern und der Öffentlichkeit gefordert, aber gerade von den Schülern in der konkreten Situation oft abgelehnt („Bitte keine Textbeispiele!“). Möglicherweise sollten die Anwendungen auch eher in den anderen Fächern vorgenommen werden, was für eine verstärkte Zusammenarbeit der Klassenlehrer, eventuell verbunden mit Team-teaching, sprechen würde.

Punkt 3) schließlich zielt auf das Verständnis mathematischer Methoden und ein Wissen darüber, was Mathematiker eigentlich tun.

Soweit die Forderungen des Lehrplans. Die Realität der Schulbücher und damit in vielen Fällen auch des Unterrichts sieht oft anders aus. Die französische Kritikerin des Mathematikunterrichts Baruk kritisiert die starke Betonung der Ausnahmen von den Regeln, von Begriffen wie Nullmenge, Nullfunktion und Nullvektor im Mathematikunterricht. Für eine wissenschaftliche Korrektheit ist zwar die Erwähnung dieser Ausnahmefälle unabdingbar, vor allem den weniger mathematisch begabten Schüler verwirrt sie aber nur. Baruk unterstellt den Schulbüchern: „Bei Definitionen hört der Spaß auf. Es geht darum, das mathematische Wissen abzudecken, und nicht darum, von den Schülern verstanden zu werden.“⁶ „Das Messer ohne Klinge, bei dem der Griff abgebrochen ist, in den Mathematikbüchern können Sie es finden.“⁷ Ein Beispiel aus Österreich: „Das skalare Produkt zweier vom Nullvektor verschiedener Vektoren ... ist genau dann gleich 0, wenn diese Vektoren aufeinander normal stehen.“⁸ Das für das Verständnis entscheidende Wort „normal“ kommt erst an vorletzter Stelle im Satz, die Aufmerksamkeit des Schülers fesselt am Anfang der Nullvektor. Das entscheidende ist aber die Normalität (im mathematischen wie im üblichen Sinn), nicht die triviale Ausnahme. In einem anderen Lehrbuch für dieselbe Schulstufe⁹ wird hingegen der Nullvektor erst nach der Definition in einer Bemerkung erwähnt, außerdem wird eingeräumt, „solche ‚Orthogonalvektoren‘ wollen wir in Zukunft jedoch im allgemeinen unberücksichtigt lassen“. Wohl zu Recht.

Baruk schreibt über die Nullfunktion: „Sie ist zwar eine Null, und was man an ihr lernen kann, ist auch Null“¹⁰. In österreichischen

Schulbüchern nimmt die Nullfunktion zwar keine derart prominente Stelle ein. Dafür wird aber über das Verbot, durch Null zu dividieren (Bestimmung der Definitionsmenge) sicher mehr gesprochen als durch jede andere Zahl dividiert wird. Man bestimmt die Definitionsmenge als sinnvolle Teilmenge der Grundmenge. Was ist dann aber die Grundmenge? Eine beliebige (sinnlose?) Obermenge der Definitionsmenge. Ihre Bedeutung liegt nur im Unterricht, als Angabe für ein Beispiel, mathematisch ist sie bedeutungslos.

Diese Überlegungen sind aber nur dann von Bedeutung, wenn man die Mathematik weiterhin als integralen Bestandteil der abendländischen Kultur ansieht, der jedem Schüler einer AHS nahegebracht werden soll, so wie sie im Mittelalter die größere – wenn auch nicht immer bedeutendere – Gruppe der freien Künste, das Quadrivium bildete, allerdings unter Einschluß der (theoretischen) Musik, was gerade in Hinblick auf unsere Schulformen (musikalischer Zweig) von Interesse sein dürfte. Heute wird die Bedeutung der Mathematik für die Geistesbildung oft wegen der Übernahme vieler mathematischer Aufgaben durch die elektronische Datenverarbeitung in Frage gestellt. Es scheint aber dennoch nicht so zu sein, daß die Mathematik nur mehr von einer kleinen Gruppe Eingeweihter betrieben werden wird, die die Programme „warten“, die von der großen Masse der Anwender als „Black Box“ verwendet werden. Denn dadurch würden eben jene Aspekte der Mathematik, die jederzeitig mühelos maschinell erledigt werden können, ihren Reiz verlieren. Die weltweite Vernetzung („global village“, „Daten-Highway“) ermöglicht den jederzeitigen Zugriff auf eine Unmenge lexikalischen Wissens, der jedoch ohne Grundkenntnisse, Blick für das Wesentliche und die Fähigkeit zum Erkennen von Zusammenhängen schwierig und uninteressant sein dürfte. Vielleicht besteht gerade darin die zukünftige Aufgabe einer allgemeinbildenden höheren Schule, jene Voraussetzungen zu schaffen, die zur effektiven und kritischen Nutzung dieser Datenmengen notwendig sind.

Beurteilung im Mathematikunterricht zwischen Kreativität und Formalismus

Die Beurteilung des Wissens eines Schülers im Mathematikunterricht, wie einfach und objektiv möglich sie oft scheint, birgt dennoch mehrere Fallen in sich:

Baruk ¹¹ bringt Beispiele, bei denen ein Schüler eine Methode, die in einem Fall anwendbar ist, in einem anderen nicht, unterschiedslos in beiden Fällen anwendet, wodurch er einmal ein richtiges und einmal ein falsches Ergebnis erhält. Bei der Anwendung eines Punktesystems bekommt er nun die Hälfte der Punkte, obwohl er offensichtlich nicht weiß, unter welchen Umständen er die Methode, die er beherrscht, verwenden kann. Es handelt sich dabei um ein vorhandenes, aber nicht anwendbares (Halb-)Wissen, das in der Schule trotzdem belohnt wird, eben mit der halben Punktzahl. *„Eine Instanz, die jeder Logik spottet, ruft den Lehrer auf, Punkte zu verteilen ... Dieses Gewebe von Widersprüchen bringt seinem Urheber eine mittlere Note ein. Ich vermute, das soll heißen, daß er im Mittel weiß, ... daß er es im Mittel auch nicht weiß, daß er seine Aufgaben mittelmäßig gut und somit mittelmäßig schlecht löst und vermittelt einiger Mitteilungen dieser Art bald nichts anderes mehr wünschen wird, als im Mittel zu liegen, ... ohne noch die Mittel eines Blicks zu würdigen, mit deren Hilfe er dort angekommen sein wird.“* ¹²

H. Bürger und Tönis schreiben im Kommentar zum Mathematiklehrplan, *„ein einziger Rechenfehler bei einer Aufgabe kann Schüler daran hindern, das Wissen zu dieser Aufgabe überhaupt zu zeigen, und kann die Schüler in eine Angstsituation versetzen.“* ¹³ Im krassen Gegensatz dazu bemerkt E. Lederbauer in einem Artikel in einer Lehrerzeitschrift kritisch, daß an der AHS vorwiegend das Verständnis beurteilt wird und Angabe- und Rechenfehlern geringerer Wert beigegeben wird, während an BHS in Hinblick auf die spätere berufliche Anwendung der numerischen Korrektheit größere Bedeutung zukommt. Ich glaube allerdings, daß in der Arbeitswelt nahezu jede praktische Anwendung der Mathematik vor ihrer konkreten Realisierung von mindestens einer anderen Person überprüft wird, was die Auswirkungen solcher Fehler beschränkt. Als Ausweg in diesem Dilemma bietet sich an, Aufgaben zu stellen, die sich nicht (nur) im Lösen von Beispielen

erschöpfen: z. B. Finde eine Angabe zu folgender Rechnung ... Erfinde ein Beispiel, bei dem eine bestimmte Methode anwendbar ist (evtl. mit Lösen des Beispiels) Erläutere, warum man ein Beispiel so und nicht anders löst Variiere die Angabe so, sodaß eine Technik nicht mehr / eine andere schon anwendbar ist.

Bei der Beurteilung solcher Aufgaben finde ich ein Punktesystem noch weniger angebracht, wie ich überhaupt meine, daß es nur einen scheinbaren Vorteil darstellt. Es ist nur insofern objektiv, als jeder Lehrer dadurch zur selben Beurteilung kommen müßte. Das ist aber kein Kriterium für Gerechtigkeit, auch eine Reihung etwa nach dem Familiennamen führt immer zum gleichen Ergebnis. Als Grundlage für die Beurteilung reicht, glaube ich, die Leistungsbeurteilungsverordnung durchaus aus. Es ist kein Problem festzustellen, ob ein Schüler die wesentlichen Anforderungen überwiegend oder zur Gänze erfüllt hat oder ob er mehr oder weniger weit darüberhinausgehende Leistungen erbracht hat. Diese Einstufung seiner Leistungen ist dem Schüler auch leichter verständlich zu machen als eine Zuordnung zu 24 oder 32 oder gar 80 verschiedenen Punktezahlen. Die Anwendung eines Punktesystems halte ich für das Ergebnis einer materialistischen Haltung, die meint, alles, auch zutiefst menschliche Eigenschaften, wie die Intelligenz bzw. ihre Leistungen und auch die Kreativität, durch Zahlen erfassen zu können und zu müssen.

Anmerkungen

- 1) Meschkowski, Herbert: Mathematiker-Lexikon, 2. Auflage, Mannheim 1973. S.164.
- 2) ebda. S. 123.
- 3) Hardy, G. H.: A Mathematician's apology, Cambridge 1940. S. 85.
- 4) Meschkowski, a.a.O., S. 321.
- 5) Lehrplan-Service, Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen, 3, Lehrpläne der Oberstufe, Wien 1989.
- 6) Baruk, Stella: Wie alt ist der Kapitän?, Basel 1989. S. 338.
- 7) ebda. S. 337.
- 8) Szirucsek u. a.: Mathematik 5, Wien 1989. S. 241
- 9) Reichel u. a.: Lehrbuch der Mathematik, 1. Band, 3. Auflage, Wien 1992. S.241.
- 10) Baruk, a.a.O. S. 335.
- 11) ebda. S. 115
- 12) ebda. S. 216f.
- 13) Berger, Heinrich, Tönis, Edith: Grundlegende Intentionen des Mathematik-Lehrplans von 1989, in: Lehrplan-Service, Mathematik AHS-Oberstufe, Kommentar, Wien 1991.

Helmut Mayr / Ilse Fabian

Problemorientierter Physikunterricht als mögliche Antwort auf die neue Unterrichtssituation

1. Bestandsaufnahme der neuen Unterrichtssituation

Wenn man vor 20 Jahren zwölfjährige Schüler/innen die Frage: „Wer weiß, was ein Atom ist?“ gestellt hat, erhielt man im allgemeinen keine konkrete Antwort darauf. Einige konnten zwar mit irgendeiner Lexikon-Definition im Sinne von „kleinsten Teilchen“ aufwarten, wußten aber damit meist nichts Rechtes anzufangen.

Dieselbe Frage an dieselbe Altersgruppe heutzutage gestellt, ergibt Antworten, die durch Aussagen wie „Atome sind sehr gefährliche Dinger“ bzw. „Atome gehörten eigentlich verboten“ charakterisiert werden können.

Analoge Situationen ergeben sich auch bei den Begriffen wie Energie, die vorwiegend mit Preis, Kraftwerk bzw. Sparen verbunden wird, oder Wellen bzw. Strahlung, die zunächst einmal grundsätzlich als gefährlich angesehen werden.

In der **Alltagssprache früherer Schüler/innen-Generationen** fehlten Ausdrücke wie Atom, Energie, Strahlung, Ozonloch usw. und waren daher auch nicht emotionell besetzt.

In der **modernen Alltagssprache** unserer Schüler/innen jedoch kommen diese Ausdrücke als

„unverarbeitetes Chaos“ vor und sind zusätzlich oft mit bestimmten Gefühlen und Ängsten belegt.

Diese **neue Unterrichtssituation** verlangt daher nach **neuen pädagogischen Maßnahmen** für einen sinnvollen zeitgemäßen Physikunterricht.

2. Kritik am „herkömmlichen“ Physikunterricht

Infolge mangelnder großflächiger Analysen der Effizienz des „herkömmlichen“ Physikunterrichts beruht die folgende Kritik lediglich auf einer sehr großen Anzahl von Gesprächen mit betroffenen Lehrern und Lehrerinnen aus unterschiedlichen Schultypen, die der Autor im Laufe der letzten 10 Jahre im Bereich der

Lehrerfort- und -weiterbildung bzw. der Ausbildung von Unterrichtspraktikanten getätigt hat.

Der Autor ist sich bewußt, daß diese Aussagen nur als allgemeine Trends zu verstehen sind. Ihm sind eine Reihe von Aktivitäten bekannt, die diesen Trends entgegenlaufen. Leider werden sie nur von einer Minorität von Unterrichtenden durchgeführt.

Charakteristika des herkömmlichen Physikunterrichts:

- Physik-Unterricht erfolgt üblicherweise streng lehrplan- bzw. lehrbuchkonform. Die behandelte Thematik wird fast ausschließlich vom Lehrer/von der Lehrerin „diktiert“..
- Physik-Unterricht wird üblicherweise durch Demonstrations-Experimente des Lehrers/der Lehrerin im lehrerzentrierten Frontalunterricht an die Schüler/innen herangetragen.
- Lehr- bzw. Lernziel des Physik-Unterrichtes ist zumeist ein mathematisiert dargestellter, sogenannter „größerer Zusammenhang“.
- Im Physik-Unterricht werden notwendige Idealisierungen meistens „verschwiegen“, sodaß die Schüler/innen die „konstruierte Wirklichkeit“ im Sinne Pietschmanns mit der „Realität“ verwechseln bzw. keinen Zugang zu dieser „Realität“ auffinden können.
- Der „herkömmliche“ Physik-Unterricht bietet den Schüler/innen so gut wie keine Gelegenheit, ihre eigenen Probleme mit der „physikalischen Umwelt“ zu bearbeiten.
- Im „herkömmlichen Physik-Unterricht“ haben die Schüler/innen vorgesetzte Probleme und deren Lösung(en) widerspruchslos zu akzeptieren. Die bloße Wiedergabe (auch völlig unverstandener Inhalte) genügt (oft) zum Erreichen einer positiven Beurteilung.
- Der Aufbau des „herkömmlichen Physik-Unterrichtes“ folgt einer *inneren Fach-Systematik*.

Auch vorgefertigte „Schülerexperimentier-Arrangements“, die wenig Spielraum für eigenes „Forschen“ lassen und sich im bloßen Zusammenstecken von Einzelteilen nach einer vorgegebenen Schablone erschöpfen, erwecken verständlicherweise kein Interesse bei den Schülern. Sie sind bloß weitere Dinge, die unverstanden „gemacht werden sollen“.

3. Was bedeutet „problem-orientierter“ Physik-Unterricht?

Wie an jeden anderen Unterricht wird auch an den Physik-Unterricht die Erwartung bzw. Forderung nach einem „lustbetonten“ Unterricht gestellt. Wann erfüllt ein Unterricht diese Erwartung? Wenn sich der Schüler persönlich einbringen kann oder muß, wenn er seine Leistung selbst einschätzen kann, wenn ihm seine Arbeit in irgendeiner Weise „sinnvoll“ erscheint. Das heißt, Unterricht soll so geschehen, daß

- die **Eigenständigkeit** in der Schülerarbeit gewährleistet ist,
- die **Leistungskontrolle** der Schülerarbeit aus der subjektiven Hand des Lehrers in eine objektive Ebene verlagert wird, z.B. in die objektiv einsichtige „Funktionstüchtigkeit“ der vom Schüler angestellten Versuche, abgeleiteten Formeln oder „Maschinen“ im weitesten Sinn und
- eine **sinnvolle Anwendung** der Schülerarbeit möglich ist.

Das im Absatz 5 angeführte Beispiel der Unterrichtseinheit „**Der Rollstuhl und die schiefe Ebene**“ erfüllt diese drei Bedingungen im großen Maße. Insbesondere die sinnvolle Anwendung der eigenen Konstruktion war ein wichtiger Aspekt dieser gemeinsamen Schülerarbeit, die zu einem starken sozialen Engagement führte.

Wie bereits dargelegt, bringen heutzutage Schüler/innen durch eine Fülle sehr früh einsetzender außerschulischer Einflüsse eine größere Anzahl von „naturwissenschaftlichen“ Ausdrücken wie Atom, radioaktive Verseuchung, Ozonloch, Laser u. ä. m. mit ihrer Alltagssprache in den naturwissenschaftlichen Unterricht ein.

Diese zunächst meist unverstandenen und unverarbeiteten Ausdrücke werden mit unterschiedlichsten und oft einander widersprechenden Präkonzepten verbunden. Mit Hilfe dieser Präkonzepte versuchen die Schüler/innen, beobachtete Vorgänge der technisierten und biologischen Mitwelt zu erklären. Die in vielen Fällen existente Belegung der subjektiv erarbeiteten Begrifflichkeiten mit verschiedenen Ängsten wird vom herkömmlichen Physik-Unterricht nicht zur Kenntnis genommen. Dies ist vermutlich eine der wichtigsten Ursachen für die weitverbreitete Ineffizienz des Physik-Unterrichts.

Problemorientierter Physik-Unterricht hat somit die Aufgabe, Ordnung in dieses „unverarbeitete Chaos“ zu bringen. Durch das Stellen **offener Fragen** soll an Hand eines den Schüler/innen einsichtigen Problem-Feldes die Gelegenheit zum selbständigen Einstieg in einen überschaubaren Zusammenhang gegeben werden, in dem

- Probleme selbständig als solche erkannt werden können
 - Problem-Inhalte zwischen den Schüler/innen diskutiert werden können
 - Verschiedene Problemlösungs-Strategien gleichberechtigt durchdacht und ausgeführt werden können
 - Durch experimentelle Vielfalt diverse Lösungs-Hypothesen ausprobiert werden können
 - Schüler/innen auch Irrwege *ungestraft (!)* beschreiten dürfen
 - Durch Zusammenschau der unterschiedlichsten Beiträge zu einer Gesamtheit allgemeine Einsichten erarbeitet werden können
 - „Behaltenswissen“ einsichtig bearbeitet werden kann
 - „Forschendes Lernen“ mit „zur-Kennntnis-nehmendem-Lernen“ aktiv verschränkt werden kann
 - Mit Ängsten belegte Begriffe der Präkonzepte analysiert werden.
- Die Schule wäre somit „Ort“, wo der Schüler eine Klärung seiner ausgesprochenen oder nicht ausgesprochenen Fragen erfährt, und nicht mehr ein Ort, wie POPPER vermerkte, wo Antworten auf nichtgestellte Fragen gegeben werden.

4. Lehrer-Rolle beim problem-orientierten Unterricht

Der problem-orientierte Physik-Unterricht verlangt nach einem neuen Rollenverständnis des Unterrichtenden. Der Lehrer wechselt von der Position des „Belehrenden“ in die Position des „Beratenden“; von der Position des „Bestimmenden“ in die Position eines, der „Selbstorganisation“ der Schülergruppe „zulässt“ und fördert. Durch sparsamen Einsatz von Tips, Hinweisen, Gegenfragen, Aufforderung zur Kooperation mit anderen Schüler/innen bzw. -gruppen u.ä.m. schafft er die Voraussetzungen zu einem „learning by doing“ und greift nur behutsam steuernd ein, ohne die Rolle des „Besserwissers“ spielen zu müssen.

5. „Der Rollstuhl und die schiefe Ebene“ – ein Beispiel für eine Unterrichtseinheit im problem-orientierten Physik-Unterricht

Am Beispiel der Arbeit „Der Rollstuhl und die schiefe Ebene“ wird dieses Unterrichtskonzept näher erläutert. Die im folgenden Abschnitt beschriebene Unterrichtseinheit wurde im Herbst 1992/93 von einer 5. Klasse am BRGR Wien 15, Auf der Schmelz 4, durchgeführt:

Phase 1: Klärung des Sachverhaltes, Einstiegsideen, erste Modell-experimente

Die Schüler/innen erhielten folgende Aufgabe: Konstruiere eine Rampe für einen Rollstuhlfahrer so, daß sie optimal überwunden werden kann!

Zusätzliche Informationen: erwartet wird

- Analyse des Problems
- Vergleich zwischen Modell-Experiment und Realfall
- Interview mit einem/einer Betroffenen
- Übernächste Stunde werden wir einen echten Rollstuhl zur Verfügung haben
- Bericht

Zunächst gliederten sich die Schüler/innen selbständig in Arbeitsgruppen mit maximal drei Mitgliedern.

Dann versuchte jede Arbeitsgruppe für sich die hinter der Aufgabe stehende Problematik zu verstehen.

Diskussionen innerhalb der bzw. zwischen den Arbeitsgruppen dienten zunächst vorwiegend der Klärung des Begriffs „optimal“.

Anschließend wurden Modellrollstühle produziert, die mittels Kraftmessern diverse schiefe Ebenen entlanggezogen worden sind. Der Vergleich zwischen Gewichtskraft des Modell-Rollstuhles einerseits und der Zugkraft andererseits vermittelte erste Einblicke in die Situation „Kräfte auf der schiefen Ebene“.

Phase 2: Umgang mit dem und Messungen am „echten“ Rollstuhl

Ein „echter“ Rollstuhl stand zur Verfügung. Zunächst wurde die Handhabung des Rollstuhles ausprobiert. Dazu mußten alle Schüler/innen mit dem Rollstuhl eine Achterschleife um zwei aufgestellte Sessel fahren. Verblüfft stellten sie fest, daß sowohl das

Geradeausfahren als auch das Kurvenfahren wesentlich mehr Geschicklichkeit erfordert, als sie vorausgesehen hatten. Als Ursache dafür wurde völlig korrekt die Nachauflenkung der Stützräder erkannt.

Anschließend wurde mittels Kraftmessern der Kraftaufwand zum „Anfahren auf der Horizontalen“ ermittelt. Dabei erarbeiteten die Schüler/innen selbständig, daß sie hier nur mit mehreren parallel (und nicht hintereinander) geschalteten Kraftmessern zum Erfolg kommen konnten.

Anschließend konstruierten die Schüler/innen mittels Experimentiermaterials der Physik-Sammlung eine schiefe Ebene, mit der die Stufen beim Garteneingang der Schule überwunden werden konnten. Die dabei auftretenden Kräfte zur Fortbewegung des Rollstuhles wurden wiederum selbständig gemessen.

Phase 3: Vergleich der Meßdaten, Auswertung

Die am „realen“ Rollstuhl erzielten Erkenntnisse und Meßdaten wurden nun mit den „Modell-Daten“ verglichen. Notwendige Variationen des Modell-Rollstuhles wurden vorgenommen. Die Textstelle „optimal“ der Aufgabenstellung wurde nun endgültig in diverse begründete Winkelangaben umgemünzt. Mit diesen Daten konnte die weitere Kraftanalyse mühelos durchgeführt werden. Notwendige mathematische Schritte wurden als nützliches „Werkzeug“ erkannt und problemlos selbständig durchgeführt.

Phase 4: Interview, Bericht, Plenumdiskussion

Die Schüler/innen erhielten vom Autor zwei Wochen Zeit, ein Interview mit einem/r Betroffenen durchzuführen und in einem zusammenfassenden Bericht zu integrieren.

Die Berichte umfaßten:

- Detaillierte Angaben über die gewählte Rampe, insbesondere Winkel- und Maßangaben.
- Allgemeine Beschreibung der Kraftverhältnisse auf der schiefen Ebene mit Skizzen und mathematischen Zusammenhängen.
- Angaben über den gebastelten Modell-Rollstuhl und die Modell-Rampe
- Meßwerte bezüglich der Modell-Experimente

- Angaben über den Real-Rollstuhl
- Meßwerte hinsichtlich des Real-Rollstuhles auf der schiefen Ebene
- Vergleich der Meßdaten zwischen Modell- und Real-Verhältnissen
- Interpretation der Zahlenwerte hinsichtlich ihrer praktischen Bedeutung für eine/n Rollstuhlfahrer/in bzw. eine/n Betreuer/in
- Interview mit einem/einer Betroffenen

DARSTELLEND

Die Kraftverhältnisse werden lehrerzentriert theoretisch und experimentell erklärt. Anwendungen werden exemplarisch besprochen.

ERARBEITEND

PROBLEM:

- erkennen
- Inhalte „herausschälen“
- Lösungsideen entwickeln

MODELL:

- Eigenschaften
- „basteln“ = angewandte Technik
- experimentelle „Freiheit“
- Erwartungen und Voraussagen für den Realfall

REALFALL:

- Wesentliches erkennen,
- wahrnehmen mit allen Sinnen
- Meßprobleme erkennen
- Meßprobleme lösen
- „optimieren“
- nachrechnen

BERICHT:

- eigene Gedankengänge darlegen
- überdenken, ordnen, vergleichen
- sprachlich korrekt verfassen
- saubere Skizze zeichnen
- Betroffenheit beim Interview mit Rollstuhlfahrer/in in Worte kleiden

Der Vergleich zwischen den beiden Unterrichtsmöglichkeiten zeigt deutlich, daß der problemorientierte Unterricht innerhalb der Lösungsstrategien eines Problemfeldes eine Fülle typischer „forschender Tätigkeiten“ verbirgt, die auf den ersten Blick nicht sofort ersichtlich sind.

Diese Tätigkeiten dienen nicht nur der Motivation der Schüler/innen, sondern zeigen deutlich und für alle einsichtig die vielfältige Bedeutung der einfachen Maschine „schiefe Ebene“ auf.

Zudem erlernen die Schüler/innen „von selbst“, Meßprobleme zu erkennen, Meßstrategien zu erarbeiten und diese kritisch zu beurteilen bzw. zu hinterfragen.

Dadurch werden die Schüler/innen in zunehmendem Maße befähigt, in der Öffentlichkeit diskutierte Zahlenangaben zu relevanten Themen nicht widerspruchslos hinzunehmen.

Weiterführende Gedankengänge über andere Einsatz- und Anwendungsmöglichkeiten der schiefen Ebene wurden in der Plenardiskussion von den Schüler/innen selbständig erkannt und verbal analysiert.

Christine Trauner

Projektunterricht – progressiver Flop oder anspruchsvolle Methode?

Aus der Diskussion

Warum Projektunterricht?

Hier Theorie – dort Praxis, hier Schule – dort Leben, hier Einzelarbeit – dort Teamarbeit.

Diese Trennung verfolgt uns auf Schritt und Tritt im alltäglichen Unterrichtsgeschehen. Das geht so weit, daß Schüler einen Sachverhalt, den sie in einem Gegenstand gelernt haben, in einem anderen nicht wiedererkennen.

Sicherlich hat dies niemand gewollt – weder Schüler, noch Eltern, noch Lehrer, weder die Wirtschaft, noch die Lehrpläne: in diesen wird neben dem Fachwissen von den Schülern auch die Fähigkeit zur Teamarbeit, zu eigenständiger Planung und Organisation, zur Eigeninitiative, zum Erkennen von Zusammenhängen gefordert.

Im Projektunterricht besteht eine Chance, dies zu verwirklichen.

Auszug aus den didaktischen Grundsätzen des Oberstufenlehrplans 1989 aus Geographie- und Wirtschaftskunde: *„Im Unterricht soll die Aktivität des Lernenden im Vordergrund stehen. Daher sind verstärkt Unterrichtsverfahren einzusetzen, die zu eigenständiger und kritischer Informationsverarbeitung führen. Methoden zur Aneignung neuen Wissens und Könnens sind zu entwickeln ... Daher kommt Fallstudien, projektartigen Unterrichtsverfahren bzw. fächerübergreifenden Projekten und didaktischen Spielen in jeder Klasse besondere Bedeutung zu.“* Für das Wahlpflichtfach ist *„die Durchführung eines Projektes in der 6. bzw. 7. Klasse verbindlich.“* Damit ist auch dem Argument der mangelnden gesetzlichen Grundlage der Boden entzogen worden.

Trotzdem gab es auch in unserer Arbeitsgruppe Lehrer, die noch unterschwellig anklingen ließen, Projektunterricht könnte

doch Zeitverschwendung sein. Ehe wir sie zu überzeugen versuchten, widmeten wir uns der Frage:

Was ist Projektunterricht?

Projektunterricht oder problemorientierter Unterricht ist eigentlich die älteste Art des Lernens. Von einem konkreten Thema ausgehend, wird ein Wissensgebiet ohne übliche Fachgrenzen erarbeitet oder ein Problem zu lösen versucht, und zwar selbsttätig, eigenverantwortlich und in ständiger Kommunikation mit den Mitschülern. Der Schüler ist kein passiver Bildungskonsument, sondern gestaltet das Unterrichtsgeschehen aktiv mit. Der Lehrer kann wirklich Partner sein. Die Arbeit sollte grundsätzlich „schülergetragen“ sein, der Lehrer führt möglichst unbemerkt, wenn möglich gar nicht, gibt Anregungen, koordiniert, hält die Dinge im Fluß und hilft über scheinbar unlösbare Probleme hinweg.

Unser Arbeitskreis einigte sich aber dahingehend, sich nicht bloß mit „reinen“ Projekten, die also von der Wahl des Themas bis zur Präsentation nur von den Schülern bestimmt sind, zu befassen, sondern mit allen Unterrichtsstilen, die nicht herkömmlichem Frontalunterricht bzw. Gruppen- oder Partnerarbeit entsprechen, insbesondere mit:

- projektorientiertem Unterricht: auch in nur einem Gegenstand möglich, ein Thema kleineren Umfangs wird von den Schülern selbständig erarbeitet;
- fächerübergreifendem projektartigem Unterricht: die Lehrer mehrerer Gegenstände betreuen die Schüler einer Klasse bei der Suche nach einer Lösung. Die Themen werden bei diesen beiden Formen meist noch vom Lehrer mitbestimmt.
- Projekten: Schüler arbeiten in Interessensgruppen, Stundenplan und Klassenverband können aufgelöst sein, Unterricht ist auch außerhalb der Schule möglich.

Vor allem organisatorische Probleme hielten manche der interessierten Kollegen davon ab, sich auf die freieren Formen des projektartigen Unterrichts einzulassen. Übereinstimmend hofften auch die Lehrer dieser Gesprächsrunde daher auf Unterstützung und Verständnis durch Direktion und Kollegen bei der Durchführung alternativer Methoden.

Darum Projektunterricht:

„Projektunterricht ist anders“. Alle Schüler und Lehrer, die schon projektartigen Unterricht erlebt hatten, betonten, daß allein schon durch dieses Anderssein ein großes Maß an Interesse und Neugier bei den Schülern vorhanden ist – die oft mühsame Motivation fällt im günstigsten Fall ganz weg: Die zwei „größten Faulpelze“ einer meiner Klassen nahmen sich des Themas Lärm bei einem Projekt über Verkehr an, produzierten ein äußerst passendes Video in einer Schrebergartensiedlung neben einer Autobahn und waren durch diese Arbeit so motiviert, daß sie von sich aus auch Unterlagen über Lärmmessungen und die Auswirkungen zu intensiver Lärmbelastung auf den menschlichen Organismus studierten und für ihre Mitschüler verständlich zusammenfaßten.

Schüler und Lehrer meinten übereinstimmend, daß es für sie eine ganz wesentliche Erfahrung war, den jeweils anderen in einer ungewohnten Rolle zu erleben: aktive, wissende Schüler und interessiert zuhörende Lehrer. Projektorientierter Unterricht bietet die Chance, gemeinsam Neues zu erfahren, zu erarbeiten, zu erleben – ein ideales voneinander Lernen.

Besonders gefördert werden dabei:

- Teamarbeit, das Verantwortungsgefühl der Schüler untereinander und der Sache gegenüber;
- Arbeitsplanung und Wahl der Arbeitsmethode durch die Schüler;
- das Erkennen fächerübergreifender Zusammenhänge, der Komplexität lebenspraktischer Probleme und die Entwicklung von Lösungsvorschlägen;
- soziales Lernen und die Kommunikationsfähigkeit (wichtig bei der Beschaffung von Unterlagen);
- Konfliktaustragung beziehungsweise Konfliktbewältigung.

Eine entscheidende Funktion kommt dem projektartigen Unterricht als Vorbereitung für die fächerübergreifende Frage als Schwerpunktfrage bei der Matura zu. Momentan ist dies die einzige (und noch viel zu wenig genutzte) Möglichkeit, für diesen Maturaschwerpunkt vorzusorgen.

Natürlich gibt es auch beim Projektunterricht, wie bei allen offenen Lernformen und allen zwischenmenschlichen Kontakten, Reibungsmöglichkeiten. Allerdings ist ein unwilliger oder diszi-

plinloser Schüler hier auch noch dem Druck der Gruppe ausgesetzt und so meist doch leichter zu überzeugen, seinen Beitrag zu leisten.

Auch das Problem der Bewertung (Benotung) ist bei projektartigem Unterricht nicht größer oder kleiner als bei Referaten oder ähnlichen freien Aufgaben, z. B. in bildnerischer Erziehung.

Trotzdem forderten die Lehrer vom Leiter des Gesprächskreises vehement, Neues über bzw. Hilfen für den Umgang mit Projektunterricht zu lernen. Dr. Hackl begann daraufhin mit uns, die methodische Struktur eines Projektes (Ist dieses Lernproblem überhaupt mit Projektunterricht sinnvoll zu bewältigen? Zieldefinition, Zeitplanung, Konfliktbewältigung, Aufgabenverteilung ...) zu besprechen. Die Zeit reichte nicht aus, um alle Aspekte zu behandeln. Wir gingen daher mit dem Wunsch nach einem weiteren schulinternen Fortbildungstag auseinander.

Um die eingangs gestellte Frage zu beantworten: Für mich gibt es keine Alternative –

JUST DO IT !

Literaturhinweis:

Projektunterricht. Schulheft 74, 1994.

Renate Tanzberger

Feministische Mädchenbildung

Mein Beitrag ist eine Collage, bestehend aus Plakatabschriften, meinen Texten und Wortmeldungen von Arbeitskreis – Teilnehmerinnen.

I. Brain Storming des Gesprächskreises:

Welche Vorteile haben koedukativ geführte Klassen?

- Man lernt die Verhaltensweisen des anderen Geschlechts kennen und damit umzugehen.
- Mädchen verlieren die Scheu vor Buben.
- Mädchen und Burschen werden auf gleiche Stufe gesetzt.
- Man lernt die Meinungen des anderen Geschlechts kennen.
- Buben sagten: Es gibt mehr Spaß, man lernt den Umgang mit Mädchen, Buben trauen sich mehr.
- Gleicher Stoff (=Wissensvermittlung für beide)
- Es entsteht eventuell eine bessere Klassengemeinschaft.

Welche Nachteile haben koedukativ geführte Klassen ?

- Durch das oft aggressive Verhalten von Buben wird die Aufmerksamkeit des Lehrers manchmal zu sehr auf die Buben gelenkt.
- Mädchen müssen sich ständig gegen Übergriffe wehren (an den Haaren ziehen, den Rock hochheben, etc...).
- Buben investieren mehr Zeit in das Spiel „Mädchen-Ärgern“ als in soziales Lernen.
- Es entsteht mehr Unruhe im Unterricht (Berührungswünschen im „Kampf“).
- Vorurteile gegenüber den „schlimmen“ Buben.

Welche Vorteile haben geschlechtshomogene Klassen ?

- Man kann in manchen Fächern besser auf unterschiedliche Interessen (z.B. Lektüre) eingehen.
- Die Lernerfolge sind besser.
- Es entsteht besseres Gruppenverhalten (sagen die Buben).

- Man fühlt sich „geschützt“, lernt „geschützt“.
- Man hat mehr Mut, seine eigene Person in das Unterrichts-geschehen einzubringen.

Welche Nachteile haben geschlechtshomogene Klassen?

- Sie entsprechen nicht der Realität.
- Sie fördern Klischeedenken.
- Mädchen finden nach dem Schulabgang das Verhalten/Leben des anderen Geschlechts unverständlich.
- Bei getrenntem Lernen tendieren Buben eher zur Technik, Mädchen zum Haushalt.
- In reinen Mädchenklassen gibt es mehr Streitereien/Rivalitäten
- Pubertäre Neugierde wird später, doppelt so stark, nachgeholt.

II. Diskussionsbeiträge

- Unterschiedliche Erwartungen und Behandlung von Mädchen und Buben durch Eltern, in der Schule,... (verschiedenes Spielzeug für Mädchen und Buben, Mädchen dürfen nicht so spät heimkommen, „Frauen müssen schön sein, Männer finden sich sowieso eine“, ...)
- Mädchen/Frauen bzw. Buben/Männer dürfen nicht „aus der Rolle fallen“ (Buben, die etwas für sie Untypisches machen – z.B. stricken – werden ausgelacht; wenn Mädchen/Frauen in Filmen raufen, wirkt das lächerlich,...)
- Gewalt im Zusammenhang mit Geschlechterrollen: „Richtige“ Buben raufen, schlagen.
- Ist seit der Öffnung der BEA Kraft und Zerstörung eingezogen?
- Wünschenswerte Veränderungen in der Schule: kleine SchülerInnenzahl pro Klasse; mehr Projektunterricht, die Kritik der SchülerInnen an der Schule sollte gesammelt und ernstgenommen werden. SchülerInnen müssen ernstgenommen/aufgefordert werden, etwas zu sagen – sonst fehlt die Motivation.

Die Mädchen erzählten viel. Einige Male waren wir unterschiedlicher Meinung: Während die meisten Schülerinnen die Koedukation nicht missen wollten, versuchte ich, Nachteile des koedukativen und Vorteile des geschlechtshomogenen Unterricht herauszustreichen. Ich betonte aber immer wieder, daß es nicht um die

Aufhebung der Koedukation ginge, sondern um die Frage, wie diese verbessert werden könne.

Ich habe mich über das gute Klima und das Reden gefreut und in den Raum gestellt, daß es mit Buben anders gewesen wäre – einige meinten „lustiger“.

III. Gedankensplitter:

Haben Mädchen und Buben unterschiedliche Interessen, verhalten sich Mädchen anders als Buben? Soll daher zeitweise/nach Fächern getrennt werden? Welche Ziele hat eine Trennung? Besteht nicht die Gefahr, daß Mädchen/Buben durch eine Trennung bloß in dem für sie Bekannten verstärkt werden?

Natürlich sind nicht alle Mädchen gleich und alle Buben gleich. Es gibt Mädchen, die mit Puppen spielen und Mädchen, die Puppen hassen. Es gibt Buben, die gewalttätig sind und Buben, die sich um andere kümmern. Aber: durch Erziehung, die Vorbilder um uns herum, die unterschiedlichen Erwartungen an Mädchen und Buben (brav sein, aktiv sein,...) lernen Mädchen und Buben unterschiedliches und es ist naheliegend, daß sie daher tendenziell unterschiedliche Stärken und Schwächen haben, sich unterschiedlich verhalten. Beispiel: wie oft wird auf Konferenzen über verhaltensauffällige Mädchen und wie oft über verhaltensauffällige Buben gesprochen? Tragen Buben ihre Probleme nicht eher (aggressiv) nach außen, während Mädchen eher lernen, Sachen mit sich auszutragen?

Eine Trennung von Mädchen und Burschen ist nicht grundsätzlich zu befürworten. Es muß gefragt werden, welche Ziele damit verbunden sind. Vergleiche die Diskussion um die Mädchenbildung um die Jahrhundertwende: sollen „weibliche Tugenden“ verstärkt werden oder Mädchen die Möglichkeit erhalten, sich männliche Bereiche anzueignen. In der aktuellen Diskussion würde ich die Antwort nicht als ein entweder-oder formulieren, sondern einen anderen Blickwinkel einnehmen. Mit den Worten von Ilse Rollett/Ruth Devime: Unterricht in Mädchengruppen ist eine Chance ist, da „Mädchen von/mit Frauen lernen können: eigene Stärken und Schwächen (gemeinsam) wahrzunehmen und zu reflektie-

ren, verschiedene Verhaltensmuster auszuprobieren bzw. jene Erwartungen, Normen und Werte, die die Gesellschaft für sie bereithält, kritisch zu hinterfragen, ohne dabei vor den realen Machtverhältnissen die Augen zu verschließen. („Mädchen bevorzugt“, S. 23)

Ein wichtiger Begriff in diesem Zusammenhang ist der der „Parteilichkeit für Mädchen“. Parteilichkeit wendet sich gegen eine geschlechtsneutrale Pädagogik und macht Mißtrauen, Abwertung und Verachtung, die üblicherweise gegen Mädchen und Frauen herrschen und die diese auch verinnerlicht haben, zum Thema. Parteilichkeit als solidarische Grundhaltung gegenüber Mädchen bedeutet auch, diese, ihre Anliegen und Interessen ernst zu nehmen. (s.o. S. 26) Mädchen zu unterstützen meint auch, ihre Lebenslust (die mit zunehmenden Alter oft sinkt) zu stärken.

Das Ziel ist also nicht die Verstärkung typisch weiblicher Eigenschaften, aber auch nicht ein Angleichen an männliches Verhalten, sondern Raum zu schaffen, wo Mädchen die Möglichkeit haben, ihren Interessen nachzugehen, Neues/Ungewohntes kennenzulernen und über das, was sie bewegt, zu reden.

Untersuchungen zeigen, daß Buben im Unterricht oft mehr im Mittelpunkt stehen, daß sie mehr und eine andere Form der Aufmerksamkeit bekommen als Mädchen. Obwohl Buben selten weniger als 60% der Aufmerksamkeit bekamen, hatten sie das Gefühl, daß Mädchen bevorzugt werden.

LehrerInnen merken sich oft schneller die Namen der Buben als die der Mädchen, wissen eher über die Hobbys und Interessen der Buben Bescheid. Mädchen tragen oft maßgeblich zum Unterrichtsgeschehen bei, erhalten dafür aber kaum Anerkennung. Im Gegenteil: Die sozialen Kompetenzen können sich für die Mädchen nachteilig auswirken, wenn das z.B. bedeutet, daß sie ruhiger sind und daher laute Buben mehr Aufmerksamkeit der Lehrerin bekommen.

Wenn Mädchen ausschließlich mit Mädchen in einer Gruppe sind, wird schnell sichtbar, wie unterschiedlich Mädchen sind. Mädchen, die in der gemischten Gruppe nichts sagen, melden sich zu Wort, weil sie nicht fürchten müssen, daß Buben sich über sie lustig machen.

Bei bestimmten Themen (Sexualität, Beziehungen, Mädchenfreundschaften,...) kann eine geschlechtliche Trennung sehr sinn-

voll sein, um anders über das Thema reden zu können. Für Buben gilt analog, daß es für sie sehr sinnvoll sein kann, miteinander (und einem Lehrer) über Rollenklischees, Erwartungen, Sexualität,... zu diskutieren. Buben, die vor Mädchen oft blöde Bemerkungen machen, verhalten sich unter Umständen ganz anders, wenn sie ausschließlich unter Buben sind, zeigen vielleicht eher Unwissen/Unsicherheiten,...

Die Themen in getrennten Gruppen können gleiche/ähnliche sein. Ich bin sicher, daß der Ablauf des Unterrichts trotzdem ein anderer ist. Allein das zu beobachten und darüber zu reden ist schon spannend.

Eine zeitweise Trennung muß Rollenklischees keineswegs verstärken. Im Gegenteil: wenn Mädchen ohne Buben in einer Gruppe sind, müssen sie bestimmte Tätigkeiten übernehmen, zu denen sich sonst oft Buben melden, und Buben, die zusammen in einer Gruppe sind, müssen selber zum sozialen Klima beitragen, einander die Sachen borgen, wegräumen,...

Zusätzlich halte ich es jedoch für sinnvoll, wenn Mädchen und Buben sich in den jeweiligen Gruppen auch mit unterschiedlichen Themen oder Methoden beschäftigen (daß Mädchen z.B. Selbstverteidigungskurse machen während Buben lernen, Grenzen wahrzunehmen und zu respektieren,...)

Ein wichtiges Thema in Mädchengruppe ist: „Wie gehen Mädchen mit Mädchen um“. Fast jedes Mädchen hat eine beste Freundin. Mädchenfreundschaften sind etwas sehr Wichtiges. Wenn für manche Mädchen dann Buben interessant werden, kann es jedoch zu unsolidarischem Verhalten der Freundin gegenüber kommen. Dann kann es geschehen, daß Mädchen sich von Burschen oder von ihrem Freund Sachen gefallen lassen, die nicht in Ordnung sind, um nicht zur Außenseiterin gemacht zu werden. Von Mädchen/Frauen wird oft erwartet, daß sie mit ihren Bedürfnissen zurückstecken, um Buben/Männern zu gefallen und durch die Anerkennung eines/mehrerer Buben bzw. Männer aufgewertet zu werden. Es ist ein wichtiger Aspekt feministischer Mädchenbildung, daß Mädchen dabei unterstützt werden, sich nicht auf Buben hin auszurichten, sondern zu schauen, was sie selber wollen.

Im Umgang mit Buben müssen Mädchen lernen, sich zur Wehr zu setzen, wenn ihnen etwas nicht paßt. Daß sie das überhaupt

lernen müssen, hat auch damit zu tun, daß sie in koedukativen Klassen von Buben Gewalt erfahren.

Daraus ergeben sich Fragen:

- Wer weiß, wie viele Mädchen durch Bubengewalt lernen, sich unterzuordnen, nicht aufzufallen, nachzugeben, die eigenen Wünsche nicht zu äußern?
- Woher kommt der Glaube, daß Mädchen nur in Gegenwart von Buben lernen können, sich zu wehren. In der Virginia-Woolf-Schule lernen die Mädchen z.B. in Selbstverteidigungskursen, sich für sich und miteinander zur Wehr zu setzen.
- Sind Mädchen aus reinen Mädchenschulen wirklich „verklemmt“?

Zum Abschluß: In der Koedukationsdebatte geht es nicht darum, zu fordern, daß Mädchen- und Bubenschulen errichtet werden, sondern darum, zu schauen, welche Vor- und Nachteile die Koedukation hat und Ideen/Modelle zu entwickeln, um Ungerechtigkeiten zu beseitigen. Daß dabei der Blick vor allem auf die Mädchen fällt, liegt nicht daran, daß diese „so viel aufzuholen haben“ – wer wünscht schon, daß sich Mädchen so verhalten wie Buben?! Vielmehr soll der „Fehler“ wiedergutmacht werden, Mädchen viel zu oft zu vernachlässigen. Das schließt in keiner Weise aus, sich über Buben Gedanken zu machen – bloß wäre es schön, wenn sich hier mehr Männer verantwortlich fühlen würden!

Feministin-Sein bedeutet, die Welt in dem Bewußtsein zu betrachten, daß es Mädchen/Frauen und Buben/Männer gibt und daß wir in einem Patriarchat leben, also in einem System, von dem Männer profitieren und in dem Frauen beschränkt werden, notfalls mit massiver psychischer/pysischer/sexueller Gewalt. Zusätzlich heißt es, sehr frauenidentifiziert zu leben, Frauen zu stützen und mir von Freundinnen Kraft geben zu lassen.

Zur feministische Mädchenschule Virginia Woolf:

Sie wurde im Herbst 1992 in Wien gegründet. Ausgangspunkte der Schule sind: Koedukationskritik, Frauenzusammenhänge (Raum im Frauenzentrum und Vorbildwirkung der dortigen Frauen), Unterrichtspflicht, Alternativschulbewegung (ganzheitliches,

selbstbestimmtes, soziales Lernen). Es sind keine Dienste der Mütter vorgesehen, dafür haben sie formell auch keine Mitsprachemöglichkeit, informelle Kontakte gibt es aber.

Es gab von Anfang an 5 Unterrichtsprinzipien: Selbstverteidigung, Frauensprache als Unterrichtssprache, Aufspüren des alltäglichen Sexismus, Schwerpunkt Frauengeschichte, Interkulturelles Lernen.

„Ein wichtiges Kriterium für unsere Arbeit ist es, von den Bedürfnissen, Interessen, Lebenswelten und Erfahrungen der Mädchen auszugehen voraus.“ (S. 25f.)

Zur Umsetzung: Es geht nicht um Mädchenförderung, um eine feministische Didaktik oder um ein feministisches Methodenrepertoire, sondern um ein lebendiges Interesse an den Mädchen, ihren Wünschen, Sorgen und Ideen – dem muß ein Interesse für Frauen im allgemeinen vorausgehen.

„Nicht die Vermittlung von abstraktem Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten stehen im Mittelpunkt, sondern das Vermitteln einer Grundhaltung zur Welt: Anderen Frauen Interesse und Wertschätzung entgegenzubringen, sich immer wieder auf Frauen beziehen, dabei die „größeren Zusammenhänge“ nicht aus dem Blick verlieren, sondern auch ein lebendiges Interesse für die Welt entwickeln. ... Den Wert und die Achtung, die die Mädchen auf diese Weise erfahren, bilden die Voraussetzungen dafür, daß sie gleichsam „ungebrochen“ ihre Persönlichkeit bzw. Lebensperspektiven jenseits patriarchaler Zuschreibungen entwickeln können.“ (S. 28)

Dazu gehört auch, den Mädchen die Sicherheit zu geben, daß sie auch gegen die Vorstellungen der Betreuerinnen handeln können und sich dennoch akzeptiert wissen. *„Jenen Mechanismus also zu durchbrechen, wonach die Mädchen so werden wollen, wie wir sie gerne hätten.“ (S. 36)*

Widersprüchlichkeiten eines weiblichen Lebenszusammenhangs in selbstbestimmtem Lebenswürfen erkennen und dies Mädchen früh als Lern- und Lebensmöglichkeit anbieten – das erfordert auch das Eingestehen des Schmerzhaften, der jeweiligen persönlichen Gratwanderung und des Preises, der für ein „anderes“ Leben in den herrschenden gesellschaftlichen Verhältnissen zu bezahlen ist. (S. 29)

Ausblick: Forderungen/Wünsche:

- Schulversuch: 3 Wochen getrennt – dann wieder gemeinsam und Erarbeitetes besprechen, über Erfahrungen mit geschlechtshomogenen Unterricht reden.
- Selbstverteidigungskurse für Mädchen.
- Obligatorische Haushaltskurse für Buben.
- Appell an die Männer: Kümmert Euch um die Bubenerziehung!
- Koedukation soll bestehen bleiben, aber damit experimentieren!
- Anregungen:
 - Projekt: an anderen Schulen mit ca. gleich vielen Mädchen wie Buben Interviews machen, wie die Situation dort ist.
 - Kleine Gesprächsrunden von SchülerInnen mit Lehrerinnen und Lehrern.
 - Initiative für 3-Wochen-Modell soll sich bilden.

Wer mehr über die Schule Virginia-Woolf-Schule wissen möchte, sei auf das Buch „Mädchen bevorzugt“, herausgegeben von Ruth Devime und Ilse Rollet verwiesen (zu bestellen bei den Wiener Volkshochschulen 891748148 oder in der Virginia Woolf-Schule 4039810). Wer einen Forschungsbericht über die Bildungskonzepte der Schule möchte, kann die Broschüre „Aufgaben, Grenzen und Möglichkeiten feministischer Mädchenbildung“ kostenlos beim BMUK – Abt. für Mädchen- und Frauenbildung (0222/531202426) bestellen.

Siglinde Knoll

Die Auswirkungen der Alternativpädagogik auf die Regelschule

Das Wort „alternativ“ führt bei vielen Menschen zu den unterschiedlichsten Reaktionen. Erwachsene erwarten meistens nichts Gutes. Jugendliche sehen darin eine Herausforderung oder ganz einfach etwas Neues.

Der Arbeitskreis bestand größtenteils aus SchülerInnen. Die geringe Zahl der Erwachsenen hat sich, und das sei fairerweise erwähnt, durch das reichhaltige Angebot an Gesprächsrunden ergeben.

Unsere Gäste, Frau Ingrid Gurtner, Alternativschullehrerin, und vier ihrer SchülerInnen sind von der Hofmühlgasse, einer Alternativ-„Schule“ im sechsten Wiener Gemeindebezirk.

Informationen zur Alternativ-Schule:

- Die Hofmühlgasse hat kein Öffentlichkeitsrecht (Gründe: kein eigener Parkplatz, keine getrennten Toiletten für Mädchen und Knaben u.a.m.)
- Die SchülerInnen erhalten häuslichen Unterricht.
- Abschlußprüfungen werden an einer Realschule am Ende jedes Schuljahres gemacht. SchülerInnen werden während des Jahres nur verbal beurteilt und bekommen von der jeweiligen Prüfungsschule Externistenprüfungszeugnisse. Der Erfolg ist erwähnenswert, nämlich 100%ig.

Um Einblick in den **Alltag dieser Schule** und die Arbeitsweise der LehrerInnen zu bekommen, wurden auch im Arbeitskreis Rollenspiele inszeniert. Dabei werden Grenzen genau angegeben. Personen, Situation, Zeit und Inhalt werden vorher genau besprochen.

An einem einfachen Beispiel möchte ich deutlich machen, was gemeint ist:

- Thema: SchülerIn hat schlechte Noten. Gespräch zwischen SchülerIn und Klassenvorstand. Die Spielsituation wird erklärt.
- Personen: SchülerIn und Klassenvorstand
- Zeit: 2 Minuten (d.h.: exakt nach zwei Minuten wird das Rollenspiel unterbrochen)

Eine Nachbesprechung gibt es nur auf Wunsch der SchülerInnen.

Durch die verschiedenen Rollenspiele und Fragen haben sich einige **pädagogische Grundsätze** der Alternativschule herauskristallisiert.

- Die LehrerInnen orientieren sich ausschließlich an den Interessen und Bedürfnissen der SchülerInnen. Entsprechen die Ausführungen nicht den Erwartungen der Kinder, so können diese jederzeit den Unterricht verlassen. Natürlich setzt das die Einwilligung der Eltern voraus. Gleichzeitig ist es auch eine große Herausforderung für die LehrerInnen.
- Die LehrerInnen sind inhaltlich genauso an den Lehrplan gebunden wie LehrerInnen der Regelschule. Traditionelle Lerninhalte werden zwar verwendet, aber kritisch hinterfragt.
- Erfahrungsorientiertes und handlungsorientiertes Lernen wird gefördert.
- Großer Wert wird auf soziales Lernen gelegt.
- Durch Projekte wird prozeßorientiertes Lernen gefördert.
- Es wird in Kleingruppen gearbeitet. Das ermöglicht Differenzierung und Individualisierung beim Lernprozeß entsprechend den Fähigkeiten der Kinder. Dabei wird auch teilweise dem geschlechtsspezifischen Unterricht Rechnung getragen.
- Ein wichtiger Grundsatz ist auch die Einbeziehung der Eltern, die abwechselnd (6 Wochen) nicht nur für alle Schüler kochen und die Schulräume säubern, sondern sich auch an inhaltlichen schulischen Arbeiten wie Ausflügen, Projekten etc. beteiligen.
- Eltern und LehrerInnen sind gleichermaßen für Organisation und Inhalte verantwortlich.
- Das Zusammenleben in der Schule wird von allen getragen. Dazu finden regelmäßig, mindestens einmal pro Monat, Elternabende statt. Die LehrerInnen treffen sich noch häufiger.

Am Ende des Arbeitskreises wurde noch viel diskutiert.

Zwei Aussagen werden mir in Erinnerung bleiben: „Man sollte Jugendliche nicht unterschätzen, denn manche haben mehr Erfahrung als manche Erwachsene“ (Schlußsatz eines Aufsatzes von Mascha Rosen – Schülerin in der Hofmühlgasse) und „Die Schule ist für die SchülerInnen da und nicht für die Erfüllung der Vorstellungen der Erwachsenen.“

Ernst Bräuer/Thomas Leszkovich

Religiöse Bildung: Religionsunterricht – Ethikunterricht?

Der Religionsunterricht steht in der Gegenwart unter Druck sowohl von außen (Liberales Forum stellt die derzeitige Form des Religionsunterrichts in Frage) als auch intern.

I. Religionsunterricht unter „Druck“

1) Druck durch Elternerwartungen

Unter dem Motto „Was zu Hause nicht gelingt, soll in der Schule geschehen,“ setzen Eltern große Erwartungen in den Religionsunterricht in bezug auf die religiös / sittliche Erziehung.

2) Druck von konservativen Kräften in den Kirchen

Im Religionsunterricht soll das „gesamte Glaubensgut“ und die Sittenlehre der Kirche unverkürzt und im Einklang mit dem kirchlichen Lehramt weitergegeben werden.

Oft genug sieht sich der Religionsunterricht Vorwürfen, wie „im Religionsunterricht wird nur gezeichnet; dort wird nur diskutiert über Modethemen“, ausgesetzt.

Der Religionsunterricht (RU) wird hier als Instanz der Verkirklichung gesehen.

3) Druck von der Situation des Schülers her

Seit den 70er Jahren wird der RU schultheoretisch begründet und argumentiert:

- Der RU steht als Lebenshilfe für den Jugendlichen im Interesse des Gemeinwohls.
- Der RU fördert die religiös – sittlichen Voraussetzungen für das staatliche Zusammenleben. Er dient gleichermaßen dem Interesse von Staat und Kirche.

Als Ziele des RU wurden definiert:

- die persönliche Identität des Schülers zu fördern;
- dem Schüler Kenntnis unseres kulturellen Erbes zu vermitteln;
- den Schüler zur kritischen und schöpferischen Mitwirkung an unserer Gesellschaft zu befähigen.

Den Weg dazu sah man in der Methode der „Korrelationsdidaktik“.

Das bedeutet, der Unterricht sollte schülerzentriert gestaltet werden – „der Glaube soll im Leben vollziehbar und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden.“

Heute finden wir eine veränderte Situation vor: Die konfessionelle Beheimatung und Ansprechbarkeit bei zahlreichen Schülern und auch Lehrern ist nicht mehr/oder kaum mehr vorhanden. Viele Schüler sind kirchenfremd und religiös nicht mehr sensibilisiert. Die Ansprüche an den RU ändern sich. Der RU wird immer mehr als allgemeine Lebenshilfe verstanden. Die religionskundliche Bildung und die religiöse Alphabetisierung scheinen vorrangig zu werden. Im besten Fall kommt es zu einer „Lebenshilfe aus Impulsen des christlichen Glaubens“. Die Individualisierung bzw. Privatisierung der religiösen Orientierung ist ein Faktum.

4) Druck durch den kulturellen und religiösen Pluralismus der Gesellschaft

Der konfessionelle RU sieht sich mit dem folgenden Vorwurf konfrontiert:

Der RU trennt die Schüler/innen nach Konfessionen und schiebt die Nicht-Christen und Nicht-Religiösen in einen Sonderunterricht ab.

II. Auswege

1. Man behält die bisherige Form des konfessionellen RU bei, weitet ihn aber durch ökumenische und religionskundliche Elemente aus.
2. Man führt ein Ersatzfach ein nach dem Vorbild von Brandenburg /Deutschl.: LER – Lebensgestaltung, Ethik und Religion
3. Religionskunde oder ein interreligiöser RU, verantwortet von allen großen Religionsgemeinschaften.

III. Kritik an der Religionskunde

1. In der EKD (Evangelische Kirche Deutschlands)-Denkschrift heißt es, daß der RU konfessionell sein muß und existenziell berühren soll. Zum Beispiel meint Eugen Drewermann: „Der Tod jedes Religionsunterrichtes besteht in der Rückwandlung von Religiosi-

tät in Religionskunde. Am Ende weiß man über den lieben Gott alles, aber man begegnet ihm nie.“

2. Wovon geht diese Position aus?

Der Wurzelboden der Religion ist das **Gemüt!**

Das Gemüt ist zu sehen als eine Art „Zwischenwelt“ im Menschen, wo Innen und Außen, Wahrnehmen und Denken, Denken und Fühlen, Wissen und Glauben eine Einheit sind. Das Gemüt ist die existentielle Mitte des Menschen. In ihm „begegnet“ der Mensch Gott; in ihm „redet“ Gott; in ihm „erscheint“ Gott.

Die religiöse Sprache ist die Sprache des Gemüts. Biblische Geschichten sind Geschichten des Gemüts für das Gemüt.

Die Schlüsselgeschichte für die jüdisch/christliche Religion ist die Geschichte von Moses und dem brennenden Dornbusch (Ex 3,1-15): Dornbusch – Moses selbst, sein Lebensgefühl – Feuer – die Wirklichkeit Gottes in seinem „Gemüt“; die Erfahrung des „ICH BIN DA“ bewirkt bei Mose Stärke für das Volk und die Befreiung Israels aus Ägypten.

Die ganze Bibel ist eine Geschichte dieses „Feuers“. Sie erzählt vom Wecken, Bewahren und Verteidigen gegen Götzen – gegen Werte und Güter, für welche die Menschen „Feuer und Flamme“ sind. Auch Jesus ist ohne dieses „Feuer“ nicht zu verstehen. Jesus sagt über sich: „Ich bin gekommen, Feuer auf die Erde zu werfen...“ (Lk 12,49). Die kirchliche Institution steht im Dienste dieses „Feuers“. Ohne dieses Feuer ist alles nichts! Die „Ethik“ der Bergpredigt wäre ohne dieses „Feuer“ eine maßlose Überforderung. Die Religion wäre leer und schal.

3. Der RU müßte die existenziell seelische Kraft der Religion spürbar machen. Es müssen Bilder sein, die berühren, erschrecken und trösten; Geschichten, die das Gewissen „locken“.

Manche meinen, dies sei eine Überforderung des RU! – man lasse dabei die Situation der Schule, des Schülers und der Lehrer außer Acht. Der RU sei kein Ort für das „Gemüt“.

Projekte im RU und gemeinsamer Unterricht mit anderen Fächern

Sieht man sich die Vorschläge der Arbeitsgruppe für „Religion und Projekte mit anderen Fächern“ an, so fällt auf, daß fast kein

Gegenstand von der Möglichkeit eines fächerübergreifenden Unterrichtes mit Religion ausgeschlossen wird.

Diese Arbeitsgruppe, die sich nur aus Schülern und Schülerinnen zusammensetzte, brachte dadurch unbewußt einen Grundgedanken des christlichen Glaubens zum Ausdruck: Jede Lebensgeschichte kann auch eine Glaubensgeschichte sein. Religion hat immer etwas mit dem persönlichen Leben zu tun. Es ist für einen Religionsunterricht, der den Menschen in den Mittelpunkt stellt, unmöglich, auf einen dieser beiden Pole – Leben und Glauben – im Unterricht zu verzichten. Konzentriert man sich als Religionslehrer nur auf die Vermittlung von Glaubenswissen, so verkürzt sich der Religionsunterricht zu einer katechetischen Unterweisung, der Gefahr läuft, innerlich hohl zu werden. Stellt man umgekehrt „nur“ die Lebenserfahrungen des einzelnen Schülers in den Mittelpunkt des Unterrichtes, so fehlt die religiöse Dimension.

Jede Religion stellt aber immer die Frage nach dem Sinn des Lebens und beantwortet sie aus ihrem Verständnis heraus. Das Prinzip der Verknüpfung von Glaubensüberlieferung und konkretem Leben muß gewahrt bleiben. Der Schüler muß zwar vom Lehrer dort abgeholt werden, wo er in seinem Leben steht, der Lehrer hat aber auch die Pflicht, dem Schüler einen christlich-sinnstiftenden Weg anzubieten. In der Praxis geschieht es aber nicht selten, daß auch die Schüler den Lehrer dort abholen, wo er mit seinen Vorstellungen vom Religionsunterricht steht.

Grundsätzlich sollte Schülern im Religionsunterricht die Möglichkeit geboten werden, ihr Leben zu hinterfragen und sich mit ihren Sinnfragen aus dem christlichen Glauben heraus auseinanderzusetzen. Für manche Schüler ist es in unserer säkularisierten Gesellschaft oft die erste und auch einzige Möglichkeit diese Frage nach dem Sinn christlich zu reflektieren.

Die Kombinationen des fächerübergreifenden Religionsunterrichts mit anderen Gegenständen sind vielfältig. So fährt z.B. eine Klasse im Rahmen eines Projektes der Fächer Latein und Religion für eine Woche nach Rom. Wesentlich bei der Auswahl eines fächerübergreifenden Unterrichtes sollten zwei Kriterien sein: Ist es der Wunsch der Klasse und sind die am fächerübergreifenden Unterricht beteiligten Lehrer in der Lage, miteinander zu arbeiten.

Seitens der Schüler findet ein derartiger Unterricht breite Zu-

stimmung. Dies zeigen nicht nur die in der Vergangenheit erfolgten Unternehmungen, sondern auch das Interesse bei der mündlichen Matura, Religion fächerübergreifend zu wählen.

Weitere Möglichkeiten, einen „lebens- und glaubensnahen“ Religionsunterricht zu gestalten, bieten Orientierungstage und Besinnungswochenende.

Das Erfahren von Gemeinschaft und die Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich stehen bei diesen Veranstaltungen im Mittelpunkt. Wichtig erscheint es, daß solche Tage außerhalb der Schule – wie z.B. bei den Salesianern Don Boscos – stattfinden. Bezeichnend ist die Aussage eines Schülers am Beginn eines solchen Orientierungstages, als er seine Mitschüler aufforderte, ihre Uhren an diesem Tag wegzulegen. Das befreiende Gefühl, einmal außerhalb des streng geregelten und durchorganisierten Schulalltages zu stehen, kommt hier deutlich zum Ausdruck.

Sehr engagiert zeigen sich Schüler, wenn sie in ihrer Freizeit caritative Aktionen setzen und z.B. einen sogenannten Dritte Welt Bazar organisieren oder im Advent Kuchen backen und den Erlös Behinderten zur Verfügung stellen.

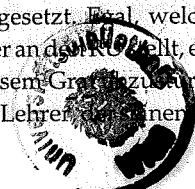
Auf die Frage nach dem Grund für derartige Aktivitäten, wird der Wunsch, selbst etwas beitragen zu wollen, aber auch selbst in der Praxis ethisch handeln zu wollen, genannt.

Noten und Leistungsbeurteilung im Religionsunterricht

Schließt man sich der Position Dr. Bräuers an, der das Gemüt als den Wurzelboden für die Religion ansieht, so kommt es im Unterrichtsfach Religion bei der Notengebung bereits zu ersten Konflikten. Geht man also davon aus, daß der Religionsunterricht ein Ort sein soll, wo der Schüler sich selbst zur Sprache bringen kann, wo er selbst von seiner „existentiellen Mitte“ etwas hergibt, so ist es schlicht unmöglich, dies zu benoten.

Der Religionsunterricht ist in der Gegenwart mehr denn je einer Gratwanderung ausgesetzt. Egal, welche Anforderungen der einzelne Religionslehrer an den Unterricht stellt, er wird immer unter der Gefahr stehen, von diesem Grat zu stürzen.

Auf der einen Seite ist er Lehrer, der seinen Schülern die Inhalte



und ethischen Grundsätze seines Glaubens vermitteln will, auf der anderen Seite ist er Seelsorger, der im leistungsorientierten Schulalltag dem Schüler Gesprächsbereitschaft signalisieren und ihm Hilfen zur Lebensbewältigung anbieten möchte.

Diese Gratwanderung ist aber nicht nur ein Mangel. Hält man dieses Hin- und Hergerissensein aus, so bieten sich dem Religionslehrer auch viele Chancen und Möglichkeiten. Da im Unterrichtsfach Religion nicht die Leistung des Schülers im Mittelpunkt steht, ist es leichter als in anderen Gegenständen, ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler aufzubauen, den Schüler als Person in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen und auf akut auftretende Probleme einzugehen. Von dieser Chance geht auch der schülerzentrierte Ansatz der Didaktik aus. So kann der Unterrichtsgegenstand Religion tatsächlich zur Selbstwertung und Lebensbewältigung der Schüler beitragen.

Die Notengebung spiegelt die Problematik der Gratwanderung wider.

Anders als in anderen Pflichtgegenständen haben Schüler, welche mit 14 Jahren die Religionsmündigkeit erreicht haben, nämlich die Möglichkeit, sich während der ersten zehn Tage des Schuljahres vom Unterrichtsfach Religion abzumelden.

So sehen Schüler oftmals ihre Teilnahme am Unterricht bereits als ausreichenden Grund an, im Zeugnis mit Sehr gut beurteilt zu werden.

Aufgrund dieser – manchmal unausgesprochenen – Forderung neigt dann der Religionslehrer nicht selten dazu, die gesamte Klasse einheitlich mit Sehr gut zu beurteilen.

Andere Religionslehrer wiederum meinen, Religion sei ein Unterrichtsgegenstand wie jeder andere im Fächerkanon des Schülers und solle daher dementsprechend auch in der Leistungsbeurteilung so gesehen werden; d. h. das Noteninstrumentarium soll vom Lehrer auch voll in Anspruch genommen werden.

Eine dritte Gruppe neigt zu der Auffassung, daß zumindest ab der Oberstufe nur die Teilnahme am Religionsunterricht im Zeugnis des Schülers/in vermerkt werden sollte.

Stellt man den Gegenstand Religion auf die Stufe anderer Gegenstände und beurteilt die erbrachten schulischen Leistungen

auf dieser Ebene, so wird riskiert, daß Schüler vermehrt von der Möglichkeit der Abmeldung vom Religionsunterricht – speziell in der Oberstufe der AHS bzw. BHS – Gebrauch machen.

Legt man andererseits als Religionslehrer keinen Wert auf Leistung und benotet einheitlich mit Sehr gut, so ist es in einem durch Notendruck gekennzeichneten Schulsystem schwer, von den Schülern ernst genommen zu werden.

Meiner Meinung nach müssen in diesem Zusammenhang einige Faktoren beachtet werden:

- Die Kriterien der Notengebung sollten dem Schüler am Beginn des Schuljahres vom Religionslehrer klar erklärt und plausibel gemacht werden. Es sollte nicht sein, daß der Lehrer zu Schulbeginn die Schüler mit einem leicht verdienten Sehr gut „lockt“, das ganze Schuljahr über mit Noten droht und dann in letzter Minute jedem – unabhängig von erbrachten Leistungen – ein Sehr gut „schenkt“. Damit der Lehrer nicht seine Glaubwürdigkeit verliert, ist es also wichtig, daß sich der Lehrer an die am Beginn vereinbarten Regeln hält.
- Der Religionslehrer muß das Notensystem nicht von Anfang an ablehnen (aus den oben genannten Gründen), sondern soll es auf den Religionsunterricht abstimmen. Die Noten Genügend und Nicht genügend haben (vor allem in der Oberstufe) im Repertoire des Religionslehrers nichts zu suchen. Eine genügende Beurteilung eines Schülers läßt eher Rückschlüsse auf die emotionale Beziehung des Lehrers zum Schüler zu, als auf eine leistungsgemäße Beurteilung durch den Religionslehrer.
- Eine Unterscheidung zwischen Gut und Sehr Gut kann dadurch erfolgen, daß der Schüler die Bereitschaft zeigt, sich außerhalb des Unterrichtes intensiver mit einem bestimmten Stoffgebiet (Referat) auseinanderzusetzen oder sich mit dem durchgenommenen Semesterstoff zu beschäftigen und seine Kenntnisse in Form eines dem Religionsunterricht angemessenen Prüfungsgespräch wiederzugeben. Man beraubt den Schüler dadurch auch nicht des Gefühls, etwas geleistet bzw. gelernt zu haben und sich die gute Note wirklich verdient zu haben. Dadurch erhält die Note Sehr gut auch im Religionsunterricht einen gewissen Wert, der dem Vorurteil widerspricht, daß schon die Teilnahme am Unterricht mit einem Sehr gut belohnt wird.

- Nicht zuletzt sollte der Schüler dazu motiviert werden, sich im Unterricht als Person aktiv einzubringen. Die vielfach genannte Forderung nach Mitarbeit des Schülers ist im Religionunterricht noch unter einem anderen Blickwinkel zu sehen. Es stellt sich dem Schüler nämlich aufgrund der Möglichkeit der Abmeldung die Frage, ob er bereit ist, sich im Religionsunterricht derart einzubringen, daß es für ihn als Person ein Gewinn sein kann. Kann der Schüler dies grundsätzlich für sich bejahen, so wird sich auch ein positives Unterrichtsklima ergeben. Verneint der Schüler diese Frage für sich, so wird er, sofern er nicht seitens der Eltern daran gehindert wird, die Option der Abmeldung vom Religionsunterricht im folgenden Jahr wahrnehmen.

Die Aussicht auf eine gute Note sollte also nicht das einzige Kriterium für die Teilnahme am Religionunterricht sein.

SZENISCHE COLLAGE



zurück zur Handlung gegen zunehmende Bewußtlosigkeit gegen blüher, der wieder zusammen mit dem hohen Krieg in unserer Nachkriegszeit. Straßenbomben-Attentate und die letzten Anschläge gegen Zivilisten, wie die Totsche, die sich gegen ein Land gibt, die sich nicht ge...



Vorbemerkung:

Caroline Koczan arbeitet seit Jahren am Burgtheater (derzeit Mogli im Dschungelbuch). Sie hat ihren Zugang zum Theater an unserer Schule gefunden. Elfriede Johannis hatte über Jahre eine hervorragende Bühnenspielerarbeit geleistet, an die sich Frau Koczan heute noch dankbar erinnert.

Ihre szenische Collage mit Kindergedanken zu Gewalt, Krieg, Vernichtung und Tod fügte sich sinnvoll und berührend in den Tagungslauf ein. Schließlich hatte der Hitlerfaschismus nicht nur die Kinderherzen zerstört, sondern auch die kinderfreundlichen Ambitionen der Reformpädagogik der 20er Jahre jäh unterbunden.

Die professionelle und zugleich schlicht ergreifende Szenenfolge setzte einen nachdenklichen Schlußpunkt unter den ersten Tag. Durch das eindeutige Engagement Caroline Koczans und ihrer Kolleginnen für die Rechte der Kinder hat er eigentlich erst richtig Sinn bekommen!

Aus dem Programmheft

Vor einem Jahr, im Mai 1994, entstand die szenisch-musikalische Collage „Maikäfer flieg...“, mit authentischen Texten und Liedern von Kindern, die die Befreiung von einem inhumanen Regime vor 50 Jahren größtenteils nicht mehr erlebten.

Was hat mich bewogen, ein Programm dieser Art zu gestalten? Als Mutter einer fünfjährigen Tochter versuche ich Augen und Ohren offenzuhalten für alle politischen Ereignisse in unserem Land. Selbst aufgewachsen in Traiskirchen/NÖ, habe ich früh das Elend und die Not der Flüchtlinge im Flüchtlingslager, die Stimmung der Bevölkerung gegen die Ausländer miterlebt. Die zunehmende Feindseligkeit gegen unsere ausländischen Mitbürger, der wieder zunehmende Antisemitismus, der unmenschliche Krieg in unserem Nachbarland, die Ereignisse rund um die Briefbomben-Attentate und die rechtsextremistischen Terror-Anschläge gegen Personengruppen und kulturelle Minderheiten, sowie die Tatsache, daß es bereits wieder Politiker in unserem Land gibt, die sich einer gestrigen Ausdrucks- und Denk-

weise bedienen, um eine ganze Bevölkerung zu verunsichern, hat mich dazu bewogen, die Spuren zurückzuverfolgen, nach den Wurzeln zu suchen, um meiner Tochter später einmal eine Antwort geben zu können, denn vielleicht muß auch ich ihr eines Tages Rede und Antwort stehen zu manchen Ereignissen hier in unserem Land.

Österreich feiert heuer den 50. Jahrestag seiner Befreiung. Nach der „Stunde 0“ haben alle demokratischen Kräfte dieses Landes einander geschworen, die Freiheit nie mehr gegen Unmenschlichkeit, Rassismus, Intoleranz und Kriegsbestrebungen einzutauschen. Diejenigen, die das Glück hatten, das NS-Regime und den 2. Weltkrieg zu überleben und die man heute noch als Zeugen jener Zeit befragen kann, sind die Kinder und Jugendlichen von damals. Noch haben wir die Chance, über eine Schreckenszeit aus erster Hand zu erfahren. Was aber wird sein, wenn unsere Kinder über die jüngste Vergangenheit nur noch aus Geschichtsbüchern, Zahlen und Daten lernen können? Darum war meine Idee, die Kinder von damals noch einmal lebendig werden zu lassen und den Kindern von heute hautnah vorzustellen.

Nach einjährigen Recherchen in Bibliotheken und historischen Archiven, wie dem Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstandes, hatte ich eine derartige Fülle von authentischem Material gesammelt, daß ich daraus einen sechstündigen Abend hätte machen können. Da ein derartiges Programm wie „Maikäfer flieg...“ aber nur etwa eine Stunde dauern soll, war es mir unmöglich, allen historischen Aspekten gerecht zu werden.

Dieser Vorstellung angegliedert ist eine Ausstellung von Zeichnungen bosnischer Flüchtlingskinder, die während einer großen und beglückenden Malaktion im Flüchtlingslager „St. Gabriel“ in Mödling entstanden sind. Die Fotokünstlerin Renée Kellner, die an Ort und Stelle die Kinder fotografiert hat, hat in ihren Foto-Installationen die Träume, Hoffnungen und seelischen Wunden dieser Kinder sichtbar gemacht.

Freiheit bedeutet Verantwortung. Verantwortung unseren Kindern und Jugendlichen gegenüber, damit sie auch noch die nächsten und übernächsten 50 Jahre in Freiheit leben können. Die Freiheit zu feiern ist nur dann sinnvoll, solange man die Zeit der Unfreiheit dabei nicht vergißt.

Ich möchte dieses Programm allen Kindern, die Opfer des Krieges und einer Kriegsmaschinerie wurden, widmen. „...es ist, als ob alles nicht wahr wäre, solange man darüber spricht!“, schreibt ein 14-jähriges Mädchen in einem NS-Konzentrationslager. Ich würde mir wünschen, daß wir mehr darüber sprechen und weniger verdrängen.

Eine Auswahl der Texte:

Maikäfer, flieg!

Der Vater war im Krieg.

Hänschen ruft jetzt „Heil und Sieg!“

Bombenkäfer, flieg!

Auch Hänschen will den Krieg.

Jura Soyfer

Marschlied für Deutsche Kinder

Wer will unter die Soldaten,

Daß für Krupp die Mehrwertraten

Deutschlands ruhmbedecktes Heer

Wieder einmal reichlich ernte,

Der muß haben ein Gewehr;

Denn wenn Hänschen morden lernte,

Fällt's dem Hans nur halb so schwer.

Das folgende Lied (Autor unbekannt, Musik: Bernardo Feuer) wurde 1945 in einem Waisenhaus in Lublin von einem 8jährigen Buben vorgetragen.

Jeder ruft mich Schamele
aj, wi mir is schwer.

'Ch hob gehat a mamele,
'ch hob si schojn nit mer.

'Ch hob gehat a tatele,
hot er mich gehit.

Izt bin ich a schmatele,
wajl ich bin a jid.

'Ch hob gehat a schwesterl,
is si mer nito.

Ach, wu bisstu, Esterl,
in der schwerer scho?

Ergez baj a bejmele,
ergez baj a plojt,
ligt majn bruder Schlojmele,
fun a dajtsch getojt.

'Ch hob gehat a hejmele,
izter is mir schlecht.

'Ch bin wi a behejmele,
wuss der taljen schlecht.

Got, du kuk fun himele,
ojf dajn erd arop,

kuk zu wi dajn blimele,
rajsst der taljen op!

Jeder ruft mich Schamele
oh, es ist schwer für mich.

Ich habe eine Mama gehabt,
jetzt habe ich sie nicht mehr.

Ich habe einen Papa gehabt,
er hat mich behütet.

Jetzt bin ich ein Stück Fetzen,
weil ich ein Jud bin.

Ich hatte eine Schwester,
sie ist nicht mehr hier.

Ach, wo bist du, Ester,
in dieser schweren Stunde?

Irgendwo bei einem Baum,
irgendwo bei einem Zaun,
liegt mein Bruder Schlomo,
von einem Deutschen getötet.

Ich habe ein Heim gehabt,
jetzt geht es mir schlecht.

Ich bin wie ein Rind,
das der Henker schlachtet.

Gott, schau vom Himmel,
auf deine Erde herab,

schau zu, wie dein Blümelein
der Henker ausreißt!

Hanus Hachenburg, geb. 1929 – gest. 1943 in Auschwitz

Einst war ich jung
drei Jahre sind es her,
wie sehnte doch die Jugend sich so sehr
nach andern Welten. Bin jetzt nicht mehr Kind,
nun bin erwachsen ich -
ich hab die Angst erkannt.



Der Text des folgenden Kinderliedes (Hans Drach) entstand unter deutschen Emigranten in der Sowjetunion. Es erschien in vielen Liederbüchern der Emigranten, zuerst 1935 in Prag, wo auch die Melodie (Gerda Kohlmei) entstand.

Mein Vater wird gesucht,
er kommt nicht mehr nach Haus.
Sie hetzen ihn mit Hunden,
vielleicht ist er gefunden
und kommt nicht mehr nach Haus.

Oft kam zu uns SA
und fragte, wo er sei.
Wir konnten es nicht sagen,
sie haben uns geschlagen,
wir schrien nicht dabei.

Die Mutter aber weint,
wir lasen im Bericht,
der Vater sei gefangen
und hätt' sich aufgehangen –
das glaub ich aber nicht.

Er hat uns doch gesagt,
so etwas tät' er nicht.
Es sagten die Genossen,
SA hätt' ihn erschossen –
ganz ohne ein Gericht.

Heut weiß ich ganz genau,
warum sie das getan.
Wir werden noch vollenden,
was er nicht konnt' beenden –
und Vater geht voran!



Das jüdische Kind

Wird der Lehrer glücklich sein, wenn ich so viel weiß?
Wird der Lehrer es dem Direktor sagen, wenn ich bis hundert
schreiben kann?
Und wird dieser dann glücklich sein?
Und wenn ich bis tausend schreiben kann, alle Buchstaben und
alle Namen lesen kann, glaubst du, wird dann Adolf Hitler
mich auch ein bißchen liebhaben und vergessen, daß ich ein
jüdisches Kind bin?
Alle Juden müssen bald aus Deutschland hinaus.
Adolf Hitler hat eine lange Liste der Juden, und er jagt sie
nacheinander hinaus.
Ich fürchte mich so davor, daß sie bis zu mir kommen.
Und wenn in keinem anderen Land Platz ist?

Erich Fried Dringende Frage

Als wir Kinder waren
wollten wir immer
- ich weiß noch -
als Erfinder oder als Ärzte
den Tod besiegen.

Die Kinder von heute hoffen
wenn sie überhaupt noch hoffen
dem großen Tod
- wenn er kommt -
irgendwie zu entrinnen

Das Leben ist nicht schwächer geworden
aber der Tod
wird – scheint es – stärker
oder wird stärker gemacht
Von wem?



AutorInnenverzeichnis

- Bräuer Ernst**, Rektor des Bildungshauses Puchberg/Wels
- Dobart Anton, Dr.**, Sektionschef Sektion 1, BMUKA, Wien
- Fabian Ilse, Dr.**, Lehrerin an der HIB
(Physik, Mathematik), Wien
- Fischl Alfred, Dr.**, Ministerialrat, BMUKA, Wien
- Gröbner Peter, Dr.**, Lehrer der HIB
(Mathematik, Physik, EDV), Wien
- Hackl Bernd, Dr.**, Institut für Erziehungswissenschaften
der Universität Wien
- Haslinger Edith**, Lehrerin an der HIB
(Deutsch, Französisch) Wien
- Karl Franz**, Landtagsabgeordneter,
Gemeinderat der ÖVP, Wien
- Karlsson Lars**, Bildungswissenschaftler,
Universität Lund, Schweden
- Klaus Walter**, Ministerialrat, BMUKA, Wien
- Knoll Sieglinde**, Lehrerin an der HIB
(Biologie, Physik), Wien
- Koczan Caroline**, Burgschauspielerin, Wien
- Leszkovich Thomas**, Religionslehrer an der HIB, Wien
- Mayr Helmut**, Institut für Theoretische Physik,
Universität Wien
- Mende Julius**, Lehrer an der HIB und an der
Akademie der Bildenden Künste, Wien
- Oswald Friedrich, Dr., Univ.Prof.**, Zentrum für das
Schulpraktikum, Universität Wien
- Tanzberger Renate**, Gruppe EFEU, Wien
- Tesar Eva**, Historikerin, Pädagogisches Institut der Stadt Wien
- Tomschitz Ingrid**, Direktorin der HIB, Wien
- Trauner Christine**, Lehrerin an der HIB
(Geographie, Englisch), Wien
- Wustinger Renate, Dr.**, Pädagogisches Institut der Stadt Wien