

**Bildungsziele in der Wissens- und
Informationsgesellschaft**

Eine Analyse des Bildungsdiskurses von 1990 bis 2001

Endbericht 02/2003

Projektleitung: Ernst Gehmacher

Projektmitarbeit: Thomas Kreiml

Karin Steiner

Interviews: Regina Erben-Hartig

Doris Muralter

Gefördert durch den Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank

Inhalt

I	Einleitung	4
1	Ziele und Inhalte des Projekts	4
2	Methodische Vorgehensweise	5
II	Literaturanalyse	8
1	Bildungsinhalte als grundlegende erziehungswissenschaftliche Fragestellung	8
1.1	Erziehung: Von der Familienangelegenheit zur Wissenschaft	8
1.2	Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs	9
1.2.1	Entstehung und historischer Hintergrund	10
1.2.2	Der moderne Bildungsbegriff und seine aktuellen Ausprägungen	10
2	Zum wissenschaftlichen Bildungsdiskurs 1990-2001	11
2.1	Das bürgerliche Bildungsideal	11
2.1.1	Historischer Hintergrund	12
2.1.2	Berufsorientierte Ausbildung – Das Ziel der ökonomischen Brauchbarkeit von Bildung	13
2.1.2.1	Konzeptuelle und strukturelle Merkmale	14
2.1.2.2	Neue soziale Differenzierungen	14
2.1.2.3	Die Manifestation von Normen	15
2.1.3	Bildung und Zivilgesellschaft I: Die Vermittlung von Werten	16
2.1.3.1	Gesellschaftliche Veränderung als Krise – Werte als Antwort	16
2.1.3.2	Moralische Festlegung auf Bestand	17
2.1.4	Bildung und Zivilgesellschaft II: Autonomie und Citizenship	19
2.2	Der Humankapitalansatz*	20
2.2.1	Entstehung des Humankapitalansatzes	21
2.2.1.1	Antworten auf gesellschaftliche Entwicklungen	22
2.2.1.2	Die Wissens- und Informationsgesellschaft	23
2.2.1.3	Neue Arbeitswelt, neue Anforderungen	24
2.2.2	Bildungstheoretische Konsequenzen	25
2.2.2.1	Das Konzept der Schlüsselqualifikationen	27
2.2.2.2	Neuorganisation des Unterrichts	30
III	Zur Entwicklung des Erwerbs von Bildungsabschlüssen in Österreich 1960/70 bis 2000*	34
1	Bildungsexpansion	34
1.1	Einbeziehung der gesamten Bevölkerung in das Bildungssystem	34
1.2	Anstieg des Bildungsniveaus und Höherqualifizierung	37
1.2.1	Pflichtschulbereich und Lehre	37

1.2.1.1	Sinkende Bevölkerungsanteile mit Pflichtschulabschluss	37
1.2.1.2	Die Lehre in der Krise	38
1.2.2	Bedeutungsgewinn der höheren Bildungswege	39
1.2.2.1	Mehr Maturaabschlüsse	39
1.2.2.2	Steigende AkademikerInnenquote	40
1.2.3	Steigende Bildungsbeteiligung von Frauen	40
1.2.3.1	Höher bildende Schulen und Universitäten	41
1.2.3.2	Pflichtschule und Lehre	43
2	Die Veränderung der Bildungsinhalte	45
2.1	Ökonomisierung der Bildung: Zunehmende inhaltliche und strukturelle Ausrichtung am Wirtschaftssystem	45
2.2	Ausbau des berufsbildenden Schulwesens	47
2.2.1	Die Anbindung an die Wirtschaft als Krise des Dualen Systems der Lehrlingsausbildung	48
2.2.2	Berufsbildende mittlere Schulen	49
2.2.3	Etablierung der berufsbildenden höheren Schulen	49
2.3	Zur gewandelten Rolle der AHS	51
2.4	Ausbildungsdauer und höchste Bildung als Interessenkonflikt	53
2.4.1	Übertritte an die Universität	53
2.4.2	Die Fachhochschulen: Ideal nutzenorientierter Bildung	54
IV	Bildungstheoretische Idealtypen im Bildungsdiskurs	55
1	Typ A: Das neoliberale Bildungsmodell – Bildung als Wirtschaftsfaktor	56
1.1	Ökonomische Verwertbarkeit von Bildung mit dem Ziel der Anpassung an wirtschaftliche Entwicklungen	56
1.1.1	Anpassung an zunehmende Konkurrenz	57
1.1.2	Konzepte zur Erreichung des Ziels der ökonomischen Brauchbarkeit	58
1.1.2.1	Flexibilität und Schlüsselqualifikationen	58
1.1.2.2	Die Rolle der LehrerInnen	59
1.1.3	Wachsende Bedeutung des Weiterbildungssektors	60
1.1.4	Praxisorientierung und Höherqualifizierung	62
1.1.5	Probleme im Zusammenhang mit Höherqualifizierung und den gestellten Forderungen	63
1.1.5.1	Unerfüllte Erwartungen an Höherqualifizierung	63
1.1.5.2	Die sich wandelnden ökonomischen Anforderungen als Risiko für die Bildung	64
1.2	Chancengerechtigkeit: Leistungsprinzip und Begabungsdifferenzierung	65
2	Typ B: Soziale Emanzipation und Chancengleichheit	68
2.1	Die Problematik der Chancengleichheit, Kritik am Humankapitalansatz	70
3	Typ C: Subjektbezogene humanistische Bildung – Autonomie und Citizenship	71
3.1	Zum Stellenwert humanistischer Bildungsziele im öffentlichen Diskurs	72

3.2	Individuelle Selbstentfaltung und soziale Verantwortung	72
3.3	Bildung und Politik	74
3.4	Kritikfähigkeit und aktive gesellschaftliche Teilnahme	75
3.5	Schulische Rahmenbedingungen und LehrerInnenrolle	77
4	Typ D: Zivilgesellschaft unter bürgerlich wertkonservativen Bildungsvorstellungen	77
5	Annex: Ergebnisse der Analyse von bildungspolitischen Programmen österreichischer Parteien	79
V	Resümee	81
VI	Literatur	83
VII	Anhang	86
1	Ausgewählte Zeitungsartikel	86
2	Interviewleitfaden für ExpertInnen-Interviews des Projekts „Bildungsziele in der Wissens- und Informationsgesellschaft“	87
3	Übersicht der interviewten ExpertInnen	88
4	Tabellen	88

I Einleitung

1 Ziele und Inhalte des Projekts

Seit der institutionellen Etablierung des Bildungssystems im achtzehnten Jahrhundert war dieses immer wieder Gegenstand eingehender Diskussion. Dabei standen abwechselnd methodische und organisatorische Aspekte im Zentrum des Diskurses, sowohl mit der Ausrichtung auf das Individuum als auch, auf breiterer Ebene, mit Ausrichtung auf die Gesellschaft. Diese Diskussionen setzen sich mit dem Verweis auf beschleunigte gesellschaftliche Veränderungsprozesse bis heute fort.

Die aktuellste Herausforderung für den Diskurs ist die Annahme, dass das Bildungssystem an der Schwelle zur Wissens- und Informationsgesellschaft vor einem dramatischen Umbruch steht, der besonders durch Globalisierung und zunehmende Technologisierung beeinflusst wird. So wird Bildung im Allgemeinen und der Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen im Speziellen künftig von folgenden Entwicklungen beeinflusst sein:

Die Halbwertszeit des Wissens verringert sich ständig, wodurch ein rein kognitiver Wissenserwerb obsolet wird.

Berufe und Tätigkeiten verändern sich vom Zeitpunkt der Ausbildungsentscheidung bis zum Ausbildungsabschluss, wodurch die Ausbildung in einem Beruf mit einem festgelegten Berufsbild obsolet wird.

Neue Technologien verändern die Arbeitswelt und die gesamte Gesellschaft so grundlegend, dass lebensbegleitendes Lernen in diesem Zusammenhang noch dringender wird.

Gesellschaftliche Normen im Hinblick auf Geschlechterrollen und Familienformen sowie nationale Identitäten (EU-Osterweiterung und Migration) verändern sich laufend.

Wozu also Bildung? Und welche Form von Bildung? Und wer soll sie zu welchem Preis bekommen? Das sind die wesentlichen Fragen in der Wissens- und Informationsgesellschaft, die die Bildungspolitik der nächsten Jahre beantworten müssen wird.

Im Rahmen des Projekts soll der Diskurs, der über das Bildungssystem vor allem in den letzten zehn Jahren stattgefunden hat, dargestellt und untersucht werden. Im Dickicht des herrschenden Bildungsdiskurses soll eine Analyse gegenwärtiger Bildungsideale und -normen Aufschluss über ihre gesellschaftspolitische Bedeutung geben.

Ziel der Darstellungen der vorliegenden Studie ist es auch zu zeigen, wie sich die Gesellschaft aus der Perspektive eines ihrer Teilsysteme, des Bildungssystems, selbst beschreibt. Damit kann dieser Beitrag auch als Spiegel für den Bildungsdiskurs verstanden werden, da Interpretationsmöglichkeiten der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion aufgezeigt werden sollen, die für die AkteurInnen im Diskurs selbst nicht sichtbar werden.

Die der Arbeit zugrunde liegende Hypothese besteht darin, dass pädagogische Konzepte als Mechanismen der Reproduktion bestehender Verhältnisse zu verstehen sind, da sie immer ein Menschen- und Gesellschaftsbild beinhalten, das es gilt, mithilfe bildungspolitischer Maßnahmen und pädagogischer Institutionen zu manifestieren. Zur Untersuchung dieser Annahme wird der Bildungsdiskurs anhand von Idealtypen genauer analysiert und exemplarisch anhand ausgewählter bildungspolitischer Forderungen österreichischer PolitikerInnen dargestellt. Erweitert wird diese Darstellung durch eine Analyse von ExpertInnenmeinungen zum Thema „Bildung in der Wissens- und Informationsgesellschaft“ sowie durch Bildungsvorstellungen, die im öffentlichen Diskurs (Zeitungen) Niederschlag finden. Die zentralen Argumente der gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskussion und das ihnen zugrunde liegende

Menschen- und Gesellschaftsbild werden herausgearbeitet. Daraus sollen die in den bildungspolitischen Konzepten implizierten Normen und Handlungsleitlinien abgeleitet werden.

Anhand konkreten Datenmaterials zum Bildungserwerb der österreichischen Bevölkerung soll aufgezeigt werden, wie diese gesellschaftspolitischen Konzepte bisher umgesetzt werden konnten.

Konkrete Fragestellungen des Projekts sind:

Welche Bildungsideale gibt es im gegenwärtigen Bildungsdiskurs? Welche Bildungsnormen und Handlungsanleitungen können daraus abgeleitet werden?

Welche gesellschaftspolitischen Konzepte und welches Menschenbild liegen den unterschiedlichen Bildungszielen zugrunde?

Welche gemeinsamen oder einander widersprechenden Normen für die AkteurInnen innerhalb der Bildungspolitik und für die BildungsabsolventInnen resultieren daraus?

Welche bildungspolitischen Maßnahmen können exemplarisch welchen Bildungsidealen zugeordnet werden? Welches Gesellschaftsbild liegt diesen zugrunde?

Welche Bildungsideale werden in ausgewählten Veröffentlichungen österreichischer Tageszeitungen in den neunziger Jahren kolportiert?

Welche Bildungsideale lassen sich aus den gegenwärtigen Grundsatzprogrammen der österreichischen politischen Parteien identifizieren, und welche Menschen- und Gesellschaftsbilder liegen diesen zugrunde?

Welche Auswirkungen hatten Bildungspolitik und -normen auf die AbsolventInnenentwicklung (Schulen, Universitäten) der letzten 30 Jahre?

2 Methodische Vorgehensweise

- 1) **Literaturanalyse:** In einem ersten Schritt wird einschlägige Literatur zum Thema Bildung allgemein sowie zu pädagogischen Konzepten analysiert, wobei vor allem Publikationen der neunziger Jahre bis zu aktuellen Veröffentlichungen berücksichtigt wurden (vgl. Kap.II).
- 2) **Auswertung des Erwerbs von Bildungsabschlüssen in Österreich von 1960/70 bis 2000:** In der Auswertung werden alle Schultypen (Sekundarstufe II) sowie postsekundäre und tertiäre Bildungsabschlüsse berücksichtigt. Anhand der Analyse der Veränderungen im Bildungserwerb der österreichischen Bevölkerung innerhalb der letzten dreißig bis vierzig Jahre soll die strukturelle Durchsetzung von Bildungsidealen nachvollzogen werden (vgl. Kap.III).
- 3) **Qualitative Inhaltsanalyse von Grundsatzprogrammen österreichischer politischer Parteien zu Bildung:** Es werden insbesondere die gegenwärtigen Grundsatzprogramme der politischen Parteien analysiert. Danach soll versucht werden, anhand bildungspolitischer Forderungen exemplarisch zu belegen, welche Handlungsleitlinien und Bildungsnormen sich aus den Programmen der Parteien ergeben.

Es wurden bildungspolitische Programme analysiert, die die österreichischen politischen Parteien und teilweise auch die Lehrerverbände veröffentlicht haben. Die Analyse beschränkte sich auf die im österreichischen Parlament oder in Landtagen vertretenen Parteien, also die Sozialdemokraten, die Österreichische Volkspartei, die Freiheitlichen, die Grünen und das

Liberale Forum.¹ Darüber hinaus wurden noch die Programme des FÖL (Freiheitlicher Österreichischer Lehrerverband) und der IUSDT (International Union of Social Democratic Teachers) berücksichtigt (vgl. Kap. IV).

- 4) **Qualitative Inhaltsanalyse von Zeitungsartikeln österreichischer Tageszeitungen:** Anhand einer qualitativen Analyse soll die Verbreitung wissenschaftlicher und politischer Bildungskonzepte und -vorstellungen in der Öffentlichkeit nachvollzogen werden. Besonders wird hier darauf geachtet, welches Verständnis von Bildung hauptsächlich vermittelt wird. Zeitlich wurde die Analyse auf Artikel der neunziger Jahre bis hin zu den neuesten Veröffentlichungen (August 2002) beschränkt. Die Artikel wurden exemplarisch ausgewählt. Es wurden die gängigen Tageszeitungen (Die Krone, Die Presse, Kleine Zeitung, Salzburger Nachrichten, Kurier, Der Standard, Täglich Alles [nunmehr eingestellt], etc.) mit Inhalten zu Bildung, Weiterbildung, Ausbildung etc. ausgewählt und auf explizit und implizit formulierte Bildungsnormen untersucht. Anschließend wurde eine engere Auswahl von 21 Zeitungsartikeln erstellt. Der Prozess der Selektion erfolgte im Sinne des „Theoretical Sampling“², sodass die Interpretation Datenerhebung kontrolliert verifiziert/falsifiziert, modifiziert oder erweitert werden konnte. Das Kriterium für die Auswahl der Textpassagen war die Frage, ob darin Aussagen zur Funktion von Bildung enthalten sind. Die Auswahlmethode des „Theoretical Sampling“ wird als Konkretisierung der exemplarischen Auswahl angewendet. Diese Methode gibt vor, dass typische Fälle ausgewählt werden, ohne zuvor eine genaue Stichprobe festgelegt zu haben, wobei das entscheidende Auswahlkriterium nicht die Repräsentativität, sondern die Angemessenheit für die theoretische Fragestellung bildet. Im Sinne von *Schütze* gilt ein Text als „schriftliches Protokoll alltagsweltlicher sprachlicher Kommunikation“³. Neben einer Analyse manifester Kommunikationsinhalte sollen diese nach *Oevermann* et al. auch als „Ausformung latenter Sinnstrukturen“⁴ betrachtet werden.

Zur Auswertung des gesamten Datenmaterials wird daher das inhaltsanalytische Verfahren der Grobanalyse verwendet. Dabei stehen nicht so sehr sprachliche Feinheiten im Vordergrund, sondern Strukturaspekte, die sich in der Argumentationslogik der Textteile ausdrücken und auf latente Strukturen verweisen.⁵ (vgl. Kap IV).

- 5) **ExpertInnen-Interviews [n=20]:** Im Rahmen des öffentlichen Bildungsdiskurses nehmen so genannte Opinion Leaders eine wichtige Funktion ein. Dazu zählen ExpertInnen aus Bildungspolitik, Verwaltung (z.B. Schulbehörden) und aus unterschiedlichen Institutionen [n=7], PädagogInnen (Pädagogisches Institut, österreichische Universitäten, Volkshochschulen) [n=6] sowie LehrerInnen unterschiedlicher Schultypen (Regelschulsystem: HS, AHS, BHS, sowie Alternativschulen, wie zum Beispiel Waldorfschulen oder die w@lz.WienerLernzentrum [n=7]). Die Interviews werden mithilfe eines Leitfadens geführt, transkribiert und grobanalytisch nach *Froschauer/Lueger*⁶ ausgewertet.

¹ Zum Zeitpunkt des Entwurfs der vorliegenden Studie war das Liberale Forum noch in Landesgremien vertreten, mittlerweile ist dies nicht mehr der Fall.

² vgl. Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, München 1998

³ Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim 1995, S.184

⁴ Oevermann, Ulrich et al.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“. In: Zedler, Peter / Moser, Heinz: Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie. Opladen 1983, S.205

⁵ vgl. Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred: Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme. Wien 1998

⁶ vgl. ebd.

Hinter der genannten Auswahl an ExpertInnen steht die Hypothese, dass Bildungsziele und Bildungsnormen entscheidend von den erwähnten drei Gruppen geprägt werden:

Zum einen haben VertreterInnen der Bildungspolitik und der Verwaltungsbehörden des Bildungssystems bedeutenden Einfluss auf Bildungsziele und -normen, da sie wesentliche Gesetze, Bestimmungen und Verordnungen über das Bildungssystem mitbestimmen bzw. auch deren Ausführung beeinflussen.

Zum anderen gewinnen die Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen an österreichischen Universitäten und am pädagogischen Institut sowie die Erwachsenenbildung, deren wesentlichste Institution die Volkshochschule ist, an Bedeutung.

Drittens sollen diejenigen, die in der Ausbildung von Kindern bzw. Jugendlichen selbst tätig sind und Bildungsnormen und -ziele in der breiten Bevölkerung (bewusst oder unbewusst) transportieren, befragt werden (vgl. Kap IV).

II Literaturanalyse

1 Bildungsinhalte als grundlegende erziehungswissenschaftliche Fragestellung

Grundsätzliche erziehungswissenschaftliche Fragen sind einerseits jene nach den Inhalten von Bildung und andererseits jene, wie diese Inhalte in der Erziehungspraxis umgesetzt werden können. Als Wissenschaft hat die Pädagogik eine Reihe von Konzepten erarbeitet, die sich mit beiden prinzipiellen Fragen auseinandersetzen. Diejenigen Konzepte, die in erster Linie um Bestimmung der Inhalte und Ziele von Bildung bemüht sind, werden unter dem Sammelbegriff „Theorie der Bildung“ zusammengefasst.⁷

Eine Betrachtung der traditionellen pädagogischen Konzepte zeigt, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen immer eine bedeutende Rolle für die Festlegung von Bildungsinhalten gespielt haben. Angesichts bestehender Missstände oder Krisensituationen (Massenarbeitslosigkeit, Hungersnöte, Unterdrückung) wurden allgemeine und nachhaltige Lösungswege angestrebt, die auch in Zukunft den gesellschaftlichen Fortschritt sichern sollten. Da Erziehung auf die heranwachsenden sowie künftige Generationen Einfluss nimmt, wurde schon früh die Möglichkeit gesehen, durch Veränderungen im Erziehungssystem auf langfristige gesellschaftliche Entwicklungen einwirken zu können. Ausgangspunkt für diese Einwirkung war nicht selten eine strikte Ablehnung der bestehenden Verhältnisse.

Auch im heutigen bildungstheoretischen Diskurs nehmen die gesellschaftlichen Bedingungen, in denen Erziehung stattfindet und auf die das Bildungssystem vorbereiten soll, eine zentrale Stellung ein. Zusätzlich zu diesen Rahmenbedingungen sind aber auch moderne pädagogische Konzepte von der pädagogischen Tradition geprägt. Die historischen Hintergründe dürfen dabei vor allem deshalb nicht außer Acht gelassen werden, weil die „aktuellen Auseinandersetzungen um die Aufgaben von Erziehung und Bildung [...] immer wieder im Rückgriff auf die pädagogische Tradition, auf die ‚klassischen‘ Bildungstheorien geführt“⁸ werden. Der aktuelle bildungstheoretische Diskurs kommt also nicht ohne Bezugnahme auf die eigene erziehungswissenschaftliche Tradition aus.

1.1 Erziehung: Von der Familienangelegenheit zur Wissenschaft

Bei der Erörterung der Grundlagen der Pädagogik, stellt sich zunächst die Frage nach der Entstehung der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft – beide Begriffe werden hier in Anlehnung an *Benner* synonym verwendet⁹. Anhand der gesellschaftlichen Verteilung erzieherischer Aufgaben kann eine Veränderung des Interesses an Erziehung und der Ausrichtung der diesbezüglichen theoretischen Überlegungen nachvollzogen werden.

Bevor sich ein allgemeines Schulwesen und damit die Erziehung als Wissenschaft entwickelt hatte, war die Erziehung der Kinder Familienangelegenheit. In der patriarchalischen Hausgemeinschaft hatte „der Hausvater dem ‚ganzen Haus‘ vorgestanden und auch das Erziehungswesen verantwortlich verwaltet.“¹⁰ Die damit verbundenen in der Gesellschaft anerkannten Normen und Sitten waren die alleinige Grundlage für die Rechtfertigung der angewandten Erziehungsweisen. Der Ursprung der

⁷ vgl. Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim / Basel 2001

⁸ Baumgart, Franzjörg (Hg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn/Obb 2001, S.13

⁹ vgl. Benner, Dietrich: a.a.O. 2001

¹⁰ Schütze, Yvonne: Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters „Mutterliebe“. Bielefeld 1991, S. 20

Pädagogik liegt im neuzeitlichen Aufbrechen dieser Normen und der ihnen entsprechenden Erziehungspraktiken. Ausschlaggebend dafür waren die krisenhaften gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, auf die die Modernisierungsbewegung der Aufklärung reagierte. Allgemein bedeutete sie die Forderung, dass nicht „unreflektierte Tradition und Sitte, sondern begründete Einsichten [...] das Handeln des einzelnen und die gesellschaftliche Ordnung in Zukunft bestimmen“¹¹ sollen. Im Bereich der Erziehung kommt es infolgedessen zu der Forderung, das erzieherische Handeln auf wissenschaftliche Grundlagen zu stellen. Damit kann sich die Pädagogik als Wissenschaft etablieren. Sie soll die Erziehungspraxis durch neue Erkenntnisse anleiten.

Die Aufklärer sahen sich am Beginn eines neuen Zeitalters, dessen veränderte menschliche und gesellschaftliche Gestalt durch aufgeklärte, rationale Formen der Lebensgestaltung bestimmt werden sollte. Im Rahmen dieser Leitmotive der Aufklärung kommt der Pädagogik eine bedeutende Rolle zu, denn die „Erziehung der Kinder wurde zur Voraussetzung des historischen Fortschritts erklärt.“¹² Sie sollte dazu beitragen, den einzelnen Menschen zu vervollkommen und die Gesellschaft zu verbessern. Ihr oberstes Ziel war das selbstbestimmte und vernünftige Handeln, das zur Moralisierung des Menschen führte. Persönliche Freiheit und Emanzipation konnte dieser nur als vernunftbestimmte Persönlichkeit erlangen.¹³

Mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Erziehung kam es zu bedeutenden Veränderungen im Bildungssystem wie zum Beispiel dem Aufbau eines allgemeinen Schulwesens. Neben organisatorischen Erneuerungen entstand bald eine nahezu unüberschaubare Vielfalt an Konzepten über die Gestaltung des Unterrichts. In diesem Zusammenhang wurden nicht nur geeignete Methoden diskutiert, sondern auch die Ziele von Bildung. Die Entwicklung dieser Entwürfe und Diskussionen spiegelt sich in den Veränderungen des Bildungsbegriffs wider.

1.2 Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs

Die Notwendigkeit einer näheren Betrachtung des Bildungsbegriffs steht in Verbindung mit einer der zentralen Thesen dieser Arbeit. Der Bildungsbegriff erweist sich als Gegenstand der Verknüpfung pädagogischer Fragestellungen mit Inhaltsvorstellungen, das heißt, die Frage, wie der Mensch erzogen werden soll, wird immer mehr anhand von konkreten Zielen bestimmt. Der Begriff der Bildung gewinnt damit auch gegenüber dem Begriff der Erziehung an Bedeutung. Während die Erziehung der Persönlichkeit des Menschen in erster Linie im Hinblick auf moralische Kriterien zur Entfaltung verhelfen sollte, ist Bildung als ein „Idealisieren der Individualität“¹⁴ zu verstehen. Dafür werden nicht nur die Individualität betreffende Aspekte herangezogen, sondern es spielt nun auch die Nützlichkeit der Bildung im gesellschaftlichen Leben eine wichtige Rolle, insbesondere im Hinblick auf den Bereich der Arbeit.

In der Folge wird die Bestimmung des Bildungsbegriffs auch zum gesellschaftspolitischen Gegenstand. Deshalb werden in den inhaltlich bestimmten Zielen und in den Konzepten, die zur Umsetzung dieser Ziele im Unterricht ausgearbeitet werden, auch gesellschaftspolitische Interessen deutlich. Gegenwärtig werden die Vorstellungen über Bildungsinhalte verstärkt auch von Bereichen außerhalb der Erziehungswissenschaft beeinflusst. Die Zielbestimmungen ergeben sich damit nicht mehr allein aus

¹¹ Baumgart, Franzjörg: a.a.O. 2001, S.27

¹² ebd., S.31

¹³ Dass erziehungswissenschaftliche Fragen vor allem in der traditionellen Pädagogik hauptsächlich von der übergeordneten Vorstellung einer Vervollkommnung der Menschheit ausgingen, bringt die Struktur einer gesellschaftlichen Semantik zu Tage. Sie zeigt das pädagogische Denken als Glaube an die fortschreitende Perfektion des Menschen und lässt sich als Art der PädagogikInnen interpretieren, „sich auf die Gesamtgesellschaft zu beziehen.“ (Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1997, S.977) So wird es möglich, die eigenen fachspezifischen Fragestellungen auf die Lösung gesellschaftlicher Probleme anzuwenden.

¹⁴ Luhmann, Niklas / Schorr, Karl E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1999, S.75

pädagogischen Fragestellungen, sondern setzen die Erziehungswissenschaft in Form von Anforderungen an das Bildungssystem auch unter Zugzwang. So sind „die aktuellen pädagogischen Kontroversen um die Zukunft von Erziehung und Bildung als zeittypische und zugleich interessengebundene Antworten auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen und sozialen Auseinandersetzungen zu begreifen.“¹⁵ Während der Begriff der Bildung bei seinem Aufkommen im Mittelalter zunächst stark durch religiöse Inhalte beeinflusst war, haben sich bis in die Gegenwart wirtschaftliche und an der Emanzipation des Individuums orientierte Aspekte durchgesetzt.

1.2.1 Entstehung und historischer Hintergrund

Die Wurzeln des Bildungsbegriffs liegen in der spätmittelalterlichen Mystik, in der es um religiöse Themen, vor allem um das Verhältnis von Gott und Mensch, ging. Aus diesem Verhältnis sollte der Bildungsprozess angeleitet werden. Ab dem fünfzehnten Jahrhundert beginnt sich diese religiöse Verankerung des Begriffs unter dem Einfluss des Humanismus zu lockern. Aufklärung und neuhumanistische Strömungen führen im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert zur Säkularisierung des Bildungsdenkens. Nachdem Bildung zunächst ein Privileg des Adels und des Klerus war, wurde um 1810 die Allgemeinbildung zur staatlichen Aufgabe erklärt. Diese Entwicklung entspricht als erstes Resultat der schon früher einsetzenden Aufklärung, ist also Ergebnis der Reaktionen auf gesellschaftliche – vor allem politische und ökonomische – Krisensituationen. Die Idee hinter der Bestrebung, eine allgemeine Bildung einzurichten, war die Vermutung, man könne durch ein allgemeinbildendes, möglichst einheitliches Bildungswesen gesellschaftliche Entwicklungen unterstützen. Hier äußert sich beispielhaft die inhaltliche Besetzung des Bildungsbegriffs. Die feudal-religiöse Staatsordnung zerfiel und der Aufbau eines staatlichen Verwaltungsapparats nach rationalen Kriterien erforderte neue Fähigkeiten. Die Emanzipation des Bürgertums gegenüber dem Adel war eine der treibenden Kräfte dieses Prozesses, und Bildung sollte zum entscheidenden Kriterium für die gesellschaftliche Stellung innerhalb der neuen Staatsorganisation werden.

1.2.2 Der moderne Bildungsbegriff und seine aktuellen Ausprägungen

In der neueren Erziehungswissenschaft wurde der Bildungsbegriff stark durch die geisteswissenschaftliche Pädagogik geprägt. Bildung bedeutete in dieser Bestimmung Geist, Wissen und Haltungen und diente als einheitsstiftendes Moment der pädagogischen Öffentlichkeit und Praxis zur Orientierung. Mit der „realistischen Wende“ der fünfziger und sechziger Jahre verlor der Bildungsbegriff seine integrierende Funktion. So wurden angesichts der Bedrohung durch den Ostblock¹⁶ warnend der Bildungsnotstand ausgerufen und die Effizienz der Schule in Frage gestellt. Fragen nach der Leistungsfähigkeit von Bildungseinrichtungen oder nach der gerechten Verteilung von Bildungschancen wurden gestellt. Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen aus Psychologie und Soziologie machten deutlich, dass die Schule Wirkungen hatte, die bislang nicht berücksichtigt worden waren. So gelangte man unter anderem zu der Erkenntnis, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten benachteiligt wurden. Dadurch wurden in der Schule Bildungsreserven verspielt, die im internationalen Vergleich bedeutsam gewesen wären. In Folge dieser empirischen Kritik an der Schule war es möglich, neue Konzepte wie zum Beispiel „Förderung statt Auslese“, „Chancengleichheit“ und „aktive Begabung“ zu begründen.¹⁷ An Stelle des herkömmlichen Bildungsbegriffs traten neue Begriffe wie Qualifikation, Sozialisation,

¹⁵ Baumgart, Franzjörg: a.a.O. 2001, S.14

¹⁶ Die Befürchtung der Rückständigkeit des Westens verbreitete sich in Anbetracht des technischen Fortschritts des Ostblocks nach dem Start des Satelliten „Sputnik“ im Jahr 1957. Vgl. Koring, Bernhard: Einführung in die moderne Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Denkanstöße für Studienanfänger. Weinheim 1990

¹⁷ vgl. ebd.

Integration und Lernen. In den sechziger Jahren formulierte die kritische Erziehungswissenschaft einen neuen, radikalen Anspruch: Erziehung sollte so strukturiert werden, dass mündige und kritische Subjekte gebildet würden, die dann die Gesellschaft nach emanzipatorischen Gesichtspunkten umgestalten könnten. Ziel pädagogischer Eingriffe war damit im Vergleich zu neuhumanistischen Konzepten nicht mehr nur das Individuum, sondern die Veränderung des Gesellschaftssystems.

Angesichts des raschen ökonomischen und sozialen Wandels, angesichts der wachsenden Umweltzerstörung, der Veränderung traditioneller Geschlechterrollenstereotypen wird heute zunehmend die Frage gestellt, welche Bildung der Mensch benötigt, um mit den neuen Problemen der Zeit auf eine neue, kreative Weise umgehen zu können. In den achtziger und neunziger Jahren erlebten der Begriff der Bildung und die Frage der Allgemeinbildung¹⁸ ein Revival.

War das alte Ideal der Allgemeinbildung noch stärker an humanistischen Werthaltungen einerseits bzw. an kognitiver Wissensaneignung andererseits orientiert, so treten heute verstärkt Inhalte wie Lernfähigkeit, Bereitschaft zu lebensbegleitendem Lernen, Selbstorganisationsfähigkeit, vernetztes Denken, Kreativität, Team- und Konfliktfähigkeit, Flexibilität etc. in den Vordergrund.¹⁹ In diesen inhaltlichen Bestimmungen, mit denen der Grundbegriff der Bildung besetzt wird, von denen er zum Teil sogar abgelöst wird, spiegeln sich gesellschaftliche Anforderungen wider, auf die der bildungstheoretische Diskurs reagiert. Von welchen Richtungen bzw. von welchen spezifischen Gruppen diese Forderungen in den letzten zehn Jahren gestellt wurden, ist Gegenstand der im Rahmen dieser Arbeit entworfenen Typisierung von Bildungszielen. Die Einteilung ergibt sich aus der historischen Entstehungsweise der Bildungskonzepte, wobei in einem ersten Schritt grundlegend zwischen dem bürgerlichen Ideal der Bildung auf der einen und dem Humankapitalansatz auf der anderen Seite unterschieden wird. Auf der zweiten Stufe sind vor allem beim bürgerlichen Bildungsideal verschiedene Ausprägungen einander gegenüberzustellen.

2 Zum wissenschaftlichen Bildungsdiskurs 1990-2001

2.1 Das bürgerliche Bildungsideal

Die bildungstheoretische Literatur zeigt in jeder Hinsicht eine starke Anbindung der jeweiligen Konzepte an die erziehungswissenschaftliche Tradition.²⁰ Dies gilt insbesondere für Bildungskonzeptionen, die aus dem bürgerlichen Bildungsideal hervorgegangen sind. Die folgenden Darstellungen gründen auf zwei grundsätzlichen Feststellungen: *Erstens* auf der Tatsache, dass die moderne Erziehungswissenschaft ihren Ursprung in den pädagogischen Ansätzen der bürgerlichen Reformer zur Zeit der Aufklärungsbewegung hat. *Zweitens* auf dem damit verbundenen starken Einfluss dieser Konzepte auf das heutige Bildungs- und Schulsystem, in dessen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Struktur sich grundlegende Überlegungen der traditionellen Pädagogik widerspiegeln.

Es lassen sich alle Bildungstheorien, die in das öffentliche Schulwesen Eingang gefunden haben, als bürgerlich beschreiben. Allerdings finden sich innerhalb dieses Bildungsansatzes mehrere Differen-

¹⁸ Allgemeinbildung wurde bisher im Gegensatz zur Fach- und Berufsbildung als jener Teil der Bildung bezeichnet, der allen Menschen zukommt bzw. zukommen soll. Als allgemein wird sie in ihrem Weltbezug gesehen, indem sie den Menschen befähigt, in allen Bereichen am gesellschaftlich-kulturellen Leben teilzunehmen und seine beruflichen und sozialen Aufgaben wahrzunehmen.

¹⁹ vgl. Struck, Peter: Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt. Darmstadt 1996

²⁰ Eine Ausnahme stellt hier der Humankapitalansatz dar, der aus der ökonomischen Theorie abstammt. Er beeinflusste und prägte in der Folge auch pädagogische Überlegungen. Trotz der unterschiedlichen theoretischen Basis sind aber auch bei diesen Bildungskonzepten, wie noch dargestellt wird, Parallelen zur pädagogischen Tradition erkennbar. (Vgl. Kap. II/2.2)

zierungen, deren grundlegende Unterscheidung im Folgenden aus historischer Sicht nachvollzogen wird.

Nachdem sich die Basis des gegenwärtigen Bildungsdiskurses auf diese Weise beschreiben lässt, ist noch festzustellen, dass die inhaltlichen Differenzen im Hinblick auf die Ziele der Bildung heute stärker in bildungspolitischen als in pädagogischen Kontroversen sichtbar werden.²¹ Die pädagogische Diskussion selbst dreht sich vermehrt um die Grundlagen einer Neubestimmung der Disziplin als empirische Wissenschaft. Dazu gehört in erster Linie die Entwicklung von Methoden zur Erforschung von Unterrichtsprozessen und Lernsituationen.

2.1.1 Historischer Hintergrund

Das bürgerliche Bildungsideal entstand aus dem Bedürfnis, den bürgerlichen Stand gegenüber den Herrschenden zu emanzipieren. Bildung sollte zum Mittel der Legitimation der jeweiligen Stellung im sozialen Gefüge werden, wodurch nicht nur die Machtansprüche der Besitzenden – des Adels – untergraben, sondern gleichzeitig die eigenen gesellschaftlichen Aufstiegsmöglichkeiten forciert wurden. Auf diese Weise konnte sich das Bildungsideal allgemein durchsetzen und verhalf den bürgerlichen Schichten zur Sicherung einer gehobenen sozialen Stellung.

Die pädagogischen Ansätze des Bürgertums umfassten im Wesentlichen zwei Strömungen. Zunächst das materielle Ideal der *Aufklärung*, das in universalem Sachwissen, verbunden mit höchster intellektueller Leistungsfähigkeit bestand. Wie schon erwähnt, war es die Bestrebung der Aufklärung die ökonomische Krise der damaligen Zeit zu überwinden. „Im Programm einer Erziehung zur ‚Brauchbarkeit‘ und ‚Industriosität‘ versuchte die Aufklärungspädagogik, einen Beitrag zur Lösung dieser Krise zu geben.“²² Die Bildungsziele werden im Hinblick auf praktische Anforderungen der Sozial- und Berufswelt bestimmt und generieren sich aus den zugrunde liegenden (ambivalenten) Prinzipien Philanthropismus und Utilitarismus.²³ Mit dem Konzept der Brauchbarkeit wird die utilitaristische Seite stärker betont. Bildung ist das Mittel, um den Menschen „für das wirkliche Leben zu erziehen, für Bewährung in Stand und Beruf, und zwar dadurch, daß die künftigen beruflich-gesellschaftlichen Anforderungen die Erziehung inhaltlich bestimmen und alle traditionellen Unterrichtsinhalte, die sich vor der aufgeklärten Vernunft nicht rechtfertigen lassen, ausgeschlossen werden.“²⁴

Dem gegenüber standen zum Beispiel Humboldt und Pestalozzi mit ihrem Ideal der Allgemeinbildung. Diese neuhumanistische Strömung war eine frühe Antwort auf das Programm der Aufklärungspädagogik. Den *Neuhumanisten* „galt die Theorie der Aufklärung, ihre starke Orientierung an den Erfordernissen von Stand, Beruf und Gesellschaft, als ‚Erziehung zur Bestialität‘“²⁵. Hinsichtlich einer liberalen Gesellschaftsreform verfolgte man zwar dieselben bürgerlichen Ziele, pädagogisch legte man aber ein anderes Menschenbild bzw. andere Methoden als Voraussetzung zu deren Erreichen fest. Die Pädagogik des Neuhumanismus richtete sich gegen die herrschende Praxis im Schulwesen, gegen verfrühte „Spezialbildung“ oder „Spezialschulen“, „Standesbildung“ oder „Standeschulen“ und gegen die Dominanz von „Berufsbildung“ über „allgemeinmenschliche“ Bildung.²⁶ Ihre Leitbegriffe waren

²¹ vgl. KAP. IV

²² Baumgart, Franzjörg: a.a.O. 2001, S.28

²³ vgl. Gruber, Elke: Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. München / Wien 1997, S.148

²⁴ Blankertz, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover / Berlin / Darmstadt / Dortmund 1969, S.39 zitiert in: Gruber, Elke: a.a.O. 1997 S.149

²⁵ Baumgart, Franzjörg: a.a.O. 2001, S.82

²⁶ vgl. Brezinka, Wolfgang: Was heißt Allgemeinbildung heute? „Allgemeinbildung“: Sinn und Grenzen eines Ideals. In: Pfusterschmid-Hartenstein, Heinrich (Hg.): Wissen wozu? Erbe und Zukunft der Erziehung. Europäisches Forum Alpbach 1997. Wien 1998, S.134

Bildung und Individualität. Gerade die Ausgrenzung jeglicher Zweckgebundenheit – das heißt des gesellschaftlichen und ökonomischen Bereichs – sollte zur vollen Entfaltung des Individuums führen.²⁷ Dem Humboldt'schen Bildungsideal nach sollte das Kind „zum schönen Charakter, zum vollen Menschen, nicht zum Berufstätigen oder zum Staatsbürger gebildet werden“²⁸.

Das bürgerliche Bildungsideal forderte zwar ein, „zweckfrei“ zu sein. Bildung diente aber nach wie vor als soziales Distinktionsmerkmal und erfüllte so eine wichtige gesellschaftliche Funktion. Sie war nicht nur Grundlage der Emanzipation des Bürgertums gegenüber dem herrschenden Adel, mit ihrer Hilfe konnte man sich auch gegen die Arbeiterschicht abgrenzen. Indem Bildung zum Legitimationsmittel für die gesellschaftliche Stellung wurde, war es möglich, sich von allen Ungebildeten, der Masse, zu unterscheiden und diesen Unterschied auch zur Erreichung und Festigung der eigenen sozialen Position zu nützen.

Da es in seiner Konzeption sehr offen und allgemein gehalten war, breitete sich das vom Bürgertum ausgegebene Bildungsideal allmählich zur gesamtgesellschaftlichen Norm aus. In weiterer Folge wurde es auch von anderen gesellschaftlichen Gruppen aufgegriffen.

Schon die Analyse der historischen Entwicklung bildungstheoretischer Grundkonzepte zeigt verschiedene Zielvorstellungen auf, die mit der jeweiligen Ausrichtung des pädagogischen Denkens verfolgt wurden. Es ist daher nicht verwunderlich, dass im heutigen Bildungsdiskurs unterschiedliche Ansätze pädagogischen Denkens zu finden sind, wobei deren Grenzen heute nicht immer eindeutig identifiziert werden können. Dennoch lassen sich aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung Tendenzen und Strömungen erkennen. Diese unterschiedlichen Ausprägungen des bürgerlichen Bildungsideals und die in ihnen enthaltenen Zielvorstellungen können als bildungstheoretische Idealtypen unterschieden werden. Das heißt, dass im Diskurs der Gegenwart unterschiedliche bürgerliche Bildungsziele²⁹ vertreten werden.

2.1.2 Berufsorientierte Ausbildung – Das Ziel der ökonomischen Brauchbarkeit von Bildung

Die Berufsorientierung in der pädagogischen Diskussion geht auf die bürgerliche Tradition der Aufklärung zurück und hat seit ihrem Aufkommen im achtzehnten Jahrhundert das Schulwesen bis in die Gegenwart nachhaltig verändert.³⁰ Dieser starke Einfluss ist auch der Grund dafür, dass an der beruflichen Brauchbarkeit orientierte bürgerliche Ideal der Bildung in diesem Rahmen einer gesonderten Betrachtung zu unterziehen. Denn im gegenwärtigen Bildungsdiskurs wird dieses Feld, in dem Bildungsziele im Hinblick auf das Berufsleben bestimmt werden, vom Humankapitalansatz dominiert. Zunächst war die pädagogische Fragestellung, wie der Mensch in geeigneter Weise für das Berufsleben (aus)gebildet werden kann, mit der bürgerlich geprägten, berufsorientierten Ausbildung beantwortet worden. Diese Konzepte haben heute zugunsten von Überlegungen, die stark durch die ökonomische Theorie beeinflusst sind, in der Pädagogik an Bedeutung verloren.

²⁷ vgl. Tennenbaum, Rosa: Bildung zur schönen Menschlichkeit. Wilhelm von Humboldts Bildungsideal. <http://www.schillerinstitut.de/seiten/humboldt.htm>, August 2001

²⁸ ebd., S.2

²⁹ Als *bürgerlich* werden diese hier in Anlehnung an ihre Entstehungstradition bezeichnet. Aus dieser wird auch ein Naheverhältnis bestimmter gesellschaftlicher Schichten zu Bildung ersichtlich, die hier ebenfalls allgemein unter dem Begriff „bürgerlich“ zusammengefasst werden.

³⁰ Orientierung an der beruflichen Praxis ist sowohl historische Grundlage für das duale System der Lehrlingsausbildung wie auch für den Bereich der berufsbildenden Schulen, die bis heute immer stärker an Bedeutung gewonnen haben. (Vgl. Kap. III/2.2)

2.1.2.1 Konzeptuelle und strukturelle Merkmale

Allgemein wird sowohl in der Struktur des heutigen Schulwesens als auch in den Curricula der heutigen Schulen offenkundig, dass sich das Ideal der Aufklärung gegenüber dem Humboldtschen Bildungsideal in stärkerem Ausmaß durchgesetzt hat. Kognitive Wissensaneignung steht vor der individuellen Selbstentfaltung und der Aneignung von Werten.³¹ Der aufklärerische Ansatz, der Bildung als Mittel zur Erlangung berufsnotwendiger Fähigkeiten bestimmte, hat auch in der Gegenwart weitreichende Konsequenzen. Eine Folge ist, dass der Bildungsbegriff praktisch im Sinne von „Qualifikation“ gebräuchlich wurde, womit das Ziel von Erziehungsprozessen nicht mehr eine umfassende Bildung, sondern ein Fähigkeitsnachweis, eine bestimmte Eignung oder Ausbildung ist. Im Zuge dieser Entwicklungslinie des bürgerlichen Bildungsideals „findet [seit Jahren] eine Wertverschiebung statt: zugunsten der Vermittlung von Qualifikationen und Wissen, von Wettbewerb und Leistung werden Humanität, Emanzipation, politische Bildung, Demokratiefähigkeit, Urteilskraft und historisches Bewußtsein in den Hintergrund gedrängt. Zweckrationalität bedrängt humanes Engagement.“³² Diese Betrachtung der Veränderungen von Bildungsvorstellungen deutet auf den verstärkten Einfluss des Humankapitalansatzes in diesem Bereich hin. Dessen Konzepte gehen in dieselbe Richtung.

2.1.2.2 Neue soziale Differenzierungen

Als Resultat dieser Bildungskonzeption zeigt sich eine tiefe „Kluft zwischen Bildung (im umfassenden, persönlichkeitsorientierten Sinn) und Ausbildung (als Qualifikation für begrenzte Aufgaben gefaßt), die sich im Laufe der Zeit in entsprechenden Bildungswegen und Schulen manifestiert hat.“³³ Die Entwicklung des Schulsystems seit dem Ende des zweiten Weltkriegs zeichnet diese Trennung zwischen Berufs- und Allgemeinbildung nach. Dabei ist zu beobachten, dass die Allgemeinbildung in den letzten Jahrzehnten zusehends an Bedeutung verloren hat. Demgegenüber hat sich, wie schon erwähnt, das an der Brauchbarkeit von Fähigkeiten in der Berufswelt orientierte Ideal bürgerlicher Bildung durchgesetzt. Am klarsten wird dies am Rückgang der AHS-AbsolventInnenzahlen (zugunsten steigender BHS-AbsolventInnenzahlen) sowie an der Einführung der Fachhochschulen erkennbar.³⁴ Auf Basis der traditionell determinierten Ausrichtung an wirtschaftlicher Brauchbarkeit hat sich somit „ein hoch sozial-selektives Bildungssystem erhalten, das Kinder und Jugendliche, die einmal in die jeweilige Schule eingetreten sind, sorgfältig trennt: nach Berufs- und Allgemeinbildung, nach TheoretikerInnen und PraktikerInnen, nach Hand- und KopfarbeiterInnen.“³⁵

Mit der Besinnung auf Tugenden wie Fleiß, Pflichtbewusstsein und Ordnung wurde nach dem zweiten Weltkrieg nicht ein radikaler gesellschaftlicher Neubeginn versucht, sondern eine Phase der Restauration eingeleitet. Angesichts des Wirtschaftswunders war zunächst auch der Erfolg konservativ-bürgerlicher Einstellungen zu Fragen der Bildung offensichtlich geworden. Die Schule hatte Werte zu vermitteln, die einen geordneten Wiederaufbau unterstützten und der wirtschaftliche Erfolg war eine der grundlegenden Voraussetzungen dafür. Im Sinne dieses gesellschaftlichen Ziels war es Aufgabe der Pädagogik, die geeigneten Erziehungsmethoden bereitzustellen, um die notwendige Arbeitsamkeit zu fördern. Mit dem wirtschaftlichen Erfolg und dem wiedererlangten Wohlstand konnte einerseits ein neuer bürgerlicher Mittelstand seine Position festigen, andererseits liegt hier auch einer der Gründe für

³¹ vgl. Brezinka, Wolfgang: a.a.O. 1998, S.136

³² Lenz, Werner: Demokratie und Bildung. Widersprüche in Bildung und Gesellschaft. In: Bisovsky, Gerhard / Stifter, Christian (Hg.): Wissen für alle. Beiträge zum Stellenwert von Bildung und Demokratie. Wien 1996, S.12

³³ Gruber, Elke: a.a.O. 1997, S.178

³⁴ vgl. III/2.3 und III/2.4.2

³⁵ Gruber, Elke: a.a.O. 1997, S.178

die oben beschriebenen Strukturen des gegenwärtigen Bildungssystems. Die Orientierung an der Nützlichkeit von Bildung im Arbeitsprozess wurde in dieser Phase des Aufbaus durch den wirtschaftlichen Fortschritt und den zunehmenden Wohlstand bestätigt. Das Ende des Wirtschaftswunders der sechziger Jahre machte jedoch „sichtbar, daß sich hinter der Fassade der Restauration die Gewichte der verschiedenen sozialen Gruppen verschoben hatten und ein ‚neuer Mittelstand‘ *im expandierenden Dienstleistungsbereich und in den neuen technischen Berufen* seine gesellschaftlichen Ansprüche anzumelden und durchzusetzen begann.“³⁶ Die grundlegenden konstituierenden Faktoren, die das heutige hoch sozial-selektive Bildungssystem mitbegründet haben, sind die Breitenwirkungen der Tertiärisierung der Wirtschaft, der Technologisierung der Gesellschaft und die damit verbundenen Ansprüche der großen Gruppe des neuen bürgerlichen Mittelstandes.

Diese Entwicklung weist Parallelen zur Ausgangslage bürgerlicher Bildungsansprüche der Aufklärer auf und gibt Einblick in die Frage, wie implizite gesellschaftspolitische Ziele bei der Ausrichtung von Bildungskonzepten beteiligt sein können. Bei dieser Ausgangslage ist eine ursprüngliche Ambivalenz zu beobachten, die sich aus zwei unterschiedlichen Stoßrichtungen des Bildungsideals ergibt. Die grundlegenden Ideen der pädagogischen Aufklärung unterstützten Emanzipationsbestrebungen des Bürgertums und machten Bildung zugleich zum Distinktionsmerkmal gegenüber unteren sozialen Schichten. Der Erwerb von Fertigkeiten und Qualifikationen der Arbeiterschichten wurde zwar als Voraussetzung für die gesellschaftliche Krisenbewältigung der damaligen Zeit gesehen, der Zugang zu höherer Bildung blieb aber weitgehend dem Bürgertum vorbehalten. So konnte die eigene soziale Stellung gesichert und Bildung im Zuge von Staatsreformen zur Voraussetzung der Besetzung staatlicher Ämter gemacht werden. Dies bedeutete einen erheblichen Machtgewinn gegenüber dem Adel. Hier lassen sich grundlegende Veränderungen im sozialen Gefüge erkennen, die sich auf das Bildungssystem auswirkten. Die Ziele, die mit den Bildungsreformen verfolgt wurden, waren im Vergleich zu neuhumanistischen Allgemeinbildungsbestrebungen nur für die eigene soziale Schicht veranschlagt. So war es aus dieser Perspektive später auch nicht Ziel bürgerlicher Bildungsvorstellungen, dass sich das Proletariat emanzipieren sollte. Mit der vehementen Verfolgung seiner Bestrebungen konnte das Bürgertum immer wieder seine soziale Machtstellung festigen, wobei auch wesentlich ist, dass sich zunehmend die gesamtgesellschaftlichen Werthaltungen an denen des Bürgertums orientierten.

2.1.2.3 Die Manifestation von Normen

Übertragen auf die Situation in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts, lässt sich anhand einer ebenso zweiseitigen Entwicklung die Verfestigung von bürgerlichen Normen im Bildungssystem beobachten. Es ist nachvollziehbar, dass sich durch die Vorgabe eines gesamtgesellschaftlichen Ziels (Überwindung der Wirtschaftskrise) die Position einer bedeutenden sozialen Gruppe verbessert und etabliert hat. Zudem haben ihre Normen Eingang in institutionelle Strukturen gefunden. In diesem Fall des bürgerlichen Ideals der Bildung ist die Norm als *Ökonomisierung der Bildung* beschreibbar. Bildungsvorstellungen verändern sich in Richtung einer Orientierung an der Berufs- und Arbeitswelt. Damit tritt auch ein stärker gesellschaftlich determiniertes Menschenbild ins Zentrum. Wo noch von Selbstverwirklichung und Individualisierung die Rede ist, kann sie nur mehr anhand gesellschaftlicher und vor allem arbeitsprozessbezogener Parameter verstanden werden.

Die Durchsetzung solcher Normen als allgemein anerkannte Notwendigkeiten kann dennoch nur durch individuelle Übernahme von Orientierungen im arbeitsteiligen Prozess der Gesellschaft erfolgen. Dass

³⁶ Baumgart, Franzjörg: a.a.O. 2001, S.218 (Hervorhebung durch die AutorInnen)

und wie dies geschieht, wird in der modernen Semantik begrifflich, die in Schlagworten wie „individuelle Leistung“ und „Nutzung von Chancen“ bzw. „Chancengleichheit“ zum Ausdruck kommt.³⁷

2.1.3 Bildung und Zivilgesellschaft I: Die Vermittlung von Werten

Nachdem sich das aufklärerische Ideal der Bildung zur Brauchbarkeit durchgesetzt hatte und der Diskurs der neunziger Jahre stark vom Humankapitalansatz geprägt war, ist heute auch wieder ein Aufleben des neuhumanistischen Bildungsideals zu verzeichnen. Der Selbstzweck der Bildung wird dabei zunächst in den Vordergrund gestellt und als Voraussetzung für die Bildung einer Zivilgesellschaft betrachtet. In dieser hat das Bildungssystem die Aufgabe, autonome, selbstbestimmte Mitglieder hervorzubringen. Unter dieser Zielbestimmung sind vor allem zwei Haltungen zu erkennen: zunächst jene, die eine eher bürgerliche, wertkonservative Weltanschauung vertritt und den Jugendlichen im Bildungssystem politische und moralische Werte vermitteln will. Die andere bestimmt das autonome Individuum von einem gesellschaftskritischen Standpunkt aus.³⁸

2.1.3.1 Gesellschaftliche Veränderung als Krise – Werte als Antwort

Wie sich eine an *Werten* orientierte Bildung darstellt, ist anhand einer allgemeinen programmatischen Formulierung bei *von Hentig* abzulesen: „Es geht um eine uralte Sache: Die jungen Menschen müssen die Tauglichkeit der Tugenden *erfahren*, die wir ihnen ansinnen. Sie müssen die Werte an dieser Erfahrung bewußtmachen. Anlaß und Ausgangspunkt hierfür sind die Aufgaben, die unser geschichtliches Leben uns stellt. Wir müssen sie im doppelten Sinn des Wortes wahrnehmen.“³⁹ Darin sind zwei grundlegende Festlegungen enthalten. Zum einen ist klar bestimmt, dass die Werte von der älteren an die nachkommende Generation weitergegeben werden. Was die ältere Generation als Tugenden identifiziert hat, sollen auch die Nachkommen als wertvoll erfahren. Zum anderen ist festgelegt, dass man aus den Erfahrungen des eigenen „geschichtlichen Lebens“ diese Werte und Tugenden ableiten und somit auch weitergeben kann.

Die Forderung nach einer an bestimmten Werten orientierten Bildung kann als bürgerliche Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen verstanden werden. Die Entwicklungen der Moderne, ihre beschleunigten Veränderungsprozesse, bringen viele Widersprüchlichkeiten im gesellschaftlichen Zusammenleben zu Tage. Die fortschreitende wirtschaftliche Entwicklung, der zunehmende Wohlstand und die Stärkung und Etablierung demokratischer Rechte gewährleisten nicht nur zunehmende individuelle Freiheiten innerhalb gegebener gesellschaftlicher Bedingtheiten. Der Prozess der Individualisierung von Lebensläufen und Lebenslagen wirkt sich auch auf die gesamtgesellschaftliche Solidarität und auf traditionelle Bereiche des Zusammenlebens, vor allem die Familie aus. In dem Maße, in dem sich die Konsequenzen dieser Entwicklungen abzeichnen, wird von vielen Seiten im Vergleich zu gewohnten, altbewährten Strukturen, Einstellungen und Vorstellungen ein zunehmender „Verfall von Moral und ethischen Prinzipien“ befürchtet. Besonders akut wird diese Situation aufgrund der voranschreitenden Beschleunigung von Veränderungen wahrgenommen. In diesem Zusammenhang macht sich ein „Gefühl des Bedrohtseins“ breit, das „uns angesichts der sich beschleunigt wandelnden Verhältnisse befallen [hat], radikaler: angesichts dessen, was man als ‚die Zukunft‘ ausgibt, nämlich der hochgerechneten technischen Neuheiten und ihrer wirtschaftlichen, sozialen und politischen Folgen.“⁴⁰ Lange Zeit hat man sich auf den technischen Fortschritt als Ergebnis rationaler Entscheidungen über den

³⁷ vgl. dazu auch unten: Kap. IV und V

³⁸ vgl. anschließend: KAP. II/2.1.4

³⁹ von Hentig, Hartmut: Ach, die Werte! München / Wien 1999, S.13

⁴⁰ ebd.

Einsatz von Technik hinsichtlich seiner offensichtlichen Vorteile verlassen können. Anhand konkreter Katastrophenerfahrungen und der erwähnten kalkulierten Folgen wurde und wird aber immer mehr deutlich, „daß die Entscheidungsabhängigkeit der Zukunft der Gesellschaft zugenommen hat und heute die Vorstellungen über Zukunft so stark dominiert, daß jede Vorstellung von ‚Wesensformen‘, die von sich her als Natur einschränken, was geschehen kann, aufgegeben worden ist.“⁴¹ Damit geht ein in Frage stellen der geeigneten Kriterien für „richtige“ Entscheidungen einher. Denn die Erfahrungen zeigen, „daß Rationalitätsansprüche in ein zunehmend prekäres Verhältnis zur Zeit geraten“⁴² sind, da man nicht einmal die Zukunft hinreichend kennen kann, die man mit eigenen Entscheidungen erzeugt.

2.1.3.2 Moralische Festlegung auf Bestand

Der Ruf nach einer Besinnung auf Werte ist eine Konsequenz dieses verstärkten Bewusstseins. Wie so oft ist es die Institution der Schule, in der diese vermittelt werden sollen. Wenn die Zukunft unsicher erscheint, müssen der künftigen Generation Anhaltspunkte gegeben werden, in welcher Weise man sich den Herausforderungen stellen kann. Daher erscheint es auch nützlich aus vergangenen Erfahrungen zu lernen und die bewährte Ordnung weitergeben zu wollen.

Jedoch kann nicht die Pädagogik selbst zur Bestimmung der zu vermittelnden Werte herangezogen werden. Dem wird entsprochen, indem einmal mehr die gesellschaftlichen Verhältnisse als Maßstab herangezogen werden. Anhand dieser Verhältnisse sind die Aufgaben der Pädagogik in einem breiten Konsens zu bestimmen. Die Bekenntnis zu bestimmten Werten allein wird als unzureichend gesehen. Bevor das zu vermittelnde Wissen und die für kommende Generationen notwendigen Fähigkeiten vereinbart werden können, muss Einigkeit über die Aufgaben der Erziehung erreicht werden. Ein Blick auf die Shell-Studie⁴³ zeigt, dass die Problematik der Orientierung an Werten nicht einfach durch einen Werteschwund charakterisiert werden kann. Nicht die Werte und Ideale selbst sind im Schwinden begriffen, sondern die Hoffnungen, die auf ihre Erfüllungen gesetzt werden. Obwohl im Anschluss daran die Aufgabe der Pädagogik in einen der Gesellschaftskritik nahen Bereich verlegt wird, bleibt den Konzepten letztlich mit Referenz auf „Bestand“ doch nur der Ausweg, moralisch postulierte Grundsätze als Basis für Werteerziehung festzulegen. Jedoch sollen die vorgegebenen Ideale nicht angesichts der gegebenen gesellschaftlichen Realität schwindende Hoffnungen einfach wiederbeleben. Sie sollen vielmehr die Funktion von Werten verständlich machen. Demnach sind Werte „das eigentliche und jedenfalls wirksamste Mittel, die Wirklichkeit zu kritisieren.“⁴⁴ Anhand ethisch-moralischer Ideale ist es Aufgabe der Pädagogik, die Methode des Vergleichens zu vermitteln: Sie kann auf Probleme nicht einfach mit der Vermittlung von Werten antworten und diese als Lösungen bereitstellen, sie kann aber anhand von Werten und Idealen Missstände und Konflikte bewusst machen und erklären.

In dieser Bestimmung der Pädagogik ist eine Reaktion auf die Probleme der Konzepte der traditionellen Pädagogik zu sehen, in denen in Bildung und Erziehung ein Mittel zur „Weltverbesserung“ gesehen wurde. Hier wird die Vermittlung von Werten methodisch verdeckt und über den Umweg des Vergleichs erreicht. Ideale werden nicht dogmatisch vorgesetzt, sondern als Bezugs- und Vergleichspunkte bestimmt. Indem dem Kind oder dem/der Jugendlichen die Funktion von Idealen verständlich werden soll, soll auch der Wert des Ideals internalisiert werden. Denn für den Vergleich ist eine Position notwendig, von der aus der/die PädagogIn die Welt beobachten kann, um das Ergebnis der Beobachtung den SchülerInnen weiterzugeben. Die Bestimmung dieser Position ist aber in letzter Konsequenz ein willkürlicher Akt, der sich durch die Wahl spezifischer moralischer und ethischer

⁴¹ Luhmann, Niklas: Soziologie des Risikos. Berlin / New York 1991, S.6

⁴² ebd., S.21

⁴³ Jugend '97. 12. Shell Jugendstudie, Opladen 1997. Vgl. von Hentig: a.a.O. 1999, S.54

⁴⁴ von Hentig: a.a.O. 1999, S.54

Grundlagen auszeichnet, auch und vor allem, wenn gesellschaftliche Verhältnisse als Ausgangspunkt herangezogen werden.

Die Ideale, die den Vergleich zur Aufgabe der Pädagogik machen, erheben das Beibehalten des Status Quo zum Ziel pädagogischer Bemühungen. Nicht selten wird auch auf Zurückliegendes verwiesen, das wiederbelebt werden sollte. Denn wenn „wir den Nachgeborenen eine ganz neue und bessere Welt nicht versprechen wollen, weil wir das nicht können [...], sollten wir den guten Sinn, die geprüften und ernüchterten Versprechungen der alten Welt zu erhalten bemüht sein“⁴⁵. Eine Verständigung über Grundwerte wird gefordert und damit einhergehend die Erziehung zu Gemeinsinn und Selbständigkeit, zur Achtung anderer Menschen und Verlässlichkeit, um die Werte der offenen Gesellschaft, der Demokratie und die Würde des Menschen zu erhalten. Diese allgemeinen, nicht weiter konkretisierten Idealvorstellungen, die als Ergebnis „sittlicher Lebensführung“ die zivilisatorische Gesellschaft begründen, werden durch Gleichgültigkeit und Intoleranz, durch „Verrohung und Schamlosigkeit des Geschlechtlichen“⁴⁶, durch die zunehmende Ungleichheit als Konsequenz wirtschaftlicher und ökologischer Probleme in Folge ungehemmter technischer Entwicklungen bedroht.

Anhand der Identifikation der vielfältigen gesellschaftlichen Probleme unserer Zeit ließen sich in ihrer Abwehr bewährte Tugenden wie demokratischer Wille, Solidarität und Verständigung, bürgerliche Freiheiten und maßvoller Blick auf Lebensführung und Entwicklung forcieren. Dabei wird übersehen, dass ein guter Teil dieser seit jeher immer wieder gestellten Forderungen gerade auch jene Entwicklungen mitbedingt haben, die zusätzlich auch problematische Konsequenzen beinhalten. Die hier entworfene Verbindung zwischen der Kritik an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und der Forderung nach konsensueller Übereinkunft in die Tugenden bestehender Strukturen verweist auf eine Schule, die Bildung gemäß traditioneller gesellschaftlicher Werte vermittelt. Jedoch ist es gerade die bestehende Schule, die zur Genese der kritisierten gesellschaftlichen Ungleichheit beiträgt, da bildungsnahen Schichten – mit entsprechendem sozialem Kapital ausgerüstet⁴⁷ – in ihr grundsätzlich erfolgreicher Zertifikationen erlangen als andere. Diese Schule hat seit jeher Werte vermittelt, wobei aber außer Acht gelassen wurde, dass nicht nur jene, von der Pädagogik intendierten Werte weitergegeben wurden. Denn wie sich anhand soziologischer Analysen zeigte, besteht eine „sehr enge Beziehung zwischen den kulturellen Praktiken (sowie den entsprechenden Meinungen) und dem schulischen oder Bildungskapital (gemessen am Schul- Hochschulabschluß) sowie sekundär der sozialen Herkunft“⁴⁸. Neben der bewussten Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten tradiert die Schule demnach zu einem erheblichen Teil unbewusst Haltungen, Normen, Meinungen, Werte, Stile und ästhetisches Empfinden. Diese unbewussten Muster, das erworbene Wissen und die entsprechenden Bildungszertifikate kumulieren zum kulturellen Kapital eines Menschen.

Die Lösung wird im mündigen, selbständig entscheidenden Menschen gefunden. Die pädagogische Vermittlung muss dafür von der Unterscheidung von kognitivem, sozialem und praktischem Lernen abgehen und sich an den Möglichkeiten orientieren, die zur Umwandlung von externen Werten in Einstellungen und Vorstellungen führen. Damit steht die Pädagogik aber vor einer ihrer ursprünglichen Fragen: Wie soll das im Erziehungsprozess geschehen? Eine zusätzliche Frage ist bei dieser Ausgangslage auch, wie es möglich ist, das geforderte Werteverständnis der gesellschaftlichen Allgemeinheit zugänglich zu machen.

⁴⁵ ebd., S.35

⁴⁶ ebd., S.37

⁴⁷ vgl. Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband Nr.2/1983. Göttingen 1983, S.183-198

⁴⁸ Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982, S.34

2.1.4 Bildung und Zivilgesellschaft II: Autonomie und Citizenship

Neben den bereits erwähnten Richtungen innerhalb des Bildungsdiskurses lässt sich ein neuerer Trend ausmachen, der Bildung stärker subjektbezogen als Voraussetzung für Autonomie, Selbstbestimmung und Citizenship (Bürger-/Zivilgesellschaft) sieht.

Im europäischen Diskurs findet sich diese Argumentationslinie, wenn Bildung als Voraussetzung dafür gesehen wird, mit sozialem und wirtschaftlichem Wandel besser umgehen und verantwortungsbewusst in gesellschaftliche Verhältnisse eingreifen zu können.

„Im Zentrum dieser Überlegungen steht das Verständnis von Bildung als Voraussetzung zur Teilnahme am sozialen, kulturellen und politischen Leben. Lebensbegleitendes Lernen ist hier eine Voraussetzung für ‚citizenship‘ und soll den gesellschaftlichen Zusammenhalt unter den Bedingungen eines raschen technischen, ökonomischen sowie sozialen Wandels stärken. [...] Lernen [ist] für alle Lebensbereiche und alle Altersklassen – unabhängig von Erwerbstätigkeit – notwendig.“⁴⁹

Damit wird Bildung wieder in stärkerem Maße an der Ermöglichung zur individuellen Entfaltung orientiert. Ziel ist, dem Menschen in der Erziehung die Grundlagen für eine selbstbestimmte Gestaltung des Lebens zu bereiten. Dazu ist aber die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Umwelt unumgänglich, das heißt, die Einbindung des Menschen in soziale Verhältnisse spielt für die Möglichkeit der Selbstbestimmung eine bedeutende Rolle. In dieser Perspektive wird es entscheidend, dass durch Bildung die Entwicklung zum kritischen Menschen einsetzt, denn nur so wird Emanzipation möglich.

Kritikfähigkeit spielt bei diesem Bildungskonzept eine zentrale Rolle und mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklungen setzt man sich vor allem auch mit ökonomischen Zwängen kritisch auseinander. Deshalb wird auch zu ausschließlich an der wirtschaftlichen Brauchbarkeit ausgerichteten Bildungsidealen eine kritische Stellung bezogen. Die bildungspolitische Verantwortung, den Tendenzen einer Ökonomisierung des Bildungssystems entgegenzuwirken, wird dem Staat zugewiesen. Mit den Forderungen seitens der Wirtschaft nach beruflicher Brauchbarkeit von Bildung geht ein Zurückdrängen von Fächern einher, die nicht unmittelbar am Arbeitsmarkt verwertbar sind. Zwar geht es weder darum, Bildung als Selbstzweck noch darum, Bildung als am Arbeitsmarkt verwertbare Ressource zu sehen. Die Erlangung von Kritikfähigkeit, die Ermöglichung des/der Einzelnen in Gesellschaft einzugreifen ist ein aus der frühen Sozialdemokratie und aus der 68er-Bewegung stammendes Element. Bildung wird in diesem Zusammenhang als essentiell für die gesellschafts- und demokratiepolitische Weiterentwicklung gesehen.

Generell steht bei diesem Bildungsverständnis „im Vordergrund (...), daß die Reduktion von Lernen auf ökonomische Verwertungsinteressen nicht zulässig ist.“⁵⁰ Bildung hat andere Zwecke zu erfüllen, die im Interesse der menschlichen Gemeinschaft stehen und nicht der Ausstattung im wirtschaftlichen Wettbewerb dienen:

„Menschliches Leben findet unter je spezifischen politisch-ökonomischen Bedingungen statt. Diese Rahmenbedingungen beschränken den Handlungsspielraum der Menschen durch konkrete, materiell vermittelte äußere Zwänge; zugleich jedoch und noch viel wesentlicher dadurch, daß sie zu verinnerlichten Barrieren der Entfaltung des Bewußtseins werden. [...] Wird Bildung als Emanzipation des Menschen von jenen verinnerlichten

⁴⁹ Steiner, Karin / Obermayer, Bernhard: Symposium „Lifelong Learning – The Learning Society“. Ein Tagungsbericht. In: Sozialwissenschaftliche Studiengesellschaft: SWS Rundschau. Heft 3/1998, 38. Jahrgang, Wien, S.315

⁵⁰ ebd.

Zwängen begriffen, die seiner vollständigen Entfaltung im Wege stehen, so ist offensichtlich, daß Bildung und Politik auf das Engste verkoppelt sind.“⁵¹

In dieser Formulierung sind auch Parallelen zur neuhumanistischen Ausprägung des bürgerlichen Bildungsideals deutlich. So geht es darum, dass sich der Mensch in seiner Stellung gegenüber sozialen Systemen wie Politik und Wirtschaft emanzipieren und seine Gestaltungsspielräume vergrößern soll. Autonomes und selbstverantwortliches Handeln wird durch die VertreterInnen humanistischer Bildung als Voraussetzung für Demokratie, im Sinne einer *citizenship* gesehen.

Das Aufkommen solcher Überlegungen zum Thema Bildung ist ebenfalls auf gesellschaftliche Prozesse zurückzuführen. Hier spielen vor allem Individualisierungstendenzen eine zentrale Rolle. Die pädagogischen Konzepte spiegeln diese Tendenzen wider, indem sie eine Antwort auf damit verbundene Problemstellungen geben. Entgegen früherer Möglichkeiten, die Gesellschaft über soziale Gruppierungen zu gestalten, wird es zunehmend notwendig, die Gestaltungsmöglichkeiten zum Individuum zu verlagern. Die persönliche Verantwortung wird damit hinsichtlich politischer, ökonomischer und kultureller Kriterien gefordert. Somit kann die Bildung auch nicht mehr auf Erziehung zum Konformismus ausgerichtet sein, sondern muss sich an der Frage orientieren, wie die Handlungsmöglichkeiten des Menschen hinsichtlich der gesellschaftlichen Bedingungen beschaffen sind. In diesem Sinne will Bildung

„Jugendliche dabei unterstützen und begleiten, ihre individuelle Lebenssignatur zu finden, das heißt, sich selbst und ihre Fähigkeiten so gut kennen zu lernen, dass sie wissen, welche Aufgabe sie in der Gesellschaft haben und sie auch umsetzen können und wollen. Besondere Entwicklungen in jeder/m Einzelnen sollen gefördert und gestärkt werden. Junge Menschen müssen die Sicherheit zunehmend mehr in sich selbst finden, ihren eigenen Wertekanon entwickeln und an der gesellschaftlichen Realität erproben und weiter entwickeln. Es kann nicht darum gehen, der gegenwärtigen Gesellschaft gemäß zu erziehen, die naturgemäß von den Fragen und Problemen der Erwachsenen geprägt ist, sondern darum, die einzelnen Individuen so zu stärken, dass sie die Herausforderungen ihrer – heute noch zukünftigen – Zeit annehmen und meistern können.“⁵²

2.2 Der Humankapitalansatz*

Auf die Parallelen zwischen Humankapitalansatz und dem an der bürgerlichen Bildungsideal der Aufklärer wurde schon hingewiesen. Diese sind in erster Linie in der Brauchbarkeit der Ausbildung für die berufliche Erwerbsarbeit zu sehen. Der Ausgangspunkt für beide Bildungsvorstellungen sind gesellschaftliche Probleme. Lagen die Herausforderungen für die Aufklärer in der Umwälzung der Sozialstruktur, durch die die ständische Ordnung in traditioneller Form nicht mehr aufrecht erhalten werden konnte, so liegt die Dominanz des Humankapitalansatzes im bildungstheoretischen Diskurs in den Veränderungen begründet, die Prozesse zunehmender Globalisierung und Modernisierung mit sich bringen. Die Probleme zur Zeit der Aufklärung waren einerseits die entstehende „breite unterständische Schicht, die als Tagelöhner, Bettler und Landstreicher um ihr Überleben kämpfte“⁵³ und andererseits die Suche nach einer Legitimationsgrundlage für das aufstrebende Bürgertum. Das pädagogische Programm setzte die ökonomische Brauchbarkeit von Bildung als Lösung der Probleme und die individuelle Leistung als Grundlage sozialer Ansprüche ein.

Die für den Humankapitalansatz spezifische Problemlage des zwanzigsten Jahrhunderts ergibt sich als Folge gesellschaftlicher Entwicklungen vor allem seit dem zweiten Weltkrieg. Globalisierung und

⁵¹ Ribolits, Erich: Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung... In: Schmee, Josef / Weissel, Erwin: Die Armut des Habens. Wider den feigen Rückzug vor dem Neoliberalismus. Wien 1999, S.189

⁵² Steiner, Karin et al.: Grundlagen für eine Ausbildung Jugendlicher in der Wissens- und Informationsgesellschaft. Endbericht. Wien 2001, S.81

⁵³ Ribolits, Erich: a.a.O. 1999, S.29

Modernisierung haben die Arbeitswelt nachhaltig verändert und im Zuge von unternehmerischen Rationalisierungsprozessen war es nicht zuletzt die zunehmende Arbeitslosigkeit, die die politischen Verantwortungsträger vor neue Aufgaben und Herausforderungen stellte. Es galt Konzepte anzubieten, um den Menschen wieder Sicherheit in einer ihrer Lebensgrundlagen, der Arbeit, zu vermitteln. In der Bekämpfung der Arbeitslosigkeit bestand eines der dringendsten und vordergründigsten gesellschaftspolitischen Anliegen der letzten zehn Jahre. Ein Beispiel für politische Gegenmaßnahmen stellte die „Lehrlingsoffensive“ der damaligen österreichischen Bundesregierung im Jahr 1997 dar, die zum Ziel hatte, die Schere zwischen Lehrstellensuchenden und offenen Lehrstellen wieder zu schließen.

Wie schon aus den bisherigen Darstellungen hervorgegangen ist, ist es nicht als ungewöhnlich zu erachten, dass die Gesellschaft auf Problemlagen mit einer verstärkten Diskussion um die Ziele von Bildung reagiert. Als Folge solcher Diskussionen konnte oft ein neues Verständnis von Bildung entstehen und es kam zur Erstellung neuer Bildungskonzepte. Die spezifische Entstehungsweise des Humankapitalansatzes und die in dieser Genese festgelegten Unterschiede zum bürgerlichen Ideal der Brauchbarkeit sind Gegenstand der folgenden Betrachtungen.

2.2.1 Entstehung des Humankapitalansatzes

Begründet wurde der Humankapitalansatz durch die Nationalökonomie. Er ist als Antwort auf die ökonomische Krise der Nachkriegszeit zu verstehen. Den entscheidenden Schritt machte die ökonomische Theorie in den fünfziger Jahren mit einer Neubewertung des Produktionsfaktors Arbeit, der in der Klassik noch als homogen angesehen wurde. Charakteristisch für den Humankapitalansatz ist, dass jedem Individuum ein bestimmtes Maß an Humankapital zugerechnet wird. Darunter sind beruflich verwertbare Bildung, also fachliche Qualifikationen, berufliche Fähigkeiten und Fertigkeiten zu verstehen. Aus dieser Sichtweise lässt sich auch die Bewertung ableiten, dass Individuen umso produktiver sind und dementsprechend auch höher entlohnt werden, je mehr sie über Humankapital verfügen. Humankapital kann also definiert werden „als die Fähigkeit eines Menschen andere Produktionsfaktoren einzusetzen [...], sie auf spezifische und geplante Weise zusammenwirken zu lassen und ein erwünschtes Resultat zu erzielen.“⁵⁴ Diese Fähigkeit kann das Individuum am Bildungsmarkt erlangen, wo Bildungsprozesse zu einer Veränderung der Lernenden hinsichtlich ihrer Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten führen. Erst in der Folge sind die Ausgebildeten in der Lage, bestimmte Arbeitsleistungen überhaupt zu erbringen oder diese effizienter und hochwertiger zu erbringen. Genauer (ökonomischer) lässt sich damit definieren: „Der Begriff ‚Humankapital‘ bezeichnet die bewertete Summe dieser im Bildungsprozeß erworbenen potentiell produktiven Qualifikationen.“⁵⁵

Gemäß des Leitsatzes der Rationalität menschlichen Handelns und der ökonomischen Kosten-Nutzen-Rechnung wird das Individuum dabei solange seine Bildung ausweiten, bis die Grenzkosten gleich dem Grenzertrag sind. Das wichtigste Argument dabei ist, dass „Lernen‘ als Investition in Humankapital aufgefaßt werden kann, da über daraus resultierende Einkommenserhöhungen Erträge in einer ähnlichen Größenordnung erfließen wie bei Realkapitalinvestitionen.“⁵⁶ Durch entsprechende Bildung lässt sich also der individuelle Wert steigern. Maßgebend für diesen sind dabei ökonomische Kriterien vergleichbar mit Geld oder anderen materiellen Investitionen. Die Grenzkosten sind die Ausbildungskosten in Form von Opportunitätskosten durch entgangenes Arbeitseinkommen und die Kosten, die durch das Lernen entstehen.

⁵⁴ Giarini, Orio / Liedtke, Patrick M.: Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club of Rome. Hamburg 1998, S.27

⁵⁵ Mäding, Heinrich: Humankapitalbildung zwischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik (am Beispiel des Lehrerbermarktes in der Bundesrepublik Deutschland). In: Clement, Werner (Hg.): Konzept und Kritik des Humankapitalansatzes. Berlin 1981, S.119

⁵⁶ Psacharopoulos, George: Conceptions and Misconceptions on Human Capital Theory. In: Clement, Werner (Hg.): a.a.O. 1981, S.15

Der Humankapitalansatz antwortet auf das spezifische Problem der Arbeitslosigkeit. Der hier betrachtete pädagogische Diskurs kann als ein Wiederaufgreifen des Ansatzes angesehen werden. Als Folge einer rasant zunehmenden Globalisierung der Wirtschaft wurde vor allem in den neunziger Jahren die ökonomische Verwertbarkeit von Bildung wieder stärker in den Mittelpunkt des Interesses gerückt.

Die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse als Grundlage aufgreifend, sucht der Ansatz die Lösung in der Anpassung der Menschen an dieselben. Die grundlegenden Fragestellungen für die Pädagogik lauten dabei: Wie soll eine Ausbildung in der Wissens- und Informationsgesellschaft konzipiert sein? Welchen Anforderungen steht das Bildungssystem gegenüber, um seinen AbsolventInnen bestmögliche Chancen am Arbeitsmarkt zu gewährleisten und wie kann es diesen Anforderungen entsprechen?

Vom Humankapital – so der Ansatz – hängt der Wohlstand gegenwärtiger und künftiger Generationen ab, denn „der Ertrag aus Investitionen in Humankapital besteht nicht nur in der Nettosumme lebenslanger Einkünfte, die sich aus dem Verkauf von qualifizierter im Vergleich zu unqualifizierter Arbeitskraft ergeben, er ist auch verbunden mit dem subjektiven Gefühl von intellektuellem Wohlbefinden, von Zuversicht, gesellschaftlicher Anerkennung usw. Schätzungen zufolge nehmen 50 bis 90 Prozent des gesamten Kapitalstocks der Vereinigten Staaten die Form von Humankapital an.“⁵⁷ Im Folgenden wird kurz beschrieben, welchen gesellschaftlichen Veränderungen die Logik des Humankapitalansatzes Rechnung trägt.

2.2.1.1 Antworten auf gesellschaftliche Entwicklungen

Eine Betrachtung historischer Entwicklungen im Bereich Arbeit und Wirtschaft macht deutlich, dass auch die große Nachfrage nach neuen Technologien, vor allem im Datenverarbeitungs- und Kommunikationssektor, auf den Prozess der Industrialisierung zurückgeht. Die technischen Erfindungen der ersten Industrialisierungswelle begünstigte die Entstehung eines neuen wirtschaftlichen Sektors. Die damit verbundenen neuen Möglichkeiten der Produktion bedeuteten eine Neuformierung der Arbeit, eine unglaubliche Steigerung der Produktivität und in weiterer Folge die Umformung der gesellschaftlichen Ordnung. Mit dieser Entwicklung war ein enorm steigender Steuerungsbedarf ökonomischer Prozesse verbunden, auf den die Gesellschaft mit einer „Informatisierung aller Sektoren und Lebensbereiche“⁵⁸ reagierte. Die Aufgabe der Lösung dieser neuen Probleme machte Erfindungen möglich, die angefangen vom Telefon bis hin zum Einsatz von Computern und Netzwerken reichen. Die Folge war die allgemeine Ausbreitung von Kommunikations- und Informationstechnologien.

Der mit der Industrialisierung in Gang gesetzte technische Fortschritt ist einer „der Hauptmotoren des gesellschaftlichen Wandels“⁵⁹. Die daraus entstandenen sozialen Transformationen brachten in erster Linie die Vorherrschaft des tertiären Wirtschaftssektors. In diesem Sektor spielen Informationstechnologien eine zentrale Rolle. Auf den so eingeleiteten strukturellen Veränderungen baut die Informationsgesellschaft auf. Dieser Veränderungsprozess lässt sich durch die Spezifikation der Wirkung von Informationstechniken auf die bestehenden Strukturen in dem Umfeld, in dem sie eingesetzt werden, genauer beschreiben. Informationstechniken repräsentieren „ein neues Artefakt mit einem spezifischen Nutzungspotential. Das Spezifikum der Informationstechniken besteht in ihrem außergewöhnlichen Wirkungspotential zur Auslösung von Veränderungen in ihrem jeweiligen Umfeld.“⁶⁰ In

⁵⁷ Giarini, Orio / Liedtke, Patrick M.: 1998, S.27

⁵⁸ Hochgerner, Josef: Neues Lernen in der beruflichen Bildung. (Zentrum für soziale Innovation/ZSI, unveröffentlichtes Manuskript). Wien 1998

⁵⁹ Gabriel, Wilfried: Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft. Frankfurt/M. 1996, S.9

⁶⁰ Euler, Dieter: Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln 1994, S.4

weiterer Folge stellen die neuen Technologien im Falle ihrer Nutzung „den Anfangspunkt für Veränderungen im Gesamtsystem ihrer Anwendung dar.“⁶¹

Diese Veränderungen bleiben auch für das Bildungssystem nicht ohne Konsequenzen, zumal die Frage der Verwertbarkeit von Bildung im späteren Arbeitsleben schon früher zu einem der zentralen Themen pädagogischer Diskussion wurde. Für die Frage der wirtschaftlichen Anforderungen an den Menschen als Grundlage von Bildungskonzeptionen bildete der Humankapitalansatz seit der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts eine neue Perspektive. Mit fortschreitender technischer Entwicklung tritt zunehmend die Bildungsrelevanz von Informationstechniken, die durch ihr „systemisches Wirkungspotential“⁶² begründet ist, ins Zentrum der Überlegungen.

2.2.1.2 Die Wissens- und Informationsgesellschaft

Kennzeichnend für die Informationsgesellschaft ist, dass sich die Arbeitswelt verändert und dass sich dies auch auf alle anderen Lebensbereiche auswirkt. Für das hier zu untersuchende Problem, der Anpassung des Ausbildungssystems an veränderte Anforderungen, steht die Analyse der Auswirkungen von Informationstechnologien auf die Arbeitswelt im Mittelpunkt.

Zunächst ist die Bedeutung der wissenbasierten Arbeit (Arbeit mit Informationen) und deren Konsequenzen zu untersuchen. Mit Informationen zu arbeiten heißt, die Fähigkeiten auf ein höheres Maß an Abstraktion im Vergleich zu anderen Tätigkeiten, zum Beispiel bei handwerklicher Arbeit, einzustellen. Damit hängt die Ausdehnung des Wissens in zweierlei Hinsicht zusammen. Einerseits Wissen um den Gegenstand der Arbeit – die Informationen – und andererseits Wissen um den Umgang mit Informationen. Nach *Euler* werden „die Gewinnung, Aufbereitung, Verarbeitung und Weitergabe von Information zu einer Anforderung, dessen kompetente Gestaltung etwa im Bereich des ökonomischen Handelns grundlegend ist, sei es als Verwender oder aber als Anbieter von Informationen“.⁶³

In der Wissensökonomie, die mit der Informationsgesellschaft entsteht, wird für den Menschen eine dauerhafte Steigerung intellektueller, kreativer und kognitiver Leistungen immer wichtiger. Es ist ein höheres Maß an Wissen erforderlich, und es muss im Vergleich zu früher auch eine andere Form annehmen, zum Beispiel in Bezug auf Flexibilität und Abstraktion der Anwendung. Hierin liegt der Ansatzpunkt für die neuen Bildungs- und Lernkonzepte.

Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Arbeitswelt bzw. das Entstehen neuer Arbeitsformen, die auf dem Umgang mit diesen Technologien aufbauen, verändert nicht nur die Anforderungen an die Individuen, die nun mit neuen Tätigkeiten im Arbeitsprozess konfrontiert sind. Es ändern sich die Strukturen der gesamten Arbeitswelt. Mit der Verwendung neuer Technologien schafft sich die Wirtschaft Möglichkeiten der Rationalisierung zur Steigerung ökonomischer Effizienz. Dies hat wiederum Konsequenzen für die Menschen. Die Nachfrage nach Arbeitskräften ist allgemein nicht mehr so hoch wie früher, und es besteht ein Bedarf an Arbeitskräften mit entsprechenden Fähigkeiten.⁶⁴

⁶¹ ebd., S.5

⁶² ebd., S.6

⁶³ ebd., S.38

⁶⁴ Auf der einen Seite führen die technischen Neuerungen dazu, dass neue Arbeitsfelder und somit neue Arbeitsformen, Jobs und Produktionsbereiche entstehen. Auf der anderen Seite steht die schon erwähnte Rationalisierung, die durch die neuen Technologien ermöglicht wird. Obwohl die Entwicklung schwer abzuschätzen ist, wird insgesamt eher erwartet, dass auf lange Sicht die Zahl der wegrationalisierten Arbeitsplätze höher sein wird, als die der neu geschaffenen. Vor allem die Bereiche Produktion und Verwaltung werden hier stark betroffen sein. Vgl. Gabriel, Wilfried: 1996, S.36f

Mit den Rationalisierungsprozessen wurde „das Ende der Vollbeschäftigungsära“⁶⁵ eingeleitet, auf das die Gesellschaft reagieren musste. Um der steigenden Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken, wurden die bestehenden Arbeitsverhältnisse vielfältiger gestaltet. So konnten insgesamt mehr Menschen in den Arbeitsprozess integriert werden, es wurde den Menschen damit aber auch ein zunehmend höheres Maß an Flexibilität abverlangt. In diesem Sinne lässt sich auch der Arbeitsmarkt der Zukunft beschreiben. Die Ausgangsperspektive eines vorhersagbaren Karriere- und Berufswegs wie dies größtenteils bei früheren Generationen der Fall war, geht verloren. Die Menschen werden zunehmend damit konfrontiert, sich auf unterschiedliche Phasen in ihrem Erwerbsleben einzustellen. So kann die individuelle Zukunft durch einen Wechsel von Vollzeitbeschäftigung, Arbeitslosigkeit, selbständiger und unselbständiger Arbeit, Teilzeitbeschäftigung, Branchenwechsel und Aus- bzw. Weiterbildung gekennzeichnet sein.

Die Kehrseite dieses vielschichtigeren, größeren Arbeitsmarktes ist die Zunahme ungesicherter Arbeitsplätze. Weniger gut qualifizierte Arbeitskräfte werden leichter Opfer von Rationalisierungsmaßnahmen. Dies hat in Verbindung mit den zu erwartenden rückläufigen Beschäftigungszahlen im Produktionssektor schwerwiegende Konsequenzen vor allem für ältere ArbeitnehmerInnen, die hauptsächlich im traditionellen Gewerbe – primärer und sekundärer Wirtschaftssektor – tätig sind und für die eine Weiterbildung oft schwierig ist. Zusätzlich zu diesem Problem ist der Großteil der neuen atypischen Beschäftigungsformen (noch) nicht sozialrechtlich abgesichert.

2.2.1.3 Neue Arbeitswelt, neue Anforderungen

Der Dienstleistungsbereich hat in den vergangenen Jahren neue Arbeitsformen hervorgebracht; in ihm wurden die meisten Jobs geschaffen. Grundsätzlich lässt sich die Bedeutung des Sektors aber schon an den Trends bei der Entstehung neuer Berufe erkennen, dies ist vor allem in den Bereichen Wirtschafts- und Unternehmensberatung, Medien, Telematik, Werbung und PR der Fall.⁶⁶

Die Ausdehnung des Dienstleistungssektors hat nachhaltig das wirtschaftliche Wachstum vorangetrieben und zu einer Beschäftigungszunahme⁶⁷ geführt. Die Gründe dafür liegen in den Auswirkungen des Steuerungsbedarfs, der durch die *Technisierung der Produktion* und die *zunehmende Komplexität der betrieblichen Aufgaben* entstanden ist. Andere Ursachen, die zur *Internationalisierung der Märkte* und zum *globalen Wettbewerb*⁶⁸ geführt haben, sind Gewinnmaximierungsziele und der Glaube an den technischen und ökonomischen Fortschritt. Diese Tendenzen beinhalten auch die Globalisierung der Informationen, für die ein ausgedehnter Bereich, der sich mit der Informationsverarbeitung, -verwaltung und -weitergabe befasst, erforderlich ist. Ein wesentliches Merkmal technischer Innovationen und Fortschritte besteht darin, dass mit ihnen erweiterte Lebensgrundlagen geschaffen werden, auf die nicht mehr verzichtet werden kann. Da die Gesellschaft wirtschaftlichen Fortschritt durch stetiges Wirtschaftswachstum definiert, sind immer wieder neue technische Innovationen und wirtschaftliche Rationalisierungen notwendig. Die so beschriebene gesellschaftliche Dynamik gibt die Rahmenbedingungen für menschliches Leben vor und zwingt zur Anpassung. Globalisierungsprozesse erfordern die Anpassung regionaler Wirtschaftssysteme und in

⁶⁵ Hochgerner, Josef: a.a.O.

⁶⁶ vgl. dazu: Hofstätter, Maria: Neue Beschäftigungsfelder – Neue Berufsfelder. In: Steiner, Karin / Gramlinger, Franz / Gehmacher, Ernst / Schurer, Bruno (Hg.): Flexibilisierung in der Arbeitswelt am Beispiel der beruflichen Erstausbildung. Tagungsband. Europäische Gemeinschaften 2000, S.131ff

⁶⁷ Beschäftigungszunahme darf in diesem Fall nicht nur als Zunahme in Form der bisher üblichen Vollzeitbeschäftigung verstanden werden. Die atypischen Beschäftigungsformen spielen hier eine bedeutende Rolle. Beck spricht in diesem Zusammenhang von „flexiblen, pluralen Formen der Unterbeschäftigung“ (vgl. Beck, Ulrich: Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986, S.225).

⁶⁸ vgl. Hofstätter, Maria: a.a.O. 2000, S.131

weiterer Folge auch die Anpassung der Arbeitskräfte, die durch das Bildungssystem gewährleistet werden soll.

Auch in den Unternehmen finden Veränderungen statt: Innovative Strukturen, KundInnenorientierung und die Einbeziehung von MitarbeiterInnen in Verbesserungs- und Innovationsprozesse sind gefragt. So stellen neue Strukturen und Organisationsweisen von Arbeitsprozessen neue Anforderungen. Gleichzeitig erfordert die zunehmende betriebliche Komplexität aber eine Restrukturierung der Unternehmen, um Rentabilität zu gewährleisten, die durch den wirtschaftlichen Druck des globalisierten Wettbewerbs noch an Bedeutung gewinnt. Damit kommt es zur Auslagerung von Dienstleistungen und dadurch zur Ausdehnung des tertiären Sektors. Seine Aufgabe besteht in der Unterstützung der Organisation und Verwaltung von Betrieben, der betrieblichen Beratung und des Managements. Durch diese Bereiche gewinnt die Komplexität der betrieblichen Strukturen an Bedeutung und Professionalität. Voraussetzung dafür sind Information und Kommunikation auf hohem technischen Niveau. Die gesamtgesellschaftliche Kommunikation nimmt zu. Der Transfer von Daten, das Anbieten von Informationen und der Umgang mit Kommunikation werden zur grundlegenden Voraussetzung für Arbeit und Wirtschaft.

Der verstärkte Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien wirkt sich sowohl auf die Arbeitsorganisation als auch auf den Bedarf von Qualifikationen aus. Die Arbeitsinhalte verändern sich, was zu einem Bedeutungsverlust von so genannten Jedermanns- bzw. Routine- und Hilfstätigkeiten, für die „man wenig schulische und berufliche Qualifikation benötigt“⁶⁹, führt. Hingegen verzeichnen hochqualifizierte Arbeitskräfte und das Tätigkeitsfeld der *wirtschaftlichen Dienstleistungen* (managen, koordinieren, beraten, leiten) sowie qualifizierte Beratungs- und Weiterbildungskräfte einen beträchtlichen Bedeutungszuwachs. Für die neue berufliche Elite wird somit die Arbeit attraktiver. Ihre Neugestaltung steht mit dem Argument von geforderter Kreativität und individueller Leistung in Zusammenhang, wodurch für gut ausgebildete ArbeitnehmerInnen ein höheres Maß an Selbstverwirklichung im Arbeitsprozess verlautet werden kann. *Flexiblere Arbeitsorganisation* ermöglicht zudem ein größeres Maß an Mitbestimmung, eine teamorientierte Arbeitsumgebung und eine Verflachung betrieblicher Hierarchien. Daraus werden die künftigen Qualifikationsanforderungen ersichtlich: *Lernfähige, entscheidungsfreudige Menschen* mit der Fähigkeit zu *Team- und Projektarbeit* sind gefragt. Hierbei gewinnen auch die Anforderungen *eigenverantwortlich Arbeiten und Entscheiden* an Bedeutung. Mit der neuen Arbeitsorganisation ist auch ein hohes Maß an *sozialer und emotionaler Kompetenz* gefragt, denn es gilt nicht nur sich selbst, sondern auch andere Teammitglieder zu motivieren und mit anderen entsprechend umzugehen. Darunter sind außerdem *Konfliktlösungskompetenzen* zu verstehen, durch die Konflikte im Team und Krisensituationen im Unternehmen entsprechend gelöst werden können.

2.2.2 Bildungstheoretische Konsequenzen

Nach *Gabriel* zeichnet sich angesichts „der Breitenwirkung auf die Arbeitswelt, Industrie, Freizeit, auf Formen des menschlichen Zusammenlebens wie auf Wissenschaft und Forschung [...] ein erneuter ‚Modernisierungsschub‘ des Bildungswesens ab. Gesucht wird ein Konzept technischer Bildung, das sowohl Stabilität wie Flexibilität gegenüber der technischen Innovationsgeschwindigkeit und der fortschreitenden Vernetzung der technischen Systeme und Teilsysteme garantiert.“⁷⁰

Daraus lässt sich ein konkretes, grundlegendes Kriterium für die Gestaltung künftiger Bildung ableiten: Der hauptsächliche Unterschied zur bisherigen Ausbildung besteht darin, dass mit den neuen Anforderungen die bisherige Bedeutung fachbezogener Spezialisierungen obsolet wird. Jedoch ist hier nicht

⁶⁹ vgl. ebd.

⁷⁰ Gabriel, Wilfried: a.a.O. 1996, S.9f

an ein Konzept von Allgemeinbildung, wie man es von den Gymnasien kennt, zu denken. Das wesentliche daraus resultierende Kriterium für neue Konzeptionen, ist die Forderung nach umfassenderen, ganzheitlichen Ansätzen, die Technik, Organisation und Personal beinhalten. Es geht also um eine Ausbildung, die in jedem Fall betriebliche und wirtschaftliche Aspekte im Blick hat.

Breyde versteht die Debatte der Ganzheitlichkeit im pädagogischen Diskurs – vergleichbar mit anderen Disziplinen – als Antwort „auf die ständige Zunahme der Menge von Informations- und Wissensfragmenten.“⁷¹ Dadurch wird eine übergreifende Orientierung notwendig, um sich auf verschiedenen Ebenen Anhaltspunkte und Strukturen zu verschaffen, sodass Zielgrößen der Bildung und ihre didaktische Realisierung bestimmt werden können. Bei Veränderungen im Bildungssystem stellt sich die Frage, auf welcher Ebene diese Veränderungen vorzunehmen sind. Zu unterscheiden sind dabei die inhaltliche und die organisatorische Ebene, da sich nicht nur die Grundlagen des Wissens, sondern auch der Umgang damit verändert hat. Von Arbeitskräften wird heute nicht nur erwartet, fachlich kompetent zu sein. Sie müssen auch flexibel mit ihrem Fachwissen und mit KollegInnen und KundInnen umgehen können. Vor allem aber müssen sie flexibel hinsichtlich des raschen Wandels von Arbeitsprozessen sein, das heißt, sie müssen sich auf immer neue Anforderungen und Veränderungen einstellen können. In der Folge wird es auch zur Notwendigkeit, bereit zu sein, sich Zeit seines Lebens weiterzubilden (*lifelong learning*). Das bedeutet, dass eine Vielzahl neuer Kompetenzen gefordert wird, die teilweise sogar im Widerspruch zu den bisherigen Anforderungen stehen.

Die Pädagogik antwortet auf die Aufgabenstellung schulischer Reformen mehrheitlich mit der Vorgangsweise, dass neue Konzepte der Organisation des Lehrens und Lernens vorerst in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt und geeignete pädagogische Methoden ausgearbeitet werden müssen.⁷² Erst dann scheint es sinnvoll, sich nach Inhalten zu richten. So wäre es beispielsweise schwierig, dass SchülerInnen mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden und in herkömmlichen Unterrichtsstrukturen flexibles und vernetztes Denken oder die Fähigkeit, in Teams zu arbeiten, lernen. Der Unterschied zwischen bisherigen Schulen und neuen Ausbildungskonzepten besteht darin, dass ihnen jeweils unterschiedliche gesellschaftliche Anforderungen zugrunde liegen. Die bisherigen „Belehrungsschulen“ waren auf die Bedürfnisse der Industriegesellschaft ausgerichtet. In Form von lehrerzentriertem Frontalunterricht in fachbezogenen Stunden und mit selektionierenden Noten und Zeugnissen konnte entsprechend den Anforderungen von Unterordnung, Anpassung und des Arbeitens in Hierarchien ausgebildet werden. Wie bereits erwähnt, stellen diese „Lernziele“ einen Widerspruch zu den neuen Anforderungen – Selbstverantwortung, Kooperation, Flexibilität und Teamarbeit – dar.

Durch diese Betonung methodischer Aspekte kann im Diskurs der Eindruck einer neutralen, praxisgebundenen Herangehensweise der Pädagogik an die Problemstellung gewahrt werden. Die inhaltlichen Aspekte werden überdeckt und als sekundär behandelt. Allerdings ist hier offensichtlich, dass sich die organisatorischen Überlegungen nur nach, zumindest implizit vorausgesetzten, inhaltlichen Vorgaben richten können. Indem die inhaltlichen Grundlagen der Überlegungen weitgehend aus dem Blick geraten, verstellt man sich auch den Blick auf die Konsequenzen der jeweiligen Ausrichtung. Allein die Folgen bestimmter Lernarrangements können in voller Tragweite Gegenstand der diskursiven Betrachtung bleiben.

Mit Blick auf die Neuorganisation des Unterrichts kommt die Pädagogik zu dem Ergebnis, dass die Informationsgesellschaft „die Lernwerkstatt mit dem Lernberater [braucht], der als schülerzentriert vorgehender ‚Coach‘ Lernprozesse über akzeptiertes Fehlermachen und Verhaltensentwicklungen über Konfliktbewältigungsstrategien fördert.“⁷³ Die Leistungsfähigkeit der SchülerInnen wird in diesem neuen

⁷¹ Breyde, Carsten: Entwicklung und Gestaltung von Lernumwelten vor dem Hintergrund des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen. Dargelegt an einem Beispiel kaufmännischer Berufsausbildung. Frankfurt/M. 1995, S.37

⁷² vgl. Gabriel, Wilfried: a.a.O. 1996, S.10

⁷³ ebd.

System nicht in Frage gestellt, die künftige Arbeitswelt erfordert mehr Autonomiekompetenzen, Flexibilität und Verantwortung des/der Einzelnen. Es ist eine essentielle Voraussetzung zu lernen, wie man Informationen bekommt, „wie man sie vernetzt, wie man lernt, wie man sich zwischen rivalisierenden Werten zu entscheiden hat und wie man sich wehrt, behauptet und durchsetzt.“⁷⁴ Hierin sind die grundlegenden Charakteristika neuer Bildungskonzepte angedeutet. Die vorherrschende Argumentationslinie der pädagogischen Überlegungen unterstützt die primäre Ausrichtung an methodischen Aspekten. Erst dann kann man sich überhaupt dem Konzept der *Schlüsselqualifikationen*⁷⁵ widmen. Doch bei genauerer Betrachtung wird deutlich, dass diesem zentrale Bedeutung zukommt, denn die Hauptaufgabe neuer pädagogischer Methoden ist die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.

Aus diesen Darstellungen wird deutlich, wie sehr weite Teile des bestehenden Bildungssystems auf der Grundlage des Brauchbarkeitskonzepts und des Kriteriums der Verwertbarkeit von Bildung im Erwerbsprozess mit diesen neuen Vorstellungen schon konform gehen.⁷⁶ Auf der Basis ökonomischer Ansprüche und Konzepte geht aber die Neugestaltung der Ausbildung durch den Humankapitalansatz weit über die bisherigen Gegebenheiten hinaus. Möglich ist dies auch deshalb, weil aufgrund der spezifisch ökonomischen Ausrichtung pädagogische Ziele und Inhalte weitgehend eindeutig, konkret und vor allem praxisnah bestimmt werden – ein Moment, das im zum Teil Gegensatz zur philosophisch geprägten Tradition der Pädagogik steht.

2.2.2.1 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen

Ein Überblick über die Entwicklung pädagogischer Ideen und Konzepte zeigt eine begriffliche Verschiebung, die auch über die Veränderung inhaltlicher Vorstellungen von Bildung Auskunft gibt. Die mit der Ablösung des Bildungsbegriffs durch die verstärkte Bedeutung des Qualifikationsbegriffs einhergehende Verschiebung der bildungstheoretischen Wertvorstellungen wurde schon erwähnt.⁷⁷ Diese Entwicklung trifft auch auf das zentrale pädagogische Konzept des Humankapitalansatzes zu. Auf die neuen Anforderungen, die die modernisierte Arbeitswelt an die Arbeitskräfte stellt, wurde nach und nach mit dem Begriff der Schlüsselqualifikationen geantwortet. Diesem liegen durch allmähliche Weiterentwicklung und vielfältige Ergänzungen unterschiedliche Konzepte und Definitionen zugrunde.

Zur ersten Annäherung findet man bei *de Haan* einen allgemeinen Zugang. Unter Schlüsselkompetenzen werden zunächst ganz allgemein Kompetenzen verstanden, die dazu dienen sollen, „aktuelle und künftige Lebenssituationen erfolgreich bewältigen zu können.“⁷⁸ Diese Definition resultiert aus dem Blick auf die geschichtliche Entwicklung des Begriffes.

Der Ausgangspunkt für dieses Verständnis liegt in der Reformphase des deutschen Bildungssystems der sechziger und siebziger Jahre.

„In Anbetracht der Dynamik der Entwicklungen in allen Tätigkeitsfeldern, in der Gestaltung von Freizeit und auch hinsichtlich der allgemeinen Verflechtung zwischen den Sphären von Politik, Wirtschaft und Entwicklung, innovativen Technologien und Zugang zur Welt („Global Village“) sucht man seit den 1960er Jahren schon nach Sicherheit hinsichtlich dessen, was bei aller Dynamik auch künftig Bestand haben könnte und es daher wert wäre, gelehrt und gelernt zu werden. Die Antwort war und ist, solche Qualifikationen zu

⁷⁴ ebd.

⁷⁵ vgl. im Folgenden: II/2.2.2.1

⁷⁶ Auf die wegbereitende Rolle des bürgerlichen Ansatzes von „Bildung zur Brauchbarkeit“ für die starke Verbreitung des Humankapitalansatzes wurde schon hingewiesen, vgl. oben Kap. II/2.1.2 sowie II/2.2.

⁷⁷ vgl. II/2.1.2.1

⁷⁸ de Haan, Gerhard: Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Bildungsreform. In: Beyer, Axel / Wass von Czege, Andreas (Hg.): *Fähig für die Zukunft*. Hamburg 1998, S.18

erwerben, deren Transfer auf ähnliche und künftige Situationen möglich ist, die es zudem erlauben, flexibel auf veränderte Anforderungen zu reagieren. In den 1970er Jahren wurden sie Schlüsselqualifikationen genannt.“⁷⁹

Entgegen diesem Entwurf plädiert *de Haan* später dafür, anstelle von „Qualifikationen“ den Terminus „Kompetenzen“ zu verwenden, da das Kompetenzkonzept das Individuum stärker berücksichtigt und auch Fragen nach Selbstreflexion und persönlichen Werthaltungen bezüglich des Lernens und der Lerngegenstände beinhaltet.

Die Gemeinsamkeit der beiden Termini, die für das Konzept der Schlüsselqualifikationen herangezogen werden, ergeben sich aus ihrem „relationalen Charakter“⁸⁰: Beide führen auf die erfolgreiche Bewältigung einer Situation hin. Ihre Unterscheidung wird dadurch nötig, dass sich die Termini auf unterschiedliche Situationen beziehen. Bei der Erstellung von Leistungen hat ein Mensch verschiedene Funktionen zu erfüllen. Der Begriff der Qualifikation ist auf diese Funktionen begrenzt. Daraus ergibt sich auch der Unterschied zum Begriff der Kompetenz, der mit qualitativen Aspekten dieser Funktionen zusammenhängt. Kompetenz ist „durch Autonomie und Adäquatheit gekennzeichnet“⁸¹, wobei sich Autonomie auf das Individuum und Adäquatheit auf die Situation bezieht. Der Kompetenzbegriff ist somit der umfassendere Begriff, denn mit Kompetenz können nicht nur Situationen des beruflichen Prozesses bewältigt werden. Kompetenz ist nicht auf den Prozess der Erstellung einer Leistung beschränkt.

Bei einem Überblick dessen, was konkret an Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen zu vermitteln ist, findet man eine Vielzahl von Kompetenzen, die von Kreativität bis hin zu Fähigkeiten im Bereich neuer Informations- und Kommunikationstechnologien reicht. *Struck* nennt als zu erwerbende Fähigkeiten in diesem Zusammenhang Erkundungs- und Handlungskompetenz, Teamfähigkeiten, Kreativität, Konfliktfähigkeit, vernetztes Denken, Selbstorganisationsfähigkeiten, Mobilität, Flexibilität und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen.⁸² In *Süssmuths* Überlegungen sind die Fähigkeiten in drei Kompetenzebenen aufgeteilt. Was *Struck* zum Beispiel unter „vernetzt denken“ oder Kreativität versteht, erfasst sie auf der Ebene *kognitiver Kompetenzen*; Teamarbeit und kooperatives Handeln gehören zu den *sozialen Kompetenzen*. Als drittes führt sie *emotionale Kompetenzen* wie Empathie an, ein Bereich, zu dem sich kein Äquivalent bei *Struck* findet. Zusätzlich fasst *Süssmuth* Fähigkeiten wie lebensbegleitendes Lernen und Flexibilität, also eine grundsätzliche Qualifikationseignung, mit dem Begriff „employability“ zusammen.⁸³ Dieser Begriff entspricht etwa dem, was *Gabriel* unter *Methodenkompetenz* versteht.⁸⁴

Aus diesen Ausführungen wird ersichtlich, dass man sich zwar einen allgemeinen Überblick über *Schlüsselqualifikationen* verschaffen kann, dass aber die Konkretisierung und einheitliche Fassung des Begriffes mit Schwierigkeiten verbunden ist. Diese lassen sich durch die inhaltliche Überfrachtung des Begriffes erklären. Als Antwort auf die Frage, welche Kompetenzen es sind, denen Schlüsselfunktionen zukommen, wurde eine große Anzahl von Vorschlägen erarbeitet, wodurch eine noch größere terminologische Vielfalt entstand. Mit dieser Vorgangsweise lässt sich nahezu alles unter dem Terminus erfassen, und das führt zu einem leeren Konzept, weil dadurch schließlich alles unbestimmt bleibt.

Die Frage, warum so viele Inhalte und Konzepte in den Begriff eingearbeitet werden, liegt im Verständnis der Schlüsselkompetenzen selbst begründet. Ein wesentliches Charakteristikum des

⁷⁹ ebd.

⁸⁰ vgl. Breyde, Carsten: a.a.O. 1995, S.22

⁸¹ ebd., S.23

⁸² vgl. Struck, Peter: a.a.O. 1996, S.19

⁸³ vgl. Süssmuth, Rita: Bildung als Antwort auf die Entwicklungsfragen unserer Gesellschaft. In: Stern, Cornelia (Hg.): Ziele und Wege innovativer Schulen in Deutschland. Gütersloh 2000, S.28

⁸⁴ vgl. Gabriel, Wilfried: a.a.O. 1996, S.66

Konzepts besteht darin, dass das Individuum imstande sein soll, bestimmte Fähigkeiten von einer konkreten Situation abzulösen und auf andere Situationen zu übertragen. Die so entstehende „Flexibilität“ aber kann nur zu ungenauen Vorstellungen und geringen Verbindlichkeiten führen. Die Schlüsselkompetenzen sind daher inhaltsneutral, ja inhaltsleer zu formulieren, so lautet eine *Maxime*.⁸⁵

Diese Annahmen finden in den Darstellungen *Breydes* Bestätigung. Zur Definition von Schlüsselqualifikationen greift er zunächst auf *Mertens*⁸⁶ zurück. In dessen Konzeption ist der Qualifikationsbegriff die Antwort auf die Schwierigkeiten, die auftreten, wenn es sich an Entwicklungen in Wirtschaft und am Arbeitsmarkt anzupassen gilt. Es entsteht ein Qualifikationsbegriff, der nicht unmittelbar konkreten Anforderungen Rechnung trägt, sondern der auf den Erwerb längerfristig verwertbarer Qualifikationen abzielt und damit sehr allgemein formuliert ist. Hierin wird auch deutlich, dass der heutige, oft verwendete Begriff, nach ausgiebiger Diskussion und unterschiedlicher Rezeption über die Jahre hinweg, in einigen Bereichen vom ursprünglichen Modell abweicht. Es wurde immer mehr versucht, mit dem allgemeinen Begriff konkrete Kategorien zu erfassen, wodurch es zur erwähnten Überfrachtung des Begriffs gekommen ist. Dennoch ist der Terminus im pädagogischen und bildungspolitischen Diskurs von Bedeutung, da er trotz einer gewissen „Inhaltsleere“ nicht unabhängig von Inhalten verstanden werden kann, vor allem dann nicht, wenn es um die Aneignung verschiedener Fertigkeiten als Antwort auf neue Anforderungen geht. Als zusammenfassende Darstellung soll noch *de Haans* Kompetenzkonzept angeführt werden, in dem die oben erwähnten erforderlichen Fähigkeiten enthalten und kategorisiert sind. Die Konzeption geht allerdings über die bloße Auflistung der verschiedenen Fertigkeiten hinaus. Ähnlich wie *Süssmuth* teilt er die Kompetenzen in drei Bereiche auf:⁸⁷

Methodenkompetenz: Das erlernte Wissen muss in die Praxis umgesetzt werden können. Mit Methodenkompetenz ist die Fähigkeit gemeint, „Sachwissen zielgerichtet aufarbeiten und anwenden zu können.“⁸⁸ Das heißt, dass man kompetent ist, systematisch an die Bearbeitung eines Problems mittels geeigneter Methoden und „Rezepte“ heranzugehen und das Wissen in der Handlung umsetzen kann. Dies erfordert im Umgang mit neuen Technologien oft Fähigkeiten wie Abstraktion und Kreativität und jene, die als „vernetztes Denken“ beschrieben wird. Es ist der Methodenkompetenz zuzuschreiben, dass man im Problemlösungsprozess „zur kreativen Neukombination von Informationen und Lösungswegen, zur Identifikation von Interdependenzen zwischen Problemfaktoren wie zwischen Lösungswegen, zur kontextuellen und kritischen Befragung von Rahmenbedingungen für die Problem- und Lösungsgenerierung und zur Reflexion auf die Gefahren und die Risiken der Problemlösung“⁸⁹ fähig ist.

Sozialkompetenz: Zu diesem Bereich gehören Fertigkeiten wie Teamarbeitsfähigkeit und Empathievermögen. Allgemeiner ist darunter „das Vermögen, mit anderen gemeinsam nach Problemlösungen zu suchen“ und „konstruktiv wie kritisch kooperieren zu können“⁹⁰ zu verstehen. Zum Erreichen gemeinsamer Ziele ist gemeinsames Engagement nötig. Man muss sich selbst einbringen, sich aber auch in andere hinein versetzen können. Solidarische und empathische Fertigkeiten stehen hier im Vordergrund, gefragt sind aber auch Konflikt- und Diskussionsfähigkeit.

Selbstkompetenz: In erster Linie umfasst dies die Kompetenz sich selbst organisieren und selbständig arbeiten bzw. lernen zu können. Das entsprechende Selbstmanagement lässt sich als die Fähigkeit

⁸⁵ de Haan, Gerhard: a.a.O. 1998, S.22

⁸⁶ vgl. Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7.Jg. Stuttgart 1974, S.36-42

⁸⁷ vgl. de Haan, Gerhard: a.a.O. 1998, S.20

⁸⁸ ebd.

⁸⁹ ebd.

⁹⁰ ebd.

beschreiben, „seinen Alltag nach eigener Auffassung und in den Augen derer, mit denen man diesen Alltag teilt, erfolgreich und befriedigend zu managen.“⁹¹ Außerdem ist hier das Vermögen gemeint, sich weiterentwickeln zu können, worin auch die schon erwähnte Forderung nach der Bereitschaft zu lebensbegleitendem Lernen enthalten ist. Mit der Selbstkompetenz wird auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion erfasst. Ausgehend von der Entwicklung eines persönlichen Werthorizontes geht es dabei um das reflexive Auseinandersetzen sowohl mit der eigenen Position als auch mit der alltäglichen Umwelt und im Umgang mit anderen Menschen. Selbstreflexion meint aber auch zur reflektierten Betrachtung dieser definierten Kompetenzen fähig zu sein.

Das Konzept der Schlüsselkompetenzen ist aufgrund der Offenheit, die es für Inhaltsbestimmungen bereithält, als allgemeine Kategorie zu verstehen. Um das Konzept hinsichtlich seiner Anwendbarkeit zu vervollständigen, muss es auch auf das Kriterium der ganzheitlichen Betrachtungsweise hin geprüft werden. Nach Breyde sind Schlüsselkompetenzen aufgrund ihrer Definition auf einen situationalen Kontext bezogen. Spezielle Fähigkeiten in einer bestimmten Situation anzuwenden bzw. zu generieren ist eine Schlüsselkompetenz. Hierin liegt begründet, dass Individuum und Situation als Ganzes betrachtet werden müssen, um die jeweils erforderlichen Fähigkeiten konkretisieren zu können. Erfolgreiches Handeln ist nicht anhand einheitlicher Kriterien oder Regeln erfassbar; im Gegenteil: Individuelle Vorgaben zur Bewältigung einer Situation müssen berücksichtigt und zugelassen werden. Dazu kommt, dass die Bewertung der Handlungen außerhalb des beruflichen Tätigkeitsfeldes einer Person von ihrem eigenen Werthorizont abhängt. Hier kommt die Autonomie zum Ausdruck; das Individuum entscheidet in letzter Konsequenz selbst, ob sein Handeln erfolgreich oder richtig ist. Dem Kriterium des ganzheitlichen Verständnisses wird man demnach nur gerecht, wenn „das Konzept der Schlüsselqualifikationen sowohl aus der Perspektive des Beschäftigungssystems als auch aus der Perspektive des Individuums“⁹² begründet wird. Es stellt sich die Frage, inwieweit die betriebliche Praxis hier ihren eigenen konzeptionellen Vorgaben folgt. Denn obgleich zum Beispiel Selbstverantwortung als Schlüsselqualifikation eingefordert wird, gelten nach wie vor organisatorische (betriebliche) Kriterien als maßgeblich für erfolgreiches Handeln. Schon konzeptionell ist in den Schlüsselqualifikationen

„mit Blick auf eine zukunftsorientierte Qualifizierung eine vermeintliche ‚Interessenidentität‘ oder ein ‚Produktivitätsbündnis‘ von Arbeitgebern und Arbeitnehmern [angelegt] [...]. Eine derartige Interessenidentität kann aber nur als vermeintlich bezeichnet werden und geriete zu Recht unter Ideologieverdacht, weil die Erhaltungs- und Erweiterungsinteressen des betrieblichen Sozialsystems mit den persönlichen Lebensinteressen der in ihm wirkenden Mitarbeiter nicht identisch sein können.“⁹³

2.2.2.2 Neuorganisation des Unterrichts

Die Voraussetzung für die organisatorische Umgestaltung des Unterrichts und der Arbeit an neuen Konzepten für Lernumgebungen liegt im Verständnis der kognitiven Struktur des lernenden Individuums. Es geht zunächst um die Untersuchung der grundsätzlichen Bedingungen des Lernens. In der neueren Literatur zu diesem Thema finden sich lehr- und lerntheoretische Überlegungen, die sich in drei, einander teilweise ergänzende Richtungen bewegen und die allgemein anerkannt sind; diese umfassen behavioristische, kognitive und konstruktivistische Lerntheorien.⁹⁴

⁹¹ ebd.

⁹² Breyde, Carsten: a.a.O. 1995, S.40

⁹³ Ebd.: S.32.

⁹⁴ vgl. Tulodziecki, Gerhard: Lehr-/Lerntheoretische Konzepte und Software-Entwicklung. In: Bildungswege in der Informationsgesellschaft: BIG, Bertelsmann Stiftung / Heinz Nixdorf Stiftung (Hg.) Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte – Kompetenzen; eine Bestandsaufnahme. Gütersloh 1996, S.42ff

Das so genannte „situierte Lernen“⁹⁵ stellt in diesem Zusammenhang als Verbindung von konstruktivistischen und kognitionstheoretischen Annahmen ein umfassendes Konzept dar, bei dem der Lebens- und Lernsituation eine besondere Bedeutung beigemessen wird. In diese Richtung gehen auch die Überlegungen *Strittmatters* und *Niegemanns*, wenn sie – kurz gefasst – Lernen zunächst als einen aktiven Prozess verstehen, in dem Wissen konstruiert wird. Dabei geht mit der menschlichen Informationsverarbeitung die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten einher.

In der Ablösung des Begriffs *Unterricht* durch Begriffe wie *Didaktik* oder *Instruktion* sowie in der Bewertung der Rolle *neuer Medien* äußert sich bereits auf begrifflich-theoretischer Ebene die Forderung nach neuen Lernarrangements. Dem Konzept des „Neuen Lernens“ liegt die Forderung nach einer offeneren Gestaltung des Unterrichts zugrunde. Damit hängt eine Neudefinition der Rollen von Lehrenden und Lernenden zusammen. Neue didaktische Methoden, bei denen die Einbindung neuer Lernformen (lebenslanges, selbstkontrolliertes, Tele-/Online-Lernen, etc.) berücksichtigt werden muss, dürfen aber nicht in dem Sinne missverstanden werden, dass damit auf Lehrpersonen verzichtet werden könne. Die Rolle der Lehrenden muss, im Unterschied zum bisherigen *wissenverteilenden* Verständnis, als *wissenproduzierend* neu interpretiert werden. Dabei stehen die Fähigkeiten der Lehrpersonen als „LernberaterInnen“ im Mittelpunkt. Sie sollen auf die SchülerInnen eingehen und zur Erfüllung der grundlegenden geforderten Kompetenz des lebensbegleitenden und selbstkontrollierten Lernens gemeinsam eine neue Lernkultur schaffen.

In diesem Prozess kann dann einer weiteren Anforderung entsprochen werden: Durch die Gestaltung der Lernumgebung mittels neuer Medien kann zunächst die Effizienz des Lernens gesteigert werden. Außerdem erwerben die Auszubildenden damit den Grundstock an erforderlichen Qualifikationen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien. Dadurch wird die Selbständigkeit bei der Informationssuche, -selektion und -bewertung unterstützt. Mit der Einbeziehung neuer Medien kann verstärkt Projektunterricht betrieben werden und dies auch auf jenem Sektor, der sich als der beruflich zukunftssträchteste herausstellt: der IKT-Bereich sowie andere wissensbasierte Bereiche des Arbeitsmarktes.

Als didaktisches Prinzip trägt der Projektunterricht ebenfalls dazu bei, die Beziehung von SchülerInnen und LehrerInnen neu zu bestimmen und ermöglicht das „Lernen in eigener Erfahrung“⁹⁶ sowie eine stärkere Verbindung von Theorie und Praxis. Ein weiterer Vorteil ist die Aufhebung der Monotonität des Lernens, da soziale und individuelle Phasen des Lernprozesses einander ablösen. Auf diese Weise können die Lernenden einerseits Selbstlernkompetenzen erwerben, andererseits aber auch das Arbeiten im Team erfahren, womit eine optimale Grundlage für spätere Anforderungen am Arbeitsmarkt gelegt wird. Selbständiges Lernen ist stellvertretend für selbständiges Arbeiten und Lernen allgemein zu sehen; schulische Projekte in Teamarbeit durchzuführen bereitet auf spätere Projekte im betrieblichen Kontext vor.

Als weitere organisatorische Maßnahmen werden neben flexiblen offenen Unterrichts- und Projektphasen die Bündelung von Fächern, Online-Lernen und „Homelearning“ vorgeschlagen. An dieser Stelle ist auch die Bedeutung von entsprechender Unterrichtsoftware hinzuweisen.⁹⁷ Mit den neuen technisch unterstützten Formen des Lernens werden zusätzliche Informationsquellen geschaffen. Dadurch wird nicht nur eine offener Form des Unterrichts gefördert, die SchülerInnen lernen auch früher, nicht nur das als vermitteltes und brauchbares Wissen anzuerkennen, was von der Lehrperson vermittelt wird, sondern die Basis von Wissen in einer mehrdimensionalen Perspektive zu erkennen. Dies fördert wiederum die Flexibilität des Denkens. Des weiteren ist der verstärkte „Austausch mit

⁹⁵ vgl. ebd., S.47f.

⁹⁶ vgl. Rahn, Hartmut: Was können wir tun? Vier praktische Vorschläge zur Veränderung der Schule. In: Becker, Gerold / Seydel, Otto (Hg.): Neues Lernen. Die wechselseitigen Erwartungen von Schule und Wirtschaft. Frankfurt/M. 1993, S.71ff.

⁹⁷ vgl. dazu Tulodziecki, Gerhard: a.a.O. 1996, S.49ff.

anderen Personengruppen“⁹⁸, so zum Beispiel die Einbeziehung von Eltern, Partnerklassen oder Fachleuten in verschiedene Phasen der Ausbildung von Vorteil. Mit solchen Methoden kann auch der „Förderung des praktischen Lernens“⁹⁹ (*Praxislernen*), das auch an allgemeinbildenden Schulen intensiviert werden sollte, nachgegangen werden. Eine kontinuierliche Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen (späteren potenziellen ArbeitgeberInnen) würde außerdem einen neuen Zugang zur wirtschaftlichen Umwelt vermitteln.

Sucht man nach allgemeentheoretischen Kriterien für die Neuorganisation des Unterrichts, wird deutlich, dass es derartige Richtlinien nicht gibt. Trotz der konkreten Zielvorstellungen sind keine eindeutigen Vorgaben für die Beantwortung der Frage identifizierbar, wonach man sich bei der Organisation von Lernumgebungen richten bzw. auf welche Faktoren besonders geachtet werden sollte. Die Pädagogik ist hier weit von der Formulierung allgemeingültiger Regeln für die Umsetzung eines einheitlichen Modells entfernt. Deshalb sollen abschließend allgemeine Merkmale und Anhaltspunkte dargestellt werden, die als Basis für die Gestaltung einer Lernumgebung nach den jeweiligen Erfordernissen herangezogen werden können.

Strittmatter und *Niegemann* fassen die grundlegenden Kriterien, die berücksichtigt werden sollten, zusammen. Dabei fällt auf, dass sie sich dem Konzept des situierten Lernens weitgehend annähern:

*„Die Gestaltung (multi-)medialer Lernumgebungen hat zunächst (Konstituenten) die individuellen Fähigkeiten, Motivationen, Interessen, Einstellungen und Ziele der Lernenden zu berücksichtigen. Darauf abzustimmen sind die Lernmaterialien, die wiederum in Darbietungsmodalität, physikalischer und psychologischer Struktur, konzeptueller Schwierigkeit und Sequenzierung variieren sollten. Außerdem sind Fragen nach Kriteriumsaufgaben und Lernaktivitäten zu stellen.“*¹⁰⁰

Aus diesen allgemeinen Merkmalen ist erkennbar, dass es um die Entwicklung von Konzepten geht, die den situativen Kontext des Lernens stärker berücksichtigen.

*„Demnach sollten geeignete Lernumgebungen Aufgaben enthalten, die möglichst authentisch und kontext-sensitiv sind, die das Identifizieren, Definieren und Lösen von Problemen erleichtern, die Konstruktion und nicht Reproduktion von Wissen in den Vordergrund stellen und die stets mehrere Perspektiven eines Sachverhaltes anbieten, um so zur Reflexion eigener Ansichten und Auffassungen anzuregen.“*¹⁰¹

„Inhalte, Ziele, Curricula und Assessment“¹⁰² bedürfen in ihrer jetzigen Form der Reflexion und Veränderung, die der Idee von einem ‚neuen Lernen‘ Rechnung tragen.“¹⁰³ Dabei könnten zum Beispiel die bisherigen Fachlehrpläne in Lernbereichspläne umgewandelt werden. Auch eine flexiblere Lerngruppengestaltung, die den Schwerpunkt von der Altersklassengliederung weg in Richtung altersübergreifende Lerngruppen, die sich am Entwicklungs- bzw. Reifegrad der Lernenden orientieren, verlegt, wäre ein mögliches Konzept für die Flexibilisierung und leichtere Anpassung der curricularen Bedingungen.

Damit sind die Lösungsvorschläge der Pädagogik umrissen, wenn von Problemstellungen aus Sicht des Humankapitalansatzes ausgegangen wird. Allerdings lassen sich in den – zumeist sehr allgemein

⁹⁸ ebd., S.52

⁹⁹ vgl. Rahn, Hartmut: a.a.O. 1993, S.72f.

¹⁰⁰ Strittmatter, Peter / Niegemann, Helmut: Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darmstadt 2000, S.6

¹⁰¹ ebd.

¹⁰² Bei Assessment handelt es sich um die „Prüfungskultur“, die noch immer stark elementaristisch und behavioristisch geprägt ist. Dies ist ein Nachteil für die Motivation, der durch problemorientiertes Lernen, das honoriert wird und sich deshalb „lohnt“, behoben werden kann.

¹⁰³ Mandl, Heinz / Reinmann-Rothmaier, Gabi: Auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Lehrens und Lernens. In: Dörr, Günter / Jüngst, Karl Ludwig (Hg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim / München 1998, S.202

gehaltenen – Vorschlägen und Konzepten nur noch vereinzelt die zugrunde gelegten ökonomischen Überlegungen ausmachen. Zusammengefasst sind es die Forderungen nach didaktischen Methoden wie Projektunterricht, Teamarbeit und der stärkeren Einbindung von Neuen Medien (IuK-Technologien) in den Unterricht, mit denen hier primär den Anforderungen der Wirtschaft entsprochen werden soll. Zusätzlich dazu müssen auch die jeweiligen, in den Schulen und im Unterricht verfolgten fachbezogenen Inhalte und Lernziele berücksichtigt werden. Vor allem die stärkere Berücksichtigung der (beruflich verwertbaren) Schlüsselqualifikationen im beruflichen Erstaus- und Weiterbildungssystem resultieren aus einer ökonomisch geleiteten Interpretation der Problemlage, das heißt an einer primären Ausrichtung von bildungspolitischen an arbeitsmarktpolitischen Fragen. Und auch die Forderung der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen, mit dem Ziel sich immer wieder neuen Anforderungen am Arbeitsmarkt anzupassen, liegt in einem wirtschaftlichen Kalkül begründet. Die Schule ist die grundlegende Instanz zum Erlernen der dazu nötigen individuellen Einstellung.

III Zur Entwicklung des Erwerbs von Bildungsabschlüssen in Österreich 1960/70 bis 2000*

1 Bildungsexpansion

Die Entwicklung des Bildungssystems ist nach dem zweiten Weltkrieg insbesondere durch die in den sechziger Jahren einsetzende Bildungsexpansion geprägt worden. Die in dieser Zeit eingeleiteten Veränderungen entsprechen hinsichtlich Bildungserwerb und Bildungsniveau einer demographischen Revolution. Die Einbeziehung der gesamten Bevölkerung in das Bildungssystem konnte ausgebaut und traditionelle Differenzierungen konnten damit weiter zurückgedrängt werden. Allerdings stehen dem allgemeinen Anstieg des Bildungsniveaus noch immer Benachteiligungen verschiedener Bevölkerungsgruppen gegenüber. Vor allem die Situation von Frauen zeigt, dass die formale Beseitigung von Zugangsbeschränkungen zu Bildung noch nicht die tatsächliche Gleichstellung aller gesellschaftlichen Gruppierungen bedeutet.

In der Bildungsexpansion kommt ein gesellschaftliches Bedürfnis zum Ausdruck, ohne das ein derart nachhaltiger Strukturwandel nicht stattfinden hätte können. In der Erneuerungsphase der Nachkriegszeit galt es verschiedene Herausforderungen anzunehmen. Zum einen mussten die schrecklichen Ereignisse der Vergangenheit aufgearbeitet, zum anderen die Voraussetzungen für eine bessere, sicherere Zukunft geschaffen werden. Die Verantwortung für beide Aspekte wurde zu einem erheblichen Teil dem Bildungssystem übertragen. In der Bildung lag nicht nur die Hoffnung, Erklärungen und Ursachen für vergangene Geschehnisse ausfindig machen und aus den so gewonnenen Erkenntnissen lernen zu können; sie wurde auch als eine notwendige Grundlage für den Erhalt wiedererlangter Sicherheit und somit für eine positive künftige Entwicklung gesehen.

Die Entwicklungen, die das Bildungssystem in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts durchmachte, lassen sich anhand dieser beiden Grundmotive nachvollziehen: Einerseits die Sicherstellung des kulturellen Fortschritts – Emanzipation des Menschen durch Bildung, Verhinderung von Diktatur, Demokratisierung nach der Nazizeit – und andererseits die Bedienung der ökonomischen Bedürfnisse.

1.1 Einbeziehung der gesamten Bevölkerung in das Bildungssystem

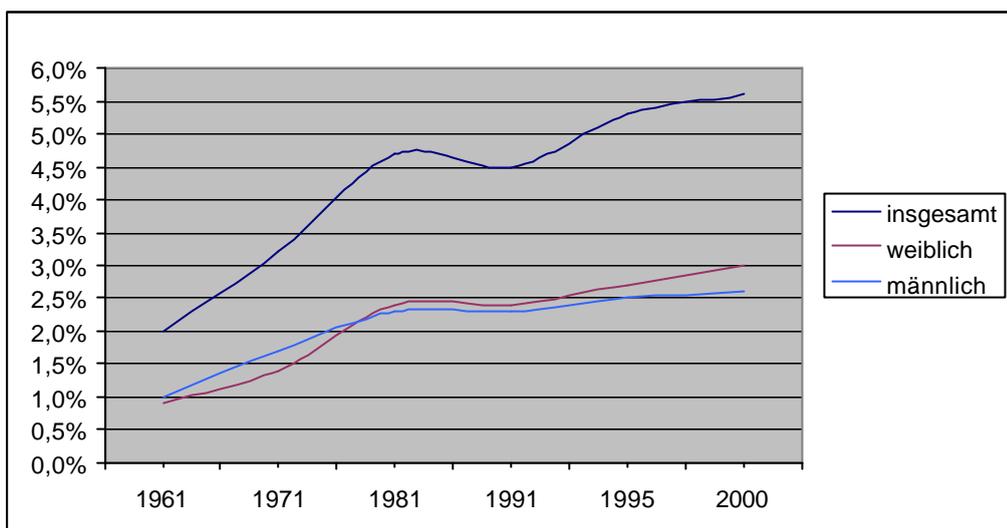
Wiederaufbau bedeutete, zu gesicherten Lebensverhältnissen zurückkehren zu können, indem die dafür notwendige ökonomische Basis wiederhergestellt wurde. Den wiedererlangten Wohlstand galt es zu erhalten und somit wurden die Werte des Wiederaufbaus zur Tugend weiterer Entwicklungen¹⁰⁴. Die Bewahrung der erneuerten Errungenschaften wurde dementsprechend auch in der Bildung vermittelt. Darüber hinaus hatte aber ein noch ungeahnter Bedarf an Arbeitskräften unterschiedlichster Qualifikationen eingesetzt, denn der Wiederaufbau brachte auch eine enorme Produktivitätssteigerung, einen Ausbau wirtschaftlicher Beziehungen und einen zunehmenden Ressourcenbedarf mit sich. Die so eingeleitete Dynamik, mit der Arbeits- und Lebensverhältnisse in Anzahl und Qualität vielschichtiger wurden, wurde durch fortschreitende technische Entwicklungen unterstützt. Darauf konnte nur reagiert werden, indem der Zugang zum Bildungswesen für breitere und schließlich für alle Bevölkerungsschichten möglich wurde.

Da sich derartige Prozesse nicht in sprunghaften Schüben vollziehen, sondern auf lange Sicht strukturelle Veränderungen bedeuten, wurde an diesem Punkt zur längerfristigen Analyse auch auf

¹⁰⁴ vgl. Kap. II/2.1.2.2

Daten aus dem Jahr 1961 zurückgegriffen. Grundsätzlich interessant ist die Frage, wie sich die Einbindung ins und damit die Ausdehnung des Bildungs- und Schulsystems auf die Bevölkerungsstruktur auswirkt. Dazu werden die Anteile der SchülerInnen und StudentInnen an der gesamten Wohnbevölkerung betrachtet (vgl. Tabelle 1, Abbildung 1).¹⁰⁵

Abbildung 1: Anteil aller SchülerInnen im Alter von 25 bis 29 Jahren an der Gesamtbevölkerung



Quelle: 1971 bis 1991 Volkszählung, 1995 und 2000 Mikrozensus (Jahresdurchschnitt), eigene Berechnungen.

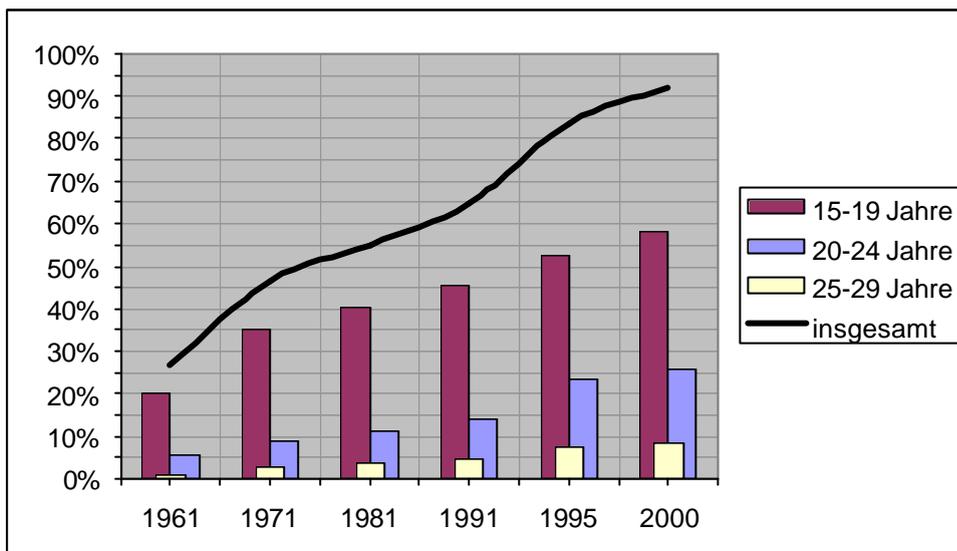
Die sich nachhaltig auf den Bildungserwerb auswirkenden Entwicklungen im Bildungssystem sind anhand der stetigen Ausdehnung der „lernenden Bevölkerungsteile“ nach der allgemeinen Schulpflicht nachzuvollziehen. Im Jahr 1961 betrug der Anteil der 15- bis 29-jährigen SchülerInnen und StudentInnen an der gesamten Bevölkerung in Österreich 2%. Die gesellschaftliche Entwicklung brachte in den folgenden vierzig Jahren einen Anstieg um 3,6%, sodass er sich im Jahr 2000 bereits auf 5,6% beläuft. Hierin sind weder der Pflichtschulbereich noch verschiedene Formen der an Bedeutung gewinnenden Weiterbildung enthalten. Es zeigt sich somit ein eindeutiger Trend zu einem „Mehr an Bildung“; der Wert der Bildung setzt sich nicht nur sozial durch, sondern auch der zeitliche Aspekt der Bildung verändert sich kontinuierlich. Immer mehr Menschen sind seit Einsetzen der Bildungsexpansion zunehmend länger in Ausbildung.

Erwartungsgemäß zeigt ein Vergleich der Alterskohorten (vgl. Tabelle 2, Abbildung 2) in diesem Zusammenhang, dass die Ausdehnung bei den älteren SchülerInnen und StudentInnen langsamer verläuft als bei den jüngeren Kohorten. Die Anteile sind zwar insgesamt ebenfalls im Steigen begriffen, bei den älteren Kohorten allerdings in geringerem Ausmaß. 1961 waren 20% aller 15- bis 19-jährigen SchülerInnen und StudentInnen, dagegen waren dies nur 1% der 25- bis 29-Jährigen. (Mittlere Kohorte, 20 bis 24 Jahre: 5,6%.) Nach einem kontinuierlichen Anstieg der Anteile ergibt sich für das Jahr 2000 ein Plus von knapp 23% in der jüngsten Kohorte. So gehen seit 1995 bereits mehr als die Hälfte aller 15- bis 19-Jährigen zur Schule oder besuchen eine Universität/Akademie. Obwohl der Anstieg der

¹⁰⁵ Die vorliegenden Zahlen beziehen sich nur auf Personen, die in keinem Beschäftigungsverhältnis stehen, das heißt, dass zum Beispiel der gesamte Bereich der Lehrlingsausbildung nicht in der Analyse berücksichtigt ist. Die Tabellen befinden sich im Anhang.

SchülerInnen- bzw. StudentInnenanteile bei den über 20-Jährigen im Vergleich dazu schwächer ausfällt, ist die Zunahme vor allem bei den 20- bis 24-Jährigen beachtlich. In dieser Gruppe beträgt der Anstieg 17%, womit sich im Jahr 2000 ca. ein Viertel aller 20- bis 24-Jährigen noch in einer schulischen oder akademischen Ausbildung befinden. Unter den 25- bis 29-Jährigen beträgt der Zuwachs insgesamt rund 6%. Damit beträgt die Quote im Jahr 2000 hier 8,5%.

Abbildung 2: Anteile der SchülerInnen und StudentInnen an der jeweiligen Alterskohorte



Quelle: 1971 - 1991 Volkszählung, 1995 und 2000 Mikrozensus (Jahresdurchschnitt).

Diese Tendenzen sind anhand der gesellschaftlichen Situation zu interpretieren. Ein Zusammenhang der Ausbreitung von Bildung mit der Verbreitung des gesellschaftlichen Wohlstandes ist zu vermuten, kann in diesem Rahmen aber keiner empirischen Prüfung unterzogen werden. Nachdem sich die Bedeutung der Schichtabhängigkeit für den Zugang zu Bildung zunehmend verändert hat¹⁰⁶ und Bildung immer mehr zum allgemeinen Gut geworden ist, bestimmte zunächst noch die ökonomische Situation über Art und Weise des Bildungserwerbs. Grundsätzlich ist dabei zu beobachten, dass ein allgemeines Interesse seitens der Eltern, PolitikerInnen und PädagogInnen daran besteht, die Heranwachsenden möglichst bald vom Bildungserwerb in die Erwerbstätigkeit überzuführen. Das Alter, in dem sich dieser Prozess vollzieht, steigt – gesamtgesellschaftliche Entwicklungen betrachtet – mit zunehmender ökonomischer Sicherheit. Um als eigenständige langfristige Option für Tätigkeit und als wertvolles, nützliches Gut betrachtet zu werden, braucht Bildung daher vor allem eine gesicherte ökonomische Basis auf gesellschaftlicher Ebene. Auf dieser Grundlage können auch vermehrt gesellschaftliche Differenzierungsverhältnisse entstehen, denn die möglichst schnelle Erlangung eines Beschäftigungsverhältnisses ist dann nicht mehr ausschlaggebend für die Sicherung der Lebensverhältnisse. In weiterer Folge ist damit die Voraussetzung geschaffen, Bildung selbst mit Bedeutung zu füllen: Sei es in Form allseits geforderter Bereitschaft zu lebenslangem Lernen als Katalysator individueller Chancen am Arbeitsmarkt oder als Basis für gesellschaftlichen Fortschritt durch Steigerung des Reflexionspotenzials¹⁰⁷. Nicht zuletzt hängt

¹⁰⁶ Zu den heutigen Einflussfaktoren der sozialen Herkunft auf den Bildungserwerb vgl. Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband Nr.2/1983. Göttingen 1983, S.183-198

¹⁰⁷ Darunter sind stärker humanistisch geprägte Bildungsinhalte zu verstehen. Zum Beispiel die Vermittlung von Werten bzw. der Umgang mit dieser Vermittlung, die Entfaltung von Persönlichkeit, Kritikfähigkeit und Emanzipation.

die soziale und zeitliche Ausdehnung des Bildungserwerbs mit dem gesellschaftlichen Komplexitätszuwachs zusammen. Für das Eintreten in eine Erwerbstätigkeit werden zunehmend ein Mehr an Qualifikation, Wissen und Soft Skills nötig, um mit den laufenden Veränderungen mithalten zu können. In der fachlich orientierten Ausbildung sind damit aber noch nicht einmal die vielfältigen Zusammenhänge und Differenzierungsformen der heutigen Gesellschaft berücksichtigt.

1.2 Anstieg des Bildungsniveaus und Höherqualifizierung

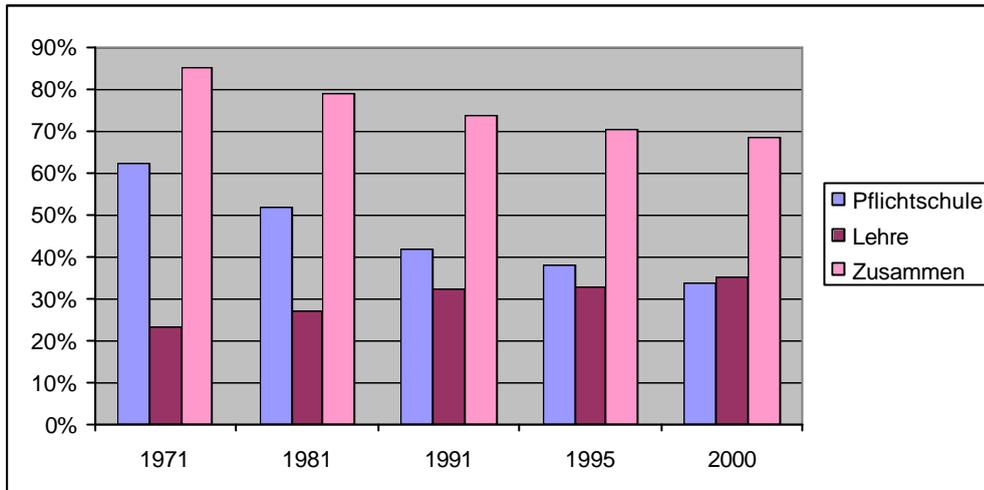
1.2.1 Pflichtschulbereich und Lehre

1.2.1.1 Sinkende Bevölkerungsanteile mit Pflichtschulabschluss

Eine Analyse der Bevölkerung hinsichtlich höchster abgeschlossener Schulbildung (vgl. Tabelle 4) spiegelt den Prozess der Zunahme des allgemeinen Bildungsniveaus wider. In den letzten drei Jahrzehnten (von 1971 bis 2000) ist das Bildungsniveau insgesamt angestiegen. Dabei fällt zunächst aber die nach wie vor starke Verbreitung der niederen Bildungsschichten auf. Personen mit Pflichtschule oder Lehre als höchster abgeschlossener Schulbildung machen den bei weitem größten Teil der Bevölkerung aus. Lag der Anteil der beiden Bildungsabschlüsse an der Gesamtbevölkerung 1971 noch bei 85%, so ist er bis zum Jahr 2000 auf ca. 69% gesunken. (vgl. Abbildung 3) Der Rückgang war vor allem in den ersten zehn Jahren des betrachteten Zeitraums sehr stark – von 1971 bis 1981 minus 6% – und ist in der Folge abgeschwächt verlaufen. Obwohl darin die Wirkung der Bildungsexpansion hinsichtlich eines gesellschaftlichen Bedarfs an Höherqualifizierung nachvollzogen werden kann, ist festzustellen, dass auch heute noch rund zwei Drittel der österreichischen Bevölkerung nur die Pflichtschule oder eine Lehre als höchste abgeschlossene Schulbildung vorweisen können.

Vergleicht man die Entwicklung der Bevölkerungsanteile von Personen, die nur die Schulpflicht absolviert haben mit jenen, die eine Lehre abgeschlossen haben, wird in den letzten dreißig Jahren eine zunehmende Umschichtung hin zur Lehre sichtbar. Seit dem Jahr 2000 übersteigt der Anteil von Lehrabschlüssen jenen von Pflichtschulabschlüssen knapp (+1,5%). Der Anteil von Personen, die nur eine Pflichtschule abgeschlossen haben, hat sich seit 1970 um ca. die Hälfte reduziert. Der Rückgang der PflichtschulabsolventInnen stellt einen sehr flachen Verlauf dar, woraus ersichtlich wird, dass politische Maßnahmen bezüglich der Lehrlingsausbildung zwar Erfolg hatten, aber die Effizienz nicht dem eigentlich gewünschten Ausmaß entsprechen kann. Dieser Bedeutungsgewinn der Lehre gegenüber der Pflichtschule ging nur sehr langsam voran. Insgesamt ist jedoch mit dem zunehmenden Bevölkerungsanteil an LehrabsolventInnen ein langfristiger Anstieg des Bildungsniveaus auszumachen, denn die Ausbildung als Lehrling geht über das Absolvieren der Pflichtschule hinaus und ist mit dem Erlernen weiteren Qualifikationen und vor allem fachlicher Kompetenzen verbunden.

Abbildung 3: Anteile der Pflichtschul- und LehrabsolventInnen an der Wohnbevölkerung



Quelle: 1971-1991 Volkszählung, 1995 und 2000 Mikrozensus (Jahresdurchschnitt).

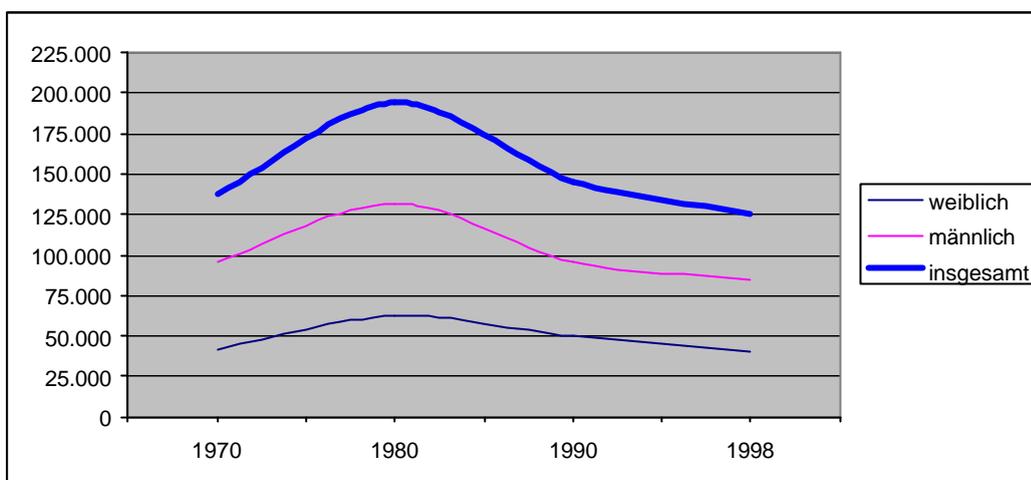
Gerade aus diesen langfristigen Trends wird ein Zusammenhang zwischen Diskursebene und tatsächlichen Entwicklungen deutlich. Wissenschaftliche, wirtschaftliche und erzieherische Prozesse stehen in einem sich wechselseitig beeinflussenden Verhältnis. Die breite Wirkung dieser Beeinflussungen ist nicht nur eine langfristige allgemeine Höherqualifizierung, sondern auch eine stärkere Ausrichtung an fachlicher und vor allem berufsbezogener Bildung.

1.2.1.2 Die Lehre in der Krise¹⁰⁸

Der beschriebene Umschichtungsprozess von der Pflichtschule zur Lehre kann dennoch nicht über den voranschreitenden Lehrstellenrückgang hinwegtäuschen. Für eine Analyse der Situation im Bereich der dualen Lehrlingsausbildung sind die obigen Zahlen wenig aussagekräftig, da sich die Bevölkerungsanteile auf alle Personen beziehen, deren höchste abgeschlossene Schulbildung eine Lehre ist. Davon sind die Zahlen der zum jeweiligen Zeitpunkt gerade in Ausbildung befindlichen Lehrlinge zu unterscheiden. (vgl. Tabelle 10, Abbildung 4)

¹⁰⁸ Für Hinweise auf die gesellschaftsstrukturellen Gründe dieser Krise und ihre Konsequenzen für das Bildungssystem siehe unten Kap. III/2, insbesondere 2.2.1

Abbildung 4: Entwicklung der Lehrlingszahlen in Österreich



Quelle: WKÖ, Berechnungen: ÖIBF¹⁰⁹

Diese Betrachtungsweise führt zu einem anderen Ergebnis, wonach der zuvor festgestellte Bedeutungsgewinn der Lehre auf den Vergleich mit PflichtschulabsolventInnen beschränkt bleibt.¹¹⁰ Während im Laufe der siebziger Jahre die Lehrlingszahlen kontinuierlich anstiegen und 1980 mit knapp 200.000 Jugendlichen ihren Höhepunkt erreichten, kam es in der Folge zu einer stetigen Abnahme. Mit einem Wert von ca. 125.000 Lehrlingen im Jahr 1998 liegt die Anzahl unter dem Niveau von 1970.

1.2.2 Bedeutungsgewinn der höheren Bildungswege

1.2.2.1 Mehr Maturaabschlüsse

Ein Ziel der Bildungsexpansion der sechziger Jahre war der Ausbau des höher bildenden Schulwesens und die verstärkte Einbindung breiterer Bevölkerungsschichten in dieses. Vor allem die Anzahl der den sekundären Bildungsbereich absolvierenden Personen sollte gesteigert werden. Tatsächlich bedeutete der Anstieg des Bildungsniveaus in der Wohnbevölkerung ein Plus von ca. 9% an Personen mit einer höher bildenden Schule als höchster abgeschlossener Schulbildung. (vgl. Tabelle 4, Abbildung 5) Der Bevölkerungsanteil von Personen, die eine Matura absolviert haben, ist demnach von rund 6% im Jahr 1971 auf 14,6% im Jahr 2000 gestiegen. Hier ist vor allem der Zuwachs im Bereich der berufsbildenden höheren Schulen (BHS) mit 5% auf ca. 8% (2000) beträchtlich. Die allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) haben ebenfalls zugelegt, allerdings nicht ganz so stark. Mit 7% im Jahr 2000 hatten insgesamt 3,6% mehr Menschen eine AHS-Matura als 1971 (3,4%).

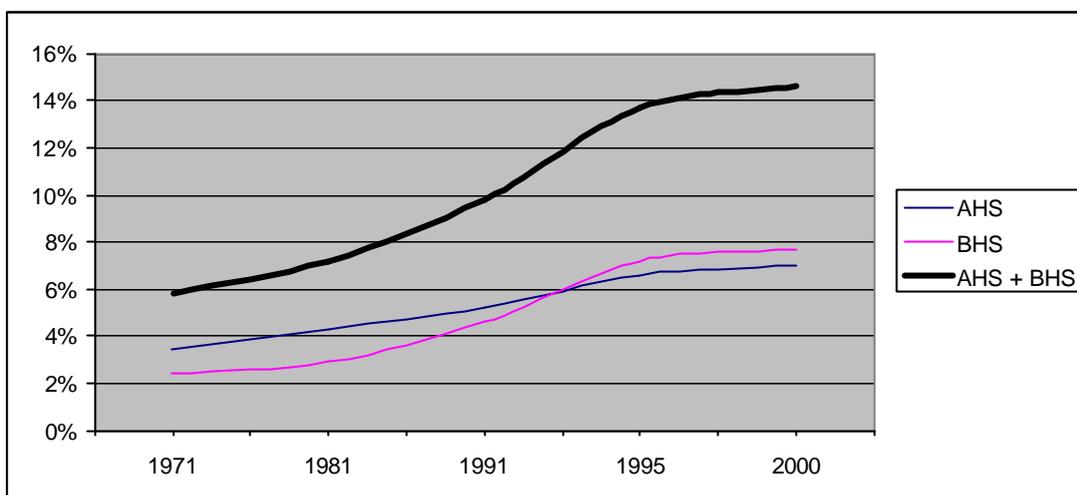
Als Effekt dieser Veränderungen hat sich das Verhältnis von Personen mit AHS- und BHS-Abschluss zu jenen mit Pflichtschul- oder Lehrabschluss als höchster abgeschlossener Schulbildung um ein Drittel

¹⁰⁹ Steiner, Karin / Wieser, Regine in: Prenner, Peter / Scheibelhofer, Elisabeth / Steiner, Karin / Wieser, Regine: Quantitative Auswertung des Erwerbs von Bildungsabschlüssen in Österreich 1970-2000. Endbericht: ÖIBF, IHS. Wien 2000, S.47

¹¹⁰ Dieser beschränkte Bedeutungsgewinn wurde nur gegenüber der Pflichtschule im Vergleich der gesamten AbsolventInnenzahlen beider Ausbildungsformen (Lehre und Pflichtschule) in den letzten dreißig Jahren festgestellt, um im Bereich dieser Bildungsabschlüsse die Höherqualifizierung als Umschichtung von der Pflichtschule zur Lehre zu beschreiben.

verkleinert. Kamen im Jahr 1971 auf eine Person, deren höchster Schulabschluss die Matura war, noch fünfzehn Pflichtschul- bzw. LehrabsolventInnen, so sind es im Jahr 2000 nur noch fünf.

Abbildung 5: Bevölkerungsanteil der Personen mit Matura als höchster abgeschlossener Schulbildung



Quelle: 1971 - 1991 Volkszählung, 1995 und 2000 Mikrozensus (Jahresdurchschnitt).

1.2.2.2 Steigende AkademikerInnenquote

Der forcierte Zugang zu höher bildenden Schulen und die daraus resultierende höhere Zahl an Maturaabschlüssen brachte auch Veränderungen im postsekundären/tertiären Bildungsbereich mit sich. So stieg die AkademikerInnenquote in der Bevölkerung um 3%: 1971 gab es einen 2%-Anteil von AkademikerInnen an der Wohnbevölkerung über fünfzehn Jahren, im Jahr 2000 waren es 5%. (vgl. Tabelle 4) Insgesamt bedeutete das einen Zuwachs von ca. 5% im höchsten Bildungsbereich, denn neben der universitären Ausbildung sind seit den späten siebziger Jahren auch Akademien und andere hochschulverwandte Lehranstalten zu berücksichtigen. Die stärkere Aufgliederung von Bildungswegen innerhalb der tertiären Bildungsstufe setzte in Österreich erst relativ spät in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts ein. Die Verdoppelung der Personenanteile in weniger als dreißig Jahren, die eine Akademie als höchste abgeschlossene Schulbildung vorweisen können, weist aber auf einen raschen Bedeutungsgewinn dieser Bildungsformen hin.

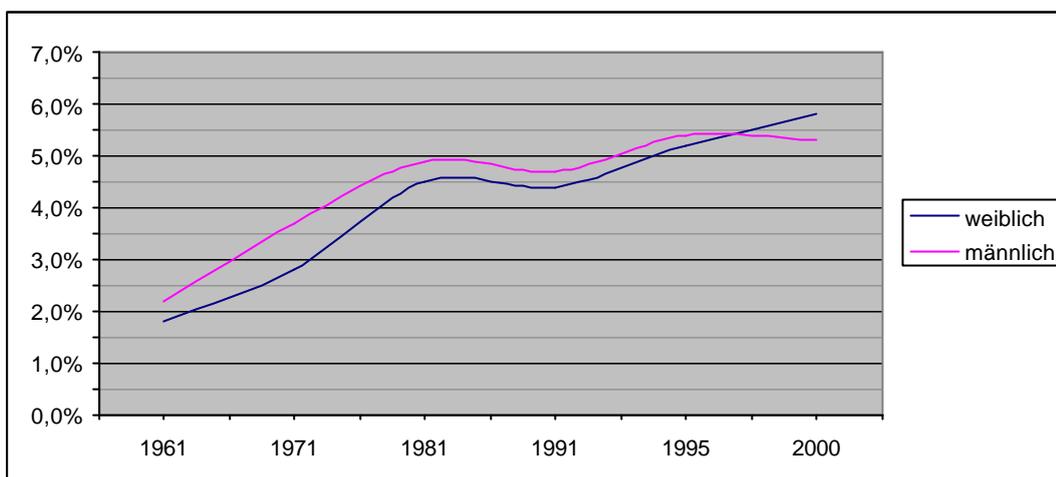
1.2.3 Steigende Bildungsbeteiligung von Frauen

Das allgemeine Anwachsen des Bildungsniveaus ist nicht zuletzt auch auf einen steigenden Anteil des Bildungserwerbs von Frauen zurückzuführen. Die Bildungsexpansion eröffnete neue Möglichkeiten und einen verbesserten Zugang zum Bildungssystem, sodass „Frauen am Gesamtprozess der Höherqualifizierung überproportional partizipieren.“¹¹¹ So hat sich vor allem der Anteil jener Frauen, die keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss haben, deutlich verringert. Die langfristige Entwicklung der Anteile von Schülerinnen und Studentinnen zwischen 15 und 29 Jahren an der gesamten weiblichen Wohnbevölkerung (vgl. Tabelle 3, Abbildung 6) ergibt einen Anstieg seit 1961 um

¹¹¹ Prenner, Peter / Scheibelhofer, Elisabeth / Steiner, Karin / Wieser, Regine: a.a.O. 2000, S.XVI

4%. Das heißt, im Jahr 2000 besuchten rund 6% aller Frauen eine Schule, Universität oder Akademie. Im Vergleich dazu ist der männliche Schüler- und Studentenanteil im selben Alter nur um 3% auf etwas mehr als 5% im Jahr 2000 gestiegen.

Abbildung 6: Anteile 15- bis 29-jähriger Schülerinnen und Studentinnen an der weiblichen Gesamtbevölkerung



Quelle: 1971 - 1991 Volkszählung, 1995 und 2000 Mikrozensus (Jahresdurchschnitt), eigene Berechnungen.

Dennoch bestehen noch immer viele Benachteiligungen für Frauen, die sich in der starken geschlechtsspezifischen Segregation in den berufsbildenden Schulformen (vgl. Tabelle 6a) und in der Lehrlingsausbildung bemerkbar machen.¹¹² Dieses anhaltende Phänomen weist auf die tieferliegende Problematik der Verankerung von Geschlechterrollenbildern hin, denn prinzipiell stehen alle Ausbildungsrichtungen beiden Geschlechtern offen. Zudem ist festzuhalten, „dass die nachweisliche ‚Aufholjagd‘ der Frauen im Bildungsbereich seit den 70er Jahren sich nur in schaumgebremster und widersprüchlicher Art und Weise in ihren Berufslaufbahnen fortgesetzt hat.“¹¹³

1.2.3.1 Höher bildende Schulen und Universitäten

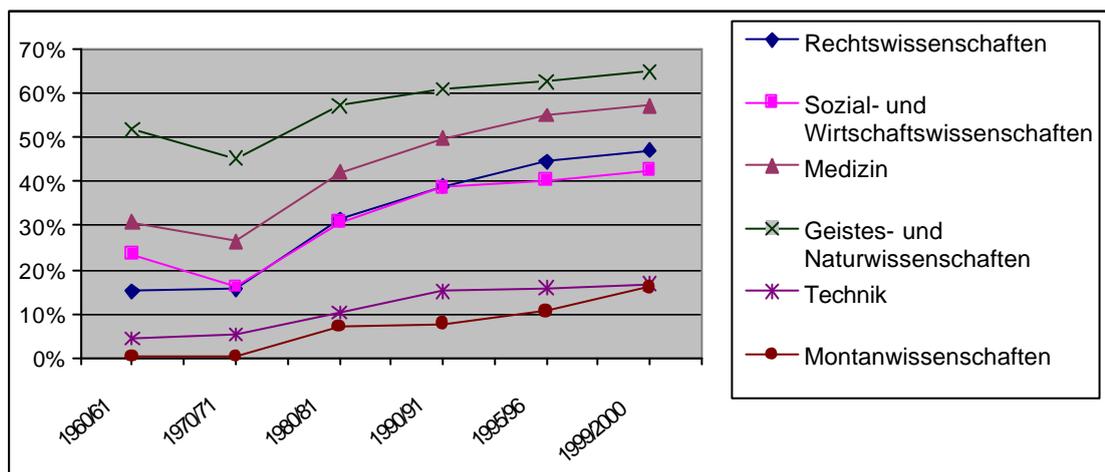
Insgesamt ist im Zuge der vermehrten Bildungsbeteiligung von Frauen auch deren Bildungsniveau stärker gestiegen als jenes der Männer. Dies geht aus einer Betrachtung der bereits beschriebenen Entwicklungen der Höherbildung der Bevölkerung in einer geschlechtsspezifischen Perspektive hervor. (vgl. Tabelle 4) Die sich im höherbildenden Schulbereich insgesamt mehr als verdoppelnden AbsolventInnenanteile (1971: 5,8%, 2000: 14,6%) ergeben für die Gruppe der Frauen ca. eine Verdreifachung: von 1971 mit 4,6% auf 14,6% im Jahr 2000. Den sich etwas mehr als verdreifachenden AbsolventInnenanteilen im Bereich der weiterführenden tertiären Abschlüsse (1971: 2,1%, 2000: 6,8%) steht sogar eine Versechsfachung der Frauenanteile von 1% 1971 auf 6% im Jahr 2000 gegenüber. Dabei erscheint auf der tertiären Bildungstufe die späte Etablierung der

¹¹² Während die Männeranteile in technischen und gewerblichen Schulen stark überwiegen, dominieren Frauen die Bereiche der wirtschaftsberuflichen, sozialberuflichen und kaufmännischen Schulen. Zudem zeigt sich mit der Konzentration von weiblichen Lehrlingen zum Beispiel in Fremdenverkehrs-, Hauswirtschafts- und Bekleidungsschulen eine starke Orientierung an traditionellen Frauen-Lehrberufen. (Vgl. Kap. III/1.2.3.2)

¹¹³ Prenner, Peter / Scheibelhofer, Elisabeth in: Prenner, Peter et al.: a.a.O. 2000, S.4

hochschulverwandten Lehranstalten, also des nicht-universitären postsekundären Ausbildungsbereiches als bedeutendste Strategie zur Einbeziehung der weiblichen Bevölkerungsanteile in höhere Bildungsschichten zu fungieren. Diese hauptsächlich pädagogischen Akademien, Sozialakademien und den gehobenen medizinisch-technischen Dienst umfassenden Bildungsformen sind weiblich dominiert. Der Bevölkerungsanteil von Frauen mit einem Hochschulabschluss ist in den letzten Jahrzehnten zwar ebenfalls deutlich gestiegen – von rund 1% im Jahr 1971 auf fast 4% im Jahr 2000 –, dennoch herrscht hinsichtlich der Studienwahl weiterhin starke geschlechtsspezifische Segregation. So sind zum Beispiel die geistes- und naturwissenschaftlichen Studien seit den sechziger Jahren eindeutig weiblich dominiert. (vgl. Tabelle 9, Abbildung 7) Von allen Studierenden in diesem Bereich waren im Wintersemester 1999/2000 65% Frauen. Bereits 1960 waren hier knapp mehr als die Hälfte der inskribierten Studierenden Frauen. Die sonst in allen Studienbereichen voranschreitende ausgleichende Entwicklung der StudentInnenanteile konnte die Dominanz von Männern in Technik- und Montanistikstudien bis heute nicht kompensieren. In beiden Studienrichtungen betrug der Frauenanteil im Wintersemester 1999/2000 nur ca. 16%, obwohl sich dieser etwa in den technischen Studien seit den sechziger Jahren ungefähr vervierfachte.

Abbildung 7: Frauenanteile an den inskribierten Studien¹¹⁴ nach Studienrichtung



Quelle: Hochschulstatistik

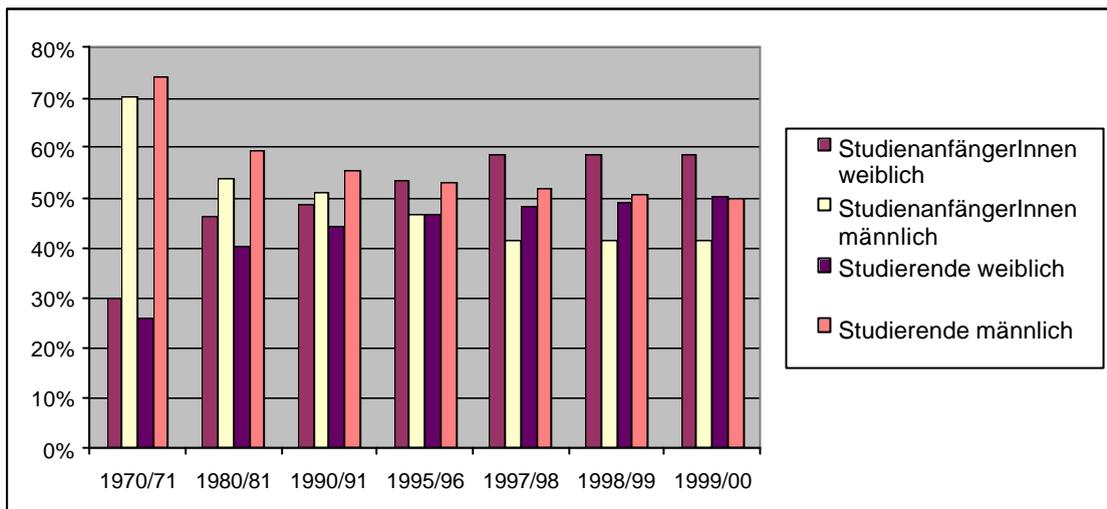
Der ausgleichende Trend zeichnet sich vor allem in einer Betrachtung der langfristigen Entwicklungen ab. Von den allgemeinen Zahlen (vgl. Tabelle 4), die über die Anteile aller AkademikerInnen an der Wohnbevölkerung Auskunft geben, ist der Zugang zu den Hochschulen zu unterscheiden (vgl. Tabelle 8). Hier haben die Frauen seit den siebziger Jahren stark aufgeholt. 1975 entschieden sich knapp 45% der Maturantinnen und 56,5% der Maturanten für ein Universitätsstudium. Während in den folgenden Jahrzehnten bis zum Jahr 1997 die Rate der Frauen auf etwas mehr als 49% anstieg, sank sie bei den Männern auf dieses Niveau. Damit waren die Übertrittsquoten der MaturantInnen an die Universitäten erstmals ausgeglichen.

Darüber hinaus ist die Gesamtzahl der StudienanfängerInnen zu berücksichtigen, also auch jene Personen, die nicht sofort nach der Matura an die Universität übertreten und auch solche, die eine Studienberechtigungsprüfung ablegen. (vgl. Tabelle 5, Abbildung 8) Im Wintersemester 1970/71 hatten gegenüber 70% Männer nur 30% Frauen an einer Hochschule inskribiert. Der in der Folge

¹¹⁴ Von inländischen ordentlichen Studierenden an wissenschaftlichen Universitäten und Universitäten der Künste.

ausgleichende Trend kippte im Jahre 1995 zugunsten der Frauen, die seither die Mehrheit der StudienanfängerInnen stellen. Im Wintersemester 1999/00 inskribierten bereits knapp über 17% mehr Frauen als Männer. Die Zahlen der insgesamt inskribierten ordentlichen HörerInnen zeigen, dass seit dem Studienjahr 1999/2000 annähernd Geschlechterparität an den Universitäten herrscht. Allerdings lässt dies keine Schlüsse über die Verhältnisse an den einzelnen Fakultäten und Studienrichtungen zu, wo die Anteile zum Teil nach wie vor sehr unterschiedlich sind¹¹⁵.

Abbildung 8: Vergleich der Anteile männlicher und weiblicher StudienanfängerInnen und Studierender



Quelle: Hochschulstatistik

1.2.3.2 Pflichtschule und Lehre

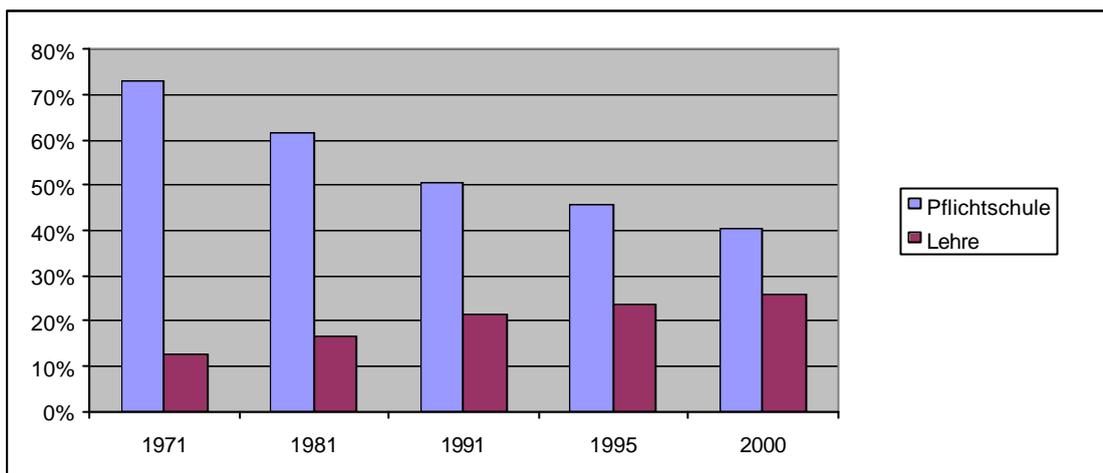
Gemäß dem allgemeinen Trend ist der Pflichtschulbereich der einzige, in dem über den gesamten Zeitraum von 1971 bis 2000 die Quoten sinken. Konkret heißt das, dass der Anteil der Frauen an der über 15-jährigen weiblichen Wohnbevölkerung, die als höchste abgeschlossene Bildungsform die Pflichtschule absolviert hat, von 73% im Jahr 1971 auf 40,6% im Jahr 2000 gesunken ist. (vgl. Tabelle 4, Abbildung 9) Im Vergleich dazu haben sonst nur die Absolventinnenzahlen der berufsbildenden mittleren Schulen seit 1991 abgenommen, sodass die Bevölkerungsanteile der Frauen, die diese Schulform absolviert haben, seitdem auf dem Niveau um 12,5% stagnieren. Wenn auch die Frauenquoten in den verpflichtenden Schulformen gesunken sind, so sind doch immer noch deutlich mehr Frauen als Männer vom Ausschluss weiterführender Bildung betroffen. Hier haben sich die Ungleichheiten nicht reduziert. Der Halbierung des Männeranteils mit Pflichtschulniveau (1971: ca. 50%; 2000: knapp 26%) steht eine Reduktion der Frauenquoten von 73% (1971) auf 40,6% (2000) gegenüber. Demnach haben im Jahr 2000 rund 15% mehr Frauen als Männer nur die Pflichtschule abgeschlossen. „Nur“ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass die allgemeine Orientierung am Ziel der Höherqualifizierung aller Bevölkerungsgruppen auch und vor allem für Frauen noch nicht an Aktualität verloren hat.

Der Bedeutungsgewinn der Lehre gegenüber der Pflichtschule zeigt sich auch in der Zunahme der Anteile von Lehrabsolventinnen an der Wohnbevölkerung. (vgl. Tabelle 4, Abbildung 9) Seit den

¹¹⁵ Siehe oben Abbildung 7.

siebziger Jahren ist ein stetiger Anstieg von 12,6% im Jahr 1971 auf 26% im Jahr 2000 zu verzeichnen. Damit gab es 2000 ungefähr doppelt so viele Frauen in Österreich wie 1971, deren höchste abgeschlossene Schulbildung eine Lehre ist. Im gleichen Zeitraum sind die Männeranteile um rund 10% auf ein Niveau von 44,5% gestiegen. Auch der Bereich der Lehre ist also nach wie vor männlich dominiert. Im Jahr 2000 gab es 18,4% mehr Männer als Frauen mit einer Lehre als höchster abgeschlossener Schulbildung.

Abbildung 9: Anteil von Frauen mit Pflichtschul- bzw. Lehrabschluss an der weiblichen Wohnbevölkerung

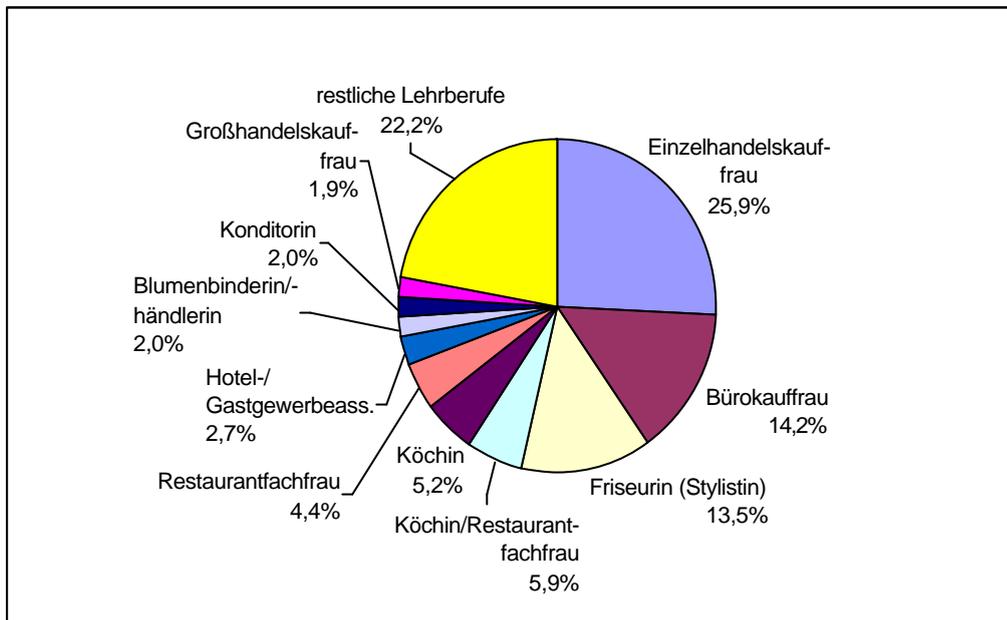


Quelle: 1971-1991 Volkszählung, 1995 und 2000 Mikrozensus (Jahresdurchschnitt)

Wenn auch insgesamt der Anteil weiblicher Lehrabsolventen an der Bevölkerung gestiegen ist, zeigen die Zahlen der sich gerade in einer Lehrausbildung befindenden Frauen eine Stagnation im Vergleich zu den Zahlen männlicher Lehrlinge. Seit den siebziger Jahren sind nur rund ein Drittel aller Lehrlinge weiblich – ein weiterer Beleg für geschlechtsspezifische Unterschiede in diesem Bereich. (vgl. Tabelle 10, Abbildung 4) Neben dieser grundsätzlichen Segregation der Geschlechter herrscht auch noch eine starke fachspezifische Segregation. (vgl. Tabelle 11, Abbildung 10) Zunächst fällt auf, dass sich der Großteil der weiblichen Lehrlinge auf sehr wenige Lehrberufen konzentriert. 1998 wurden mehr als die Hälfte (53%) in nur drei Lehrberufen ausgebildet. Des Weiteren verteilten sich etwas mehr als drei Viertel (78%) aller Frauen in Lehrausbildung auf nur zehn Berufe. Die Verteilungen von 26% in den drei und 53% in den zehn häufigsten Lehrberufen bei den männlichen Lehrlingen ist dazu vergleichsweise breit gestreut. Die fachspezifische Segregation setzt sich bei einer genaueren Betrachtung der in den zehn häufigsten Lehrberufen vertretenen Berufsarten fort. Während bei den Männern der industrielle und handwerkliche Bereich vorherrscht und zumindest auch zwei Dienstleistungsberufe vertreten sind, sind alle zehn von Frauen am häufigsten gewählten Lehrberufe im Dienstleistungsbereich angesiedelt. Dazu kommt, dass diese „Lehrberufe, die bei Frauen beliebt sind, häufig so genannte Sackgassenberufe [sind]. Diese sind durch geringe Mobilität am Arbeitsmarkt und geringe Aufstiegschancen gekennzeichnet. Dazu gehören v.a. die Lehrberufe ‚Einzelhandelskauffrau‘ und ‚Friseurin und Perückenmacherin‘.“¹¹⁶

¹¹⁶ Steiner, Karin / Wieser, Regine: a.a.O. 2000, S.52

Abbildung 10: Die zehn häufigsten Lehrberufe von Frauen (1998)



Quelle: WKÖ, Berechnungen: ÖIBF.¹¹⁷

2 Die Veränderung der Bildungsinhalte

Was bedeuten diese allgemeinen, als Folge der Bildungsexpansion beschriebenen Entwicklungen, in denen sich ein deutlicher Anstieg des Bildungsniveaus der gesamten Bevölkerung, aber auch weiterhin eine starke Differenzierung verschiedener Bevölkerungsgruppen ausmachen lassen? Um diese Prozesse besser zu verstehen, ist im Folgenden einerseits ein Blick auf Details des Bildungssystems und andererseits eine Bezugnahme auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen nötig. Das Bildungssystem reagiert auf Abläufe in der Gesellschaft, die Betrachtung dieser Reaktionen führt damit zu Rückschlüssen auf andere gesellschaftliche Bereiche. Unsere grundlegende Annahme ist, dass im Zuge fortschreitender Modernisierungsprozesse die ökonomische Verwertbarkeit von Bildung ausgebaut und schließlich zum vorherrschenden Zweck wird.

2.1 Ökonomisierung der Bildung: Zunehmende inhaltliche und strukturelle Ausrichtung am Wirtschaftssystem

Hintergrund der mit der Bildungsexpansion eingeleiteten Prozesse war das Kalkül, durch Bildung die Einbindung des Einzelnen in die Erwerbstätigkeit besser zu gewährleisten. Dafür waren sowohl politische als auch wirtschaftliche Motive ausschlaggebend. Erst im Anschluss an diese allgemeine Reformbewegung kommt es zunehmend zu der Überlegung, die Effizienz im Übertritt vom Bildungssystem in die Arbeitswelt zu steigern. Grundlage dafür ist die Orientierung an einem vorhandenen Bedarf, der aus der gesellschaftlichen Technologisierung und Rationalisierung abgeleitet wird. Den Veränderungen entsprechend verschiebt sich auch das wirtschaftliche Interesse, und es kommt zu einer

¹¹⁷ ebd., S.49

gesteigerten Nachfrage nach Arbeitskräften im wachsenden Dienstleistungssektor. Neben diesem spielt die stark technologiebezogene Transformation von Arbeitsprozessen in anderen Bereichen eine ebenso wichtige Rolle. Auch hier entstehen neue Anforderungsprofile und bisherige Arbeitsstrukturen verlieren an Bedeutung. Um dem so entstandenen Bedarf nachkommen zu können, ist die Einbindung des Einzelnen in diese gesellschaftlich determinierten Prozesse zu gewährleisten. Die gesellschaftliche Logik dieser Entwicklungen braucht eine breite Basis auf individueller Ebene. Dafür werden die hauptsächlich politischen Ambitionen der allgemeinen Schulpflicht und gleichzeitig der Wert von Bildung für das Individuum modifiziert. Bildung wird individualisiert, indem sie als Voraussetzung für den Einstieg in die Arbeitswelt als unabdingbar bewertet wird.

Wie sowohl steigende Zahlen von SchülerInnen im Bereich der höher bildenden Schulen als auch im Bereich der StudentInnenzahlen zeigen, wird es allgemein möglich, mehr Zeit für den Bildungserwerb in Anspruch zu nehmen als frühere Generationen die konnten. Dennoch wird der Blick immer stärker auf den Verwertungszusammenhang von Bildung gelenkt. Für das Individuum wird einerseits das Argument bedeutend, gerade die zusätzliche Ausbildung ökonomisch verwerten zu können. Andererseits zwingt diese Orientierung am Nutzen von Bildung zur Forderung nach baldigem Eintritt in die Erwerbstätigkeit und damit nach kürzeren Bildungswegen. Dies findet insbesondere in der Etablierung der Fachhochschulen Ausdruck. Zusätzlich kommt es zu einem Ausbau des Weiterbildungssektors und einem Bedeutungsgewinn von Zusatzqualifikationen. Die Verantwortung für diese zusätzliche Bildung wird ebenfalls weitgehend und in zunehmendem Maße dem Individuum übertragen.

Es kann in der Folge zwar noch genügen, sich der allgemeinen Schulpflicht entsprechend zu bilden, sodass man auch mit einem Mindestmaß an Bildung noch das Auslangen finden kann, doch der Wert von Bildung steigt mit zusätzlicher und höherer Qualifikation.¹¹⁸ Bessere (Aus-)Bildung bedeutet Vorsprung gegenüber anderen und damit erhöhte Chancen auf eine bessere Karriere.¹¹⁹ Bildung wird zu einer grundsätzlichen Voraussetzung der persönlichen Existenzsicherung in der Risikogesellschaft¹²⁰. Was in diesem Zusammenhang eine gesellschaftlich „bessere“ Bewertung findet, wird anhand der fachspezifischen Entwicklungen von SchülerInnen- und StudentInnenzahlen deutlich.¹²¹ Dabei wird weitgehend übersehen, dass derart an Anforderungen gebundene Bildungsinvestitionen gleichzeitig selbst wieder mit Risiko verbunden sind. Zum Zeitpunkt der Entscheidung ist es letztlich unsicher, ob der gewählte Bildungsweg tatsächlich den erwarteten Erfolg bringen werde. Die Durchsetzung der Semantik der Brauchbarkeit von Bildung¹²² ist Ausdruck der vorherrschenden Ausrichtung pädagogischer Anliegen. Sie bietet eine Möglichkeit, die Unsicherheiten zukünftiger Entwicklung zu reduzieren. Die grundlegenden Tendenzen stellen den ökonomischen Bezug von Bildung ins Zentrum, und zeigen damit den Vollzug einer „Wendung zur Primärorientierung [des Bildungssystems] an Arbeit und Beruf“¹²³.

In dieser Hinsicht interessiert in erster Linie die Frage nach welcher fachlichen Ausrichtung von Schultypen besondere Nachfrage besteht. In der Folge besteht die Möglichkeit, aus den Entwicklungen der letzten Jahrzehnte Tendenzen zu erkennen, in denen Verbindungen mit gesellschaftlichen

¹¹⁸ Die oben, Kap. III/1.2, beschriebenen gesellschaftlichen Entwicklungen in Richtung einer allgemeinen Höherqualifikation entsprechen dieser Auffassung. Der Ausbau des Weiterbildungssektors und die verstärkten Forderungen nach der Bereitschaft zu „lebenslangem Lernen“, die mittlerweile zu einem prägnanten Merkmal der Informations- und Wissensgesellschaft geworden ist, sind weitere Belege für die beschriebene Bewertung von Bildung.

¹¹⁹ Zu den unterschiedlichen politischen Interpretationsmöglichkeiten und Schlussfolgerungen siehe Kap. IV.

¹²⁰ vgl. Beck, Ulrich: Risikogesellschaft - Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986

¹²¹ Zur genaueren Bestimmung einer guten bzw. besseren Bildung siehe unten: Qualitative Analyse von Zeitungsartikeln, Kap. V/2.2.3.1

¹²² vgl. oben: Kap. II/ 2.1.2.3

¹²³ Luhmann, Niklas / Schorr, Karl E.: a.a.O. 1999, S.91

Veränderungen sichtbar werden. Diese können Auskunft über Richtung und Inhalt heutiger Entwicklungen und Verhältnisse geben.¹²⁴

2.2 Ausbau des berufsbildenden Schulwesens

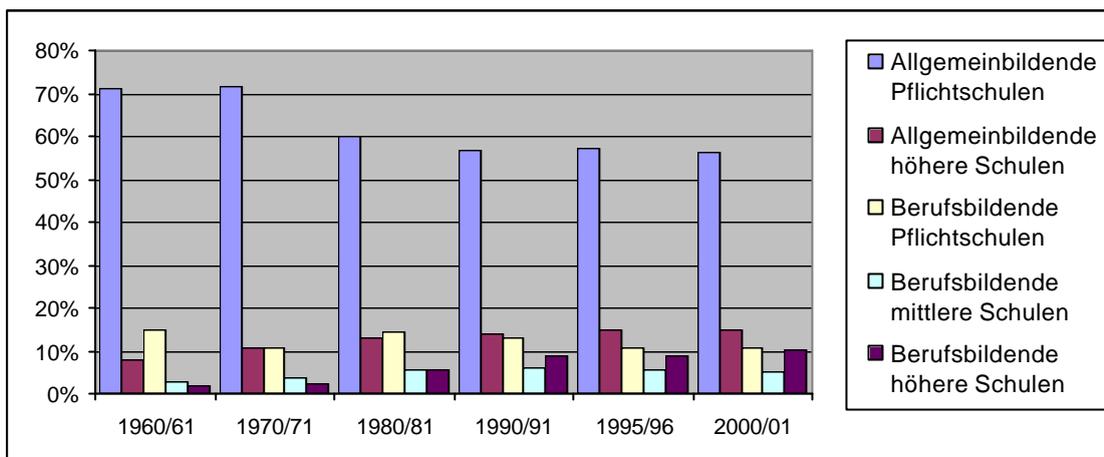
Die These der gestiegenen und schließlich vorherrschenden Bedeutung des ökonomischen Bezugs von Bildung lässt sich zunächst ganz allgemein mit Verweis auf den Bedeutungsgewinn der berufsbildenden gegenüber den allgemeinbildenden Schulen begründen. Schon eine Betrachtung des Bildungsniveaus (höchste abgeschlossene Schulbildung: [vgl. Tabelle 4, Abbildung 5] zeigt, dass seit 1995 mehr Personen eine berufsbildende höhere Schule (BHS) abgeschlossen haben als Personen mit Matura in einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS). Im Vergleich zu 1971 hat sich das Verhältnis von Personen mit AHS- und jenen mit BHS-Abschluss bis heute nahezu umgekehrt. Waren es damals 1% mehr Personen mit AHS-Matura als höchster abgeschlossener Schulbildung, so gab es im Jahr 2000 fast 1% mehr mit einem BHS-Abschluss (insgesamt 7,7%).

Im Vergleich zur insgesamt fallenden Tendenz bei den allgemeinbildenden Schulen, sind die SchülerInnenanteile im berufsbildenden Schulbereich in den letzten vierzig Jahren um 6,5% gestiegen. Dabei ist zu beachten, dass der allgemeine Pflichtschulbereich von allen SchülerInnen besucht wird. Das heißt, dass der Anstieg im berufsbildenden Schulwesen vor allem zu Lasten der AHS, und hier wiederum hauptsächlich der AHS-Oberstufe, geht.¹²⁵ Allgemein bedeutet dies ein Anwachsen des gesamten berufsbildenden Sektors, das im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen zunehmender Diversifizierung von Arbeitsprozessen und Wirtschaftsbereichen steht.

¹²⁴ Gesellschaftliche Veränderungen manifestieren sich in Semantiken und dies wird in Begriffsentwicklungen wie Dienstleistungs-, Informations- und Wissensgesellschaft bzw. IKT-Gesellschaft deutlich sichtbar.

¹²⁵ vgl. im Folgenden: Kap. III/2.3 Zur gewandelten Rolle der AHS

Abbildung 11: SchülerInnenanteile nach Schulart



Quelle: Schulstatistik, eigene Berechnungen.

2.2.1 Die Anbindung an die Wirtschaft als Krise des Dualen Systems der Lehrlingsausbildung

Die Schwankungen der SchülerInnenzahlen in den Berufsschulen, die zum dualen System der Lehrlingsausbildung gehören, machen die enge Verbindung mit wirtschaftlichen Faktoren in diesem Bereich deutlich. (vgl. Tabelle 6b) Insgesamt nimmt die Zahl der BerufsschülerInnen seit den achtziger Jahren kontinuierlich ab. Hier wie auch schon beim Rückgang um 1970 machen sich konjunkturbedingte Einflüsse bemerkbar. Eine der hauptsächlichen Ursachen für das Abfallen ab 1990/91 liegt in der sich immer stärker durchsetzenden Rationalisierungspolitik wirtschaftlicher Unternehmungen und dem Auslagern von Arbeitsprozessen in Länder mit billigerem Lohnniveau. Die Politik versuchte darauf mit einer „Lehrlingsoffensive“ (1997) zu reagieren, die aber den Rückgang der Lehrstellen auch nicht aufhalten konnte. Die Zahlen der SchülerInnen- und StudentInnenanteile an der 15-29-jährigen Wohnbevölkerung (vgl. Tabelle 2, Abbildung 2) spiegeln diese Abläufe wider. Für jede der drei Alterskohorten ist ab 1991 ein überproportionaler Anstieg zu verzeichnen. In diesen Zahlen ist der Bereich der Lehrlingsausbildung nicht erfasst. Damit ist vor allem der Anstieg der SchülerInnenanteile in der Gruppe der 15- bis 19-Jährigen von 1991 um rund 12% auf 58% im Jahr 2000 auf einen erheblichen Rückgang von offenen Lehrstellen zurückzuführen. Gegenüber dem stetigen Steigen um die 5% in den zwanzig Jahren zuvor bedeutet dies ein Wachstumsplus von ca. 7%. Das macht deutlich, dass sich durch politischen Willen nicht kurzfristig wirtschaftliche Veränderungen als Antwort auf wirtschaftliche Entwicklungen initiieren lassen. Die Reaktion ist in diesem Falle ein Heranziehen der Schulen, um Jugendarbeitslosigkeit zu verhindern. Aber nicht nur zur Lösung des Problems der Jugendarbeitslosigkeit, wie die ebenfalls stark steigenden Anteile in den anderen Alterskohorten verdeutlichen. Insgesamt kam es durch die Anstiege in allen Kohorten zu einem SchülerInnen- und StudentInnenanteil von 92% aller 15- bis 29-Jährigen im Jahr 2000. Hier beträgt das Wachstum von 1991 bis 2000 gegenüber den durchschnittlich 10% in den zwei Jahrzehnten zuvor knapp 17%. Die Konsequenzen von Arbeitslosigkeit sind steigende SchülerInnenzahlen und verstärkte Forderung nach Qualifikationserwerb.

Wurden die Grundlagen für Ausbildungskonzepte unter diesem Vorzeichen schon in den Siebzigern geschaffen, so setzte spätestens in dieser Phase die Forderung nach einer Höherqualifizierung der Arbeitskräfte, nach Flexibilität und der Bereitschaft zu (lebenslanger) Weiterbildung auf breiter Basis ein. Das Thema wird von der Politik und von den Medien aufgegriffen und erlebt auch in der erziehungswissenschaftlichen Literatur eine starke Ausbreitung.

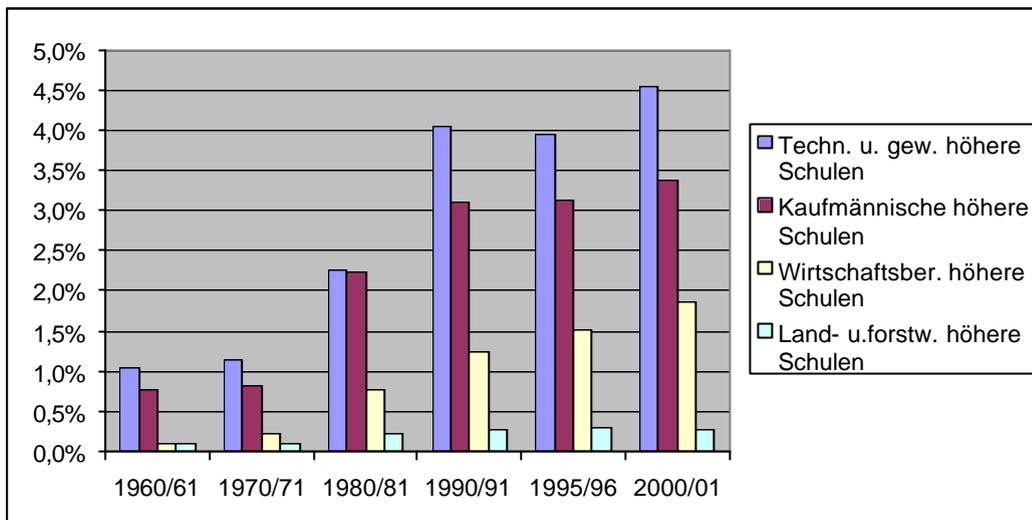
2.2.2 Berufsbildende mittlere Schulen

Die berufsbildenden mittleren Schulen hatten von 1960 bis 1980 starken Zulauf. (vgl. Tabelle 6b, Abbildung 11) Sie konnten ihren Anteil an allen SchülerInnen nahezu verdoppeln. Seit den achtziger Jahren stagnieren die Zahlen auf einem Niveau zwischen 5 und 6%. Betrachtet man die SchülerInnenzahlen insgesamt, lässt sich feststellen, dass die berufsbildenden mittleren Schulen im Vergleich zur AHS und BHS eine eher untergeordnete Rolle spielt. In Bezug auf die BHS hängt dies mit der allgemeinen Höherqualifizierung zusammen. Demnach wird eine mit Matura abschließende berufsbildende Schule tendenziell bevorzugt. Gegenüber den allgemeinbildenden höheren Schulen erklärt sich die Stellung etwas differenzierter. Die BMS kann nicht auf eine vergleichbare traditionelle Bedeutung zurückblicken und gewinnt erst mit zunehmender ökonomischer Orientierung im Bildungssystem an Bedeutung. Allerdings fällt es ihr als eine Zwischenform – weder Lehre, also besonders praxisnahe, noch höhere Bildung – angesichts steigender Erwartungen an die AbsolventInnen des Bildungssystems schwer sich durchzusetzen. Insgesamt passt ihre Erscheinung aber ins Bild der gesellschaftlichen Bedürfnisse hinsichtlich einer ausgedehnten beruflichen Bildung, die möglichst früh und mit zugrunde gelegter fachlicher Orientierung in den Arbeitsprozess überführt. Vor allem für den sich ausbreitenden Dienstleistungssektor spielt diese Schulform eine wichtige Rolle. Entsprechend der seit den Fünfzigern bis hinein in die achtziger Jahre vorherrschenden betrieblichen Hierarchien werden zunächst Führungskräfte in geringerem Ausmaß als Verwaltungspersonal in der betrieblichen Organisation und auch in der staatlichen Verwaltung benötigt.

2.2.3 Etablierung der berufsbildenden höheren Schulen

Im Bereich der berufsbildenden höheren Schulen ist mit 8% der höchste Anstieg der SchülerInnenzahlen seit den sechziger Jahren zu verzeichnen. (vgl. Tabelle 6b, Abbildung 11) Verbindet man diesen Bedeutungsgewinn mit einer Betrachtung der fachlichen Richtungen, die berufsbildende höhere Schulen abdecken, lassen sich auch Schlüsse über vorherrschende gesellschaftliche Interessen, Bedürfnisse und Orientierungen ziehen.

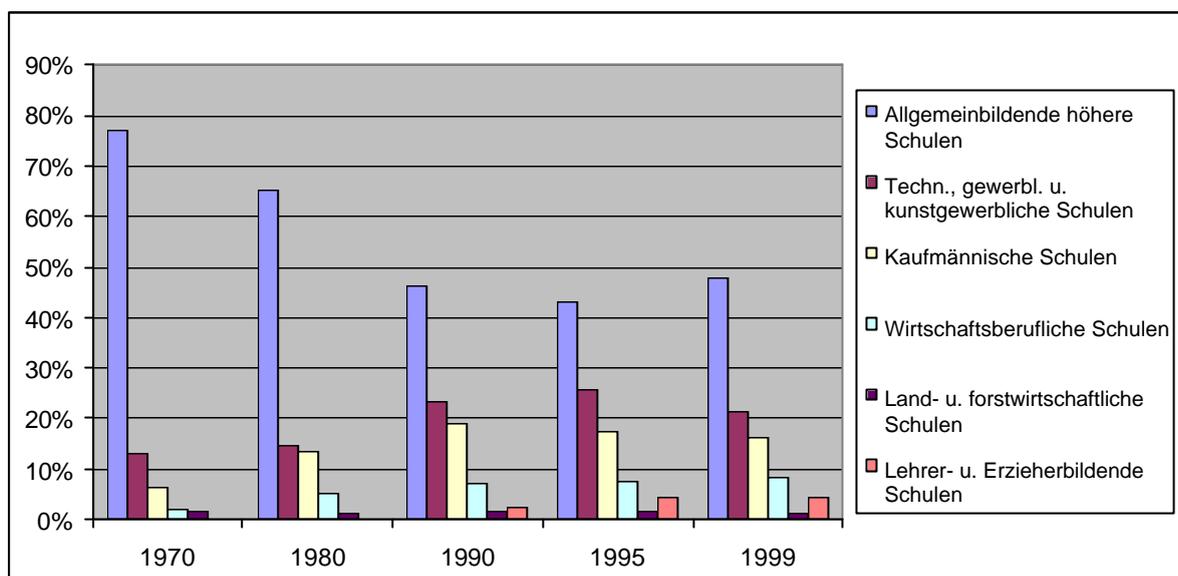
Den Hauptteil machen technische und gewerbliche sowie kaufmännische höhere Schulen aus. (vgl. Tabelle 6b, Abbildung 12) In beiden Fachrichtungen sind die SchülerInnenzahlen seit den sechziger Jahren kontinuierlich gestiegen. Dass der technisch-gewerbliche Bereich die stärksten Zuwächse aufweist, entspricht dem rasanten technologischen Fortschritt in den letzten Jahrzehnten. Im Schuljahr 2000/01 besuchten 4,5% aller SchülerInnen eine technisch-gewerbliche höherbildende Schule. Das ist rund ein Sechstel aller berufsbildenden Schulen, den Lehrlingsbereich miteingeschlossen. Überhaupt hat sich das Verhältnis zwischen dualer Berufsausbildung und dem berufsbildenden höheren Schulbereich drastisch gewandelt. Im Jahr 1960 standen 15% BerufsschülerInnen 2% BHS-SchülerInnen gegenüber. Durch das Sinken der Anteile der Berufsschulen und den Ausbau der berufsbildenden höheren Schulen haben sich die Quoten bis heute auf ungefähr 10% angeglichen. Auch hierin sind die Auswirkungen der gesamtgesellschaftlichen Höherqualifizierung zu erkennen. Dass vermehrt berufsbildende höhere Schulen gewählt werden, ist auch ein Ausdruck der Übernahme von Chancensemantik auf breiter gesellschaftlicher Ebene, zumal gerade diese Schulformen besonders auf Kooperation mit der Wirtschaft bedacht sind und deren Anforderungen in besonderer Weise entsprechen. So lassen sich zum Beispiel die Inhalte der technischen Fachrichtungen nicht ohne permanenten Blick auf technologische Entwicklungen gestalten. Hier kommt es zu einer wechselseitigen Durchdringung von Wissenschaft, Wirtschaft (Industrie) und Bildung. Für den kaufmännischen Bereich ist hier vor allem die Rolle der Wirtschaft (Handel, Kreditwesen) hervorzuheben.

Abbildung 12: Anteile der verschiedenen berufsbildenden höheren Schulen an allen SchülerInnen

Quelle: Schulstatistik, eigene Berechnungen.

Etwas später als im technisch-gewerblichen und im kaufmännischen Bereich setzte das Wachstum bei den wirtschaftsberuflichen höheren Schulen ein. (vgl. Tabelle 6b, Abbildung 12) Von 1960 bis 2000 legten die SchülerInnenanteile hier um 2% zu, wobei 1960 nur 0,1% aller SchülerInnen eine entsprechende Schule besuchten. So gering der Anteil auch an der insgesamten SchülerInnenzahl erscheinen mag, das Ansteigen lässt dennoch auf die wachsende gesellschaftliche Bedeutung dieses Bereichs schließen. Die Wahl einer Schulform ist unter anderem auch stark von der Überlegung geprägt, was die jeweilige Ausbildung für die persönliche Zukunft bringt. Die etwas spätere Entwicklung dieses Fachbereichs ist auf Entwicklungen im betriebswirtschaftlichen Bereich, vor allem im Zusammenhang mit Innovationen im Bereich Management, zurückzuführen. Auch hier brechen im Laufe der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts in der Praxis die hierarchischen Strukturen auf und verändern sich mit zunehmender Kenntnis der Organisationsprozesse.

Neben den relativen SchülerInnenzahlen bestätigt auch die Zahl der Maturaabschlüsse den Bedeutungsgewinn der berufsbildenden höheren Schulen. (vgl. Tabelle 7b) Den stark sinkenden Quoten der allgemeinbildenden höheren Schulen stehen von 1970 bis 1990 steigende BHS-MaturantInnenanteile gegenüber. In den Neunzigern wurden mehr als die Hälfte aller Maturaabschlüsse an berufsbildenden höheren Schulen absolviert. Hier ist seitdem die Tendenz allerdings leicht rückläufig, sodass 1999 der Prozentsatz auf knapp unter die Hälfte aller MaturantInnen gesunken ist. Dies ist unter anderem auch auf die lehrer- und erzieherbildenden höheren Schulen zurückzuführen, bei denen seit 1990 die AbsolventInnenzahlen stark steigen.

Abbildung 13: Anteil von BHS-Maturaabschlüssen nach Schulform¹²⁶

Quelle: Schulstatistik, eigene Berechnungen.

2.3 Zur gewandelten Rolle der AHS

Obwohl im Bereich der höher bildenden Schulen vor allem die berufsbildenden höheren Schulen stark zugelegt haben, spielt die AHS nach wie vor eine wichtige Rolle. Dies erscheint auf den ersten Blick als Widerspruch zur These der vorherrschenden wirtschaftlichen Orientierung im Bildungssystem, ist aber vor dem Hintergrund der im folgenden dargestellten Entwicklungen der AHS erklärbar. Zudem lässt sich gerade am bildungstheoretischen Diskurs zeigen, dass sich auch die Rolle des Gymnasiums erheblich verändert hat und bisweilen sogar von einer Krise der AHS gesprochen wird. Die Tendenz der in diesem Zusammenhang diskutierten Veränderungen weist zudem auf mehr Einfluss wirtschaftsbezogener Überlegungen hin.¹²⁷

Die allgemeinbildenden höheren Schulen zehren bis heute von ihrer traditionell starken Stellung im Bildungssystem und den Resten des bürgerlichen Bildungsideals neuhumanistischer Prägung. Bis ins zwanzigste Jahrhundert war der AHS-Abschluss Voraussetzung für den Besuch einer Universität und auch ohne diesen kam der im Gymnasium vermittelten Bildung die Funktion sozialer Differenzierung zu. Noch vor der Bildungsexpansion in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts wurden in dieser Phase die inhaltlichen Grundlegungen der Allgemeinbildung ausgearbeitet. „Allgemeinbildung' bedeutet viel mehr als bloß ‚Allgemeinwissen' (englisch: common knowledge). Sie schließt Können ebenso ein wie Gemüteseinstellung, fundamentale Wertungsweisen, ästhetische, moralische und politische Grundhaltungen.“¹²⁸

Die feste Verankerung der AHS im Bildungssystem sicherte ihr auch in der Nachkriegszeit eine starke Stellung. So war es zum Beispiel ein besonderes Anliegen, gerade die AHS allen Bevölkerungsschichten

¹²⁶ Einschließlich der Schulen für Berufstätige, der ExternistInnen und Ergänzungsprüflinge sowie aller Sonderformen.

¹²⁷ vgl. Kaske, Karlheinz: Neue Anforderungen an das Gymnasium. Projekte – Fächerübergreifender Unterricht – Basissicherung. In: Becker, Gerold / Seydel, Otto (Hg.): Neues Lernen. Die wechselseitigen Erwartungen von Schule und Wirtschaft. Frankfurt/M. 1993, S.19ff

¹²⁸ Brezinka, Wolfgang: a.a.O. 1998, S.135

zugänglich zu machen. Ihren bildungstheoretischen Wert gewann sie vor allem aus den Grundzügen der Allgemeinbildung, die jede/r zuerst erwerben soll, „bevor er sich nach den Anforderungen der arbeitsteiligen Gesellschaft für etwas Besonderes ausbildet“¹²⁹. Angesichts der historischen Situation bestand nach dem zweiten Weltkrieg ein dringendes gesellschaftliches Interesse daran, autoritären Kräften entgegenzuwirken und dies durch Demokratisierung aller gesellschaftlichen Bereiche, so auch des Bildungssystems, zu untermauern. Diesem Bestreben kam die fest an kulturelle Inhalte (Sprachen, Geschichte, Kunst) gekoppelte Allgemeinbildung und die in ihr festgelegte Vermittlung von Werten entgegen.

So zeigt die Entwicklung der SchülerInnenzahlen, dass die AHS in den letzten vierzig Jahren einen kontinuierlich wachsenden Zulauf zu verzeichnen hatte. Von allen SchülerInnen besuchten im Schuljahr 1960/61 8% und 2000/01 bereits 15% eine allgemeinbildende höhere Schule. (vgl. Tabelle 6b, Abbildung 11) Dieser Anstieg muss aber einerseits relativiert werden, wenn man ihn mit jenem der BHS vergleicht¹³⁰, und andererseits, wenn man die Unterteilung in AHS-Unter- und Oberstufe mitberücksichtigt. Durch die Prozesse der gesamtgesellschaftlichen Höherqualifizierung und des Bedeutungsgewinns berufsorientierter Bildung ist es nämlich auf lange Sicht vor allem die AHS-Unterstufe, die weiterhin eine wichtige Rolle spielt. Mit der Einschränkung lokaler Disparitäten verliert die Hauptschule zunehmend an Bedeutung und die AHS-Unterstufe wird als die bei weitem besser geeignete Voraussetzung für den Besuch einer berufsbildenden höheren Schule betrachtet. Sie wird zur bald unerlässlichen Basis eines Einstiegs in eine längere Bildungskarriere mit dem Ziel einer höheren beruflichen Bildung.

Im Vergleich zu den gestiegenen SchülerInnenzahlen an den allgemeinbildenden höheren Schulen weisen die Quoten der AHS-Maturaabschlüsse eine stark fallende Tendenz auf. (vgl. Tabelle 7b, Abbildung 13) Wurden es im Jahr 1970 noch 77% aller Maturaabschlüsse an einer AHS gemacht, so waren es 1999 nur noch 48%. Dabei ist seit den neunziger Jahren wieder ein leichter Anstieg zu verzeichnen. Aufgrund dieser Entwicklung ist zu erkennen, dass die Oberstufe der AHS zunehmend unter Druck geraten ist. Die AHS-Matura hat für den Übertritt in die Erwerbstätigkeit an Bedeutung verloren. Mit einem Blick auf die Zahlen der Maturaabschlüsse im Bereich der berufsbildenden höheren Schulen lässt sich dies als Zuschreibung eines Chancenverlusts beschreiben, der mit der AHS-Bildung verbunden wird. Selbst wenn bei der Wahl einer Schulform nicht ihre Verwertungsmöglichkeiten als primäres Kriterium herangezogen werden, so ist die im Vergleich schwindende Relevanz der AHS ein Zeichen für die gesunkene Akzeptanz bzw. Brauchbarkeit sowohl der Formen als auch der Inhalte des Unterrichts. Die Inhalte der von der Tradition bürgerlicher Bildungsschichten stark geprägten Bildung sind vor allem gegenüber der Technologisierung der Lebenswelt und der Ausrichtung anderer Bildungswege an konkreten Zielvorstellungen in den Hintergrund geraten. Mit der zunehmenden Differenzierung von Arbeitsformen und -bereichen sowie Abhängigkeitsverhältnissen hat die Gesellschaft den Sinn für das Allgemeine verloren. Allgemeine Bildung dient als grundlegende Ausstattung mit *Skills* wie Flexibilität und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen nur noch als Voraussetzung für die erst im Anschluss daran mögliche Erweiterung von Fertigkeiten, Qualifikationen und Wissen.

Als Reaktion auf das Primat der Berufsbildung zeichnet sich jedoch eine Art Gegenbewegung ab, die der AHS-Matura Aufwind geben dürfte. So könnte zumindest der leichte Anstieg der Maturaabschlüsse an allgemeinbildenden höheren Schulen seit 1995 in Verbindung mit neuen Konzepten und einem Erstarren allgemeiner im Gegensatz zu berufsorientierten Bildungsidealen bewertet werden. In erster Linie sind hierfür emanzipatorische Konzeptionen von Bildung als Voraussetzung für eine Zivilgesellschaft verantwortlich.¹³¹

¹²⁹ ebd.

¹³⁰ vgl. oben Kap. III/2.2

¹³¹ vgl. Kap. II/2.1.4

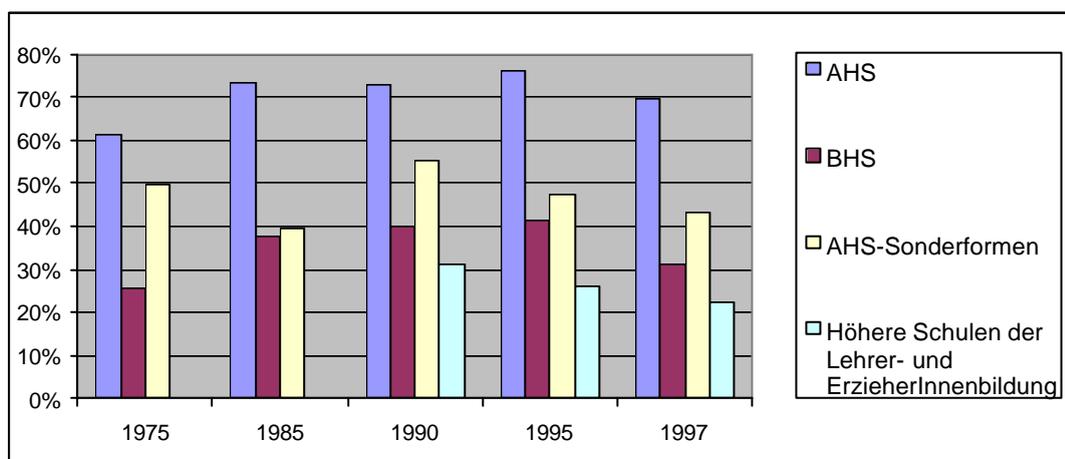
2.4 Ausbildungsdauer und höchste Bildung als Interessenkonflikt

2.4.1 Übertritte an die Universität

Die AHS war die traditionelle Eintrittskarte für eine universitäre Bildung. Mit dem Ausbau des berufsbildenden höheren Schulwesens erhält sie nicht nur inhaltliche, sondern auch in dieser strukturellen Hinsicht Konkurrenz. Der übrigen Entwicklung entsprechend kommt es auch zu einer stärkeren Ausdifferenzierung von Studienrichtungen, sodass mit der fachspezifischen Ausbildung an den berufsbildenden höheren Schulen besondere Voraussetzungen für bestimmte Studiengänge erworben werden können. Dies unterstützte ein weiteres Ziel der allgemeinen Bildungsexpansion: auch die Universitäten auf breiter Basis zugänglich zu machen.

Dementsprechend sind auch steigende Übertrittsraten von MaturantInnen an die Universitäten zu registrieren. (vgl. Tabelle 8, Abbildung 14) Dieser allgemeine Befund trifft aber nur auf die in den siebziger und achtziger Jahren beobachtbaren Tendenzen zu. Von 1975 bis 1985 stieg die Zahl der inskribierenden Personen um 8% auf 59% an. Ein Vergleich der Übertrittsquoten je nach Schulform zeigt deutlich, dass die Bedeutung einer weiteren universitären Bildung in der AHS und im Oberstufenrealgymnasium weit höher zu bemessen ist als in den berufsbildenden höheren Schulen. Durchschnittlich kommen über den Zeitraum der letzten dreißig Jahre 70%, also nicht ganz zwei Drittel aller StudienanfängerInnen aus einer allgemeinbildenden höheren Schule.

Abbildung 14: Übertrittsquoten der MaturantInnen an Universitäten



Quelle: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

1985 sanken die Übertrittsquoten, wobei einzelne Bereiche zunächst noch stagnieren, nur die Übertritte von der Handelsakademie (HAK) stiegen kontinuierlich bis 1995. Nur bei den Übertrittsquoten von den Gymnasien sind diese Rückgänge im langfristigen Vergleich nicht auffällig. Besonders drastisch fällt der Rückgang hingegen bei den berufsbildenden höheren Schulen aus. Dafür ist die Einrichtung der Fachhochschulen verantwortlich, die zur Lösung eines zunehmenden Dilemmas beitragen soll. Die allgemeine Höherqualifizierung erfordert mittlerweile zusätzliche Diversifizierungen auf höheren Ebenen des Bildungsniveaus. Die Ursache liegt in dem zweigeteilten Interesse an einem möglichst hohen Qualifikations- und Bildungsniveau einerseits und einer möglichst kurzen Ausbildungsdauer bzw. einem möglichst baldigen Eintritt in den Erwerbsprozess andererseits. Die BHS, geschweige denn die AHS, kann nicht beiden Anforderungen entsprechen und die universitäre Ausbildung wird ob ihrer Länge zunehmend kritisiert.

2.4.2 Die Fachhochschulen: Ideal nutzenorientierter Bildung

Die Einrichtung der Fachhochschulen ist eine bezeichnende Konsequenz der sich ausbreitenden gesellschaftlichen Ökonomisierung, die sich im Bildungssystem widerspiegelt. Die ersten Fachhochschulen wurden überwiegend in wirtschaftlichen und technischen Fachbereichen installiert, nicht selten mit dem Verweis auf die Entwicklungen im Telekommunikations- und Informationstechnologiebereich. Aber auch managementbezogene Lehrgänge standen im Mittelpunkt dieses neuen Schulzweigs. Erst vor kurzem kamen auch Studienrichtungen wie Sozialmanagement hinzu. Zur Entwicklung der StudentInnenzahlen können noch kaum Aussagen gemacht werden, insgesamt ist aber seit der Errichtung 1994 ein rasantes Ansteigen sowohl von StudentInnen als auch von Fachhochschulstudiengängen zu beobachten. (vgl. Tabelle 12/13) Die Tendenz ist weiterhin steigend. Mit dem Konzept der Fachhochschule wird ein Kompromiss in der oben angeschnittenen Problemsituation geschlossen. Es besteht die Möglichkeit, sich über die Matura hinaus weiterzubilden, und die Studienzeit kann dabei auf vier Jahre begrenzt werden. Zusätzlich wird mit dieser neuen Einrichtung der Wirtschaft eine bessere Möglichkeit geschaffen, auf die Curricula Einfluss zu nehmen, was nunmehr auch im Interesse der Schulen und ihrer StudentInnen ist. In diesem Sinne bieten Fachhochschulen das beste Beispiel für die wirtschaftliche Orientierung von Bildung, die auch auf individueller Ebene als Konsequenz der Übernahme von Chancen- und Verwertungssemantik mitgetragen wird. Die Fachhochschule erhöht erstens die Chancen gegenüber einer BHS-Matura – dafür ist dieser zusätzliche Zertifizierungsschritt auf höherem Bildungsniveau nötig. Zweitens erhöht sie durch ihre Anbindung an die wirtschaftliche Praxis die Chancen gegenüber einem Teil der universitären Ausbildung.

IV Bildungstheoretische Idealtypen im Bildungsdiskurs

Die in der Literaturanalyse dargestellten erziehungswissenschaftlichen Konzepte geben im Weiteren, zusammen mit den Ergebnissen der bildungspolitischen Analyse, die strukturellen Merkmale zur Konstruktion von bildungstheoretischen Idealtypen ab. Mittels dieser Idealtypen werden die vielfältigen in der politischen und pädagogischen Praxis diskutierten und angewandten Vorstellungen von Bildung untersucht. Es lassen sich einerseits die jeweiligen Zielvorstellungen genauer unterscheiden und andererseits Einblicke in die Verbindung zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis gewinnen. Zudem erhalten die zunächst nur theoretisch dargestellten Bildungskonzepte konkrete inhaltliche Substanz in Form von Forderungen und Zielsetzungen aus den verschiedenen Praxisfeldern: Bildungspolitik (Inhaltsanalyse von Parteiprogrammen) und ExpertInnen aus Bildungsinstitutionen und pädagogisches Personal (ExpertInneninterviews).

Eine weitere wichtige Komponente bei der Untersuchung gesellschaftlicher Bildungsziele wird mit der Inhaltsanalyse von Zeitungsartikeln berücksichtigt. Da an das Thema Bildung von verschiedenen Interessengruppen Inhalts- und Gestaltungsvorschläge herangetragen werden, ist es nicht nur Gegenstand der Diskussion in ExpertInnenkreisen. Die gesellschaftliche Relevanz von Bildung erweist sich vor allem auch anhand einer breiten öffentlichen Diskussion. In diese werden erziehungswissenschaftliche Konzepte aufgenommen und mit den Anforderungen gesellschaftlicher Praxis verknüpft. Hier spielen unter anderem politische und wirtschaftliche Fragen ebenso wie familiäre eine Rolle. Bildung bietet für verschiedene in dieser Praxis auftretende Problemstellungen ein Feld, um nach Lösungen zu suchen. Dabei werden die Funktionen von Bildung je nach Sichtweise der verschiedenen Interessengruppen unterschiedlich gewichtet und zum Teil auch gegensätzlich bestimmt.

Im ausgewerteten Datenmaterial wurden die Begriffe „Bildung“, „Ausbildung“ und „Qualifikation“ nur sehr unscharf differenziert und definiert. Entgegen der Unterscheidung der begrifflichen Traditionen, wie sie in der Literaturanalyse dargestellt wurden, wird im Folgenden nicht auf eine exakte Unterscheidung der Begriffe Wert gelegt.

Das Verfahren der Bildung von Idealtypen wird hier im *Weberschen* Verständnis angewendet.¹³² Das Ergebnis ist ein theoretisches Konstrukt, das zwar in seiner eingegrenzten Begrifflichkeit nirgends exakt in dieser Form in der Wirklichkeit vorzufinden ist, das aber die Unübersichtlichkeiten auf der Erscheinungsebene besser zu verstehen hilft.

Der bildungspolitische Diskurs darüber wie und in welchen Bereichen Kinder und Jugendliche (aus)gebildet werden sollen, entzündet sich an wesentlichen gesellschaftspolitischen Fragen:

Welche Ziele soll Bildung verfolgen?

Was sollen Kinder bzw. Jugendliche lernen?

Wie soll die Ressource Bildung gerecht verteilt werden?

Welche Verpflichtung hat der/die Einzelne gegenüber der Gemeinschaft und die Gemeinschaft gegenüber dem/der Einzelnen?

¹³² vgl. Weber, Max: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1988, S.190-207. Anders als Gattungsbegriffe sind die Idealtypen nicht empirisch gewonnen, sondern durch „einseitige Steigerung eines oder einiger Gesichtspunkte und durch Zusammenschluß einer Fülle von [...] Einzelercheinungen“ (S. 191) im Hinblick auf eine Idee (S. 196).

1 Typ A: Das neoliberale Bildungsmodell – Bildung als Wirtschaftsfaktor

1.1 Ökonomische Verwertbarkeit von Bildung mit dem Ziel der Anpassung an wirtschaftliche Entwicklungen

Insbesondere die wirtschaftskonservativen Argumente gehen in die Richtung, dass Bildung (und Qualifikation) dazu dienen sollen, wirtschaftliche Bedürfnisse besser zu bedienen, um die betriebliche und volkswirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit zu sichern. Den Anforderungen der „totale[n] Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt – in der Wirtschaft sowieso“¹³³ entsprechend muss Bildung im Arbeitsprozess effizient verwertbar sein. Denn um im internationalen Wettbewerb bestehen zu können, muss sich die Wirtschaft auf hochqualifizierte Arbeitskräfte stützen. Aus „Sicht der Wirtschaft ist es natürlich naheliegend, dass die Schule, die Erstausbildung [...], letztlich dazu führt, dass jemand in der Lage ist, ins Berufsleben einzutreten und einen Beruf als Selbständiger oder Unselbständiger auszuüben mit den erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnissen.“¹³⁴ Das hier vorherrschende Verständnis von Bildung kann unter dem zentralen Aspekt *Employability* zusammengefasst werden.

Anfang der neunziger Jahre war für Österreich in dieser Hinsicht auch der bevorstehende Beitritt zur Europäischen Union eine besondere Herausforderung. Die „dauernden und tiefgreifenden Veränderungen in der Arbeitswelt“¹³⁵ als Verursacher stets neuer Qualifikationsanforderungen aufgreifend, wurde im Zusammenhang mit der Diagnose eines eklatanten Mangels an qualifizierten Fachkräften ein „Quantensprung‘ bei der Ausbildung“¹³⁶ gefordert.

ÖVP und FPÖ argumentieren hier ähnlich, wenn sie der Bildung eine „strategische Rolle für seine [Anm.: des Landes Österreich] Volkswirtschaft innerhalb der Industriestaaten“¹³⁷ zuschreiben. Noch deutlicher wird der freiheitliche österreichische Lehrerverband (FÖL): „Unser Land wird sich gegen diese internationale Konkurrenz [Anm.: der Reformstaaten und des ostasiatischen Raums] nur dann behaupten können, wenn das hier vorhandene Humankapital optimal ausgenutzt wird. Aufgabe der Bildungspolitik muß es daher sein, die Jugend bestmöglich auszubilden und sie insbesondere auf das Leben in einer Wettbewerbsgesellschaft vorzubereiten.“¹³⁸ Damit erweist sich Bildung als möglicher Lösungsansatz bei Herausforderungen und Problemstellungen, die durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse vorgegeben werden.¹³⁹ Als angemessene Reaktion müsse „die Bildung immer rascher auf die Anforderungen der Wirtschaft reagieren.“¹⁴⁰

Die damit angesprochenen Entwicklungen wirken sich vor allem auf die Situation an den allgemeinbildenden höheren Schulen problematisch aus, wie auch aus der Sicht eines AHS-Lehrers hervorgeht: Als eines der Hauptprobleme sieht er, dass die „berufliche Perspektive [...] über die schulische Ausbildung nicht mehr gegeben [ist]. Die AHS-Matura bedeutet heute nicht mehr gleich Hochschulzugang. Die Berufsziele waren früher klarer, sie werden immer verwirrender. Die Schüler wissen heute nicht, wo sie einmal arbeiten werden und körperliche Arbeit gerät zunehmend in

¹³³ Die Presse: 24.4.1991

¹³⁴ Interview Georg Piskaty: Transkript S.1

¹³⁵ Grundsatzprogramm der ÖVP, S.24

¹³⁶ Die Presse: 24.4.1991

¹³⁷ Grundsatzprogramm der ÖVP, S.25

¹³⁸ Bildungsprogramm 1998 des FÖL

¹³⁹ Auf diese Rolle von Bildung wurde schon hingewiesen: vgl. oben Kap. II/2.1.2.2 sowie Kap. III/1.

¹⁴⁰ Die Presse: 16.3.1990

Misskredit. Es herrscht berufliche Perspektivenlosigkeit. Die Schule soll das vermitteln was gebraucht wird.“¹⁴¹

Der Bedeutungsverlust der AHS (und insbesondere humanistischer Bildungsinhalte) steht somit symptomatisch für die Vormachtstellung der Ökonomie, die die Zielsetzungen und Inhalte von Bildung zusehends immer stärker beeinflusst.

1.1.1 Anpassung an zunehmende Konkurrenz

Bildung im ökonomischen Verwertungszusammenhang erfüllt vorrangig eine Anpassungsfunktion. Weder wird der Bildung als eigenständigem gesellschaftlichem System größtmögliche Autonomie zuerkannt, noch wird den sich bildenden bzw. in Ausbildung stehenden Personen damit wirkliche Wahlfreiheit ermöglicht. Denn es kommt nicht zuletzt auch im Fächerkanon zu Bedeutungsverschiebungen, durch die sich das inhaltliche Angebot verstärkt entsprechend der wirtschaftlichen Nachfrage verändert. Eher das Gegenteil von emanzipatorischen Autonomiebestrebungen¹⁴² ist somit der Fall: Die Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse wird durchgesetzt, indem Bildung als zunehmend essentielle Voraussetzung für den persönlichen Erfolg in der beruflichen Karriere, vor allem in der Konkurrenz um Aufstiegsmöglichkeiten definiert wird. „Wer sich auf dem künftigen Berufsmarkt bewähren will, braucht neue Qualifikationen“¹⁴³. Wie die Entwicklung von Karrierelaufbahnen auf der einen und das Problem der Arbeitslosigkeit auf der anderen Seite zeigen, wird genau dieser persönliche Erfolg immer bedeutender für Existenz- und Lebensverhältnisse. Neben jenen, die aus dieser Situation Vorteile erlangen – so genannte Flexibilisierungsgewinner – gibt es vor allem auch Flexibilisierungsverlierer, für die diese Entwicklung besonders problematisch ist. Sobald das Kriterium der Verwertbarkeit von Bildung am Arbeitsmarkt im Zentrum der Überlegungen steht, steigt der Wert einer den Anforderungen entsprechenden guten Ausbildung. Die Folge ist verstärkte Konkurrenz, von der junge Menschen bereits in ihrer Ausbildung betroffen sind, „denn ,um auf dem Arbeitsmarkt Chancen zu haben, muß ein Maximum an Leistung geboten werden‘.“¹⁴⁴ Daraus resultiert eine Aufwertung wirtschaftlich verwertbarer Bildung, die durch Anreize signalisiert wird, die sich in erster Linie als Anstieg der Entlohnung und verbesserter beruflicher Aufstiegchancen bemerkbar machen: „Wer etwas Vernünftiges gelernt hat, verdient auch gut.“¹⁴⁵

Dieses Verständnis von Bildung kommt in den verschiedenen Parteiprogrammen und Zeitungsartikeln auch sprachlich zum Ausdruck. Steht die Funktion der Brauchbarkeit von Bildung im Vordergrund, spielen Begriffe wie Wirtschaft, Karriere, Berufswahl/-leben/-welt, Arbeitsmarkt, Anforderungen, Konkurrenz- und Wettbewerbsfähigkeit eine zentrale Rolle.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Wenn Bildung hinsichtlich ihres Nutzens bestimmt wird, das heißt, wenn die Funktion von Bildung in einem gesellschaftlichen oder individuellen Verwertungszusammenhang steht, wird sie vorwiegend von ökonomischen Kategorien bestimmt. Dabei wird Bildung einerseits in Konkurrenzverhältnissen sowohl für persönliche Berufskarrieren als auch für die volkswirtschaftliche Entwicklung als vorteilhaft verstanden. Andererseits steht Bildung hier immer im Zusammenhang mit finanziellen Vorteilen. Dementsprechend haben „Fehler und Unzulänglichkeiten

¹⁴¹ Interview LehrerIn: Transkript S.5

¹⁴² Unabhängigkeit und Freiheit werden hier höchstens noch anhand ökonomischer Maßstäbe erfasst bzw. innerhalb dieser erhandelt.

¹⁴³ Der Standard: 16.9.1997

¹⁴⁴ Der Standard: 12.11.1996

¹⁴⁵ Kurier: 20.10.1992

im Bereich der Bildungsarbeit [in erster Linie] [...] eine fatale Wirkung auf die Entwicklung der Wirtschaft.“¹⁴⁶

Wesentlich ist hier, dass wirtschaftlicher Wettbewerb nicht als Problem gesehen wird, das soziale Antagonismen verstärkt, sondern unhinterfragt als Zielsetzung akzeptiert wird. Bildung soll damit nicht dazu dienen, sich mit Problemen der Wettbewerbs- und Leistungsgesellschaft besser zurecht zu finden, sondern lediglich dazu, sich den wirtschaftlichen Anforderungen besser anpassen zu können und auf das Wettbewerbssystem bereits vor Eintritt in den Arbeitsmarkt junge Menschen vorzubereiten.

1.1.2 Konzepte zur Erreichung des Ziels der ökonomischen Brauchbarkeit

1.1.2.1 Flexibilität und Schlüsselqualifikationen

Im Vergleich zu anderen im Diskurs vertretenen Funktionen von Bildung¹⁴⁷ fällt auf, dass mit Blick auf das Ziel der beruflichen Verwertbarkeit von Bildung auch eine ausgeprägte Diskussion über konkrete Unterrichtskonzepte und Vorschläge für Reformen im Schulsystem stattfindet. Da sich die Brauchbarkeit in erster Linie an wirtschaftlichen Anforderungen orientiert, können Vorgaben und Ziele klar formuliert werden und ebenso eindeutig werden in der Folge Bildungskonzepte vertreten.

Aufgrund von Erfahrungen können Kriterien für „die Anpassung der Mitarbeiter an zukünftige Erfordernisse“¹⁴⁸ definiert werden. So sollen Konkurrenz- und Durchsetzungsfähigkeit gewährleistet werden. Diese Kriterien sind im Wesentlichen Flexibilität, Schlüsselqualifikationen und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen.¹⁴⁹

Einerseits wird Flexibilität vom Bildungssystem allgemein gefordert: „Zukunftsorientierte Ausbildung erfordert hohe Flexibilität der Lehrer und Lehrprogramme. Die Lehrpläne müssen auch während ihrer Laufzeit sofort auf Trends und Entwicklungen reagieren und kurzfristig umgestellt werden können“¹⁵⁰. Die Basisausbildung im Sinne allgemeiner Fähigkeiten sollte stärker gewichtet werden, die Spezialisierung dafür später erfolgen. Andererseits richtet sich die Forderung nach Flexibilität an mit der Berufsplanung beschäftigte Jugendliche, denn die „Fiktion einer Berufsausbildung fürs Leben ist vorbei“¹⁵¹, da Teilzeitbeschäftigung, Verträge auf Zeit, Berufswechsel sowie Phasen der Nicht-Beschäftigung zunehmen werden. Die Schule hat die Gratwanderung zwischen fachlicher Spezialisierung und flexibler Einsetzbarkeit zu meistern. Allgemeinbildung ist demnach weiterhin ein wichtiger Aspekt des Bildungssystems, allerdings wird die Notwendigkeit hervorgehoben, dass der Fächerkanon in der Grundschule konzentrierter gestaltet und damit entlastet werden sollte. Es „sind Teile der Fächer durchaus sinnvoll. Also, ob es jetzt Biologie ist, usw. Was das Problem ist und das passt auch in die AHS, ein bisschen weniger in die BHS, ist dann, dass es zum Teil in unnötige Details geht. Es wird zu wenig das System dargestellt, [...] Problemlösungsansätze, es wird viel zu viel Detailstoff und repetitiver Wissensstoff vermittelt.“¹⁵² Ziel ist „ein relativ gezieltes Hinführen zu dieser Berufseintritts-

¹⁴⁶ Der Standard: 23.3.1990

¹⁴⁷ vgl. den Abschnitt über humanistische Bildung: Kap. IV/3

¹⁴⁸ Kurier: 23.1.1999

¹⁴⁹ Die Karriere der Begriffe (Flexibilität, Schlüsselqualifikationen, lebenslanges Lernen) hat sich rasch abseits des erziehungswissenschaftlichen Diskurses auch in der breiteren öffentlichen Diskussion fortgesetzt. Ergänzend zu den obigen, der pädagogischen Literatur folgenden Darstellungen (vgl. Kap. II/2.2.2.1), werden hier Beispiele für das in der Öffentlichkeit verbreitete Verständnis zitiert.

¹⁵⁰ Der Standard: 23.3.1990

¹⁵¹ Der Standard: 8.5.1990

¹⁵² Interview Georg Piskaty: Transkript S.6

fähigkeit“¹⁵³. In dieser Hinsicht kommt es zu Diskussionen über die Länge der allgemeinen Schulpflicht und den allgemeinen Bildungskanon. Insgesamt wird von wirtschaftlicher Seite für diese relativ frühe Bildungsphase positiv festgestellt, dass „wir bisher ganz gut gefahren [sind], dass wir sozusagen diese Weiche stellen für den Großteil der Jugendlichen in Richtung beruflicher Bildung/Qualifikation.“¹⁵⁴

Dem in der Literaturanalyse erarbeiteten Katalog von „Schlüsselqualifikationen“ entsprechen auch die öffentlich diskutierten Fähigkeiten und Kompetenzen. Es finden sich zwar noch eine Reihe zusätzlicher Bestimmungen, das grundlegende Verständnis, dass diese Qualifikationen essenziell für eine berufliche Karriere seien, ist jedoch dasselbe. So konnte schon 1990 in einem Artikel festgestellt werden: „Wer im Jahr 2001 Karriere machen will, sollte über hohe Eigeninitiative, Teamfähigkeit, formallogisches Denken und Weiterbildungsbereitschaft verfügen.“¹⁵⁵ Natürlich wird auch auf die zentrale Bedeutung von EDV-Kenntnissen, sprachlichen Fähigkeiten – Fremdsprachen und Rhetorik – sowie des Bereichs der sozialen Kompetenzen hingewiesen. Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen ist die allgemeine Basis der heute benötigten Bildung, „weil wenn man diese Schlüsselqualifikationen hat oder darüber verfügt, ist es kein Problem in weiterer Folge, in einem Detailbereich das entsprechende Expertenwissen zu erwerben bzw. die entsprechenden spezifischen Fähigkeiten zu erwerben, um dann dort tätig sein zu können.“¹⁵⁶

1.1.2.2 Die Rolle der LehrerInnen

Als „ein großes Dilemma der Schule“¹⁵⁷ wird die Position und die Ausbildung der LehrerInnen gesehen. Diese sollten nicht nur in ihrem Fach kompetent sein, sondern auch Weiterbildungsbereitschaft zeigen. Aufgrund ihrer Ausbildung fehlt den meisten jedoch der Kontakt zum normalen Arbeitsmarkt, für den sie die Jugendlichen eigentlich ausbilden sollten. Das Problem stellt sich hier als abgeschlossener erziehungswissenschaftlicher Kreislauf dar, aufgrund dessen „das Bildungssystem eine sehr starke, in sich bewahrende Tendenz, eine sehr starke konservative Tendenz“¹⁵⁸ aufweist. Dadurch wird das Bildungssystem als zu starr gegenüber Einflüssen von außen, vor allem von wirtschaftlicher Seite, angesehen. Als Konsequenz sei auch die an Universitäten und pädagogischen Akademien ausgebildete LehrerInnenschaft zu wenig am Kontakt zur Arbeitswelt interessiert. Ideal wären deshalb wirtschaftliche Praktika während der Lehrtätigkeit. Eine zusätzliche Erschwernis bei der Öffnung der LehrerInnen-ausbildung und allgemein bei Unterrichtsfragen stellt die hier gesetzlich erforderliche Zweidrittel-Mehrheit bei Beschlüssen im Parlament dar.

Damit die Schule einen optimalen Rahmen zur Vermittlung der neuen Kompetenzen bietet, sollen „tatsächlich Lehrer eingestellt werden, die ihre Aufgabe richtig definieren [...]. [Es] geht tatsächlich darum, zu erkennen, wo hat der junge Mensch gute Anlagen, wo sind seine Stärken und die müssen dann entsprechend entwickelt werden. Durch einen Unterricht, der in erster Linie so aussehen sollte, dass das ganze unter dem Titel ‚learning by doing‘ stattfindet.“¹⁵⁹

¹⁵³ ebd., S.2

¹⁵⁴ ebd.

¹⁵⁵ Der Standard: 23.3.1990

¹⁵⁶ Interview Karl Schweitzer: Transkript S.2

¹⁵⁷ Interview Georg Piskaty: Transkript S.4

¹⁵⁸ ebd., S.8

¹⁵⁹ Interview Karl Schweitzer: Transkript S.2

1.1.3 Wachsende Bedeutung des Weiterbildungssektors

Lebenslanges Lernen spielt in einer Reihe von Artikeln eine besondere Rolle, auf die in der Folge auch speziell eingegangen wird. Die Europäische Union unterstützte dieses Ziel, indem sie 1996 als „Jahr des lebensbegleitenden Lernens“ erklärte.

Die Forderung nach der Bereitschaft zu lebenslangem Lernen spiegelt die zunehmende Wahrnehmung von Veränderungsprozessen der Gesellschaft hin zur Wissens- und Informationsgesellschaft wider. Mit der Einsicht in die sich rasant verkürzende Halbwertszeit von Wissen stellt sich die Frage, ob „es nur um Nutzung und Generierung neuen Wissens – oder auch um neue Formen des Denkens und Lernens, die uns helfen, mit dieser Komplexität unserer Entwicklung angemessen umzugehen“¹⁶⁰ – geht. Da sich die Struktur von Arbeit und Wissen verändert, wird auch eine strukturelle Neugestaltung von Lernformen und Wissensgebrauch benötigt.

So sei es eigentlich auch

„das größte Problem unseres Bildungssystems [...], dass wir uns viel zu viel mit der Erstausbildung beschäftigen. Viel zu wenig mit der Weiterbildung und lebenslangem Lernen. Man denkt dabei dann immer wieder an die Erstausbildung [...], die zu viel Zeit weg nimmt, aus meiner Sicht zu lange dauert und zu teuer ist. Und wir haben deswegen zu wenig Zeit und zu wenig Geld für Weiterbildung, die viel stärker integriert werden muss in das Berufsleben.“¹⁶¹

Im Grundsatzprogramm der ÖVP werden Allgemeinbildung und Berufsqualifikation gleichermaßen gefordert, damit „berufliche Tüchtigkeit und Weiterbildungsbereitschaft“¹⁶² entstehen kann. Für Betriebe wird die „Weiterbildung der Mitarbeiter zur Überlebensfrage“¹⁶³, denn wie immer deutlicher wird, stellt Wissen „einen wertvollen Rohstoff dar. Den Rohstoff, auf dem individuelle Karrieren, die Erfolge einzelner Unternehmen, ja sogar die Wettbewerbsfähigkeit ganzer Volkswirtschaften basieren.“¹⁶⁴ Schon die Diktion (Bildung gleich Rohstoff, Mensch gleich Humanressource) legt die vorherrschende ökonomische Funktion von Bildung im Diskurs nahe.

Einer verstärkten Weiterbildungsbereitschaft wird unterstellt, zur Lösung des Problems der Arbeitslosigkeit beitragen zu können. Lebenslanges Lernen stellt dabei eine Art Patentrezept zur Lösung wirtschaftlicher und sozialer Probleme dar. Aufgrund demographischer Entwicklungen ist zu erwarten, dass ArbeitnehmerInnen im Alter von über dreißig Jahren bald den Großteil der Beschäftigten ausmachen würden. Die Bewusstseinsbildung, dass lebenslanges Lernen immer wichtiger werde, wird vor allem deshalb zu einem dringlichen Anliegen erklärt, weil „der Wille zur Weiterbildung ab dem 35. Lebensjahr rapide sinke“¹⁶⁵ und damit ein Anstieg der Arbeitslosigkeit vorprogrammiert sei. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, dass die Aufforderung an das Individuum sich weiterzubilden, um die eigene Arbeitslosigkeit zu verhindern, wirtschaftliche und soziale Probleme individualisiert und den Staat von seiner Verantwortung entbindet.

Berücksichtigt ein Betrieb die steigende Bedeutung von Weiterbildung, beweist er Zukunftsorientierung, da er auf die Herausforderungen reagiert. An erster Stelle der Gründe, die betriebliche Weiterbildung zu forcieren, steht die „Anpassung der Mitarbeiter an künftige Erfordernisse.“¹⁶⁶ Demgegenüber war die ursprünglich stark verbreitete Motivation der sich weiterbildenden Beschäftigten die

¹⁶⁰ Die Presse: 12.5.1997

¹⁶¹ Interview Georg Piskaty: Transkript S.9

¹⁶² Grundsatzprogramm der ÖVP, S.23

¹⁶³ Der Standard: 16.9.1997

¹⁶⁴ Der Standard: 13./14.10.2001

¹⁶⁵ Die Presse: 16.3.1990

¹⁶⁶ Kurier: 23.1.1999

„Aufstiegsfortbildung“. Nachdem die Weiterbildung der MitarbeiterInnen zunächst vorwiegend im Interesse der Betriebe lag, kam es im Laufe der Neunziger zu einer verstärkten Diskussion der Frage, wer weiterhin die Verantwortung für Weiterbildung zu tragen habe, das Unternehmen oder die MitarbeiterInnen selbst. Immer deutlicher wird seitdem die Verantwortung von der betrieblichen in die individuelle Zuständigkeit abgeschoben. Dabei wird vorerst noch der Blick auf die individuellen Karrierevorteile gelenkt und mit der entsprechenden Einstellung zur Weiterbildung auch den MitarbeiterInnen Zukunftsorientierung attestiert. Dass die „Verantwortung für betriebliche Weiterbildung [...] bei den Mitarbeitern selbst“ liegt, wird auch mit der Forderung nach mehr Eigeninitiative und Selbstständigkeit argumentiert. Das entspricht auch einem deklarierten Ziel, das schon grundsätzlich durch Bildung in der Informationsgesellschaft erreicht werden soll.¹⁶⁷ Doch mit dieser Verschiebung steigt der Druck auf die Beschäftigten und auch die Motivation zur Weiterbildung wandelt sich: von der „Aufstiegsfortbildung“ zur „Anpassungsfortbildung“. Hier ist zu bemerken, dass diese Notwendigkeit zur Weiterbildung unter demselben Vorzeichen auch von Parteien formuliert wird, die ArbeitnehmerInneninteressen vertreten. Sowohl im Programm der SPÖ als auch in den Initiativen der Arbeiterkammer (Bildungsscheck) sind damit wirtschaftsnahe Tendenzen erkennbar, die jedoch auch mit dem Ziel der Chancengleichheit in Einklang gebracht sollen. Tatsächlich wird aber gerade mit den vorhandenen Programmen im Bereich der Erwachsenenbildung eine Anpassungsfunktion erfüllt. Diese Seite unterscheidet sich nur durch die nachdringlichere Herangehensweise an das Problem, allen Schichten Weiterbildung zu ermöglichen, von der wirtschaftskonservativen oder Unternehmerseite.

Diese Entwicklung vor Augen, bleiben kritische Stimmen nicht aus. Nicht zu übersehen ist, dass vor allem mit der Individualisierung der Weiterbildung, die noch dazu als notwendig für eine berufliche Karriere vorausgesetzt wird, „wieder ein Stück Freiheit und Selbständigkeit der wirtschaftlichen Prosperität geopfert werden muß.“¹⁶⁸ Lebenslanges Lernen kann also auch als Bedrohung empfunden werden, da die zunehmende Notwendigkeit dazu die Einengung persönlicher Freiräume bedeutet.

Da der Bildungssektor stark an Bedeutung gewinnt, müssen „sich die Schulen verstärkt um weiterbildungswillige Erwachsene kümmern. Die Kapazität dafür ergibt sich bald von selbst. Denn das Schülerpotential wird bis zum Jahr 2050 um ein Viertel sinken.“¹⁶⁹ Die demographische Entwicklung scheint dem Trend der veränderten Anforderungen an ArbeitnehmerInnen gerade recht zu kommen. Da die SchülerInnenzahlen insgesamt sinken, können die Schulen mit der Erwachsenenbildung einen zusätzlichen Aufgabenbereich übernehmen. Mit dieser Entwicklung sind sowohl inhaltliche als auch organisatorische Veränderungen für das Bildungssystem zu erwarten, die sich ebenfalls am ökonomischen Verwertungszusammenhang orientieren werden, da sich vor allem Beschäftigte für ihre Berufskarriere weiterbilden sollen.

Es bleibt die Frage, ob durch den neuen Verantwortungsbereich der Schulen auch das Problem der finanziellen Verantwortung für Weiterbildung gelöst werden kann. Ist die Ausdehnung der Bereitschaft zur Weiterbildung alleine durch Bewusstseinsbildung wie im „Jahr des lebenslangen Lernens“ möglich? Oder werden auch finanzielle Kapazitäten im Bildungssystem durch den Rückgang der SchülerInnenzahlen frei bzw. wird es hier zu einer entsprechenden Umschichtung kommen? Wer wird das lebenslange Lernen in Zukunft zahlen? In dieser Hinsicht ist es problematisch, einfach „weniger Schule, mehr lebenslanges Lernen“¹⁷⁰ zu fordern, vor allem wenn „die Absenz von Personen mit geringer Schulbildung und mit niedrigem Einkommen“¹⁷¹ auffallend ist. Die verstärkte Diskussion um

¹⁶⁷ vgl. oben: vor allem Kap. II/2.2.1.3

¹⁶⁸ Die Presse: 14.2.1996

¹⁶⁹ Der Standard: 16.9.1997

¹⁷⁰ Die Presse: 1.10.1996

¹⁷¹ ebd.

Bildungschecks oder steuerliche Begünstigungen bei Weiterbildungskosten zeigt, dass hier zumindest Problembewusstsein vorhanden ist, konkrete Lösungen sind allerdings (noch) nicht in Sicht.

1.1.4 Praxisorientierung und Höherqualifizierung

Ein Trend in den hauptsächlich an wirtschaftlicher Brauchbarkeit ausgerichteten Diskurs in Zeitungsmedien besteht im Verweis auf notwendige Veränderungen im Bildungssystem mit der Begründung des steigenden Fachkräftemangels. Auch hier sind es wieder die sich wandelnden Anforderungen der Wirtschaft, die neue Bildungskonzepte und neue Bildungswege notwendig machen. Ein weiteres Resultat dieser Überlegungen sind Forderungen nach mehr Praxisorientierung in der Bildung und, zu Beginn der neunziger Jahre, nach der Einrichtung von Fachhochschulen und Universitätslehrgängen.

Als grundlegendes Problem wurde der Mangel an Alternativen zum Hochschulstudium festgestellt, das eine Reihe von Folgeproblemen nach sich ziehe. Hier liege der Grund für die im internationalen Vergleich niedrige AkademikerInnenquote in Österreich zum einen und zum anderen für die Tatsache, dass die Universitäten überfüllt seien. Denn die Kollegs stellten keine wirklich geeignete Alternative im postsekundären Bildungsbereich dar, weshalb der überwiegende Teil der Jugendlichen auf einen Universitätsbesuch angewiesen war. Der Trend zur Höherqualifizierung erzeuge demnach starke Spannungen, da „immer mehr Jugendliche nach höherer Bildung streben und darüber hinaus zurzeit die starken Geburtenjahrgänge die Universitäten überschwemmen.“¹⁷² „Und bei der Entwicklung von Kommunikations- und Führungsfähigkeiten würden Schule und Universität [zudem] versagen.“¹⁷³ Als Konsequenzen werden eine hohe Dropout-Quote und Mangel an hoch qualifizierten Fachkräften gesehen. Immer dringender wurden daher Fachhochschulen gefordert, denn sie „wären als eigenständiges Bildungsangebot eine ideale Ergänzung für Wege nach der Matura.“¹⁷⁴

Von den Fachhochschulen erwartete man sich eine stark an die wirtschaftliche Praxis angelehnte Ausbildung und moderne Lehr-/Lernmethoden und sah darin die optimale Voraussetzung für einen sofortigen „Einstieg in das Wirtschaftsleben mit besten Aufstiegschancen“¹⁷⁵. „Die FHS [Anm.: Fachhochschulen] wollen den Anforderungen der Wirtschaft mit praxisorientierten Studienplänen entgegenkommen. „Das Konzept der Fachhochschulen basiert auf den Vorstellungen der Industrie, daher sind auch die Berufsaussichten nicht nur gut, sondern hervorragend.“¹⁷⁶. So findet sich auch im Grundsatzprogramm der ÖVP, dass in Fachhochschulen „praktisches Lernen und wissenschaftliches Grundwissen [...] wirtschaftsnah vermittelt werden“¹⁷⁷ soll. Außerdem sollte das neuartige Konzept und die straffere Organisation der Fachhochschulen eine Verkürzung der Ausbildungsdauer im Vergleich zur Hochschulstudiendauer und damit einen beschleunigten Eintritt in den Beruf bei gleichzeitiger Höherqualifizierung bringen. Auch rückblickend wird dieses Verständnis bestätigt: Die „Fachhochschulen boomen nicht zuletzt deshalb, weil sie ein sehr verschultes System haben und damit die Studiendauer absolut berechenbar ist“¹⁷⁸.

Zusätzlich soll der berufsbildende Schulbereich reformiert werden, um dem festgestellten Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Zum einen sei die Lehre wieder aufzuwerten, sodass mehr Jugendliche dafür gewonnen werden können. In der dualen Berufsausbildung sollte es zusätzlich „eine

¹⁷² Kleine Zeitung: 13.8.1991

¹⁷³ Der Standard: 16.9.1997

¹⁷⁴ Kleine Zeitung: 13.8.1991

¹⁷⁵ ebd.

¹⁷⁶ Kurier: 28.6.1997

¹⁷⁷ Grundsatzprogramm der ÖVP, S.24

¹⁷⁸ Interview Werner Amon: Transkript S.3

leistungsdifferenzierte Förderung geben“¹⁷⁹. Mit solchen Forderungen wird auf Entwicklungen in Richtung einer zunehmenden gesellschaftlichen Orientierung an wirtschaftlicher Leistung reagiert. Diese Reaktion wird auch für das Bildungssystem als notwendig erachtet. Damit wird das Konkurrenzschema im System etabliert und die Orientierung an der Funktion des verwertbaren Nutzens von Bildung in der Folge individualisiert. Die Reaktion auf den bestehenden Lehrstellenmangel ist eine zunehmende Differenzierung anhand von Leistungskriterien. Insgesamt seien die Reformen im berufsbildenden Schulwesen „im Sinne betriebswirtschaftlicher Überlegungen zu konzipieren“¹⁸⁰. Die hier angesprochene Reaktion des Bildungssystems erfordere ebenso „eine stärkere Verflechtung zwischen Bildung und beruflicher Praxis, eine Forcierung der Berufsberatung, sowie mehr Flexibilität.“¹⁸¹

1.1.5 Probleme im Zusammenhang mit Höherqualifizierung und den gestellten Forderungen

1.1.5.1 Unerfüllte Erwartungen an Höherqualifizierung

Geht es um die ökonomische Brauchbarkeit von Bildung, bilden hauptsächlich im Wirtschaftssystem ausgelöste Prozesse die Grundlage für das Erheben von Forderungen an das Bildungssystem. Wie bereits dargestellt, ist dabei häufig von Anpassung durch den Erwerb entsprechender Qualifikationen die Rede. Insgesamt wird diese Entwicklung in Richtung einer Höherqualifizierung bewertet, die sich aufgrund der mit höherer Qualifikation bzw. besserer Ausbildung verbundenen Anreize durchsetzt. So wird, wenn in diesem Zusammenhang von Entwicklungen in Richtung einer Wissensgesellschaft die Rede ist, Höherqualifizierung allgemein mit Wissen umschrieben. Und Wissen „wird als Qualifikation von Menschen immer mehr Voraussetzung für ein attraktives Einkommen.“¹⁸²

Obwohl der Forderung nach mehr Qualifikation zwar generell zugestimmt wird, wird mitunter in Zweifel gezogen, dass sich höhere Bildung tatsächlich in höherem finanziellem Nutzen umsetzen lässt. So zeige ein Trend, dass sich die Einkommensabstände zwischen einem/r MeisterIn, einem/r FacharbeiterIn, einem/r angelernten ArbeiterIn und einem/r ungelerten HilfsarbeiterIn in den achtziger Jahren deutlich verringert haben.¹⁸³ Ebenfalls sehr stark sei der Gehaltsvorsprung von AkademikerInnen gegenüber PflichtschulabsolventInnen geschrumpft. An diese Feststellung knüpft sich die Frage, ob sich das geforderte Mehr an Bildung überhaupt noch bezahlt macht. Dies führt ein mögliches künftiges Problem vor Augen, denn einerseits „braucht die Wirtschaft im internationalen Wettbewerb besser qualifizierte Arbeitskräfte, andererseits ist der finanzielle Anreiz zur Bildung gering.“¹⁸⁴

Daraus geht hervor, dass die aus den zugrunde gelegten gesellschaftlichen Veränderungen allgemein abgeleiteten Anforderungen an Bildungssystem und Individuen nicht als unbedingte, einzig mögliche Notwendigkeit zu rechtfertigen sind. Vielmehr ist in ihnen eine Norm zu erkennen, die durch Anreize abgestützt wird und nur so Verbreitung finden kann. Hier liegt ein Grund für die Entstehung der Semantiken von „Chancen“, „Brauchbarkeit“ und „Konkurrenzfähigkeit“. Da aber die tatsächlichen Ergebnisse nicht oder nur eingeschränkt mit den in den wirtschaftlichen Nutzen von Bildung gesetzten

¹⁷⁹ Die Presse: 2.3.1990. In den neunziger Jahren wurden dementsprechend auch Maßnahmen wie das Auffangnetz oder die Berufsaufreifeprüfung realisiert.

¹⁸⁰ ebd.

¹⁸¹ Die Presse: 16.3.1990

¹⁸² Die Presse: 12.5.1997

¹⁸³ vgl. Kurier: 20.10.1992

¹⁸⁴ ebd.

Erwartungen übereinstimmen, muss sich diese Argumentation einen Ausweg suchen, damit diese Funktion von Bildung weiter bestehen kann. Dafür werden dann sozusagen Sekundärtugenden von Bildung ins Spiel gebracht, für die es sich ebenfalls lohnt, sich den gestellten Anforderungen anzupassen: „Geld allein macht nicht glücklich. Im Beruf spielen auch andere Dinge eine wichtige Rolle: Freude an der Arbeit, Prestige, Aufstiegschancen – und für alle diese Punkte ist eine gute Ausbildung die wichtigste Voraussetzung.“¹⁸⁵ Diese als Nutzen beschriebenen Aspekte sind erst in zweiter Linie, als „andere Dinge“ wichtig, und sollten hier nicht als humanistische Zielsetzung von Bildung¹⁸⁶ missverstanden werden. Denn eine Reihe für individuelle Zufriedenheit notwendiger Bedingungen wird bei ständiger Orientierung an Qualifikationsanforderungen nur als sekundärer Nutzen, als Ersatzaspekt der eigentlichen wirtschaftlichen Ziele bestimmt.

1.1.5.2 Die sich wandelnden ökonomischen Anforderungen als Risiko für die Bildung

Ein zweites Problem wird im Bereich der Berufsplanung aufgezeigt, das sich auch auf die Wahl des (Weiter-)Bildungsweges auswirkt. Da es eine Berufsplanung nach traditionellen Gewohnheiten nicht mehr gibt, ist die Entscheidung für eine Ausbildungsform zunehmend mit Risiko verbunden. Dieses Risiko, ob die gewählte Bildung tatsächlich das erwartete Ziel der Verwertbarkeit am Arbeitsmarkt bzw. im Berufsleben erfüllt, soll durch die Bereitschaft zu permanenter Weiterbildung und durch Flexibilität reduziert werden. Damit erhöhen sich gleichzeitig die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Zusätzlich ist es unbedingt notwendig ein Maximum an Leistung zu erbringen, um diese Chancen zu wahren. Da Weiterbildung und Flexibilität hauptsächlich zur Anpassung an die wirtschaftlichen Anforderungen dienen, kann Leistung aber nur im Rahmen dieser Anforderungen definiert werden. In einer solchen Definition wird Anpassung an die bestehenden Verhältnisse mit der Verbesserung von Chancen gleichgesetzt.

Im Widerspruch zu dieser Ausgangslage wird allerdings auch festgestellt, dass entsprechende Leistung „nur dann gebracht werden [kann], wenn man sich bei der Berufsplanung an seinen Interessen und nicht an äußeren Komponenten wie Arbeitsplatzprognosen orientiert.“¹⁸⁷ Hier wird dem Problem Rechnung getragen, dass auch die Orientierung an von der Berufswelt gestellten Forderungen keineswegs das Risiko der Wahl des Bildungsweges eliminieren kann. Denn wie die Wirtschaft Anforderungen an künftige ArbeitnehmerInnen stellt, so funktioniert sie auch nach dem Mechanismus von Angebot und Nachfrage und damit folgt einem Stellenüberschuss „in regelmäßigen Abständen ein Mangel.“¹⁸⁸ Das hat zur Folge, dass man schließlich eine den Anforderungen entsprechende Ausbildung absolviert hat, aber dennoch feststellen muss, dass sie nicht mehr „brauchbar“, das heißt, als erwartete Berufskarriere verwertbar ist.

Als besonders besorgniserregende Ausprägung dieses Problems wird dargestellt, dass selbst gute Schulbildung und hohe Qualifikation, also das Rezept der allgemeinen Höherqualifizierung zur Chancenverbesserung, keine Garantie für einen adäquaten Arbeitsplatz mehr sind. „Immer mehr Menschen mit höherer Schulbildung werden in Österreich arbeitslos. Schulbildung als Schutzschild gegen Arbeitslosigkeit ist zu wenig geworden.“¹⁸⁹ Einerseits ist mit dieser Problemsicht konsequenterweise die sehr verbreitete eindimensionale Orientierung von Bildung an wirtschaftlichen Anforderungen zum Zweck ihrer Verwertbarkeit grundsätzlich in Frage zu stellen. Andererseits ist zu sagen, dass ein höheres Bildungsniveau grundsätzlich das Risiko arbeitslos zu werden verringert.

¹⁸⁵ ebd.

¹⁸⁶ Im Sinne einer Ausrichtung von Bildung an der individuellen Entfaltung und Emanzipation des Menschen.

¹⁸⁷ Der Standard: 12.11.1996

¹⁸⁸ ebd.

¹⁸⁹ Der Standard: 30.5.1992

Allerdings ist dieses „höhere Bildungsniveau“ als allgemeine Auszeichnung nicht mit einer an spezifischen Anforderungen ausgerichteten Ausbildung zu verwechseln.

1.2 Chancengerechtigkeit: Leistungsprinzip und Begabungsdifferenzierung

Eine weitere wirtschaftsliberale Haltung ist die Forderung nach Chancengerechtigkeit, die spiegelgleich zur Organisation des Wirtschaftsgefüges Leistungsprinzip und Begabungsdifferenzierung im Bildungssystem als vorrangige Zielsetzung bestimmt. Eine starke Differenzierung von Fähigkeiten und Kompetenzen durch Bildungszertifikate entspricht auch den Interessen der Wirtschaft, da diese die Personalauswahl erheblich erleichtern.

„Chancengerechtigkeit“ steht im Gegensatz zum klassisch sozialdemokratischen Bildungsziel der „Chancengleichheit“¹⁹⁰. Während die Gesamtschule etwa eine gleiche Förderung unabhängig von Fähigkeiten oder Leistungsfähigkeit ermöglichen soll, wird durch eine stärkere Differenzierung in Form von Schultypen angestrebt, Fähigere und Leistungsbereitere stärker zu fördern. Wesentlich ist aber auch, dass mit dem Absolvieren eines bestimmten Schultyps das Zertifikat eines „Fähigeren“ erst erworben wird.

Eine Ausprägung dieses Bildungsideals besteht bei der ÖVP zum Beispiel darin, dass die Anpassung des Bildungsangebots an unterschiedliche „Begabung, Leistungsfähigkeit und Muttersprache“ gefordert wird. Vor diesem neuen Argument gewinnt Bildung als „uneingeschränktes Bürgerrecht“ eine neue Bedeutung: Im Gegensatz zum sozialdemokratisch geprägten Begriff der Chancengleichheit wird jener der „Chancengerechtigkeit [...] durch einen leistungsbezogenen offenen Zugang zu den Bildungseinrichtungen“¹⁹¹ verwendet. Das Bürgerrecht bzw. der offene Zugang zu Bildung besteht somit nur dann, wenn die durch die jeweilige Institution festgelegten Leistungsstandards erfüllt werden.

Was unter „Chancengerechtigkeit“ zu verstehen ist, wird zunächst angedeutet, indem alle Menschen in ihren Rechten zwar gleich sind, ungleich aber „in ihren Anlagen, Fähigkeiten und Interessen. Gerechtigkeit bedeutet nicht ‚jedem das Gleiche‘, sondern ‚jedem das Seine‘ [zu gewähren]. Wir streben eine Chancengerechtigkeit an, die jedem Menschen die Möglichkeit bietet, sich gemäß seiner persönlichen Eigenart zu entfalten. [...] Gerechtigkeit erfordert die Anerkennung persönlicher Leistung und sozialen Ausgleich für diejenigen, die sich am Leistungswettbewerb unverschuldet nicht beteiligen können“.¹⁹² Nicht näher ausgeführt wird, wonach ein Verschulden oder Nicht-Verschulden in diesem Zusammenhang beurteilt werden soll. Allerdings wird noch angemerkt, dass „niemand [...] zu Leistungen gezwungen werden [darf], die seine Kräfte übersteigen. [...] Wer zur Leistung nicht oder nicht mehr befähigt ist, hat Anspruch auf Hilfe.“¹⁹³ Darin wird die Nähe zu christlich-sozialen Grundwerten deutlich, die im Widerspruch zur Leistungs- und Verwertbarkeitslogik der Bildungsprogrammik stehen.

Ziel ist, das Bildungsangebot an die „Verschiedenheit der Menschen, die sich in unterschiedlicher Begabung, Leistungsfähigkeit und Muttersprache ausdrückt“¹⁹⁴, entsprechend anzupassen werden. Dieser Zielsetzung der ÖVP wurde etwa durch eine starke Differenzierung des Bildungsangebotes Rechnung getragen, die vor allem im Oberstufenbereich der Schulen, aber auch durch die Beibehaltung der Hauptschule zum Tragen kommt.

¹⁹⁰ Siehe anschließendes Kap. IV/2

¹⁹¹ Grundsatzprogramm der ÖVP, S.23

¹⁹² ebd., S.7

¹⁹³ ebd., S.7

¹⁹⁴ ebd., S.23

In den Bildungseinrichtungen soll das Leistungsprinzip „in individueller und sozialer Hinsicht [gelten] [...] Größtmögliche Chancengerechtigkeit wird durch einen leistungsbezogenen offenen Zugang zu den Bildungseinrichtungen gewährleistet.“¹⁹⁵ Vor diesem Hintergrund ist auch die Einführung von Studiengebühren zu sehen. Diese sollen dazu dienen, die Leistungsbereitschaft der StudentInnen zu erhöhen. Diese Entwicklung widerspricht der ökonomischen Definition von Bildung als öffentliches Gut. „Öffentlich, weil es vom Staat finanziert wird und keiner ausgeschlossen werden kann. Es sollte keine Rivalität herrschen, was bei der Universität mit den Studiengebühren nun der Fall ist.“¹⁹⁶ Dabei kommt zum Leistungsaspekt außerdem noch eine soziale Komponente hinzu, sofern es keinen Ausgleich mittels Stipendien gibt.

Von Seiten des freiheitlichen österreichischen Lehrerverbandes wird ebenfalls die Forderung nach einer Leistungsdifferenzierung gestellt. Mit der Vorbereitung der höheren Schulen (AHS, BHS) auf das Studium fordert der FÖL „von Anfang an höhere Leistungsanforderungen“¹⁹⁸. In diesem Kontext steht auch die Forderung der Wiedereinführung der Aufnahmeprüfungen in die AHS und die bereits bestehenden BHS-Aufnahmeprüfungen stehen ebenfalls in diesem Kontext. Auch ein schüler- und begabungsdifferenzierender Unterricht wird gefordert, wobei die konkrete Umsetzung desselben nicht genauer erläutert wird.

Ebenso wird im Programm der FPÖ argumentiert, dass das Bildungssystem zwar jeder sozialen Schicht offen stehen muss, dieses „nimmt aber auch an der Erfahrung Maß, daß nicht alle Menschen gleich veranlagt sind und daß die Schulen demnach keine Einheitsbildung vermitteln können. Es geht vielmehr darum, Menschen jedweder Herkunft in einem gegliederten Bildungssystem ihren Begabungen gemäß bestmöglich zu fördern. Uniforme Strukturen, wie etwa die Gesamtschule für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen, sind aus diesem Grunde nicht zielführend und werden abgelehnt. [...] die ‚Kuschelschule‘ [stellt] für die Freiheitlichen kein wünschenswertes Zukunftsmodell dar. Wissen und Können, das mühelos erworben wird, und Erfolge, die sich ‚ganz von selber‘ einstellen, bleiben mangels Forderung von Leistung meist hinter den Möglichkeiten der Schüler zurück. Eine bestmögliche Nutzung der geistigen Anlagen und Interessen ist nur durch Bildungseinrichtungen gewährleistet, in denen der Leistungsgedanke im Vordergrund steht.“¹⁹⁹

Damit bekennt sich auch die FPÖ zum Leistungsprinzip und zu Bildungseliten, wobei hier noch ein wesentlicher Unterschied zur ÖVP erkennbar ist: So geht es um die von Österreich erreichte wirtschaftliche und *kulturelle* Stellung in der Welt. Die Bedeutung der eigenen Kultur und deren Pflege wird in folgendem Statement deutlich: „Zu den wichtigsten Bildungszielen gehören auch die Pflege der österreichischen Eigenart und die Erhaltung des kulturellen Erbes. Hierin findet die Beibehaltung und Förderung humanistischer und musischer Bildungswege ihre Begründung, wobei auch auf regionale kulturelle Eigenarten Rücksicht zu nehmen ist.“²⁰⁰

Das hier beschriebene Leistungsprinzip bedeutet eine enge Verbindung von neoliberalen und wertkonservativen Bildungszielen. Das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit wäre auf seine Möglichkeiten hin zu untersuchen, denn auch wenn formal der Zwang zur Leistung unterbunden werden soll, so wird im allgemeinen Leistungswettbewerb doch das Streben nach Erfolg vermittelt und ein Ausscheiden zumeist als Versagen gewertet. Weder erscheinen die Möglichkeiten der besagten Gerechtigkeit genau bestimmt, noch wird die soziale Absicherung über *den Anspruch auf Hilfe* hinaus definiert. Und besonders im Bereich der geforderten individuellen Betreuung *gemäß der persönlichen Begabung*, die

¹⁹⁵ ebd.

¹⁹⁶ Interview Luise Gubitzer: Transkript S.1

¹⁹⁷ Interview Werner Amon: Transkript S.2

¹⁹⁸ Bildungsprogramm 1998 des FÖL

¹⁹⁹ Parteiprogramm der FPÖ, Kapitel Bildung, Art.1, Abs.3

²⁰⁰ Parteiprogramm der FPÖ, Kapitel Bildung, Art.2, Abs.3 sowie Art.4, Abs.1

zur Problemlösung beitragen soll, weisen auch die bestehenden (differenzierten) Schulsysteme Defizite auf. Zu einem gewissen Grad ist hier mit dem Verweis auf „dramatische Probleme an den Nahtstellen“ im Bildungssystem Problembewusstsein vorhanden, wenn bisweilen zuerkannt wird, „dass wir in der Durchlässigkeit noch mehr tun können oder müssen“²⁰¹. Diese „Nahtstellen“ und deren Konsequenzen für die Durchlässigkeit im Bildungssystem werden aber nicht *an sich* als problematisch betrachtet.

Beim Liberalen Forum ist ebenso wie bei ÖVP und FPÖ das Leistungsprinzip erkennbar, da im Zusammenhang mit Bildung vorhandene Leistungspotentiale gefördert werden sollen. Interessant ist aber, dass im Gegensatz zu den Zielen „Erhöhung wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit“ (ÖVP) und „Pflege österreichischer Kultur“ (FPÖ) Solidarität und Selbstverwirklichung als wesentliche Leistungsanreize gesehen werden. Außerdem soll Leistung nicht nur nach ihrem marktwirtschaftlichen Wert, sondern auch unter Berücksichtigung der individuellen Leistungsfähigkeit und des sozialen Nutzens, der daraus entsteht, bewertet werden.²⁰² Die Verquickung des Leistungsprinzips, das unter sozialen Gesichtspunkten und der individuellen Leistungsfähigkeit der/des Einzelnen gesehen werden soll, macht das Spannungsfeld von wirtschaftsliberalen und sozialen Zielsetzungen deutlich, in dem sich die Liberalen befinden. Vergleichbar ist diese Situation durchaus mit dem Antagonismus im Programm der ÖVP zwischen christlich-sozialen und wirtschaftlichen Wertvorstellungen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass das vordringliche Ziel der Forderung nach einer stärkeren Differenzierung im Bildungsangebot nach Leistung und Begabung darin besteht, die spätere Differenzierung am Arbeitsmarkt bereits im Bildungsbereich vorzubereiten und die Chancen der *Begabteren* und *Leistungsfähigeren* durch die Absonderung zu erhöhen. Dafür wird die Festlegung von Leistungsstandards gefordert, wobei es Aufgabe der Bildungsbehörden ist, die Validität der vermittelten Bildung sicher zu stellen. Eine zentrale Rolle spielt hier „die Überprüfung an den Nahtstellen des Bildungssystems [...] Und dann kann die Lösung des Problems nicht sein zu sagen: Gut, dann tun wir halt alle zusammen in die AHS-Unterstufe. Das kann ja nicht die Antwort darauf [Anm.: auf das schlechte Niveau vor allem in städtischen Hauptschulen] sein, wenn ich prinzipiell Anhänger eines differenzierten Bildungssystems bin.“²⁰³

Eine stärkere Individualisierung des Angebots soll die Funktion von Schule als Instrument zur Vorbereitung auf die Leistungsgesellschaft betonen. Chancengerechtigkeit beschreibt die prinzipielle Möglichkeit für jede/n, sich im Schulsystem beliebig zu bewegen; nicht oder nur in geringem Maße wird thematisiert, wie mit ungleichen Chancen beim Eintritt ins Bildungssystem und mit SchülerInnen mit geringerer Leistungsfähigkeit verfahren werden soll. Es wird auch deutlich, dass eine derartige Ausrichtung von Bildungsvorstellungen in Konflikt mit Zielsetzungen gerät, die auf das soziale Gefüge hin ausgerichtet sind und zur gesellschaftlichen Solidarität beitragen sollen. Denn solche gesellschaftlichen Ziele stehen im Widerspruch zum Konkurrenzsystem, das dem hier kolportierten Leistungsdenken²⁰⁴ zugrunde liegt. Entsprechend seiner charakteristischen Anlage fördert und reproduziert dieses gesellschaftliche Bruch- und Konfliktlinien.

Ähnlich wie die ÖVP und die FPÖ setzen sich auch die Grünen für Begabungsförderung ein, allerdings mit wesentlichen Unterschieden: So soll diese nicht einer Elitebildung dienen, sondern vielmehr die Zielsetzungen der Reformpädagogik berücksichtigen. Diese hat zum Ziel, Jugendliche je nach ihren Fähigkeiten und Potentialen zu fördern und zu fordern, was allerdings auch in wenig differenzierenden Schulmodellen wie etwa der Gesamtschule realisierbar wäre.

²⁰¹ Interview Werner Amon: Transkript S.5

²⁰² vgl. Liberales Forum: Das Programm, S.13

²⁰³ Interview Werner Amon: Transkript S.3

²⁰⁴ Leistung mit dem ausschließlichen Ziel der Durchsetzung im Wettbewerb und größtmöglicher Entlohnung.

2 Typ B: Soziale Emanzipation und Chancengleichheit

Der eher sozialdemokratisch geprägte Diskurs zu Emanzipation und Chancengleichheit geht mit dem Ziel, dass Bildung bzw. Qualifikationen auf den Arbeitsmarkt vorbereiten sollen, mit der konservativ-wirtschaftsliberalen Haltung konform. Beide Sichtweisen entsprechen damit klar dem Humankapitalansatz, bei dem Bildung als Investition gesehen wird, die sich im späteren Berufsleben auch rechnen soll.

Eine klar entgegen gesetzte Akzentuierung erhält die sozialdemokratisch geprägte Haltung aber dadurch, dass sie soziale Antagonismen mitberücksichtigt, die durch das Bildungssystem abgedeckt werden sollen. Im Wesentlichen hat sich die (österreichische) Sozialdemokratie immer für eine Verringerung der sozialen Unterschiede durch Bildungsabschlüsse eingesetzt. Hauptsächliches Anliegen ist die Bekämpfung sozialer Ungerechtigkeit und der damit zusammenhängenden ungleichen ökonomisch bedingten Machtverteilung in der Gesellschaft, von der man glaubte, sie mittels Förderung des Bildungszugangs für untere soziale Schichten bekämpfen zu können. Bildung soll mithin allen Menschen eine gleich gute Ausgangsposition vermitteln und auch bildungsfernen Schichten Chancen eröffnen, durch Bildung sozial aufsteigen zu können. „Chancengleichheit“ bedeutet „Ausgleich eventueller Behinderungen oder Benachteiligungen in geographischer, geschlechterspezifischer etc. Hinsicht.“²⁰⁵ Zielführend ist dafür ein „allgemein zugängliches, durch möglichst wenig Schwellen behindertes Bildungssystem, das schon im Kindergarten beginnt und nicht erst in der Volksschule.“²⁰⁶

Mithin ist soziale Mobilität das erklärte Ziel, das es zu erreichen gilt und das nicht durch stark bildungsselektive Mechanismen schon von Beginn an verhindert werden soll. Auch bei diesem Ideal von Bildung geht es in erster Linie um den Einstieg in das Berufsleben und den Erfolg am Arbeitsmarkt, wobei hier aber die ArbeitnehmerInnenseite betont wird. Bei Bildung geht es dabei um die Frage, „wie die Jugendlichen für ihre Integration in den Arbeitsmarkt vorbereitet werden. Natürlich nicht so einseitig, dass wir sagen, die sollen nur geradlinig angepasst werden.“²⁰⁷ Neben dem Ziel der Einbindung in die Berufswelt werden natürlich auch Ziele wie Persönlichkeitsentwicklung und Mitbestimmung in der Gesellschaft berücksichtigt, spielen aber eine untergeordnetere Rolle. Auch von dieser Seite werden die Veränderungen in der Arbeitswelt und die komplexer werdenden Anforderungen an die Persönlichkeit als Ausgangspunkt für Bildungsentwürfe herangezogen.

Ein Entgegenwirken gegen selektionierende Mechanismen wird auch hinsichtlich des Rahmens, den die optimale Schule darstellen sollte, für sinnvoll erachtet. Hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung sollte es Spaß machen, in die Schule zu gehen. Es braucht

„ein Aufheben dieser ganzen Selektionsmechanismen, die es in der österreichischen Schule gibt. Ich halte es nicht für gut, dass die Entscheidung mit zehn getroffen wird, gehe ich in die AHS oder gehe ich in die Hauptschule. Das sind alles so Einschnitte, wo nicht das positive Fortkommen im Vordergrund steht.[...] Wenn man sich das weiter anschaut, es ist alles mit Mangel und Defiziten behaftet und es gibt zu wenig Plätze im BHS-Bereich und nur die Allerbesten kommen durch [...]. Stärken sollten hervorgehoben werden und nicht, dass ich die ganze Intensität für die Kompensation der Schwächen brauche. Die Schule sollte mehr die Anlagen der Schüler fördern.“²⁰⁸

In der Forderung, Stärken zu fördern, findet sich zunächst eine Nähe zum Ideal der Chancengerechtigkeit, die sich jedoch bei genauerer Betrachtung wieder relativiert. Sowohl die unterschiedlichen Ausgangspositionen als auch die unterschiedlichen Zielvorstellungen von den Idealen der

²⁰⁵ Interview Caspar Einem: Transkript S.1

²⁰⁶ ebd.

²⁰⁷ Interview Susanne Schöberl: Transkript S.1

²⁰⁸ ebd., S.3

Chancengleichheit und der -gerechtigkeit führen zu denselben konzeptionellen Forderungen: Was an anderer Stelle als Förderung von besonderen individuellen Begabungen beschrieben wird, ist hier die Forderung, sich mehr um die persönlichen Anlagen der SchülerInnen zu kümmern und dabei auch Schwächen auszugleichen. In beiden Fällen wird eine intensive Betreuung der Kinder und Jugendlichen gefordert. Die unterschiedlichen Zielsetzungen ergeben sich aus der Betonung des Ausgangspunktes, die auch unterschiedliche Menschenbilder sichtbar macht: Im Ideal der Chancengerechtigkeit liegt der Akzent auf *Stärken*, sodass andere, eher unerwünschte Dispositionen prinzipiell ausgeklammert werden. Im Ideal der Chancengleichheit wird von *Anlagen* gesprochen, wobei aber die Betonung von Stärke auch bei Schwächeren gefordert wird. *Schwächen* werden aber in die Konzeption miteinbezogen, wodurch die Möglichkeit geschaffen wird, diese zu akzeptieren und sie in die pädagogische Arbeit mit ein zu beziehen.

Bei genauerer Betrachtung ihres Programms sieht die SPÖ die Aufgabe von Bildungspolitik darin, dass es in einer Gesellschaft, in der Wissen immer wichtiger wird, gleichwertige Chancen im Zugang zu Bildung gibt. Dementsprechend ist es „unverändert Aufgabe *linker* Bildungspolitik [...], die Zugangsmöglichkeiten und Erfolgchancen sozial Benachteiligter im Hinblick auf Schule und Weiterbildung zu verbessern.“²⁰⁹ Der Garant für Bildung wird in der Institution des Staates gesehen; dieser hat „den freien Zugang zu allen Bildungseinrichtungen in unterschiedlicher Dauer und auf unterschiedlichen Ebenen als individuelles Recht eines jeden Heranwachsenden“²¹⁰ zu sichern. Das Recht auf Bildung jedes/r Einzelnen meint den freien Zugang zu Bildungseinrichtungen, unabhängig von sozialer und regionaler Herkunft, Geschlecht, Alter und Religion. Im letztgenannten Punkt gibt es Übereinstimmung mit allen anderen Parteien, nicht aber in dem Punkt über den leistungsabhängigen Zugang zu Bildung, wie ihn die ÖVP und die FPÖ vertreten. Die dort vertretenen Vorstellungen gelten hier als Schreckensbild: „Noch mehr differenziert, noch homogener, noch mehr der Versuch Gleiches zu Gleichem zu gruppieren. Also, mit Leistungsstandards gemessen, die eigentlich nichts in der Schule zu suchen haben. Noch mehr die soziale Herkunft selektionierend, anstatt zu schauen, was kann jemand und wofür interessiert er sich.“²¹¹ Ein zentrales bildungspolitisches Anliegen ist es somit der starken Differenzierung entgegen zu wirken. Problematisch wird hier gesehen, dass zum Beispiel die Entscheidung für einen künftigen Beruf oder für die weitere Ausbildung zu früh fällt. Denn „wenn man weiß, dass die Frage der Lebensverdienstsummen von der Frage abhängt, ob man bis zur Matura oder allenfalls darüber hinaus kommt oder ob man mit vierzehn in eine Berufsausbildung wechselt – und die Unterschiede sind signifikant –, dann ist es nicht besonders sinnvoll, diese Entscheidung mit zehn Jahren zu treffen.“²¹²

Auch beim LIF findet sich eine dahingehend ähnliche Forderung nach Freiheit, i.e. einem freien Zugang zu Bildung und Weiterbildung, für alle Mitglieder einer Gesellschaft, alle gesellschaftlichen Schichten und Gruppen. Denn Schule hat „auch noch einen Bildungsauftrag jetzt im Sinn von [...] Jugendlichen Zugänge zu ermöglichen, die sie sonst eben nicht hätten.“²¹³

Der Begriff der Chancengerechtigkeit, wie er im liberalen Bildungsprogramm verwendet wird, kommt interessanterweise eher dem Begriff der Chancengleichheit nahe, wie er bei der SPÖ verwendet wird: So bildet der offene Zugang zu Bildungseinrichtungen die Voraussetzung für die gerechte Verteilung von Chancen, da weder soziale Herkunft noch Einkommen Barrieren zum Bildungszugang darstellen sollen. Am bestehenden Bildungssystem in Österreich wird eine zu frühe „äußere Differenzierung“ kritisiert, die zu einer Vielzahl verschiedener Schultypen führt. In diesem Zusammenhang wird die

²⁰⁹ Ribolits, Erich: a.a.O. 1999, S.188 (Hervorhebung durch die AutorInnen)

²¹⁰ vgl. Bildungsprogramm der IUSDT=International Union of Social Democratic Teachers

²¹¹ Interview Elisabeth Brugger: Transkript S.6

²¹² Interview Einem: Transkript S.1

²¹³ Interview Christine Hahn: Transkript S.1

Trennung von Hauptschule und gymnasialer Unterstufe erwähnt, was aus Sicht der Liberalen nicht zu unterschiedlichen Leistungsangeboten, sondern zu einer Diskrepanz zwischen ländlicher und städtischer Schulorganisation führen würde. Zwar wird dies nicht explizit angeführt, doch käme diese Argumentation der Forderung nach einer Gesamtschule sehr nahe.

Abschließend können wesentliche bildungspolitische Anliegen, die der Zielsetzung Chancengleichheit entsprechen, zusammengefasst werden: Dazu zählt die Forderung nach einer Gesamtschule, nach deren Abschluss die AbsolventInnen mit den gleichen Ausgangsvoraussetzungen und Chancen am Arbeitsmarkt Fuß fassen sollen. Als Basis dafür wird es für den Bildungserwerb zielführend gesehen, „wenn Jugendliche mehr Zeit hätten für eine verstärkte Allgemeinbildung, für eine größere Grundausbildung, und dass Spezialisierung so spät wie möglich einsetzt.“²¹⁴

Andere Maßnahmen waren die Öffnung der Universitäten mit der Abschaffung der Studiengebühren, die Abschaffung der Eingangsprüfung für die AHS und die Einführung der Berufsmatura (nach der Lehre), die die vertikale Durchlässigkeit der Lehre garantieren sollte. Zur Bildungspolitik der Chancengleichheit zählten zu Beginn des Jahrhunderts außerdem diverse Bildungsangebote, die als Kompensations- und Emanzipationsangebot für niedere soziale Schichten, beispielsweise über die Volkshochschulen (VHS), zur Verfügung gestellt wurden. Allerdings wurden diese Bildungsangebote nicht nur als Investition in Humankapital betrachtet, sondern sollten auch der politischen und gesellschaftlichen Emanzipation der ArbeiterInnen dienlich sein.

In diesem Zusammenhang muss angemerkt werden, dass mit diesen Maßnahmen weniger unteren sozialen Schichten als vielmehr der Mittelschicht der Weg zum Bildungserwerb eröffnet wurde. Der hauptsächliche Effekt dieser Maßnahmen war die Bildungsexpansion der sechziger und siebziger Jahre, die von der Erwartung lebte „dass Bildungsabschlüsse ökonomisch verwertbar sind und am Arbeitsmarkt honoriert werden. Wer Chancengleichheit fordert, tut dies in der Erwartung, dass ein formaler Bildungsabschluss Karrierechancen verbessert und sozialen Aufstieg ermöglicht. Die Meritokratie, d.h. die Zuteilung von Arbeitsplätzen aufgrund formaler Qualifikationen, hat sich parallel zur Bildungsexpansion durchgesetzt“²¹⁵. Im Hinblick darauf haben sich daher auch die Segregation am Arbeitsmarkt und die damit einhergehende soziale Schere nicht verändert.

2.1 Die Problematik der Chancengleichheit, Kritik am Humankapitalansatz

Die bisher dargestellten bildungspolitischen Zielsetzungen haben gemeinsam, den Menschen als Humanressource, der seinen Wert als Arbeitskraft in einem wirtschaftlichen Gefüge definiert. Problematisch erscheint die vielfach gehegte Annahme, das Bildungssystem könne quasi als Katalysator für soziale Ungleichheit am Arbeitsmarkt dienen. So konnte selbst die Bildungsexpansion der siebziger Jahre mit der Öffnung der Universitäten den Anteil der UniversitätsabsolventInnen, die aus Arbeiterfamilien stammen, nur in geringem Maße steigern. Das ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass Bildung in unteren sozialen Schichten einen geringeren Wert einnimmt als in höheren Schichten. Bildungsentscheidungen werden also selbst dann nicht nur aus rationalen Erwägungen getroffen werden, wenn – wie bereits nachvollzogen wurde – die ökonomische Verwertbarkeit von Bildung gesamtgesellschaftlich zum dominanten Orientierungspunkt geworden ist. In diesem Zusammenhang lässt sich mit Blick auf die dargestellten historischen Entwicklungen von Bildungskonzepten im Weiteren vermuten, dass die Dominanz ökonomischer Bildungskriterien in Bezug auf Bildung vor allem im Interesse traditionell bildungsnaher Schichten liegen.

²¹⁴ Interview Susanne Schöberl: Transkript S.1

²¹⁵ Windolf, Paul: Die Expansion der Universitäten 1870-1985. Ein internationaler Vergleich. Stuttgart 1990

Hinsichtlich des Ziels der Chancengleichheit wird zudem die Bedeutung von sozialem und kulturellem Kapital²¹⁶ herausgestrichen, das für den Erfolg von Individuen am Arbeitsmarkt eine mindestens ebenso starke Bedeutung gewinnt wie erworbene Qualifikationen und Bildungszertifikate. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang das Informationspotenzial, das soziale Beziehungen und soziale Netzwerke haben: Diejenigen mit viel sozialem Kapital können sich daher einen Informationsvorsprung gegenüber denjenigen mit geringerem sozialem Kapital verschaffen. Hinsichtlich des kulturellen Kapitals geht *Bourdieu* von folgendem aus: In der Schule werden nicht nur offizielles Wissen und Zertifikate vermittelt; die eigentliche Macht schulischer Institutionen liegt darin, dass sie unbewusst Stile, Haltungen, Werte, Normen und Verhaltensweisen vermitteln, die im Wettbewerb um berufliches Fortkommen unterschiedliche Startvorteile schaffen. Dieser Mechanismus entzieht sich dadurch auch der bewussten Steuerung. Die Schule müsse „Individuen hervorbringen, die mit diesem System der unbewußten (...) Schemata ausgerüstet sind“²¹⁷. Bildung hat letztlich in diesen unbewussten, kulturellen Schemata ihr Fundament.

Aus Sicht Bourdieus ist das Ziel der Chancengleichheit, das durch Bildung erreicht werden soll, eine Illusion.²¹⁸ Vielmehr werden die Machtverhältnisse einer Gesellschaft durch Bildung und Pädagogik stabilisiert. Diesen Beitrag erbringt die Schule dadurch, dass sie die Strukturen, nach denen das kulturelle Kapital verteilt wird, reproduziert. In diesem Zusammenhang sprechen *Bourdieu* und *Passeron* bei der pädagogischen Arbeit von „symbolischer Gewalt“.²¹⁹

3 Typ C: Subjektbezogene humanistische Bildung – Autonomie und Citizenship

Von Persönlichkeitsorientierung in der Ausbildung bzw. von individueller Selbständigkeit und Selbstverantwortung ist zum Teil auch im Zusammenhang mit der ökonomischen Brauchbarkeit von Bildung die Rede. Dabei sind diese Ziele aber grundsätzlich anhand von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmt und erfüllen eine Funktion, die zumeist der Anpassung des Individuums an diese Bedingungen dient. Im Folgenden steht ein Bildungsideal im Mittelpunkt, das Persönlichkeitsorientierung allein an der individuellen Entwicklung festmacht und dabei auch das Ziel der Emanzipation des Menschen von gesellschaftlichen Determinanten verfolgt. „Das hier gemeinte Lernen ist nicht nur Reaktion auf wirtschaftliche Bedürfnisse, sondern eine Forderung der allgemeinen Menschenbildung.“²²¹ Inhaltlich ist es hier Aufgabe der Schule „das, was uns verbindet weiterzugeben [...] Also das beginnt bei dem, was wir als Kulturtechniken bezeichnen: Lesen, Schreiben und Rechnen und geht über das historische Wissen“, bis hin zur sprachlichen Ausbildung, „da dies für einen langfristigen europäischen Integrationsprozess auch eine wichtige Voraussetzung ist.“²²² Allgemeiner formuliert sollte Schule darauf „vorbereiten, dass man sich in der heutigen Gesellschaft zurechtfindet, in der komplizierten Umwelt. Die Persönlichkeitsentwicklung sollte dabei nicht zu kurz kommen.“²²³

²¹⁶ vgl. Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. in: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt. Sonderband Nr.2/1983. Göttingen 1983

²¹⁷ Bourdieu, Pierre: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main 1974, S.139

²¹⁸ vgl. Bourdieu, Pierre: Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971

²¹⁹ vgl. Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M. 1973

²²⁰ Interview Elisabeth Brugger: Transkript S.2

²²¹ Die Presse: 14.2.1996

²²² Interview Werner Amon: Transkript S.1

²²³ Interview LehrerIn: Transkript S.1

3.1 Zum Stellenwert humanistischer Bildungsziele im öffentlichen Diskurs

Im Gegensatz zum Ziel der ökonomischen Brauchbarkeit von Bildung, die an gesellschaftlichen, im Speziellen wirtschaftlichen Interessen ausgerichtet ist, wird im öffentlichen Diskurs auch immer wieder auf das Bildungsziel der menschlichen Selbstentfaltung hingewiesen. Allerdings fällt unverkennbar auf, dass diese Diskussionsbeiträge quantitativ einen geringeren Stellenwert einnehmen. Oft ist der Ausgangspunkt der Argumentation eine kritische Stellungnahme zur stark ausgeprägten Diskussion um die im Hinblick auf wirtschaftliche Entwicklungen geforderten Bildungsreformen, sodass nicht dieses Bildungsideal selbst im Mittelpunkt steht, sondern nur in Konfrontation mit dem anderen Beachtung findet. Zudem zeigt sich, dass die humanistischen Zielsetzungen größtenteils in sehr allgemeiner Form präsentiert werden. So ist eines der hauptsächlichen Erziehungsziele zum Beispiel die individuelle Entfaltung des Menschen, indem „sie [Anm.: die Erziehung] dem jungen Menschen hilft, das Denken zu lernen.“²²⁴ In diesen unkonkreten Bestimmungen dürfte auch ein Grund für den seit einigen Jahrzehnten beobachtbaren Bedeutungsverlust des humanistischen Bildungsideals im Vergleich zum ökonomisch beeinflussten liegen. Die Forderungen seitens der Wirtschaft sind deutlicher formuliert und bieten damit eine geeignetere Basis für die Erstellung von pädagogischen Konzepten und auch für deren Verbreitung. Der pädagogische Diskurs um humanistische Ziele ist dagegen viel älter, er wird schon seit dem Aufkommen der Erziehungswissenschaften im achtzehnten Jahrhundert geführt. Diese Permanenz der Diskussion hat eine gelegentliche Stagnation zur Folge. Für die neunziger Jahre lässt sich feststellen, dass andere, vor allem auf die berufliche Praxis bezogene Bildungsziele, eingehender diskutiert werden und stärker verbreitet sind, was auf das Primat der Ökonomie im gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Diskurs zurückzuführen ist.

3.2 Individuelle Selbstentfaltung und soziale Verantwortung

In Österreich machen sich für das Ziel der individuellen Emanzipation und Autonomie nahezu alle Parteien in ihren Programmen stark. So setzt sich insbesondere das grüne Grundsatzprogramm (Thema: Bildung) „für eine selbstbestimmte Gestaltung des Lebens“ und die „Entwicklung zu emanzipierten, freieren, kritischen Menschen“ ein. Bildungspolitik soll vielfältige Angebote zur Verfügung stellen, „um individuelle Entfaltung zu ermöglichen“.²²⁵

Wesentlich ist bei diesem Ansatz, dass die Kritik an ausschließlich ökonomischer Verwertungslogik ein bestimmender Faktor ist: „Öffentliche Bildung hat auch dem Druck der Wirtschaft nach Verwertbarkeit verschiedener (Aus)Bildungen entgegenzuwirken und ein Zurückdrängen nicht unmittelbar am Arbeitsmarkt verwertbarer und ökonomisch nützlicher Fächer zu verhindern.“²²⁶ Individuelle Persönlichkeitsorientierung wird damit im Gegensatz zu den Konzepten im Rahmen des Humankapitalansatzes nicht anhand von wirtschaftlichen Entwicklungen definiert. Schon die verwendete Wortwahl zeigt, dass diese Entwicklungen nicht im Sinne der Chancensemantik wahrgenommen, sondern eher kritisch mit „Zwängen“ assoziiert werden. „Gegen die technisch-ökonomischen Zwänge wird man nicht ankommen, aber ebenso scheint fraglich, ob die Antwort auf jene Herausforderungen tatsächlich in einer weiteren Verschulung oder gar lerntechnischen Programmierung des Menschen gefunden werden kann.“²²⁷

Damit stehen diese Argumentationen im Gegensatz zur Forderung, dass Bildung die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes stärken sollte, oder dazu dienen könne, soziale Ungleichheit am

²²⁴ Die Presse: 14.2.1996

²²⁵ Grundsatzprogramm der Grünen, S.53

²²⁶ ebd.

²²⁷ Die Presse: 14.2.1996

Arbeitsmarkt zu beseitigen. Bildung hat sowohl Funktionen hinsichtlich der individuellen Entwicklung als auch soziale Funktionen für das menschliche Zusammenleben zu erfüllen. Wirtschaftliche Aspekte treten demgegenüber in den Hintergrund und werden einer kritischen Betrachtung unterzogen. Dies bezieht sich vor allem auch auf die starren pädagogischen Vorgaben, die mit dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen, mit der fachlichen Spezialisierung in der Ausbildung und mit der Forderung, lebensbegleitendes Lernen als Notwendigkeit anzuerkennen, verbunden sind. Nicht nur „der Erwerb von Kenntnissen und Techniken, sondern auch das Entfalten von Menschlichkeit“²²⁸ muss heute in den Schulen stärker berücksichtigt werden. Hierin werden eindeutige Parallelen zum bürgerlichen Bildungsideal neuhumanistischer Prägung erkennbar.

Die Grünen proklamieren das „Recht auf ein selbstbestimmtes Leben“, das – anders als etwa bei der ÖVP – durch das Recht „auf gleiche Chancen und Möglichkeiten zur Nutzung dieser Chancen für alle“ zum Ausdruck kommt. Das Spannungsverhältnis zwischen Selbstbestimmung und Solidarität wird im Programm der Grünen aber problematisiert, wenn gefordert wird, dass beide Ziele nur dann verwirklicht werden können, wenn berücksichtigt wird, „dass erst eine solidarische Verteilung der Ressourcen allen Menschen ein selbstbestimmtes Leben ermöglicht“.²²⁹

Damit wird, ohne es direkt auszusprechen, eine klare Verbindung zwischen sozialer und intellektueller Emanzipation gezogen. Intellektuelle Emanzipation sei ohne soziale Emanzipation demzufolge nicht möglich.

Das Ziel von Bildung ist die Entwicklung der individuellen Selbständigkeit und zwar in dem Sinne, „dem Menschen zu helfen, daß er selbst das Lernen lernt, weiter lernen will und lernen kann.“²³⁰ Das Erlangen von Lernfähigkeit wird mit dem Verweis auf Vernunft so definiert, dass damit auch die Entwicklung des Individuums zur mündigen, selbstbestimmten Persönlichkeit gleichgesetzt werden kann. Denn wenn das Lernen durch die „Kraft des Denkens“ gelernt wird, dann ist damit auch das Erlernen des Fragens, des Argumentierens und Urteilens verbunden. Das hat wichtige Auswirkungen auf den letzten und wichtigsten Schritt zur Selbständigkeit: Das in Frage stellen des eigenen Wissens und der eigenen Position. Und hier liegt auch die Basis für emanzipatorische Bestrebungen des Menschen von gesellschaftlichen Zwängen.

Bei den Grünen geht diese Argumentation im Wesentlichen darauf zurück, dass Selbstbestimmung und Autonomie dahin definiert werden, dass alle Menschen frei von existentiellen Ängsten ihr Leben frei gestalten und ihre Lebens- und Beziehungsformen frei wählen können sollen. Der grundlegende Unterschied zur ÖVP ist, dass die Autonomie des/der Einzelnen dazu dienen soll, dass sich diese/r besser „gegen die Verwertungsansprüche des neoliberalen Marktes, eine technokratische Wirtschaft und Gesellschaft, gegen einen bevormundenden Staat und die Übergriffe eines Überwachungsstaates“²³¹ verteidigen kann. Dabei kommen unterschiedliche politische Zielsetzungen zum Tragen: Einerseits wird hier die Kapitalismuskritik traditionell linker Bewegungen deutlich, andererseits kommt auch eine liberale Haltung zum Ausdruck, die nicht nur die Marktwirtschaft, sondern auch den Staat und dessen einschränkende Wirkung kritisiert. Die Privatisierung von Bildung widerspricht demnach der „Demokratisierung des Bildungsauftrages. Die Tendenz geht nur dahin, dass die Wirtschaft bestimmen darf, immer mehr Leute aus der Wirtschaft sitzen in den Gremien.“²³² Da es letztlich immer mehr Vorgaben aber keine Verbindlichkeiten von Unternehmen gibt, werden im Bildungssystem erhebliche Potenziale verspielt, indem Freiräume eingeschränkt werden. Die dadurch entstehenden Probleme werden rückwirkend über das Angebot teurer Weiterbildungsseminare zu korrigieren versucht.

²²⁸ Die Presse: 6.3.1997

²²⁹ Grundsatzprogramm der Grünen, S.9

²³⁰ Die Presse: 14.2.1996

²³¹ Grundsatzprogramm der Grünen, S.10

²³² Interview Luise Gubitzer: Transkript S.3

Die liberale Grundhaltung der Grünen kommt noch durch zwei andere Zielsetzungen zum Ausdruck: „Das Ziel einer gleichen Selbstbestimmung“ soll durch die Gewährleistung einer „Vielfalt individueller und kultureller Lebensentwürfe“ gesichert werden. Die Betonung von Individualität des/der Einzelnen wird noch durch die Forderung der „Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen“ möglichst aller gesellschaftlichen Gruppen ergänzt.²³³ Dieser Aspekt ist vor dem Hintergrund des Ideals der Bürgergesellschaft zu sehen, in der demokratische Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse nicht nur den staatlichen Einrichtungen vorbehalten sind, sondern auch von zivilgesellschaftlichen AkteurInnen ermöglicht werden sollen.

Vor diesem Hintergrund wird daher „Bildung [...] [als] eine zentrale Voraussetzung für eine selbstbewusste Gestaltung des Lebens sowie für ein verantwortungsvolles, solidarisches Miteinander in einer demokratischen Gesellschaft“ gesehen. Analog zur gesellschaftskritischen Haltung der Grünen soll Bildung „die Entwicklung zu emanzipierten, freieren, kritischen Menschen“²³⁴ ermöglichen, weshalb Ausbildung oder das Vermitteln von Fakten und Informationen allein noch nicht als Bildung angesehen werden können. Vielmehr sollen auch die Persönlichkeitsentwicklung und damit einhergehende wesentliche Kompetenzen wie Kreativität, die Fähigkeit zur Reflexion, Kritikfähigkeit, soziale Kompetenzen, soziale und ökologische Verantwortung eine wesentliche Rolle spielen. Gerade in diesem Zusammenhang ist die unter ExpertInnenmeinungen stark verbreitete Kommunikationsfähigkeit besonders hervorzuheben. Ein/e Jugendliche/r, der/die die sekundäre Bildungsstufe abschließt, sollte über „eine uneingeschränkte Kommunikationsfähigkeit [verfügen], das heißt er [/sie] muss sein [/ihr] Handeln argumentativ belegen können.“²³⁵

Die Vorgabe, welche beruflich verwertbaren Qualifikationen und Inhalte Bildung zu vermitteln habe, wird im Rahmen dieses Bildungsideals als obsolet angesehen, da ihre Gültigkeit zeitlich beschränkt ist und die Anhäufung von immer neuen Inhalten keine prinzipielle Neuorientierung von Bildung zulässt. Die zu strikte Ausrichtung von Bildung an fachspezifischen inhaltlichen Vorgaben wird nicht nur als Zwang gesehen, sie wird auch als irreführend betrachtet, „weil die zukünftigen Entwicklungen nicht so vorauszusehen sind, als daß man sie vorweg in inhaltlich festgelegte Curricula festschreiben könnte.“²³⁶ Im Gegensatz zu anderen bildungspolitischen Zielsetzungen steht die Neuverortung und Selbstreflexion des Menschen vor dem Hintergrund sozialer und ökonomischer Zwänge und Probleme im Vordergrund. Denn in „einer immer rascher wachsenden multikulturellen Gesellschaft sei es immer wichtiger, wie die eigene Identität unter Respektierung der anderen Identitäten bewahrt werden könne.“²³⁷ Bildung orientiert sich nicht an Leistung, sondern soll zu einem Verständnis für das menschliche Zusammenleben, für andere Menschen und das Verständnis des Menschen allgemein beitragen.

3.3 Bildung und Politik

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass im Diskurs teilweise die Forderung nach einer Entpolitisierung von Bildung auftaucht. So würde eine allgemein angelegte, ganzheitliche²³⁸ Bildung die Schule auch „entpolitisieren“. Unterstellt wird mithin, dass es politikfreie Diskurse oder entpolitisierte pädagogische Ansätze gäbe. Es wird dabei lediglich proklamiert, dass es Aufgabe der Schule sei „nicht mehr Instrument zur Erfüllung politischer Bedürfnisse, sondern jene pädagogische

²³³ vgl. Grundsatzprogramm der Grünen, S.10

²³⁴ Grundsatzprogramm der Grünen, S.51

²³⁵ Interview Walter Weidinger: Transkript S.2

²³⁶ Die Presse: 14.2.1996

²³⁷ Die Presse: 6.3.1997

²³⁸ vgl. Die Presse: 6.3.1997

Einrichtung [zu sein], die das Beste leistet, weil sie unseren Kindern ihr Recht auf Bildung zu sichern sucht.“²³⁹ Worin dieses Beste besteht, wird allerdings nicht genauer erklärt.

Eine ähnliche Argumentation verfolgt die FPÖ, wenn sie in ihrem Programm proklamiert, dass Bildung „Menschen heranbilden [soll], die über ihre Zukunft frei und vernünftig zu entscheiden vermögen. Persönlichkeitsbildung und Wissenserwerb sollen sie in die Lage versetzen, kulturelle, wirtschaftliche und politische Zusammenhänge zu erkennen und verantwortlich mitzugestalten. Dafür ist es auch erforderlich, das gesamte Bildungssystem von parteipolitischen Einflüssen zu befreien und Sorge dafür zu tragen, daß Schulen nicht zu ideologisch-doktrinären Zwecken mißbraucht werden.“²⁴² Allerdings wird hier nicht näher ausgeführt, was damit genau gemeint ist.

Wesentliches Merkmal der Forderung einer Entpolitisierung ist jedoch nur allzu oft, dass jeweils der politische Gegner als „ideologisch“, das eigene politische Lager als „neutral“ oder frei von Manipulationsversuchen und Machtansprüchen definiert wird.

Auch von LehrerInnenseite wird die Absicht der Politik, Bildung zu beeinflussen, kritisiert: „Es ist falsch, wenn die Politik den Schulen die Meinung aufzwingt, es sollte möglichst Meinungsvielfalt herrschen.“²⁴³ Dementsprechend wird die gesetzliche Regelung begrüßt, dass für Reformen im Bildungsbereich eine Zweidrittel-Mehrheit im Parlament notwendig ist. Auf diese Weise ist es nicht möglich schon bei kleinen parlamentarischen Mehrheiten radikale Reformen durchzusetzen. Hier gerät die Wertschätzung politischer Rechte (Meinungsvielfalt) in Konflikt mit widersprüchlichen Forderungen seitens der Wirtschaft, die sich mehr gesetzliche Freiheiten bei der Gestaltung von Bildungsfragen wünscht.

3.4 Kritikfähigkeit und aktive gesellschaftliche Teilnahme

Die Erlangung von Kritikfähigkeit, die Schaffung von Möglichkeiten für den/die Einzelne/n, in die Gesellschaft einzugreifen, ist ein aus der frühen Sozialdemokratie und aus der 68er-Bewegung stammendes Element, das insbesondere nach Nationalsozialismus an Bedeutung gewann. Bildung wird in diesem Zusammenhang als essentiell für die gesellschaftspolitische Weiterentwicklung gesehen. Konkret ist es dabei Ziel der Schule, „die Möglichkeit zu schaffen, dass sich der Einzelne in der demokratischen Umgebung bewegen kann, sich eine eigene Meinung bilden kann, Dinge kritisch hinterfragen kann, lernt, mit Informationen umzugehen.“²⁴⁴

Der zuvor angesprochene Widerspruch zwischen wirtschaftlichen, persönlichen und sozialen Interessen kann zwar auch im grünen Grundsatzprogramm nicht zur Gänze aufgehoben werden, jedoch wird zumindest ein Kompromiss angedacht: Im Hinblick auf wirtschaftliche Anforderungen soll Bildung die raschen Veränderungen in der Berufswelt berücksichtigen und wahrnehmen, damit die Menschen „im Sinne einer selbstbestimmten Gestaltung des Lebens befähigt werden, darauf zu reagieren“²⁴⁵. Im Vergleich zur Linie der FPÖ, aber auch zu jener der SPÖ, liegt hier die Betonung auf *Reagieren*. Es wird hier nicht bloß ein besserer Umgang mit den Veränderungen, der einer Anpassung an diese entsprechen

²³⁹ Die Presse: 14.2.1996

²⁴⁰ vgl. Die Presse: 6.3.1997

²⁴¹ Die Presse: 14.2.1996

²⁴² Parteiprogramm der FPÖ, Kapitel Bildung, Art.1, Abs.2

²⁴³ Interview LehrerIn: Transkript S.2

²⁴⁴ Interview Werner Amon: Transkript S.1

²⁴⁵ Grundsatzprogramm der Grünen, , S.52

würde, gefordert. Dem Individuum soll durch Bildung die Möglichkeit in die Hand gegeben werden, auf die Verhältnisse auch kritisch zu reagieren.

Auch die FPÖ erwähnt den härteren Wettbewerb, die Globalisierung und neue Technologien, die die Jugend vor immer größere Herausforderungen stellen: „Um ihnen gewachsen zu sein, ist es Ziel freiheitlicher Politik, die Jugendlichen als Zukunftsträger modern und praxisbezogen auszubilden.“²⁴⁶ Ähnliche Argumente führt auch die SPÖ an, indem sie meint, dass Bildung dazu dienen sollte, neue gesellschaftliche Herausforderungen, wie Globalisierung, Wissens- und Informationsgesellschaft, die EU-Erweiterung, Arbeitslosigkeit und Nationalismus sowie Umweltzerstörung, besser bewältigen zu können. Es werden somit die wesentlichen sozialen Probleme der heutigen Zeit angesprochen, denen sich auch das Bildungssystem zu stellen hat. Wesentlich ist hier im Gegensatz zu den Positionen der Grünen und des LIF, dass zwar einerseits diese neuen Entwicklungen als Problem gesehen werden, Bildung aber nicht dazu dienen soll, diese in Frage zu stellen, sondern lediglich damit besser umgehen zu können.

Auch im liberalen Bildungsprogramm findet sich in detaillierten Ausführungen die Zielsetzung der Bürgergesellschaft wieder: Zentrales Element des Menschenbilds der Liberalen ist die „Fähigkeit des Menschen, seine moralische und intellektuelle Autonomie durch die Kraft der Vernunft selbst zu entfalten. Sein Recht auf Selbstbestimmung und individuelle Entwicklung muß daher stets gegen Bevormundung durch Gesellschaft und Staat verteidigt werden. [...] Freiheit und Selbstbestimmung sind die notwendigen Voraussetzungen individueller Verantwortlichkeit.“ Aufgabe der Politik ist es, die „Urteilsfähigkeit sowie persönliches und gesellschaftliches Verantwortungsbewußtsein vorzuleben, zu wecken und dauerhaft zu fördern.“²⁴⁷

Darüber hinaus soll Bildung das Ziel verfolgen, die Kritikfähigkeit des/der Einzelnen zu fördern – wie dies schon bei den Grünen betont wird: „Bildung bedeutet aus liberaler Sicht praktizierte Aufklärung. [...] Liberale Bildungspolitik versteht Bildung als emanzipatorischen Prozeß und nicht als Instrument der Anpassung an gesellschaftliche Normen. [...] Oberste Bildungsziele sind Eigenständigkeit, Urteilsfähigkeit, Verantwortungsbewußtsein und Toleranz sowie die Bereitschaft zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen.“²⁴⁸

Ähnlich wie bei den Grünen ist hier die Gegenüberstellung individueller gegenüber staatlichen und gesellschaftlichen Interessen, wobei das Individuum – so die wesentliche liberale Grundhaltung – durch Staat und Gesellschaft in seiner Selbstbestimmung behindert wird. Über Bildung soll der/die Einzelne sich davon stärker unabhängig machen und zumindest erkennen und beurteilen können, wann eine solche Bevormundung stattfindet. Nicht ganz ersichtlich wird beim LIF allerdings, wie diese gesellschaftskritische Akzentuierung mit den wirtschaftsliberalen Vorstellungen in Einklang gebracht werden soll, ob bzw. wie also Kritik an Ökonomisierungstendenzen vorgenommen werden soll.

Von zentraler Bedeutung ist bei diesem Bildungsideal das Ziel, dass Jugendliche durch Bildung Offenheit und Interesse erlangen, um Zusammenhänge zu verstehen. Das bezieht sich vor allem auch auf „bestimmte Grundkenntnisse über gesellschaftliche Zusammenhänge [...]. Auch Gesundheit, Recht und Ökonomie würde ich hier wichtig finden.“²⁴⁹

Das Element der Selbstbestimmung des Menschen findet sich sowohl im Programm der Grünen als auch in dem der ÖVP wieder. Bei den Liberalen und den Grünen ist der staats- und gesellschaftskritische Zugang sehr wesentlich, zumal diese beiden Parteien in ihrer Identität klassische Oppositionsparteien sind. Bei der ÖVP ist hingegen ein eher wertkonservativer Zugang offensichtlich, da es dabei um die

²⁴⁶ Parteiprogramm der FPÖ, Kapitel Bildung, Art.1, Abs.4

²⁴⁷ Liberales Forum: Das Programm, S.5

²⁴⁸ ebd., S.21

²⁴⁹ Interview Luise Gubitzer: Transkript S.2

Aneignung eines begründeten Wertesystems, dem eine Ausgewogenheit persönlicher und allgemeiner Interessen zugrunde liegen sollte, geht. Dem/der Einzelnen wird neben der Vermittlung von ethischen Grundsätzen auch eine weltkritische Sicht zugestanden, wobei es dem/der Einzelnen überlassen wird, die Kritik daran zu formulieren.

3.5 Schulische Rahmenbedingungen und LehrerInnenrolle

Grundlegend ist auch bei diesem Bildungsideal, dass LehrerInnen mit fachlichem Wissen und fachlichen Kompetenzen ausgestattet sind. Die Formulierung von Kriterien hingegen, wie den SchülerInnen Inhalte vermittelt werden sollen, ist hier nicht so sehr durch konkret identifizierte Anforderungen der gesellschaftlichen Umwelt geprägt. Als Ziel von Bildung wird erwartet, dass sich ein/e Jugendliche/r entsprechend seines/ihrer allgemeinen Wissens unter Nutzung seines/ihrer Verstandes im Alltag zurechtfindet. Für LehrerInnen ist es wichtig, dass „man eine Haltung, eine politische Position [hat], zu der man steht und auch mit dem Schüler klarkommt, wenn er eine Gegenposition einnimmt. [...] Man muss sich fragen, welche Werte gebe ich ihm davon mit, darüber hinaus aber auch genug Liberalität zeigen. Aus dieser Offenheit heraus soll der Lehrer auf das Neue, das sich ergibt eingehen, er darf nicht stehen bleiben.“²⁵⁰ Auch im Hinblick auf das Ziel der Kritikfähigkeit spielt der/die LehrerIn eine wichtige Rolle, findet sich hier allerdings in einer heiklen Position, da er/sie auch die Möglichkeit miteinbeziehen können muss, dass an der eigenen politischen Einstellung Kritik geübt wird. Nur so kann Kritikfähigkeit auch vermittelt bzw. ausgehandelt werden. Dementsprechend wird gefordert, dass man als LehrerIn „seine Meinung frei äußern können [sollte] und der Lehrer soll auch unabhängig vom politischen Tagesgeschehen, auch gegen einen politischen Mainstream seine Position vertreten können, was bisher größtenteils nicht der Fall war.“²⁵¹

Ein wichtiger Aspekt bezüglich des Ziels von Verantwortungsbewusstsein wird unter dem Begriff der Mündigkeit erfasst. „Die Bedingung für Mündigkeit ist, sie zuzulassen. Das heißt, ich brauche offene Formen der Begegnung des Unterrichts, ich muss der Persönlichkeitsförderung des Einzelnen fördernd beitreten, indem ich überhaupt Optionen schaffe, um argumentieren lernen zu können“²⁵².

Schule muss die wichtige Voraussetzung bieten, auf die individuellen Eigenheiten der SchülerInnen eingehen zu können. Problematisch stellt sich in diesem Zusammenhang oft schon die Klassen- oder Gruppengröße dar.

4 Typ D: Zivilgesellschaft unter bürgerlich wertkonservativen Bildungsvorstellungen

Neben wirtschaftsliberalen Argumenten und dem Ziel der Chancengerechtigkeit finden sich auch im Grundsatzprogramm der ÖVP Aspekte, die in Zusammenhang mit der Bürgergesellschaft stehen: Bildung soll „ein begründetes Weltbild und Wertesystem [formen], die ihn [Anm.: den Menschen] zu kritischer Weltbetrachtung und zu verantwortlicher Entscheidung sowie zur Ausgewogenheit von persönlichem Lebensglück und Gemeinwohl befähigen“²⁵³ sollen. Ein neuer Aspekt gegenüber den zuvor beschriebenen humanistischen Vorstellungen kommt hier durch die Miteinbeziehung des persönlichen Lebensglücks (des Privaten) und der Gemeinschaft, in der der Mensch mit anderen zusammenlebt, hinzu. Bei den hier verfolgten Bildungszielen geht es in verstärktem Maße darum,

²⁵⁰ Interview LehrerIn: Transkript S.1f.

²⁵¹ ebd., S.2f.

²⁵² Interview Walter Weidinger: Transkript S.2

²⁵³ Grundsatzprogramm der ÖVP, S.22

gesellschaftliche Tendenzen der Individualisierung und des Solidaritätsverlusts, die im Zusammenhang mit einem allgemeinen Wertewandel stehen, zu beantworten. Eines der Probleme, mit denen sich die Schule in der Folge konfrontiert sieht, ist,

„dass es immer schwieriger wird die Kinder zu animieren. Das Umfeld ändert sich und die Ablenkung ist enorm. Nicht nur durch das Fernsehen, sondern durch das Leben der Kinder. Sie gehen immer früher von zu Hause weg, dadurch wird der Druck immer größer, sie müssen viel früher erwachsen werden. Das sind Belastungen, die viel zu früh kommen. Und das macht es schwierig, die Dinge zu [...] verlangen, die verlangt werden müssen. Man muss aber lernen damit umzugehen, denn es wird nicht besser, sondern eher schlechter. Die Einflüsse von Drogen etwa. Man muss die Kinder darauf vorbereiten.“²⁵⁴

Als problematische soziale Entwicklungen werden einerseits das Verhältnis zwischen Kindern/Jugendlichen und Erwachsenen, beschrieben als Distanzverlust und Freizügigkeit im Umgang, andererseits Veränderungen unter den SchülerInnen selbst erkannt. Aufgrund zunehmenden „Eingängertums“ verliert die Gruppe an Bedeutung, die früher für die Jugendlichen eine wesentliche psychologische Schutzfunktion einnahm und auch soziale Kompetenzen förderte. Dies führt dazu, dass wesentliche Kompetenzen, die in Gruppen erlernt werden können, nicht mehr oder nur in geringem Maße vorhanden sind. Dazu zählt etwa die Artikulation individueller Bedürfnisse sowie ein gewisses Maß an sozialer Anpassung im Sinne von Konfliktbewältigung.

Auf allgemeiner bildungspolitischer und –theoretischer Ebene ist das hauptsächliche Konzept gegen den drastischen Wertewandel das Aufgreifen traditioneller Fundamente des gesellschaftlichen Zusammenhalts, also vorhandener Werte, die sich in dieser Sicht bewährt haben. Werte des familiären Gefüges spielen hier eine zentrale Rolle und in der Erziehung sollte demnach durch Vermittlung von Gemeinsinn, Respekt und Verlässlichkeit die Grundlage für das gesellschaftliche Leben gelegt werden. Schule hat auch die Aufgabe soziale Umgangsformen zu festigen. Neben anderen Inhalten wird hier zum Beispiel auch „eine Form von Disziplin vermittelt, eine gesellschaftliche Allgemeinbildung sozusagen.“²⁵⁵

Die Betonung des Privaten, der Gemeinschaft sowie der persönlichen Werte ist vor dem Hintergrund des „christlich- humanistischen Menschenbild[es]“²⁵⁶ der ÖVP zu sehen, demzufolge der Mensch „Anspruch auf Freiheit, Selbstbestimmung und gesellschaftliche Mitsprache“²⁵⁷ hat. Das entspricht vergleichsweise dem Menschenbild, das in so genannten Zivilgesellschaften entworfen wird.

Auch bei der SPÖ finden sich derartige Zielsetzungen, allerdings in moderaterer Form: So wird Bildung als Voraussetzung für eine demokratische Gesellschaft – insbesondere für die Urteils-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit ihrer Mitglieder – angesehen. Wie bei den meisten anderen Parteien wird Bildung als Voraussetzung zur Selbstbestimmung angesehen, wobei auch Mitbestimmung und Verantwortung für den Fortschritt des Gemeinwohls als Bildungsziele genannt werden. In diesem Bereich ähnelt die Zielsetzung jener der ÖVP stark.

Eine in dieselbe Richtung gehende Tendenz findet sich auch im Bildungsprogramm des FÖL (Freiheitlicher Österreichischer Lehrerverband) wieder, wenn gefordert wird, dass „politische Erziehung [...] als Erziehung zu Gemeinsinn, kritischem Denken und Demagogieresistenz auf allen Schulstufen [...] durchzuführen“ ist. Ebenso sei auf „ideologiefreie Lehreraus- und Lehrerfortbildung“²⁵⁸ zu achten. Dies ist ein interessanter Aspekt, zumal an anderer Stelle die schulische Erziehung hin zu familiären

²⁵⁴ Interview LehrerIn: Transkript S.3

²⁵⁵ ebd., Transkript S.1

²⁵⁶ Grundsatzprogramm der ÖVP, S.6

²⁵⁷ ebd.

²⁵⁸ Bildungsprogramm 1998 des FÖL

Werten und zur Sinnhaftigkeit der Landesverteidigung gefordert wird – beides Aspekte, die offensichtlich von den AutorInnen nicht mit Ideologie in Verbindung gebracht werden.

Den Rechten des Individuums wird außerdem auch die „Pflicht zur tatkräftigen Teilnahme am Aufbau des Gemeinwohles“²⁵⁹ gegenübergestellt. Damit, dass die ÖVP hier das Gemeinwohl in den Vordergrund rückt, tritt die christliche Ethik gegenüber der zuvor dargestellten Prämisse wirtschaftlicher Verwertbarkeit stärker in den Vordergrund. Das Spannungsfeld zwischen wirtschaftsliberalen Zielen (Wettbewerb, Elitebildung) und christlichen Vorstellungen (Familie, Gemeinwohl etc.), in dem sich die ÖVP befindet, wird auch hier wieder deutlich. Auf den ersten Blick scheinen die von der ÖVP zunächst angestrebten Werte „Wettbewerb“ und „Elitenbildung“ (im Bildungssystem) die an anderer Stelle erwähnten Werte „Familiensinn“ und den „gesellschaftlichen Zusammenhalt“ zu gefährden. In der Kapitalismuskritik der siebziger Jahre wurde insbesondere darauf hingewiesen, dass Familie und andere soziale Einheiten dazu dienen sollen, das wirtschaftliche und gesellschaftliche System besser zu stabilisieren, indem diese für die Reproduktion von Arbeitskräften verantwortlich ist. Fraglich ist, wie eine konservative Werthaltung mit der Individualisierung der Biografien und sozialen Risiken umgeht, die für die so genannte Risikogesellschaft²⁶⁰ typisch sind und dazu geführt hat, dass die traditionelle Familie in ihrem Fortbestehen gefährdet ist.

Gemeinwohl, wie es im Programm der ÖVP verstanden wird, lässt sich letztlich nur über die Durchsetzung bürgerlicher Wertvorstellungen erreichen. Um Gemeinwohl in einer Gesellschaft realisieren zu können, müssen im Hinblick auf die Durchsetzung von Interessen von Individuen und einzelnen sozialen Gruppen Kompromisse eingegangen werden. Die Wertkorrelation „Bildung und Gemeinwohl“ macht jedoch nur für jene Sinn, bei denen Bildung in ihrer eigenen Wertehierarchie einen vorrangigen Wert einnimmt. Ebenso legt die Forderung nach Chancengerechtigkeit den Schluss nahe, dass nur leistungsstarke gesellschaftliche Gruppen aus dieser Vorteile ziehen können.

Durch die Betonung des Gemeinwohls wird ein soziales Regulativ gegen Entsolidarisierung, wie sie unter Wettbewerbsbedingungen wahrscheinlich ist, in das gesellschaftspolitische Programm eingeführt. Der Widerspruch zwischen Elitenbildung und Wettbewerb einerseits und Gemeinwohl einer Gesellschaft andererseits wird im Programm der ÖVP letztlich nicht aufgelöst. Auch wird nicht problematisiert, dass mehr Wettbewerb zu stärkeren sozialen Differenzierungen führt.

5 Annex: Ergebnisse der Analyse von bildungspolitischen Programmen österreichischer Parteien

In der vorliegenden Analyse konnten im Wesentlichen folgende wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Zielsetzungen im Zusammenhang mit Bildung herauskristallisiert werden:

²⁵⁹ Grundsatzprogramm der ÖVP, S.6

²⁶⁰ vgl. zum Beispiel: Beck, Ulrich: Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt t/M. 1986

Abbildung 15: Übersicht bildungspolitischer Zielsetzungen in den Parteiprogrammen

	Wirtschaftsliberale, gesellschaftspolitisch konservative Zielsetzungen	Emanzipatorische, humanistische Zielsetzungen
Zielsetzung	Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit der Arbeitskräfte	Intellektuelle Emanzipation des Individuums durch Autonomie und Citizenship
Bildungspolitische Umsetzung	Bildungsinhalte so gestalten, dass die Anpassung an wirtschaftliche Anforderungen gewährleistet wird	Humanistische Bildungsinhalte in der Schule vermitteln
Parteien, von denen das Ziel vertreten wird	ÖVP, FPÖ, LIF	SPÖ, FPÖ, ÖVP, Grüne, LIF
Zielsetzung	„Gerechte“ Verteilung von Chancen	Soziale Emanzipation und Mobilität unterer sozialer Schichten
Bildungspolitische Umsetzung	Leistungsprinzip und Begabungsdifferenzierung durch Aufnahmeprüfungen und Schultypen mit unterschiedlich hohen Anforderungen	Chancengleichheit, geringe Differenzierung und Selektion durch Bildungszertifikate im Schulsystem
Parteien, von denen das Ziel vertreten wird	ÖVP, FPÖ, LIF	SPÖ, Grüne, LIF

V Resümee

Wesentliches Merkmal der neunziger Jahre ist die Ausrichtung des Diskurses von Bildung als Investition in Humanressourcen, die ökonomisch verwertet werden sollen. Dieses Verständnis nimmt im erziehungswissenschaftlichen Diskurs eine vorherrschende Rolle ein und wird auch in der Öffentlichkeit sehr eingehend diskutiert. Auf politischer Ebene zieht sich der Gedanke, dass Bildungs- und Qualifikationserwerb dazu da sind, um später am Arbeitsmarkt verwertet zu werden, sowohl durch neoliberal als auch durch sozialdemokratisch geprägte Argumentationen. Lediglich in der Hierarchisierung der Verwertungslogik beider bildungspolitischer Richtungen lassen sich Unterschiede ausmachen: Von der Sozialdemokratie wird das Interesse der BildungskonsumentInnen in den Vordergrund gestellt, sich durch Bildung sozial besser zu stellen. Von konservativer, teils auch neoliberaler Seite wird das Interesse der BildungsverwerterInnen (Unternehmen, Volkswirtschaft) stärker betont, die durch das erworbene Humankapital die internationale Wettbewerbsfähigkeit verbessern sollen.

Im Anschluss an den starken Bedeutungsgewinn des Humankapitalansatzes stellt sich die Frage nach den entscheidenden Bedingungen für diese Entwicklung. Hier ist zum einen auf den ökonomischen Primat hinzuweisen, der nicht nur das Bildungssystem, sondern auch andere gesellschaftliche Teilbereiche erfasst hat und vielfach unhinterfragt als grundsätzliche Bedingung politischer und individueller Gestaltungsspielräume hingenommen wird. Insgesamt ist speziell in Folge der Wahrnehmung von Globalisierungsprozessen in den neunziger Jahren der starke Einfluss ökonomischer Kriterien zu beobachten, der auch vor der Neuorientierung und Reorganisation schulischer und organisatorischer Einrichtungen nicht Halt macht. Zum anderen wird anhand der angestellten Analysen die Annahme plausibel, dass die verstärkte Ausrichtung von Bildung an wirtschaftlichen (externen) Inhalten auch bildungssysteminterne Gründe hat.

Die pädagogische Tradition versuchte Fragen nach einer geeigneten Erziehung des Menschen zu klären mit dem Ziel, Bildung auf methodische Grundlagen zu stellen. Die Probleme, auf die man dabei stieß sind als „Technologiedefizit“²⁶¹ pädagogischen Handelns beschreibbar: Es sind keine vollständigen und endgültigen Techniken oder Methoden denkbar, mit denen alle Widersprüche, Schwierigkeiten und Konflikte in pädagogischen Situationen kontrollierbar wären. Wenn sich aber keine rein pädagogischen Kriterien für Bildung identifizieren lassen, steht die Tür für Bildungsbestimmungen offen, deren Inhalte außerhalb des Bildungssystems angesiedelt sind. Mit der verstärkten Ausrichtung von Lebensverhältnissen an wirtschaftlichen Kriterien, konnten sich den neunziger Jahren konkrete, auf wirtschaftlichen Anforderungen basierende pädagogische Konzepte im Bildungssystem verbreiten.

Im Bildungsdiskurs werden aber auch Reaktionen auf diese Entwicklung sichtbar. War in den neunziger Jahren der Diskurs hauptsächlich vom Humankapitalansatz geprägt, so ist heute auch ein erneutes Aufleben des bürgerlichen Bildungsideals zu verzeichnen. Dessen wesentliche Elemente bestehen darin, den Selbstzweck von Bildung in den Vordergrund zu rücken, wobei Bildung aber auch als Differenzierungsmerkmal gesehen wird. Parallel dazu finden sich in der jüngeren Diskussion auch Forderungen, Bildung solle Voraussetzung zur Bildung einer Zivilgesellschaft sein, deren Bildungssystem die Aufgabe hat, autonome, selbstbestimmte Mitglieder hervorzubringen.

Zu erkennen sind vor allem zwei Haltungen: Zunächst jene, die eine eher bürgerliche, wertkonservative Weltanschauung vertritt und Jugendlichen im Bildungssystem politische und moralische Werte vermitteln, aber das Wirtschafts- und Gesellschaftssystem als solches nicht infrage stellen will; sowie eine weitere, die ihren Ursprung in der 68er-Bewegung hat und die Aufgabe des Bildungssystem darin sieht, gesellschaftskritische und auf Gesellschaft Einfluss nehmende Individuen hervorzubringen. Diese Entwicklungen im Bildungsdiskurs sind im Zusammenhang mit dem Aufkommen globalisierungs- bzw.

²⁶¹ vgl. Luhmann, Niklas / Schorr, Karl E.: a.a.O. 1989, S.118ff.

wirtschaftskritischer Bewegungen durchaus auch als Reaktion auf vorherrschende gesellschaftliche Entwicklungen der letzten Jahre zu sehen.

Bildung als wesentliches Moment einer demokratischen Gesellschaft, da sie einerseits die Funktion hat, soziale Mobilität zu ermöglichen, andererseits die Möglichkeit eröffnet, die Gesellschaft und die eigene Position darin zu reflektieren. So gesehen muss Bildung beide Funktionen erfüllen: Sie muss einerseits Berufsqualifikationen, andererseits auch Inhalte wie politische Bildung und soziale Kompetenzen vermitteln. Dass allerdings pädagogische Zielsetzungen wie „Selbstverantwortung“ und „Kritikfähigkeit“ sich nicht ausschließlich über Bildungsinhalte, sondern auch durch eine grundsätzliche Reform des Bildungssystems verwirklichen lassen, sollte Grundvoraussetzung pädagogischer Diskurse der nächsten Jahre sein.

Ein weiteres wichtiges Moment ist, dass Bildung wirtschaftliche Bedingungen nicht gestalten kann (vgl. Zielsetzungen wie Chancengleichheit). Soziale Differenzierung findet – wenn nicht im Bildungssystem – so doch bereits am Arbeitsmarkt statt. Wesentlich ist allerdings, dass Bildung so gestaltet sein muss, dass sie die Chancen junger Menschen nicht frühzeitig begrenzt oder einengt, sondern so lange wie möglich nach oben hin offen hält. In diesem Zusammenhang ist die Durchlässigkeit von Bildungsabschlüssen ebenso wie die Integration humanistischer Bildungsinhalte etwa im dualen System, zu nennen.

Eine wesentliche Frage, die bis dato noch nicht ausreichend geklärt werden konnte, ist die, wie bildungsferne Schichten mehr dazu bewegt werden können an Bildung im Sinne zivilgesellschaftlicher Zielsetzungen teilzunehmen. Das heißt, dass es nicht nur darum geht, die Teilhabe an Qualifizierung im Sinne wirtschaftlicher Verwertungslogik, sondern auch an humanistischen Bildungsinhalten, zu diskutieren. In diesem Zusammenhang ist etwa auch die Bildungsfunktion von außerschulischen Einrichtungen (Jugendverbände, NGO's etc.) zu erwähnen.

VI Literatur

- Baumgart, Franzjörg (Hg.): Erziehungs- und Bildungstheorien. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn / Obb 2001
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986
- Becker, Gerold / Seydel, Otto (Hg.): Neues Lernen. Die wechselseitigen Erwartungen von Schule und Wirtschaft. Frankfurt/M. 1993
- Benner, Dietrich: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Weinheim / Basel 2001
- Bildungsprogramm 1998 des FÖL (Freiheitlicher Österreichischer Lehrerverband):
<http://lehrer.freepage.de/foel/>
- Bildungsprogramm der IUSDE=International Union of Social Democratic Teachers: <http://www.iust.org>:
Bildung – Arbeit – Lebenslanges Lernen.
- Bildungsprogramm der SPÖ: Bildung=Zukunft, beschlossen von der Bundesbildungskonferenz am 10. Oktober 1998 (vgl. www.spoe.at/visit/Bildprog.doc)
- Bildungswege in der InformationsGesellschaft: BIG, Bertelsmann Stiftung / Heinz Nixdorf Stiftung (Hg.): Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte – Kompetenzen; eine Bestandsaufnahme. Gütersloh 1996
- Blankertz, Herwig: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover / Berlin / Darmstadt / Dortmund 1969
- Bourdieu, Pierre: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main 1974
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M. 1982
- Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband Nr.2, Göttingen 1983, S.183-198
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart 1971
- Bourdieu, Pierre / Passeron, Jean-Claude: Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M. 1973
- Breyde, Carsten: Entwicklung und Gestaltung von Lernumwelten vor dem Hintergrund des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen. Dargelegt an einem Beispielkaufmännischer Berufsausbildung. Frankfurt/M. 1995
- Brezinka, Wolfgang: „Allgemeinbildung“: Sinn und Grenzen eines Ideals. In: Pfusterschmid-Hardtenstein, Heinrich: Wissen wozu? Erbe und Zukunft der Erziehung. Europäisches Forum Alpbach 1997. Wien 1998, S.134-147
- Clement, Werner (Hg.): Konzept und Kritik des Humankapitalansatzes. Berlin 1981
- Euler, Dieter: Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung. Köln 1994
- Europäische Kommission (Hg.): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch. Brüssel / Luxemburg 1995
- Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred: Das qualitative Interview zur Analyse sozialer Systeme. Wien 1998
- Gabriel, Wilfried: Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft. Frankfurt/M. 1996

- Giarini, Orio / Liedtke, Patrick M.: Wie wir arbeiten werden. Der neue Bericht an den Club Of Rome. Hamburg 1998
- Gruber, Elke: Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. München / Wien 1997
- Grundsatzprogramm der ÖVP, beschlossen am 30. ordentlichen Parteitag der Österreichischen Volkspartei am 22. April 1995 in Wien
- Grundsatzprogramm der Grünen, beschlossen beim 20. Bundeskongress der Grünen am 7. und 8. Juli 2001 in Linz
- de Haan, Gerhard: Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Bildungsreform. In: Beyer, Axel / Wass von Czege, Andreas (Hg.): Fähig für die Zukunft. Hamburg 1998, S.17-48
- von Hentig, Hartmut: Ach, die Werte! München / Wien 1999
- Hochgerner, Josef: Neues Lernen in der beruflichen Bildung. (Zentrum für soziale Innovation/ZSI, unveröffentlichtes Manuskript), Wien 1998
- Hofstätter, Maria: Neue Beschäftigungsfelder – Neue Berufsfelder. In: Steiner, Karin / Gramlinger, Franz / Gehmacher, Ernst / Schurer, Bruno (Hg.): Flexibilisierung in der Arbeitswelt am Beispiel der beruflichen Erstausbildung. Tagungsband. Europäische Gemeinschaften 2000, S.131-145
- Jugend '97. 12. Shell Jugendstudie, Opladen 1997
- Kaske, Karlheinz: Neue Anforderungen an das Gymnasium. Projekte – Fächerübergreifender Unterricht – Basissicherung. In: Becker, Gerold / Seydel, Otto (Hg.): 1993, S.19-25
- Klauer, Karl-Josef: Framework for a theory of teaching. Teacher and Teacher Education. 1, 1985, S.5-17
- Koring, Bernhard: Einführung in die moderne Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Denkanstöße für Studienanfänger. Weinheim 1990
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim 1995
- Lenz, Werner: Demokratie und Bildung. Widersprüche in Bildung und Gesellschaft. In: Bisovsky, Gerhard / Stifter, Christian (Hg.): „Wissen für Alle“. Beiträge zum Stellenwert von Bildung in der Demokratie. Wien 1996, S.11-21
- Leufen, Stefan / Tulodziecki, Gerhard: Lehrplandiskussion. In: Bildungswege in der Informationsgesellschaft: BIG, Bertelsmann Stiftung / Heinz Nixdorf Stiftung (Hg.): 1996, S.125-142
- Liberales Forum: Das Programm. Die Freiheit des Menschen und seine Verantwortung für die Gesellschaft.
- Luhmann, Niklas / Schorr, Karl Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 1988
- Luhmann, Niklas: Soziologie des Risikos. Berlin / New York 1991
- Luhmann, Niklas: Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2 Bände., Frankfurt/M. 1997
- Mädig, Heinrich: Humankapital zwischen Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik (am Beispiel des Lehrerbermarktes in der Bundesrepublik Deutschland). In: Clement, Werner (Hg.): 1981, S.117-140
- Mandl, Heinz / Reinmann-Rothmeier, Gabi: Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens. In: Dörr, Günter / Jüngst, Karl Ludwig (Hg.): Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen. Weinheim / München 1998, S.193-205
- Mertens, Dieter (1974): Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, Stuttgart, S.36-42

Oevermann, Ulrich et al.: Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“. In: Zedler, Peter / Moser, Heinz: Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie. Opladen 1983

Parteiprogramm der Freiheitlichen Partei Österreich
(vgl. http://www.fpoe.at/fpoe/bundesgst/programm/partieprogramm_dt.pdf)

Prenner, Peter / Scheibelhofer, Elisabeth / Steiner, Karin / Wieser, Regine: Quantitative Auswertung des Erwerbs von Bildungsabschlüssen in Österreich 1970-2000. Endbericht: ÖIBF, IHS. Wien 2000

Psacharopoulos, George: Conceptions and Misconceptions on Human Capital Theory. In: Clement, Werner (Hg.): 1981, S.9-15

Rahn, Hartmut: Was können wir tun? Vier praktische Vorschläge zur Veränderung der Schule. In: Becker, Gerold / Seydel, Otto (Hg.): 1993, S.66-74

Resnick, Lauren B.: Instructional Psychology. Annual Review of Psychology, 32, Palo Alto 1976, S.659-704

Ribolits, Erich: Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung... In: Schmee, Josef / Weissel, Erwin (Hg.): Die Armut des Habens. Wider den feigen Rückzug vor dem Neoliberalismus. Wien 1999, S.183-197

Schütze, Yvonne: Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters „Mutterliebe“. Bielefeld 1991

Steiner, Karin / Obermayr, Bernhard: Symposium „Lifelong Learning – The Learning Society“. Ein Tagungsbericht. In: Sozialwissenschaftliche Studiengesellschaft: SWS Rundschau 38, Wien 1998, S.315-317

Steiner, Karin et al.: Grundlagen für eine Ausbildung Jugendlicher in der Wissens- und Informationsgesellschaft. Endbericht (abif / w@Iz). Wien 2001

Strauss, Anselm L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, München 1998

Strittmatter, Peter / Niegemann, Helmut: Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung. Darmstadt 2000

Struck, Peter: Die Schule der Zukunft. Darmstadt 1996

Süssmuth, Rita: Bildung als Antwort auf die Entwicklungsfragen unserer Gesellschaft. In: Stern, Cornelia (Hg.): Ziele und Wege innovativer Schulen in Deutschland. Gütersloh 2000, S.17-37

Tennenbaum, Rosa: Bildung zur schönen Menschlichkeit. Wilhelm von Humboldts Bildungsideal. <http://www.schiller-institut.de/seiten/humboldt.htm>, August 2001

Tulodziecki, Gerhard: Einführung und Überblick. In: Bildungswege in der InformationsGesellschaft: BIG, Bertelsmann Stiftung / Heinz Nixdorf Stiftung (Hg.): 1996, S.11-21

Tulodziecki, Gerhard: Lehr-/lerntheoretische Konzepte und Software- Entwicklung. In: Bildungswege in der InformationsGesellschaft: BIG, Bertelsmann Stiftung / Heinz Nixdorf Stiftung (Hg.): 1996, S.41-54

Weber, Max: Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis. In: Weber, Max: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen 1988, S.190-207.

Windolf, Paul: Die Expansion der Universitäten 1870-1985. Ein internationaler Vergleich. Stuttgart 1990

VII Anhang

1 Ausgewählte Zeitungsartikel

1. Die Presse am 2.3.1990: „Bildung und Wirtschaft Hand in Hand“
2. Die Presse am 16.3.1990: „In 25 Jahren totale Arbeitslosigkeit?“
3. Der Standard am 23.3.1990: „Bildungssystem als Karrierekiller“
4. Der Standard am 8.5.1990: „Ausbildung: Mehr Basiswissen und spätere Spezialisierung“
5. Die Presse am 24.4.1991: „Diskussion um neue Fachhochschulen reißt nicht ab, VP für rasche Einrichtung“
6. Die Presse am 24.4.1991: „Mir san mir“
7. Kleine Zeitung am 31.8.1991: „In der Bildungsvielfalt liegt die Zukunft“
8. Der Standard am 21.8.1991: „Unterrichtsprinzip Selbständigkeit“
9. Der Standard am 30.5.1992: „Gut gebildet, aber ohne Arbeit“
10. Kurier am 20.10.1992: „Menschlich gesehen – Zahlt sich Bildung nicht mehr aus?“
11. Die Presse am 14.2.1996: „Lebensbegleitendes Lernen als Bedrohung?“
12. Die Presse am 1.10.1996: „Gehrer: Weniger Schule, mehr lebenslanges Lernen“
13. Der Standard am 12.11.1996: „Wifo: Berufsplanung im traditionellen Sinn gibt es nicht mehr“
14. Die Presse am 12.5.1997: „Wissen als stille Reserve der Wirtschaft“
15. Die Presse am 6.3.1997: „Ganzheitliche Bildung für Schüler ist gefragt“
16. Kurier am 28.6.1997: „Österreichs Ausbildung im Wandel“
17. Der Standard am 16.9.1997: „Anforderungen an Beschäftigte steigen“
18. Der Standard am 16.9.1997: „Lernen in der Familiengruppe“
19. Der Standard am 8.9.1998: „Neue Strukturen fordern neues Wissen“
20. Kurier am 23.1.1999: „Bildungs-Boom der Betriebe“
21. Der Standard am 13./14.10.2001: „ Die Zukunft virtueller Klassenzimmer“

2 Interviewleitfaden für ExpertInnen-Interviews des Projekts „Bildungsziele in der Wissens- und Informationsgesellschaft“

(Bei den folgenden Fragen geht es um Schule von 6-18; nicht um Lehrlingsausbildung und nicht um Universität.)

Anforderungen, Reformbedarf

- 1) Warum ist es Ihrer Meinung nach notwendig, dass ein/e Jugendliche/r heute die Schule besucht? Wozu sollte die schulische Ausbildung von Jugendlichen dienen? (Welche Ziele sollten mit ihr verfolgt werden?)
- 2) Wenn Sie das, was ein/e Jugendliche/r mit 18 Jahren können muss, auf drei Dinge reduzieren müssen, was wäre das?
- 3) Welche drei Dinge muss ein Lehrer können, um den Jugendlichen das beizubringen?
- 4) Was muss das System Schule bieten, um ein optimaler Rahmen dafür zu sein?
 - Sind Veränderungen notwendig oder
 - Sind keine Veränderungen notwendig?

Allgemein: Entwicklungen im Bildungssystem, Zukunftsvisionen

- 2) Wie stellen Sie sich das Bildungssystem in einer positiven Utopie vor? Wenn über Nacht ein Wunder passieren würde, was wäre dann Ihr Ideal einer Schule bzw. eines Bildungssystems?
 - Was würde sich dabei für a) die SchülerInnen b) die LehrerInnen und c) die Eltern ändern?
- 3) Was wäre für Sie das absolute Schreckensbild eines Bildungssystems, was wäre die schlimmste Vorstellung von Schule und Bildung?
- 4) Was ist das größte Problem im derzeitigen Bildungssystem?
 - Gibt es noch andere Probleme?
 - Was müsste man tun, um das bisher Schlechte noch zu verschlimmern?

3 Übersicht der interviewten ExpertInnen*

Dr. Harald Aigner (BMBWK)

Univ.-Prof. Dr. Anton Amann (Universität Wien, Institut für Soziologie)

Werner Amon, MBA (ÖVP)

Eva Becker (Waldorfschule Pötzleinsdorf)

Dieter Brosz (Die Grünen)

Dr. Brugger Elisabeth (VHS Wien-West, Institut für Weiterbildung)

Dir. Margit Chikuru-Fürst (Hauptschule Greiseneckerstraße)

Renate Chorherr (w@lz.WienerLernzentrum)

Dr. Caspar Einem (SPÖ)

Univ.-Prof. Dr. Luise Gubitzer (WU-Wien, Institut für Volkswirtschaftstheorie und -politik)

Christine Hahn (LIF)

Dr. Paul Kral (Pädagogisches Institut der Stadt Wien)

Mag. Alfred Meindl (G, RG, ORG m. ÖR. der Brüder der Christlichen Schulen)*

Dr. Georg Piskaty (Wirtschaftskammer Wien)

Dr. Günther Schmid (Sir Karl Popper - Schule)

Dr. Susanne Schöberl (Arbeiterkammer Österreich)

Dr. Karl Schweitzer (FPÖ)

Mag. Sonja Stappler (HTL Spengergasse)

LSI Dr. Walter Weidinger (Stadtschulrat Wien)

Mag. Josef Widhalm (G, RG, ORG Brigittener Gymnasium)

4 Tabellen

* Auf Wunsch einiger LehrerInnen wurden die Interviews in der Auswertung anonym behandelt.