

**Werner Lenz**  
**Österreichischer Länderbericht**  
**zum**  
**OECD/CERI-Seminar**

**„Lebenslanges Lernen in der Wissensgesellschaft –  
Voraussetzungen und Rahmenbedingungen“**

**Graz, im August 2003**

# INHALTSVERZEICHNIS

	<b>Seite</b>
<b>Vorwort</b>	4
<b>1. Wissensgesellschaft</b>	5
<b>1.1 Netzwerke</b>	6
<b>1.2 Wissensgesellschaft als (bildungs)politische Herausforderung</b>	7
<b>1.3 Human and Social Capital</b>	8
<b>1.4 Social Cohesion</b>	10
<b>1.5 Ökonomische und politische Aspekte der Wissensgesellschaft</b>	11
<b>2. Lebenslanges Lernen – eine neue Bildungskonzeption</b>	13
<b>2.1 Globalisierung</b>	13
<b>2.2 Komponenten lebenslangen Lernens</b>	13
<i>2.2.1 Ökonomische Komponente</i>	14
<i>2.2.2 Subjektive Komponente</i>	14
<i>2.2.3 Humane Komponente</i>	14
<i>2.2.4 Demokratische Komponente</i>	14
<i>2.2.5 Demographische Komponente</i>	15
<i>2.2.6 Situative Komponente</i>	16
<b>2.3 Individualisierung und sozialer Zusammenhang</b>	16
<b>3. Tertiärer Sektor</b>	18
<b>3.1 Herausforderungen und Probleme des Tertiären Sektors</b>	18
<b>3.2 Informelles Lernen</b>	19
<b>3.3 Fachhochschulen – eine Innovation</b>	20
<b>3.4 Technik und Naturwissenschaft</b>	22
<b>4. Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen</b>	24
<b>4.1 Österreichische Erwachsenenbildung</b>	24
<b>4.2 Finanzvolumen beruflicher Weiterbildung</b>	26
<b>4.3 Teilnahembereitschaft</b>	26
<b>4.4 Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Strategie</b>	27
<b>5. Wo lernen wir, was wir brauchen?</b>	30
<b>5.1 Strukturelle und strategische Ebene</b>	30
<i>5.1.1 Wandel von staatlicher Lenkung zu Steuerung</i>	30
<i>5.1.2 Autonomisierung</i>	30
<b>5.2 Personelle und inhaltliche Ebene</b>	30

<b>5.3 Kontrollierbare Vereinheitlichung</b>	32
<b>5.4 Lernt, was ihr wollt?</b>	34
<b>5.5 Kompetenzen für Arbeit und Alltag</b>	36
<b>5.6 Stärkung des Individuums</b>	37
<b>6. Bildung – Ende und Anfang?</b>	40
<b>6.1 Wer ist gebildet?</b>	40
<b>6.2 Bürgerlicher Bildungskanon</b>	41
<b>6.3 Bildung am Ende?</b>	41
<b>6.4 Niemand ist ungebildet</b>	42
<b>7. Was sollen Kinder lernen</b>	44
<b>7.1 Was die Gesellschaft lehrt</b>	44
<b>7.2 Flexibilität</b>	45
<b>7.3 Individueller Kampf</b>	47
<b>7.4 Neuer Kanon – altes Wissen</b>	48
<b>7.5 Anforderungen an die Schule</b>	49
<b>7.6 Aussagen des Managements</b>	51
<b>8. Bildungssystem und lebenslanges Lernen</b>	53
<b>8.1 Kein PISA-Schock in Österreich</b>	53
<b>8.2 Kinder als Prestige</b>	53
<b>8.3 Kindertagesheim</b>	54
<b>8.4 Schooling for Tomorrow Networks</b>	56
<b>8.5 Bildungspolitische Maßnahmen</b>	57
<b>8.6 Schule und lebenslanges Lernen</b>	58
<b>8.7 Beispiele</b>	59
<b>9. Literatur</b>	63

## VORWORT

Als Mitglied der EU und der OECD ist Österreich in die internationalen Bemühungen um Vergleich, Qualität und Entwicklung der Bildungssysteme einbezogen. Dazu gehört auch die Diskussion um die Etablierung lebensbegleitender Bildungsmöglichkeiten.

Die Bedeutung von Lernen und Weiterlernen findet in der Bezeichnung „Wissensgesellschaft“ ihren Ausdruck. Welche Beiträge das österreichische Bildungssystem zum Wandel zu einer „Wissensgesellschaft“ leistet, wurde z.B. schon in einer Publikation von EURYDICE (Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union, Brussels, 2000) oder im Länderbericht des letzten OECD/CERI-Seminars von Grossmann und Biritz (2002) beschrieben.

Im vorliegenden Länderbericht habe ich versucht, über einige Beispiele hinausgehend, eine reflektierende Position einzunehmen. Die vor sich gehende Autonomisierung des österreichischen Bildungswesens rückt Leitende, Lehrende, Lernende und Eltern mehr in die Verantwortung. Das ist eine Chance für alle Beteiligten und Betroffenen sich an der Gestaltung des Bildungswesens zu beteiligen.

## 1. Wissensgesellschaft

In Hinblick auf die Bildungsproblematik scheint es mir sinnvoll "Wissensgesellschaft" von zwei Standorten her zu betrachten:

- aus ökonomischer Sicht;
- aus individueller Sicht.

Aus *ökonomischer Sicht* zeigt sich „Wissensgesellschaft“ als wissensbasierte Organisation, in der sich die Produktion zu Dienstleistungsberufen verschiebt. Forschung und Erkenntnisse der Wissenschaft werden zu wichtigen Faktoren in der regionalen und internationalen Konkurrenz. Gebraucht werden sogenannte „social and soft skills“ bei ArbeitnehmerInnen, mit Eigeninitiative, die auf neue Anforderungen rasch reagieren sowie lernbereit und lernfähig dem Wandel begegnen. Es stellt sich die Frage, ob es nicht präziser ist, statt von einer „Wissensgesellschaft“ von einer „wissenschaftsorientierten technologischen Zivilisation“ zu sprechen. Dies drückt vielleicht besser unsere Abhängigkeit, unsere Sozialisation und unsere Vorgaben für Aufwachsen, Heranwachsen und Erwachsensein in der ökonomisch orientierten Gegenwart aus.

Aus *individueller Sicht* erleben wir zur Zeit Unsicherheit in allen Lebensbereichen. Stabil zeigt sich nur der Wandel. Erwartet wird flexibles Verhalten und risikofreudiger Optimismus. Basisqualifikationen wie Lesen, Schreiben, Rechnen sind erweitert um Computerkenntnisse, kommunikative Offenheit, Selbstverantwortung und lebenslange Lernbereitschaft. Lernen wird als wichtige Antwort auf die Herausforderungen des Wandels verstanden. Nicht „totes Wissen“ sondern explizites, teilhabendes Wissen für kreative Problemlösungen ist gefragt. Die Erstausbildung soll grundlegende Verhaltensweisen und Kompetenzen oder Schlüsselqualifikationen vermitteln, die einem selbstverantwortlichen, konkurrenzfähigen und wettbewerbsbereiten ICH dienen. Zusätzliche Qualifikationen und Erfahrungen werden durch Arbeit und Weiterbildung erworben. Höhere Erst- und Grundausbildung erhöht die Weiterbildungsbereitschaft, Verständnis für Wissenschaft, die Aneignung neuer Kenntnisse. Statt „Wissensgesellschaft“ bietet sich eher an von einer „Lerngesellschaft“ zu sprechen, die sich allerdings von einer reflektierenden, kritischen „Bildungsgesellschaft“ zu entfernen scheint.

## 1.1 Netzwerke

Die Metapher der Wissensgesellschaft ist das Netz. „Networks“ versprechen grenzenloses Ausdehnen. Im positiven Sinn gibt ein Netz Sicherheit, im negativen hält es gefangen! Im sozialen Bereich empfiehlt es sich seit Neuestem „Netzwerken“ anzugehören. Grundlage für die Metapher ist sicherlich der Computer, der es erlaubt global vernetzt zu sein, Daten und Informationen abzurufen und, dem elektrischen Strom folgend, an einem weltumspannenden Netzwerk teilzuhaben. Damit sind alte Bilder und Metaphern obsolet geworden. Bisher waren es zum Beispiel ein Baum über den sich verschiedene Spezialwissensbereiche „verzweigt“ haben oder aber eine Landkarte, auf der Wissensgebiete abgegrenzt verzeichnet waren. Letzteres findet sich noch heute in der Universitäts“landschaft“, wo von einer sehr kleinen Einheit im Diminutiv von einem „Schrebergarteninstitut“ gesprochen wird.

Das „Wissensnetz“ signalisiert die potentielle Teilnahme für alle, die sich beteiligen wollen. Sie können sich am Knüpfen des Netzes beteiligen – natürlich auch verfangen, aber selbst dann sind sie kommunikativer Teil. Es ergeben sich positive Signale für das Individuum. Es liegt an ihm sein Netz aus Wissen und Kontakten auf- und auszubauen. Es liegt an ihm „Netzwerkkompetenz“ zu entfalten. Es liegt an ihm Grenzen zu ziehen oder vorgegebene Grenzen zu überschreiten. Die Konsequenz in diesem und für dieses Netz ständig lernend aktiv zu sein enthält die bekannten positiven und negativen Konnotationen: lebensbegleitend und lebenslänglich!

Das Subjekt erhält Verantwortung für Stellenwert und Stellung im Netz. Damit wird bestärkt welchen Wandel die Subjektivität in der nachindustriellen Gesellschaft zu vollziehen im Begriff ist. Der diesem Wandel entsprechenden Bezeichnungen gibt es viele: ICH-Unternehmen, ICH-Aktiengesellschaft, ICH-Baustelle, Arbeitskraftunternehmer ...

Die vor sich gehende Individualisierung der Gesellschaft verschiebt die Verantwortung für alle Lebensbereiche zum Individuum. Für das Lernen genauso wie für die Arbeit. Begleitet wird dies von einem Wandel in der Arbeitswelt, der Diskontinuität, Deregulierung und kurzfristige Einstellungen mit sich bringt. Als charakteristisches Menschenbild unserer Gegenwart wird „der flexible Mensch“ propagiert. Auf diese

Rolle soll vorbereitet werden, um den Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt zu entsprechen.

## **1.2 Wissensgesellschaft als (bildungs)politische Herausforderung**

Es entstehen neue Weltmachtzentren: USA – Japan – Europa. Wobei Europa gleichzeitig in einem komplizierten ökonomischen, politischen und kulturellen Wandlungs- und Integrationsprozess begriffen ist. Die Zukunft erscheint unsicher und wenig vorhersagbar – sicher scheint nur: nichts bleibt wie es ist. Die Gegenwart wirkt brüchig, instabil und beängstigend. Die Vergangenheit wird, weil wir sie zu wenig kennen, als „gute alte Zeit“ zitiert oder in Form postautoritärer PolitikerInnen wiedergewählt.

Wo liegen die Chancen der Krise: es besteht keine Einheitlichkeit, es gibt VerliererInnen und GewinnerInnen in diesem Wandel. Als Frage demokratischer Politik stellt sich: Was kann getan werden, um diesen Wandel möglichst sozial gerecht und gewaltfrei zu steuern und zu organisieren?

Daraus ergibt sich das Thema „Wissensgesellschaft“, das unsere Arbeits- und Lebensformen aber insbesondere die bildungsmäßige Vorbereitung und Begleitung des vor sich gehenden Wandels und seiner Konsequenzen erklären will, als politische Herausforderung. Ein Teilaspekt, der in den „Übergangsgesellschaften“ zur Zeit sehr strapaziert wird, betrifft Lernen und Bildung. „Strapaziert“ deshalb, weil auf fast alle gesellschaftlichen Probleme zunächst stereotype Lösungsvorschläge genannt werden: Lernen, Bildung, Weiterbildung. Dies zeigt Überschätzung und Überlastung aber auch Chance und Verantwortung des Bildungswesens auf.

Für die Aufgaben des Bildungswesens ergibt sich Widersprüchliches:

- Infragestellung des Übernommenen – geringe Vorhersagbarkeit des Künftigen;
- Verringerung zentraler Vorgaben – Zunahme autonomer Entscheidungen;
- Zentrale Standards für alle – Anwachsen individueller Verantwortung;
- Akzeptieren von Ungleichheit und Differenz – Frage nach Gerechtigkeit;
- Deregulierung – demokratische Steuerung;
- Eigenständigkeit und Profil – Kontrolle, Evaluation.

Die Problematik dieser Widersprüche findet in der erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskussion schon eine Entsprechung. Der Bildungsbegriff, über Jahre durch die Begriffe „Sozialisation“ und „Lernen“ bedrängt gewinnt wieder Bedeutung. Im deutschsprachigen Raum soll er in die Unübersichtlichkeit Orientierung bringen, um uns Halt zu geben. Bildung statt Haltlosigkeit! (Siehe weiter dazu: Abschnitt 6)

### **1.3 Human and Social Capital**

Im anglo-amerikanischen Sprachraum hat der Begriff „Bildung“ und sein sozialhistorischer Zusammenhang keine adäquate Entsprechung. Mit dem in der OECD hauptsächlich verwendeten Englisch kommt eine neue Begriffsbildung in die Diskussion. Sie resultiert auch aus der vor sich gehenden Ökonomisierung des Bildungswesens. War schon seit den fünfziger Jahren in der Bildungsökonomie von der Bedeutung des Humankapitals für die Prosperität hochindustrialisierter Gesellschaften die Rede, so gibt es in der „Übergangsgesellschaft“ – in der technologischen Zivilisation – neue Abstraktionen für das, was Menschen vermögen sollen: „human capital“ and „social capital“.

Das Konzept von „human and social capital“ repräsentiert auch die Forschungslage in diesem Bereich. Sie ist beeinflusst von ökonomischem Denken und vom Wunsch den Zusammenhang von Investitionen ins Bildungswesen und deren Erfolg zu messen. In einer neueren Publikation (*The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital*, Paris, OECD, 2001) wurden die entsprechenden Forschungen publiziert.

„Human capital“ umfasst individuelle Eigenschaften, wie Wissen, Fähigkeiten, (Schlüssel)Qualifikationen, Kompetenzen und Eigenschaften wie Ausdauer und Beharrlichkeit. Alles, was dem Einzelnen oder der Einzelnen verspricht in der Gesellschaft ein akzeptables Leben in Wohlstand zu führen. Individuen sollen Investitionen in ihr humanes Kapital als ökonomische Anlage sehen, die ihnen Profit und Gewinn bringt. Es erhöht nämlich ihre Chancen am Arbeitsmarkt und verbessert die Verdienstmöglichkeiten. Über das individuelle Schicksal hinaus ergeben sich positive Konsequenzen für das wirtschaftliche Wachstum.

Außerdem wird „human capital“ in Zusammenhang mit nicht-ökonomischen Vorteilen gebracht – mit Gesundheit, allgemeinem Wohlbefinden, höherer Teilnahmerate an öffentlichen Angelegenheiten, geringerer Kriminalitätsrate und positiver Einstellung bezüglich Erziehung und Bildung der Kinder.

Nicht zuletzt ist der Wandel am Arbeitsmarkt zu berücksichtigen, der Erfordernisse und Bedarf an sowie Nachfrage nach „human capital“ offensichtlich verändert. Benannt werden schon bekannte Trends (ebd., S. 4): „Changes in the organisation of work, often combined with more intensive use of ICT, seem to be increasing the requirement for ‘soft’ skills such as teamwork, flexibility and communication skills. At the same time, demand for workers with only basic skills may be falling.“

„Social capital“ ist als jüngere Begriffskonstruktion anzusehen. Es umfasst die Netzwerke, Normen, Werte und das Verständnisvermögen von Individuen, die es erleichtern, innerhalb oder mit Gruppen zu kooperieren. Zu unterscheiden aber komplementär dazu sind formale politische, institutionelle oder gesetzliche Gegebenheiten. Angesprochen werden die sozialen Fähigkeiten einer Person. Gemessen wird „social capital“ oft an der Teilnahme am öffentlichen Leben. Es liegen keine eindeutigen Trends vor. ForscherInnen verweisen auf die Tendenz bei der jüngeren Generation sich weniger für soziale Aufgaben zu engagieren als die ältere Generation.

Ähnlich wie das „human capital“ wird auch „social capital“ mit Vorteilen in Verbindung gebracht. Es zeigt sich bessere Gesundheit, größeres Wohlbefinden, geringere Kriminalität, Zufriedenheit mit Politik sowie mehr Engagement in der Kindererziehung verbunden mit weniger Missbrauch und weniger sozialen Problemen bei Kindern und Jugendlichen.

Schließlich lassen sich aber auch ökonomische Vorteile aus der Pflege des „social capital“ ableiten: soziale Netzwerke helfen Arbeit zu finden, innerhalb von Betrieben bringen kooperative Einstellungen erhöhten Erfolg, innovative regionale Industriezweige brauchen soziale Netzwerke, um verborgenes, implizites Wissen zu verbreiten und zu teilen.

Der Organisationsforscher am Massachusetts Institute of Technology (MIT) Peter M. Senge hat den Begriff „Lernende Organisation“ kreiert. Darunter versteht er eine

Gruppe von Menschen, die lernen ihre Fähigkeiten so zu entwickeln und aufeinander abzustimmen, damit sie ihr gemeinsames Ziel erreichen.

Er meint über soziale Interaktionen wissen wir noch zu wenig. Konsequenterweise stellt Senge auch den Begriff des Lernens in Frage. Er sieht das Lernen in Schule und Hochschule viel zu sehr an Berechtigungen gekoppelt. Es gehe dort nicht darum das Potential aller Beteiligten zu entwickeln oder Wissen mit anderen offen zu teilen oder die Neugierde lebendig zu erhalten. Senges Reflexionen sind bemerkenswert (ebd., S. 87f.): „Ich denke, dass fundamentales Nachdenken über das, was wir ‚Lernen‘ nennen, heute grundlegend ist. Wir tun so, als ob wir genau wüssten, was das ist. Und dieses ‚so tun als ob‘, ist schon das erste Problem unserer Kultur. Jeder fühlt sich unwohl, wenn er eine Antwort nicht weiß. Denn in der Schule lernen wir meistens, dass es wichtig ist, etwas zu ‚wissen‘, aber nicht: ‚du kannst es eigentlich nicht genau wissen‘. Aber Lerner zu sein, bedeutet unsicher zu sein, sich nicht zufrieden geben mit oberflächlichen Antworten und Begriffen. Was haben wir für eine Vorstellung vom Lernen? Häufig haben wir Bilder wie ‚Buch‘, ‚Universität‘, ‚Lehrer‘. Aber für mich ist Schule keine gute Metapher für ‚lernen‘. Der Begriff wird meist mit dem Gefühl von ‚brav sein‘, ‚Fehler vermeiden‘, ‚Angst‘, ‚Regeln folgen‘, ‚sitzen‘, ‚ruhig sein‘, ‚zuhören‘ oder gar ‚Langeweile‘ verbunden. Das ist die weitverbreitete gemeinsame untergründige Bedeutung für uns. Es stehen starke Bilder und Gefühle dahinter. Aber wie lernen wir denn wirklich?“

#### **1.4 Social Cohesion**

Politische Implikationen liegen in der öffentlichen Aufgabe den Zugang und den Erwerb von humanem und sozialem Kapital zu fördern. Aus ökonomischer und aus sozialer Sicht wird Bildung zu einem öffentlichen Gut. Gleichheit und Gerechtigkeit stellen sich als sozialpolitisches Thema, weil Lebenschancen von Individuen sowie gesamtgesellschaftliche Entwicklung vom humanen und sozialen Kapitalerwerb abhängen. Das Schlagwort für diese Problematik lautet „social cohesion“.

Gerade in Zeiten des Sparens und genauen Kalkulierens wird es als sinnvoll betrachtet die Rentabilität von Investitionen im individuellen aber auch im öffentlichen Sektor nachzuweisen. Politisch Verantwortliche wollen damit ihr Handeln und ihre Entscheidungen legitimieren. Aus Sicht der OECD sind weitere Forschungen und Klä-

rungen notwendig, um Konzept und Messbarkeit der beiden Konzepte zu verbessern. Vor allem das Modell „social capital“ ist noch nicht genug abgesichert und zu wenig empirisch belegbar. Kompetenzen des „human capital“ werden in den Bereichen Schreib-, Lese- und Rechenfähigkeit bei Kindern schon erhoben, sollten aber auf die entsprechenden Fähigkeiten und „life-skills“ bei Erwachsenen ausgedehnt werden.

### **1.5 Ökonomische und politische Aspekte der Wissensgesellschaft**

Offensichtlich ist, dass das Verfügen über Wissen im ökonomischen Bereich als Vorteil für Wettbewerb und Konkurrenz gesehen wird. Begleitet wird dies von der Beachtung des Faktors „Zeit“. Wer schneller um die Wünsche von Kunden weiß, wer Wissen über adäquate Produktionsformen und über die sich ändernde Marktlage hat, wer MitarbeiterInnen rekrutiert, die ihr gesamtes, ständig aktualisiertes Wissen dem Betrieb zur Verfügung stellen, hat Chancen auf Erfolg. Wissensmanagement besteht in der Aufgabe vorhandenes Wissen der MitarbeiterInnen in allen Bereichen der Produktion zur Geltung zu bringen – implizites Wissen zu explizitem zu machen sowie abgehendes Personal mit seinem Wissenspotential zu ersetzen – ältere ArbeitnehmerInnen nehmen ihren oft unersetzbaren „Erfahrungsschatz“ mit, jüngere bringen neues Wissen aus ihren erst kürzer zurückliegenden Ausbildungsgängen. Der Stellenwert von Weiterbildung, vor allem von beruflicher, liegt im Versprechen der aktuellen Anpassung von Wissen an den Bedarf und den beschleunigt vor sich gehenden Wandel. Das Selbstverständnis „lernende Organisation“ zu sein beinhaltet, dass alle Mitglieder derartiger Organisationseinheiten lernen, ihr „Wissen“ offenzulegen und darüber zu kommunizieren. Begrifflich ist anzumerken, dass Wissen und in der Zusammensetzung mit Wissensgesellschaft synonym, um nicht zu sagen ausufernd, verwendet wird wie Fähigkeiten, Kenntnisse, (Schlüssel)Qualifikationen, Kompetenzen. „Wissensgesellschaft“ versteht sich als Kurzfassung eines vor sich gehenden gesellschaftlichen Wandels, der zu einer Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme verführt – aber auch Pädagogik als Wissenschaft und Praxis zu einem Überdenken ihrer Positionen, Begriffe und theoretischen Konstrukte anregt. Sehr eindeutig wird der Zusammenhang zwischen Arbeit, Produktion und Gesellschaft auf der einen Seite und Wissen, Lernen und Bildungseinrichtungen auf der anderen Seite ins Bewusstsein gehoben.

Der Ausdruck „Wissensgesellschaft“ täuscht: das Leben und die Arbeit sind nicht durch anzueignendes Wissen bewältigbar, sondern nur durch permanente Anstrengung, den sich wandelnden Anforderungen nicht zu unterliegen. Sozial gesehen baut die „Wissensgesellschaft“ auf Konkurrenz und Wettbewerb, auf Sieger und Besiegte, auf Gewinner und Verlierer. Soziale Differenzen und Umverteilungen äußern sich in Konflikten, die mehr oder weniger gewalttätig auf der ganzen Welt ausgetragen werden. Disziplinierende Mechanismen durch Institutionen und Medien und kontrollierende Mechanismen durch Technologien lassen fragen, ob „Wissensgesellschaft“ nicht sehr beschönigend klingt und nicht sogar die machtvollen Verhältnisse ausblendet?

## **2. Lebenslanges Lernen – eine neue Bildungskonzeption**

### **2.1 Globalisierung**

Der deutsche Philosoph Rüdiger Safranski fragt: Wie viel Globalisierung verträgt der Mensch? Darin äußert sich: Neues kommt auf uns zu, Erwartungen und Anforderungen, Hoffnungen und Ängste sind wir ausgestattet, dies alles zu bewältigen?

Globalisierung fungiert als Schlagwort in unserem Kulturkreis: für internationale Geschäftsbeziehungen, Wettbewerb, Sparmaßnahmen, Arbeitslosigkeit, unbegrenztes Reisen, Ausbreitung epidemischer Krankheiten, weltumspannende, rasche Kommunikation.

Globalisierung kann auch als großes Lernprojekt verstanden werden, das dazu herausfordert sich mit Entwicklungen und Konsequenzen auseinanderzusetzen (vgl. Klein 2002).

Globalisierung umfasst eine Mischung vielfältiger Ereignisse, die positiv, negativ aber auch gleichgültig empfunden werden. Die Art der Empfindung richtet sich danach, welcher gesellschaftlichen Gruppe jemand zugehörig ist. Verlierer oder Gewinner der Modernisierung lautet eine grobe Zuordnung. Betrachtet man die Einzelschicksale genauer ist es wohl besser von Anteilen zu sprechen – in einigen Bereichen Gewinner in einigen Verlierer.

Doch Umverteilungen sind im Gang. Je nach (politischem) Ehrgeiz und Selbstverständnis, Sendungsbewusstsein und Machtstreben schüren Politiker den Neid, polarisieren sie die Gesellschaftsgruppen, fördern sie Fundamentalismus oder betonen sie den Spargedanken, die Solidarabgaben und die Hoffnung auf eine bessere Zukunft.

In diesen Zeiten der Verunsicherung, der Ungewissheit, der gesellschaftlichen Veränderung passt ein neues Bildungskonzept – das lebenslange Lernen.

### **2.2 Komponenten lebenslangen Lernens**

Lebenslanges Lernen als neues Bildungskonzept – entsteht aus diversen Komponenten. In der Literatur wird unterschiedlich mit diesem Konzept umgegangen. Eine aktuelle Definition von Günther Dohmen lautet: „Lebenslanges Lernen meint das

Aufnehmen, Erschließen, Deuten und Einordnen von Informationen, Eindrücken, Erfahrungen während der ganzen Lebenszeit.“ (Dohmen, 2001, S. 186).

Im Folgenden wurde der Versuch unternommen eine Zuordnung und Gewichtung von Argumenten und Positionen vorzunehmen.

### *2.2.1 Ökonomische Komponente*

Um im individuellen Wettbewerb zu bestehen, um der wachsenden wirtschaftlichen Konkurrenz standzuhalten, empfiehlt es sich, Wissen und Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen stets auf aktuellem Stand zu halten. Die Situation lässt an einen Sportler denken, der in beständigem Training ist, seinen Körper fit hält, um bei Wettbewerben in unterschiedlichen Sportarten bereit zu sein, kurzfristig sich zu beteiligen. Damit wird rasch ändernden Arbeitsanforderungen anpassungsfreudig begegnet.

### *2.2.2 Subjektive Komponente*

Der Anstrengung und Herausforderung flexibel auf die sich rasch wandelnden Erfordernisse des Arbeitsmarktes und innerhalb eines Berufsfeldes zu reagieren entspricht eine subjektive Komponente. Die Flexibilität, die Fähigkeit, neu, um- und weiterzulernen ermöglicht es dem Einzelnen, Positionen zu wechseln. Dies erhöht den Freiheitsgrad in Beruf und Lebenswelt aber auch die Abhängigkeit von entsprechenden Berufspositionen sowie die Intensität von Arbeitsleistungen.

### *2.2.3 Humane Komponente*

Lebenslanges Lernen entspricht einer humanen pädagogischen Tradition. Der dem Sokrates zugeschriebene Ausspruch „Ich weiß, dass ich nichts weiß“, deutet ja auf eine Offenheit, auf unstillbare Wissbegierde, auf die Dialektik von Wissen und Nichtwissen im weiten Land menschlicher Erfahrung. Comenius sucht eine Antwort darauf, wenn er empfiehlt „Alle alles lehren!“ Aber ebenso ist Lernen als lebenslange Aufgabe bei Rousseau und Wilhelm von Humboldt abzuleiten, die die Menschenbildung in ihrer Bedeutung über alles andere Lernen stellen.

### *2.2.4 Demokratische Komponente*

Für unsere demokratische Staats- und Lebensorganisation hat Lernen die Bedeutung bekommen sich mit Hilfe von Bildungsabschlüssen in der Gesellschaft zu positionieren und diese Position lernend zu verteidigen oder zu verbessern. Zugleich erfordert

das demokratische Modell Bürgerinnen und Bürger, die sich lernend den ständigen Veränderungen stellen. Pluralismus, Interkulturalität, Internationalität sind solche Herausforderungen. Aus Anlass der europäischen Integrationsprozesse wurde deshalb das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ besonders propagiert, um „aktive Staatsbürgerschaft“ zu erreichen.

### 2.2.5 Demographische Komponente

Auffällig sind in unserer und in anderen europäischen (aber auch in der japanischen) Gesellschaften die demographischen Veränderungen. Der Anteil der älteren Menschen nimmt zu, der Anteil jüngerer ab. Der Anteil der über 60-jährigen Frauen und Männer hat sich in den letzten 80 Jahren verdoppelt und liegt bereits über 20%, der der 0 – 14-Jährigen ist im selben Zeitraum von 25% auf 16,7% zurückgegangen. (Zur Übersicht vgl. folgende Tabelle:)

#### **Verteilung von Altersgruppen in der österreichischen Bevölkerung in %, 1869 bis 1990, Vorausschätzungen bis 2050**

<b>Jahre</b>	<b>0-14 Jahre</b>	<b>15-59 Jahre</b>	<b>60+ Jahre</b>
1869	28,2	63,2	8,6
1900	29,6	61,2	9,1
1923	25,0	64,8	10,1
1951	22,9	61,5	15,6
1970	24,4	55,5	20,1
1990	17,4	62,5	20,1
2000*	16,7	62,6	20,8
2010*	14,0	61,8	24,2
2020*	13,3	58,5	28,2
2030*	13,3	52,0	34,7
2040*	12,5	51,0	46,5
2050*	12,4	60,7	37,0

Quelle: BMSG

\*) Vorausschätzungen 2000-2050 des ÖSTAT (mittlere Variante)

Mit den längeren Lebenserwartungen der Menschen geht ein Rückgang und Stagnieren der Geburtenrate einher. Lag die Geburtenrate Anfang der neunziger Jahre noch

bei um 90.000 Lebendgeburten so liegt sie zur Zeit bei etwa 78.000. Daraus ergibt sich veränderter Zustrom zu den Schulen und veränderter LehrerInnenbedarf.

Dies deutet auf lebenslangen Lernbedarf, was das Verhältnis der Generationen betrifft, auf die Anforderungen an ältere Menschen, sich länger in einer rasch verändernden Welt zurechtzufinden, sowie auf die neuen Lernfelder Geriatrie und Altenpflege. Ein Beispiel, wie diese Thematik in eine erlernbare Qualifikation umgesetzt wurde, zeigt der „Universitätslehrgang Interdisziplinäre Gerontologie“ ([www.gewi.kfunigraz.ac.at/ulig](http://www.gewi.kfunigraz.ac.at/ulig)) an der Universität Graz.

#### *2.2.6 Situative Komponente*

Gesellschaftspolitisch ist mit dieser sozialen Veränderung der „alternden Gesellschaft“ die Diskussion um das Selbstverständnis als Einwanderungsland und Einwanderungskontinent verbunden. Die europäische Politik ist hierbei mit unterschiedlichen nationalen Interessen konfrontiert. Lernprozesse in Hinblick auf Aufklärung über die soziale Situation und Erfahrungslernen mit neuen sozialen Gegebenheiten bekommen eine lebenslange und lebensbegleitende Dimension. Solche Lernprozesse und ähnliche (z.B. Vorbereitung auf Partnerschaft, Elternschaft, Umgang mit Trennung und Verlust ...), die Menschen helfen, neue Situationen zu bewältigen, können unter dem Begriff situatives lebenslanges Lernen zusammengefasst werden. Es betrifft Lebenssituationen, auf die durch vorausgegangenes Lernen nicht vorbereitet wurde oder vorbereitet werden konnte. Die Biographieforschung legt, im Zusammenhang mit offenen Lebensverläufen – nahe von „Patchwork-Existenz“ und „Bastebiographie“ zu reden. Der Einzelne wird zum Schöpfer seiner Biographie und dadurch zum ständig Lernenden.

### **2.3 Individualisierung und sozialer Zusammenhang**

Besonders bemerkenswert ist meines Erachtens, dass im Zuge der gesellschaftspolitischen Umorientierung, die zumindest in Österreich von einer veränderten Rolle des Staates – kontrollierende Funktion eines autonomisierten Bildungswesens – ausgeht, eine seit Jahrhunderten geäußerte pädagogische Wunschvorstellung sich zu realisieren scheint: Individualisierung.

Aus pädagogischer Perspektive wird zur Zeit viel getan das Individuum zu stärken. Selbstlernkompetenz, Ich-Stärke, Individualisierung des Lernens, flexibles Lernen,

Lernfähigkeit fördern gehen in diese Richtung. Das Individuum wird als lernendes Wesen betrachtet. Auch die Hirnforschung, die das einzelne Gehirn als Organ des Lernens betrachtet, unterstützt die individualisierende Sichtweise.

Eine pädagogische Sichtweise, die nicht isolierte Menschen, sondern Menschen in sozialen Bezügen sieht, erkennt individuelles Lernen als Teil eines sozialen Kontexts. Dann heißt es nicht: Ein ICH lernt, sondern: Im Rahmen sozialer Bedingungen setzt sich ein ICH lernend in Beziehung. Diese Betrachtungsweise ist natürlich komplizierter und komplexer, aber auch feinfühlicher, achtsamer und aufgeschlossener.

„Lebenslanges Lernen“ als Bildungskonzept ist somit eine komplexe – un abgeschlossene – Antwort auf eine komplexe – un abgeschlossene – Entwicklung von Gesellschaft und Lebenswelt. Politische Steuerung und pädagogisches Handeln können meines Erachtens derartigen Komplexitäten nicht gerecht werden. Es stellt sich eher die Frage, was sie voneinander erwarten. Aus pädagogischer Sicht gilt es meines Erachtens mit Blick auf soziale Gegebenheiten, auf die Verantwortung für Kindheit und Jugend sowie auf die Perspektive menschlichen Daseins die eigenen Vorstellungen deutlich zu formulieren, zu reformulieren und zu vertreten. Meine Kurzformel lautet: Individuelle Existenz mit sozialen Beziehungen und Lernverhalten ermöglichen.

Das heißt wir brauchen Institutionen, Anlässe und Gelegenheiten, die die Selbstlernfähigkeit fördern und pflegen. Wir brauchen Lehrpersonal, das nicht überwiegend belehrt sondern Lernen und Weiterlernen anregt. In diesem Sinn ist dann von einer neuen Lernkultur zu sprechen.

Dann bekommt auch „lebenslanges Lernen“ einen pädagogischen Sinn: Es bietet die Chance selbstbestimmte Lernprozesse in sozialen Zusammenhängen zu organisieren, zu betreuen und zu erleben. Aus diesem Blickwinkel ist zu überlegen und zu beurteilen, ob und inwiefern es Organisationsstrukturen, Anlässe, Beispiele oder Versuche gibt, die solchem pädagogischen Anspruch gerecht zu werden.

### 3. Tertiärer Sektor

„Tertiär“ betrifft Bildungsgänge der Hochschule und der Weiterbildung mit ihren unterschiedlichen Anforderungsprofilen und Abschlüssen sowie Zertifikaten. Zur besseren Differenzierung wurde auch schon speziell für Weiterbildung der Ausdruck „Quartärer Sektor“ verwendet, doch hat sich dies nicht durchgesetzt.

Die österreichische Terminologie unterscheidet in Hochschulbereich und Erwachsenenbildung. Hier soll nur punktuell zusammengefasst werden, vor welchen zu bewältigenden Aufgaben dieser Sektor steht.

#### 3.1 Herausforderungen und Probleme des Tertiären Sektors

- Institutionen, Programme, Angebotsformen differenzieren sich, um den wachsenden und sich unterscheidenden Erwartungen alter und neuer Adressatengruppen gerecht werden zu können;
- gesucht werden neue Wege und Mittel, um das wachsende System der Hochschulbildung und Weiterbildung zu finanzieren;
- das Verhältnis zwischen Regierung, Verwaltung und tertiärem Sektor bedarf einer Neubestimmung im Selbstverständnis aller Beteiligten – im Sinne von lernenden Organisationen;
- die Kooperation der Hochschulbildung mit diversen gesellschaftlichen Bereichen von der Industrie bis zu Sozialeinrichtungen braucht Erleichterung und innovative Beispiele;
- das universitäre Selbstverständnis in einer globalisierten Ökonomie und einer technologischen Zivilisation orientiert sich noch immer sehr stark am Wissenschaftsverständnis des 19. Jahrhunderts (W. v. Humboldt: „In Einsamkeit und Freiheit“) und braucht eine „Modernisierung“;
- Erhöhung der AkademikerInnenquote, Professionalisierung im Sozial- und Bildungsbereich sowie Weiterbildung für AbsolventInnen und Wiedereinstieg für Drop-outs oder Interessierte verlangen nach Antwort durch neue Studienangebote und -organisation;
- qualitätsvolle Forschung, die, dem internationalen Trend folgend, weniger individuell sondern von größeren Forschungsinstitutionen erbracht wird (Internationalisierung mit Schwerpunkten) braucht neue Organisationsformen;

- Reorganisation und neue Zusammenschlüsse von Einrichtungen, die Berufsvorbildung und Forschung im Bildungs-, Weiterbildungs- und Sozialbereich leisten, um Effektivität, Professionalität sowie Berufschancen für AbsolventInnen zu erhöhen, werden notwendig;
- um mit der Internationalisierung von Lehre und Forschung Schritt halten zu können, sind neue nationale und internationale Studienangebote zu entwickeln;
- Abstimmung der Leistungen, um trotz unterschiedlicher Abschlusshöhe (Bakkalaureat, Magister, (FHS-)Diplom, Doktorat) angemessene Bewertung zu ermöglichen.

Unterschiedliche Hochschulabschlüsse sind derzeit in Österreich zu erwerben:

Universitäts- und Fachhochschuldiplom, darauf aufbauend ein Doktorat; Bakkalaureat, Magister für Fachhochschule und Universität, an letzterer darauf aufbauend ein Doktorat (wobei das Bakkalaureat 4 – 6 Semester, das Magisterium 2 – 4 Semester und das Doktoratsstudium 4 – 6 Semester dauern können; Diplomstudium an Pädagogischer oder Berufspädagogischer Akademie.

Diese Auswahl an Abschlüssen und Zertifikaten (dazu kommen noch z.B. Kollegs, berufsbildende Lehrgänge, Universitätslehrgänge) lassen keine Vereinheitlichung mehr sinnvoll erscheinen. Die jeweiligen Arbeitgeber müssen unter Einbeziehung verschiedener Kriterien ihr Urteil über BewerberInnen finden. Dadurch wird der Abschluss eines Studiums in seiner Bedeutung relativiert.

Für Universitäten, Hochschulen und ähnliche Einrichtungen bleibt es zwar weiterhin sinnvoll zur internen Kontrolle Evaluation durchzuführen und Leistungsstandards einzurichten, aber die Maßstäbe, was Wissen und Können der AbsolventInnen „wert“ sind, gehen verloren. Externe Manager beurteilen nach eigenem jeweiligem Bedarf, den „Gebrauchswert“. Sie werden zu den eigentlichen Wissensmanagern für ihr Unternehmen, indem sie mit dem Wissensstand der MitarbeiterInnen die Wettbewerbsfähigkeit ihres Unternehmens beeinflussen.

### **3.2 Informelles Lernen**

Die Bezeichnung dient zunächst zur Abgrenzung von allen formalen Lern- und Bildungsprozessen. Mit letzteren sind institutionalisierte, systematische – also im We-

sentlichen von Schulen und Hochschulen angebotene Bildungsgänge gemeint. Die Frage der Anerkennung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht im Wege formaler Bildung erworben wurden, hat sich zunächst aus der Diskussion um Bildungssysteme der Dritten Welt ergeben. Dort waren und sind formale Bildungs- und Ausbildungssysteme sehr unterschiedlich und oft nur bescheiden vorhanden. Die Menschen verfügen aber über brauchbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Lebensstrategien, die sie sich in außerinstitutionellen Lernprozessen angeeignet haben. Dies gilt als Beispiel, dass „Lernen für das Leben“ nicht nur in etablierten Bildungssystemen vor sich geht.

Das wurde noch von der Entwicklung unterstützt, es sei immer schwerer vorherzusagen, was im Beruf gebraucht werde, weil der Wandel in den Anforderungen bezüglich Qualifikationen so rasch vor sich gehe. Konsequenterweise ging und geht damit auch eine Abkehr vom Modell der Qualifikationen vor sich. Chancen werden vor allem am Arbeitsmarkt denjenigen Personen zugeschrieben, die möglichst vielseitig gebildet, über Schlüsselqualifikationen, Kompetenzen und zusätzlich erworbenes Know-how sowie über Praxiserfahrung verfügen. Eine umfangreiche Studie – „Das informelle Lernen“ – mit internationalen Beispielen liegt von Günther Dohmen (2001) vor. In Österreich hat die Diskussion noch nicht richtig eingesetzt.

### **3.3 Fachhochschulen – eine Innovation**

Sucht man in Österreich Einrichtungen im postsekundären Bereich, die gezielt Wissen und Fähigkeiten vermitteln, die für das Berufsleben brauchbar und nützlich sind, findet man dies in den Fachhochschulstudiengängen, die seit dem Studienjahr 1994/95 Studienbetrieb anbieten.

Mit dem Fachhochschul-Studiengesetz (1993) wurde ihre Einrichtung ermöglicht. 2003 umfasst das Angebot 124 Studiengänge mit etwa 17.500 Studierenden. Mit dem Studienjahr 2002/03 haben 7.349 AbsolventInnen ihr Studienziel erreicht. Als Bildungsauftrag gilt auf Hochschulniveau eine praxis- und berufsorientierte Ausbildung zu vermitteln. Raidl und Sohm stellen fest (2003, S. 34): „Es ist unschwer zu erkennen, dass diesem Bildungsauftrag auch ein explizit ökonomischer Aspekt inhärent ist: nämlich der Aspekt der Bewältigung des Problems der optimalen Inbeziehungsetzung von Ausbildungswesen und Beschäftigungssystem.“

Das ordnungspolitische Regelungssystem bringt eine neue Situation für die österreichische Hochschullandschaft – Bildungsanbieter werden gestärkt, obrigkeitsstaatliche Aufgaben zurückgenommen. Im einzelnen liegen dem Fachhochschul-Studiengesetz von 1993 folgende Merkmale zugrunde (vgl. ebd.):

- „Abschied vom Monopol des Staates als Anbieter von Hochschulstudien und Erweiterung der Selbststeuerungskompetenzen der fachhochschulischen Institutionen
- Neuverteilung der Verfügungsrechte durch die privatrechtliche Organisationsform der Erhalter sowie damit verbunden: Stärkung der Souveränität, Verantwortung und Flexibilität der Bildungsanbieter
- Deregulierung im Sinne der Reduzierung der Regelungsdichte im Organisations- und Studienrecht
- Dezentralisierung der Entscheidungsbefugnisse, d.h. relevante Entscheidungen können dort getroffen werden, wo das Ausmaß an Wissen und Informationen am höchsten ist
- Reduzierung staatlich-behördlicher Kompetenzen auf die externe Qualitätssicherung sowie Finanzierung.“

Weitere Kennzeichen sind eine differenzierte Qualitätssicherung, die Trägerschaft durch Erhalter (Gesellschaft mit beschränkter Haftung, Verein, gemeinnützige Privatstiftung) sowie eine Mischfinanzierung, bei der der Bund 90% der jährlichen Normkosten eines Studienplatzes übernimmt.

Einer Grobgliederung folgend umfasst das Lehrangebot technische, ökonomische und touristische sowie soziale (Gesundheit, Soziale Arbeit – ehemalige Angebote der Sozialakademien) Fachrichtungen. Besonders hervorgehoben wird, dass die sehr praxisorientierten Studiengänge, ein hohes Maß an Sicherheit, sofort nach dem Ende des Studiums beschäftigt zu werden, bieten.

Fachhochschulen haben sich inzwischen auch am Weiterbildungsmarkt positioniert. In Form von Sommerhochschulen, Kursen und Vorträge werden attraktive Angebote offeriert.

Die Etablierung von Fachhochschulen folgt einer langgeäußerten Forderung wirtschaftlicher Interessensvertreter. Sie erfüllt zugleich den Wunsch vieler Studierwilli-

ger zielgerichtet, praxisorientiert, berufsbezogen ausgebildet zu werden und verwer-  
tungsorientiert mit brauchbarem Wissen ausgestattet in die Arbeitswelt unmittelbar  
nach dem Studium eintreten zu können. Damit löst sich auch ein Erosionsprozess an  
den eher traditionell ausbildenden, auf ihre Fachdisziplinen bedachten und sich auf  
Problemstellungen der „scientific community“ berufenden Universitäten aus. Sie  
fühlen sich in Verteidigungshaltung, was ihre bisherige Tätigkeit betrifft, und sehen  
sich in Konkurrenz mit einer rasch an Bedeutung zunehmenden Institution im tertiä-  
ren Sektor, die zumindest bislang, über ausreichend Finanzmittel gespeist wird. Die  
Einschränkungen, die die Fachhochschule derzeit erlebt, ist eine 20%ige Kürzung des  
staatlichen Zuschusses für Studienplätze an schon länger angebotenen Studiengän-  
gen. Dies erfolgt mit der Begründung, es fallen hierbei ja die Entwicklungskosten  
weg. Die Annahme der Universitäten, die „bessere Bildung“ zu vermitteln, erhält  
kontinuierliche Erschütterungen. UniversitätslehrerInnen klagen, aufgrund der ho-  
hen StudentInnenzahl durch die Lehre überfordert und in der Forschungstätigkeit  
beeinträchtigt zu sein. Studierende monieren, sie werden zu wenig betreut und müs-  
sen, zumindest die ersten Studienjahre sich in einem wenig organisierten anonymen  
Studienklima, in überfüllten Hörsälen oder mit langen Wartezeiten und unzurei-  
chender Zuwendungen durch ihre Lehrenden abfinden. Institutionell gesehen, füh-  
len sich die Universitäten bedroht. Ganze Fachbereiche, wie z.B. die juristische Aus-  
bildung, wurden schon – zumindest in Diskussionen – als künftige Fachhochschul-  
einrichtungen gehandelt. Aktuell ist der Vorschlag Studiengänge der Technischen  
Universitäten als Lehrgänge der Fachhochschulen zu organisieren.

Schließlich ist, als weitere Bewegung im Veränderungsszenario des tertiären Sektors  
noch die Umwandlung von Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschu-  
len zu vermerken. Aufgrund des Gesetzes von 2001 „Akademiegesetz“ sollen bis  
2007 die entsprechenden Veränderungen vollzogen sein. Damit eröffnet sich auch  
eine Diskussion über die Zukunft der Lehrerbildung.

### **3.4 Technik und Naturwissenschaft**

Beide Bereiche gelten für Österreich im Verhältnis zu den europäischen Staaten als  
zu wenig repräsentiert. In Mathematik, Naturwissenschaft und Technik haben nur  
0,72% der zwischen 20- und 29-Jährigen einen Hochschulabschluss in einem der drei

Fächer. Führend sind Irland (2,32%), Frankreich (1,97%) und Großbritannien (1,95%). In der Statistik befinden sich noch hinter Österreich vier Länder: Portugal (0,64%), die Niederlande (0,61%), Italien (0,57%) und Luxemburg (0,18%). (Vgl. dazu: <http://science.orf.at/science/news/78325>). Eine Verbesserung ist unmittelbar nicht abzusehen – die Daten bezüglich Nachwuchs verhalten sich rückläufig. Der letzte Forschungsbericht weist sowohl für die Studienanfänger als auch für die Abschlüsse in den genannten Bereichen sinkende Zahlen aus. Das gibt Anlass zur Sorge, dass sich bei Anwachsen der Technologie- und Wissensintensität der Wirtschaft aber auch im Forschungsbereich Engpässe an entsprechend qualifizierten Arbeitskräften und Nachwuchskräften in der Forschung ergeben werden. Aus solchen Perspektiven ist es verständlich, dass der Unternehmensberater Jürgen Kluge für Deutschland, wo die Probleme nicht unähnlich gelagert sind, als ein wichtiges Reformziel für ein alternatives Bildungssystem erklärt. Deutschland sei ein „Einwanderungsland“. Er sieht die spezielle Förderung von Ausländerkindern als Notwendigkeit, um eine tragfähige Grundbildung zu schaffen: „Die Bildungspolitik muss sich darauf einstellen, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist. Jedes fünfte Ausländerkind bleibt bei uns ohne Hauptschulabschluss, jedes dritte ohne Berufsausbildung – in erster Linie wegen mangelnder Beherrschung der deutschen Sprache. Wir müssen ihre Chancen frühzeitig durch Förderkurse erhöhen.“ (Kluge 2003, S. 229).

Eine solche Bildungspolitik schafft die Basis für ein größeres Potential an jungen Menschen auch für den mathematisch-technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Doch wie gesagt, dafür bedarf es einer gesellschaftspolitischen Gegensteuerung, die abgesehen von dem Etikett „Einwanderungsland“ gezielte Maßnahmen zur Erweiterung des Bildungspotentials – der Humanressourcen bei Inländern und Ausländern schaffen müsste.

Speziell zur Förderung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichs in der Schule ist das Projekt IMST eingerichtet. (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching; vgl. dazu Grossmann, Biritz, 2002, S. 84 ff., sowie <http://imst.uni-klu.ac.at>).

## **4. Erwachsenenbildung und Lebenslanges Lernen**

„Lebenslanges Lernen“ wurde und wird oft mit Erwachsenen- und Weiterbildung gleichgesetzt. Das Konzept, das erst mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union (1995) in die bildungspolitische Diskussion kommt, ist aber umfassender. Erwachsenenbildung stellt einen wichtigen Teil, aber eben nur einen Teil neben anderen Bildungssegmenten und –angeboten dar. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick geboten werden (vgl. Lenz, 1997, Lenz, 2001).

### **4.1 Österreichische Erwachsenenbildung**

Terminologisch werden die Begriffe Erwachsenenbildung und Weiterbildung synonym verwendet. Der Begriff der Volksbildung wird eingesetzt, um sich ursprünglicher Aufgabenstellungen zu erinnern. In den letzten Jahren haben Begriffe wie Training, lebenslanges Lernen und lebensbegleitende Bildung Fuß gefaßt. Im Bereich der Regionalentwicklung wird für Vorhaben mit erwachsenenbildnerischem Schwerpunkt oft der Begriff Gemeinwesenarbeit gebraucht.

Gesetzlich geregelt ist bloß die Förderung der Erwachsenenbildung durch ein „Bundesgesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung und des Volksbüchereiwesens“ (1973) sowie durch das „Arbeitsmarktförderungsgesetz“ (1968) - seit 1994 „Arbeitsmarktservicegesetz“. Es gibt kein Gesetz für einen Bildungsurlaub, sondern nur eine Regelung für Bildungskarenz. Den Zugang zur Hochschule ohne Abitur (Zweiter Bildungsweg) legt das Gesetz zur Berufsreifeprüfung fest. Seit Beginn des Jahres 1998 ermöglicht die „Teilrechtsfähigkeit“ im Rahmen des Schulorganisationsgesetzes den Schulen als Träger für Weiterbildung zu agieren.

1972 haben sich die großen, bundesweiten Verbände der Erwachsenenbildung zur „Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs“ (KEBÖ) zusammengeschlossen. Bemerkenswert ist dabei, daß sich die Trennung in berufsbildende und allgemeinbildende Erwachsenenbildung institutionell relativ strikt durchhält. Erst in letzter Zeit bieten berufsorientierte Institutionen vermehrt Kurse im allgemeinbildenden Bereich (z.B. Persönlichkeitsentwicklung oder Gesundheitsbildung) an und konkurrenzieren Institutionen, die sich bisher auf allgemeinbildendes Orientierungswissen spezialisiert hatten. Zu den allgemeinbildenden Institutionen zählen: Arbeitsgemeinschaft der Bildungshäuser Österreichs, Büchereiverband Österreichs, Forum Katholischer

Erwachsenenbildung in Österreich, Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreichs, Ring Österreichischer Volksbildungswerke, Verband Österreichischer Schulungs- und Bildungshäuser, Verband Österreichischer Volkshochschulen. Zu den berufsbildenden Institutionen gehören: Berufsförderungsinstitut Österreichs, Ländliches Fortbildungsinstitut, Wirtschaftsförderungsinstitut der Bundeswirtschaftskammer (vgl. Lenz 1997).

Die Universität hat als Träger von Weiterbildung ihr Angebot im letzten Jahrzehnt intensiviert und etabliert. Hochschulkurse und Hochschullehrgänge sind die übliche Form. Aufgrund einer neuen gesetzlichen Regelung können unter bestimmten Voraussetzungen auch außeruniversitäre Angebote für Erwachsene als universitäre Lehrgänge gewertet werden (vgl. BMBWK, 2001).

Die Teilnahmequote an der Erwachsenenbildung liegt zwischen zwanzig und dreißig Prozent (Gesamtbevölkerung knapp acht Millionen). In den letzten Jahren ist eine stetige Zunahme an TeilnehmerInnen zu registrieren. Verberuflichung und Professionalisierung erweisen sich jedoch bescheiden. Knapp 40.000 Personen sind nebenberuflich, etwa 30.000 ehrenamtlich und ungefähr viertausend hauptberuflich in der Erwachsenenbildung beschäftigt. Davon können sechs- bis siebenhundert als hauptberufliche pädagogische MitarbeiterInnen angesehen werden. Als DozentInnen, in Österreich werden sie KursleiterInnen oder Vortragende genannt, agieren rund 38.000 Personen.

Erste Qualifizierung zum Erwachsenenbildner vermittelt die Universität in vier Semestern im Rahmen des Studiums der Pädagogik. An den Pädagogischen Akademien (entspricht Pädagogischen Hochschulen), wo die Pflichtschullehrer ausgebildet werden, gibt es Angebote zum Thema Erwachsenenbildung. Die einzelnen Träger veranstalten spezielle Kurse und Lehrgänge für ihre MitarbeiterInnen, insbesondere für Anfänger aber auch zur didaktischen und fachlichen Fortbildung. In Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten organisiert das einzige staatliche Bildungshaus, das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung in Strobl am Wolfgangsee, Lehrgänge: „EB-Profi“ bietet institutionenübergreifend Basiswissen. Der Lehrgang „Bildungsmanagement“ vermittelt in vier Semestern Qualifikationen, die sich insbesondere auf Kenntnisse und Fähigkeiten für Leitungs-

und Managementaufgaben beziehen. In Diskussion ist die praxisnahe Berufsqualifikation von ErwachsenenbildnerInnen an der Fachhochschule.

Nicht zuletzt seit der Zugehörigkeit zur Europäischen Union wird Weiterbildung als unverzichtbarer Sektor der Bildungslandschaft gesehen. Der Stellenwert der Erwachsenenbildung als Teil eines Systems lebensbegleitender Bildung gewinnt an Bedeutung. Teilnehmerzahlen weisen Erwachsenenbildung als Wachstumsbranche aus. Zunehmend treten neben den bundesweiten, gemeinnützigen Trägern privatwirtschaftlich organisierte Anbieter auf.

#### **4.2 Finanzvolumen beruflicher Weiterbildung**

Die öffentliche Diskussion beschäftigt sich hauptsächlich mit beruflicher Weiterbildung. Allgemeinbildende Erwachsenenbildung (die Schwerpunkte des Angebots liegen bei Gesundheit, Sprachen, Hobbies und Kreativkurse sowie EDV) wird kaum erwähnt – sie scheint als Privatsache zu gelten. Dabei spielt auch eine Rolle, dass sich die Berufliche Weiterbildung zunehmend um Kurse zur Persönlichkeitsentwicklung (vorwiegend im Arbeitsleben immer wichtiger werdende social skills) annimmt.

Aussagen zur Finanzierung erfolgen deshalb vor allem zur beruflichen Weiterbildung (vgl. zuletzt in: Update 7. Die Zeitschrift des Europäischen Sozialfonds, Juni 2003, S. 3). Die Gesamtausgaben zur beruflichen Weiterbildung betragen im Jahr 2002 etwa 2,4 Milliarden Euro. Diese, aufgrund der Bedeutung von aktuellem Wissen für den Beruf zunehmende Summe wird finanziert durch:

Unternehmen	872 Millionen Euro
ArbeitnehmerInnen	799 Millionen Euro
Europäischer Sozialfonds – AMS	581 Millionen Euro
Bund, Länder, Gemeinden	145 Millionen Euro

#### **4.3 Teilnahmebereitschaft**

Studien und Umfragen weisen auf ein wachsendes Weiterbildungsbewusstsein der Bevölkerung hin. Weiterbildung wird als notwendige, selbstverständliche Begleitung und Ergänzung nach der Erstausbildung angesehen. In einer umfangreichen Untersuchung wurde das zuletzt bei Rekruten in der Schweiz erhoben. Ob diese Bereitschaft in tatsächliche Teilnahme umgesetzt wird, bleibt natürlich offen, aber zumin-

dest scheint es, wie die AutorInnen ausführen, „...dass es dem Bildungssystem ansatzweise gelungen ist, das Konzept des Lifelong Learning im Bewusstsein möglichst vieler junger Erwachsener zu verankern.“ (Bieri, Forrer, Maag Merhi, 2002, S. 27). Eine ähnlich umfangreiche Untersuchung ist mir für Österreich nicht bekannt, aber kleinere Erhebungen und Angaben von Bildungseinrichtungen weisen ähnliche Tendenzen auf (vgl. Filla, 1995 f.; Schlögel, Schneeberger, 2003).

Nach Angaben des Wirtschaftsförderungsinstituts (vgl. [www.wifi.at](http://www.wifi.at)) ist die Hauptgruppe der Teilnehmenden zwischen 26 und 30 Jahre alt. Ein Bemühen um ältere TeilnehmerInnen hat eingesetzt. Bezüglich der am meisten nachgefragten Kurse werden von derselben Institution genannt: Betriebswirtschaft, Branchenangebote, EDV, Informatik. In Zukunft soll das Angebot bezüglich Gesundheitspflege und Sozialberufe ausgebaut werden – eine Antwort auf den gesellschaftlichen Wandel und Bedarf.

#### **4.4 Lebenslanges Lernen als bildungspolitische Strategie**

Mit dem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission wurde auch in Österreich ein entsprechender Diskurs in Gang gesetzt. Dokumentiert sind seine Ergebnisse in einem „Österreichischen Länderbericht“ und in einem „Hintergrundbericht“ ([www.lebenslangeslernen.at](http://www.lebenslangeslernen.at)). Weiters für die diesbezügliche Entwicklung interessant ist ein OECD-Prüfbericht (in Fertigstellung) über die österreichische Erwachsenenbildung (vgl. dazu als Grundlage: Schlögl, Schneeberger, 2003).

Es liegt auch eine erste Studie vor, die nach strategischen Elementen sucht, um lebenslanges Lernen zu implementieren. Mit Bezug auf Wien, wurde der Möglichkeit einer „Learning City“ nachgegangen. Das Ergebnis der Studie des Instituts für Höhere Studien, das Mario Steiner formuliert, zeigt, umgangssprachlich formuliert, dass den (Bildungs-)PolitikerInnen das Hemd näher als der Rock ist. Unmittelbare Erwartungen, aktuell zu beantwortender Bildungsbedarf hat Vorrang vor komplexem, strategischem Umbau des Bildungssystems.

„Um das beschriebene System des lebensbegleitenden Lernens in Wien zu etablieren, das alle inhaltlichen Dimensionen des Lebenslangen Lernens-Konzepts und alle Bevölkerungskreise umfasst, bedarf es primär einer bildungspolitischen Gesamtstrategie: Auf Basis einer breiten Vernetzung der Akteure müssen in allen Bereichen neue

institutionelle Strukturen aufgebaut werden, wobei es auf all diesen drei Ebenen spezifische Hindernisse zu überwinden gilt. Der Entwicklung einer Bildungsstrategie steht in Wien trotz der eingangs erwähnten guten Voraussetzungen ein mangelndes Bewusstsein entgegen, dass zur Bewältigung aktueller sozial- und demokratiepolitischer Herausforderungen entsprechende bildungspolitische Zielsetzungen sowie eine strukturelle Reform des Aus- und Weiterbildungsbereichs notwendig sind. Derzeit wird aufgrund der ohnehin hohen finanziellen Investitionen und der differenziert ausgebauten institutionellen Struktur kein unmittelbarer Handlungsdruck wahrgenommen. Die Herausforderung wird primär darin gesehen, das vorhandene Angebot an neue inhaltliche Anforderungen zu adaptieren, nicht aber darin, neue bildungspolitische Konzepte zu verwirklichen“ (Steiner, 2002, S. 381-399).

Soweit erkennbar gibt es derzeit keine darüber hinausgehende Entwicklung in Österreich. Da es sich aber um einen langfristigen Umbau des Bildungssystems handelt, mit gewichtigen gesellschaftspolitischen Implikationen, kann versucht werden unter Bezug auf die sechs Grundbotschaften des Memorandums Teilschritte umzusetzen, zu evaluieren oder zu implementieren. Will ein derartiger Umbau des Bildungssystems erreicht werden, kommen die Rahmenbedingungen einer „lernenden Organisation“ zum Tragen (vgl. Grossmann, 2002, S. 225 ff.).

Entsprechend dem „Memorandum“ soll ein System lebenslangen Lernens drei Hauptziele durch zielgerichtete Lernaktivitäten erreichen:

- die Beschäftigungsfähigkeit sowie Bereitschaft und Fähigkeit sich dem ständigen Wandel anzupassen;
- den sozialen Zusammenhalt und die individuelle Persönlichkeitsentwicklung;
- die aktive Staatsbürgerschaft zur Erhaltung und Förderung demokratischer Strukturen.

Um diese Ziele zu erreichen werden sechs Grundbotschaften formuliert:

- Basisqualifikationen für alle
- Investitionen – neue Finanzierungsmodelle
- attraktive Lehr- und Lernmethoden – Rolle der Lehrenden
- Bewertung des Lernens – Qualitätskontrolle
- Bildungs- und Berufsberatung

- Lernen zu den Lernenden bringen – räumliche Nähe.

## **5. Wo lernen wir, was wir brauchen?**

Veränderungen am Arbeitsmarkt bringen neue Anforderungen mit sich. Wie wird das Bildungssystem reorganisiert, um diese Anforderungen zu beantworten?

### **5.1 Strukturelle und strategische Ebene**

#### *5.1.1 Wandel von staatlicher Lenkung zu Steuerung.*

Der Staat, repräsentiert durch Ministerium und Verwaltung, reduziert sein Eingreifen und tritt als Steuerungsinstanz auf. Das bedeutet, direkte Lenkung und Interventionen werden zurückgenommen zugunsten selbstständiger Entscheidungen verantwortlicher ManagerInnen von Bildungseinrichtungen. Die staatliche Instanz übernimmt eine Controllingfunktion. Sie kann darüber hinaus Anregungen setzen, auf neue Entwicklungen verweisen, best-practice Modelle empfehlen, Entwicklungen durch Projektausschreibung und externe internationale Gutachten befördern, Evaluationen verpflichtend einführen, Leistungsverträge abschließen, Budgetgrenzen setzen, Erfolgskriterien festlegen ... Die Verantwortung für allfällige Zielerreichung – für Erfolg oder Misserfolg liegt bei der Bildungseinrichtung.

#### *5.1.2 Autonomisierung*

Damit wird Dezentralisierung betrieben, wodurch Bildungseinrichtungen gefordert sind ihre eigene Problemlösungskompetenz zu entwickeln. Dies geschieht z.B. durch die Zuweisung von Globalbudgets, selbstständiges Bestimmen über das Lehrangebot, Entwicklung spezieller Zielsetzungen, eigenständiges Profil, Wettbewerb mit ähnlichen Einrichtungen, Erschließen eigener Finanzierungsquellen, Öffnung für neues Klientel (Weiterbildungsangebote auf Spezialgebieten, Fortbildung für AbsolventInnen ...).

In der Schule werden solche Tendenzen z.B. mit der 14. SchOG-Novelle (1993) ermöglicht, die auf der Unterstufe gewissen Freiraum für schulautonome Lehrpläne erlaubt. In der Universität bringt das neue Universitätsgesetz 2002 die Voraussetzung für Reformen, die die Eigenverantwortung ermöglichen.

### **5.2 Personelle und inhaltliche Ebene**

Schlüsselstelle jeder Veränderung ist das Personal. Veränderung durch Organisationsreform bedarf auch Menschen, die bereit und motiviert sind, Veränderungen umzusetzen. Der diesbezügliche Schlüsselbegriff lautet „lernende Organisation“. Damit

soll über die Lernbereitschaft und Lernwilligkeit der Einzelnen hinaus zum Ausdruck gebracht werden, dass abgesehen von der individuellen Lernleistung der Einzelnen ein Lernerfolg für die gesamte Organisationseinheit erwartet wird. In Diskussion kommt inwieweit LeiterInnen von Bildungseinrichtungen auch selbständig über Einstellung von Personal entscheiden können. Gerade bei der Bestellung schulischen Aufsichts- und Leitungspersonals sind trotz teilweiser Assessment-Verfahren parteipolitische Einflüsse noch sehr auffällig. Die Freigabe der Personalautonomie an die Leitung bringt natürlich wieder das Problem mit sich, dass die Grenze zwischen unliebsamen und leistungsschwachen Lehrenden oft nur schwer nachvollziehbar sein wird.

Betrachtet man jedoch Personalautonomie als Chance, so stellt sich die Aufgabe Bildungsmanagement und „Leadership“ zu lehren. Was an den Schulen mit diversen Angeboten schon realisiert wird, braucht – gerade für Universitätsmanagement auf allen Ebenen – noch Ergänzung. In der Universität ist dies nicht nur für RektorInnen, die unter Managementgesichtspunkten ausgewählt werden, wichtig, sondern auch für Funktionen von DekanInnen und InstitutsleiterInnen. Diese inhaltliche Thematik ist ein Beispiel dafür, dass sie nicht von den Universitäten beantwortet wird, sondern von außen, allenfalls über universitäre Weiterbildungseinrichtungen zugekauft wird. (Leadership in Action – Führungskräfte im 21. Jahrhundert: [www.contrast.at](http://www.contrast.at)).

Die sogenannten „social and soft skills“ haben in den traditionell auf Wissensproduktion und Wissensvermittlung eingestellten Hochschulinstitutionen noch wenig Raum gefunden. Eine Ausnahme stellt das „Interfakultäre Zentrum für soziale Kompetenz“ an der Universität Graz dar. Es bietet Lehre für Studierende und AbsolventInnen aller Fakultäten. Hauptintention ist es, kommunikative und soziale Kompetenzen zu fördern (<http://www.kfunigraz.ac.at/cscwww/>).

Ein Beispiel für innovative Lehre und Forschung auf diesem Sektor kommt aus dem IFF – Abteilung „Organisationsentwicklung“ – „Organizing Public Goods“. Gesellschaftsreform wird insbesondere als Reform von Organisationen verstanden. Die Abteilung betreibt Forschung, Lehre und Weiterbildung. Außerdem bietet sie ein Doktorandenkolleg zum Thema Organisationsentwicklung an. Weitere Details finden sich unter: [www.uniview.ac.at/iffosyst/](http://www.uniview.ac.at/iffosyst/).

### 5.3 Kontrollierbare Vereinheitlichung

Generell stellt sich die Frage, wie sich das Wissen, das in Bildungsinstitutionen für bedeutsam gehalten wird, als Lehrthema durchsetzt. In den Schulen ist es die Orientierung am Lehrplan, die eine gewisse Überprüfbarkeit vorgibt. Der relativen Offenheit in der Schwerpunktsetzung gemäß Rahmenlehrplan oder in der Auswahl innerhalb des Kurssystems stehen die Erfordernisse einer Qualitätsprüfung gegenüber. So stehen Schulen vor der Aufgabe mittels noch festzulegender Standards anzugeben, welches Leistungsniveau die SchülerInnen erreicht haben sollten. Dementsprechende Projekte und Maßnahmen gehen auch in der AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule) vor sich (vgl. Liebscher, 2003).

Von gleicher Intention sind die Diskussionsbeiträge zu verstehen, die eine Matura mit gleichen Anforderungen – Schlagwort: „Zentralmatura“ - einführen wollen.

Vergleichbarkeit, Standardisierung, Überprüfbarkeit, Leistungsgerechtigkeit stehen hinter diesen Anliegen. Es zeigt sich der Widerspruch Freiheit und Gleichheit, Autonomie und Gerechtigkeit zu verbinden. Das Denkmuster, das den Bemühungen um Standardisierung und damit verbundener Evaluation zugrunde liegt, lautet meines Erachtens – kontrollierbare Vereinheitlichung. Das ist verständlich, weil diese Bestrebungen zu Standardisierung aus den oberen Etagen der Bildungsverwaltung kommen. Ein „kundenfreundliches“ Moment, das sich damit verbindet, will den Eltern Sicherheit versprechen, was ihre Kinder lernen.

Ähnliche Prozesse gehen an den Fachhochschulen und Universitäten vor sich. Wissensgesellschaft bedeutet offensichtlich für viele Lehrende und organisatorisch Verantwortliche, genaue Grenzen abzustecken, innerhalb derer sich das abrufbare und somit überprüfbare Wissensspektrum der Lernenden bewegen soll. An den Hohen Schulen, für die die Lehrautonomie – nur gebunden an den fachwissenschaftlichen Diskurs – ein grundlegendes Prinzip wissenschaftlichen Selbstverständnisses darstellt führt die große Zahl der Studierenden zu Standardisierung. Personell zu knapp ausgestattet dienen Lehrbücher oder Lernmaterialien schon zum vereinheitlichenden Kenntniserwerb. In der Prüfung wird zumeist generalisierbares, mit Noten beurteilbares Wissen abgerufen. Für die Beurteilung eigenständiger Leistungen bleibt in den Großveranstaltungen in universitären Massenfächern weder Zeit noch didaktische

Möglichkeit. Eine solche, individuelle Zuwendung ergibt sich allenfalls im zweiten Studienabschnitt oder im Doktoratsstudium. Es ist verständlich, dass mit Hilfe neuer Technologien – dem E-Learning – Unterstützung in der Bewältigung von Großveranstaltungen gesucht wird. Die Entwicklung standardisiertes überprüfbares Lernwissen zu vermitteln ist dabei offensichtlich.

Ebenfalls den Trend zu Standardisierung und Vereinheitlichung unterstützt nach meiner Einschätzung die neue dreigliedrige Studienstruktur „Bakkalaureat – Magisterstudium – Doktoratsstudium“. Das sechssemestrige Bakkalaureatsstudium, gedacht als mehr praxisorientierte wissenschaftliche Berufsvorbereitung, wird, nicht zuletzt aus Gründen personeller Unterbesetzung, ein von Vorlesungen dominiertes Lernstudium. Intentionen wie „forschendes Lernen“, die Studierende eigenständiges Denken, Lernen und wissenschaftliches Arbeiten ermöglichen sollen, geraten ganz aus dem Blick.

Das führt zur Vermittlung von Hochschulreife und Studierfähigkeit. In Österreich gilt der Grundsatz des „offenen Hochschulzugangs“. Die Matura, als Abschlussprüfung an den höheren allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen eröffnet den Zugang zu allen Studien (Ausnahme Kunsthochschulen haben Eignungsprüfungen). Die Diskussion begann aber bereits, in welchem Ausmaß Studiengänge aufgrund ihrer personellen Ausstattung weiterhin unkontrolliert Studierende aufnehmen können. Die demnächst (1. Jänner 2004) eigenständigen Medizinuniversitäten haben in ihren Studienplänen Maßzahlen festgelegt, um den Zuzug an Studierenden zu begrenzen. Es ist zu erwarten, dass sich die Diskussion um den „offenen Hochschulzugang“ und um „Studierfähigkeit“ aufgrund der Personalkapazität und der Qualitätsansprüche der Universitäten demnächst verstärken wird. Analog zu den Fachhochschulen, die ein eigenes Aufnahmeverfahren haben, wird es um bewirtschaftete Studienplätze gehen.

Der „offene Hochschulzugang“ täuscht nämlich darüber hinweg, dass für viele der Aufenthalt in den Universitäten nur von kurzer Dauer ist. Die Drop-out-Rate an den Universitäten beträgt etwa 40-50%, wobei sie an geisteswissenschaftlichen Studiengängen bis zu 70% beträgt. Das bedeutet die Selektion findet im Laufe des Studiums, vornehmlich in den ersten beiden Jahren statt.

Die Diskussion um Universitätszugang und Studierfähigkeit wird auch das Selbstverständnis der Höheren Schulen, die die Matura bieten, nicht unberührt lassen. Matura als Schlüsselkompetenz ist dann keine Garantie mehr in die Universität aufgenommen zu werden.

#### **5.4 Lernt, was ihr wollt?**

Die Frage nach Standardisierung und Überprüfbarkeit von Wissen ist noch mit einer anderen Entwicklung im Widerspruch. Seitens der „Abnehmer“ in Industrie und Wirtschaft wird immer wieder darauf hingewiesen in welchem dynamischen Wandel wir uns befinden und wie schwer – auch wie wenig sinnvoll – es ist, genau voraussagen zu wollen, welche Kenntnisse angeeignet werden sollen. Als generelle Aussage bleibt der Rat einen möglichst hohen Bildungsabschluss in jungen Jahren zu erreichen, Berufs- und Praxiserfahrung zu sammeln, internationale Erfahrung und Fremdsprachen sich anzueignen sowie flexibel und mobil zu sein. Die Inhalte des Lernens, dies bleibt als Botschaft, sind eher sekundär, wichtig werden formale Fähigkeiten – sogenannte Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen – die es erleichtern sich auf den ständigen Wandel, auf notwendige Interaktionen, auf alternative Problemlösungen sowie auf wechselnde Kommunikationspartner einzustellen. Als immer wiederkehrende, wohl wichtigste Eigenschaft wird genannt: die Fähigkeit und Bereitschaft ständig weiter zu lernen!

Unsicherheit bringt zur Zeit das GATS (General Agreement on Trade in Services der Welthandelsorganisation) mit sich. Durch dieses Abkommen soll der weltweite Dienstleistungsmarkt liberalisiert werden. Kritiker fürchten den Subventionsanspruch von privaten Anbietern, die dann bislang staatlich finanzierte Einrichtungen finanzieren könnten. Der angesagten Ausgliederung von Bildung wollen sie keinen rechten Glauben schenken. Sicherlich werden auf dem Gebiet der Weiterbildung private Anbieter noch spürbarere Konkurrenz als bisher. Die Chance selbst Bildung zu exportieren bringt eine neue Dimension in die nationale Bildungslandschaft.

Es ist schwer und wahrscheinlich gar nicht sinnvoll sich auf ständig wechselnde Karrieremoden einzulassen. Einem Trend in der Studienwahl zu folgen, kann bedeuten, dass bei Erreichen des Abschlusses – nach frühestens vier bis fünf Jahren – der Trend bereits wieder von einem anderen abgelöst wurde. In ihrer Analyse über die Chan-

cen am Arbeitsmarkt urteilen Uwe Jean Heuser und Sascha Spoon (2002, S. 30): „Oft verschaffen neue Trends nur den Trendsettern Erfolg. Wenn der Trend als solcher erkannt ist, kann es schon zu spät sein. Nachahmer, die fünf oder zehn Jahre später zum Sprung ansetzen, kommen zu spät – es sei denn, sie sind mit ihren Zusatzqualifikationen auf der Höhe der Zeit angekommen. Immer wieder erweist es sich für Schüler und Studenten als riskant, einer vagen Mehrheitsmeinung zu folgen. Nach acht Jahren Ausbildung konnten Mediziner, die von Eltern, Lehrern oder nur der gesellschaftlichen Stimmung geleitet gewesen waren, schon in den neunziger Jahren ein Lied davon singen. Heute sind dagegen Ingenieure gefragt, weil sich vor zehn Jahren angesichts einer angeblich dauerhaften Schwemme dieser Spezies keiner mehr auf diese Ausbildung einlassen wollte.“

Was zählt, meinen die beiden Autoren, sei Breite und Tiefe. Eine vage Angabe! Damit sei man auf einen sich verändernden Arbeitsmarkt und wechselnde Ansprüche von Arbeitgebern vorbereitet. Klarere Angaben sind nicht zu haben. Die Autoren rekurren auf die neue und alte Bedeutung von „Persönlichkeit“, die in Beurteilung für eine Einstellung wieder mehr Gewicht bekommt. Sie meinen (ebd., S. 31): „Gerade in mageren Zeiten richten sich die Ansprüche nicht nur an das Wissen, sondern auch an die Persönlichkeit der Kandidaten. Die Tätigkeiten werden anspruchsvoller – und der Wettbewerb um die Stellen härter. Solide Grundausbildung, fachliche Vertiefung und Aufbaustudium – ja. Aber Bewerber müssen ihre Qualität noch anderweitig nachweisen. Da reicht es nicht, mal bei amnesty gewesen zu sein – wohl aber, dort hartnäckig und mit unternehmerischer Ader eine Reihe von Fällen durchgefochten zu haben. Echte Leistungen schlagen die Ansammlung von Kleinigkeiten, die im Lebenslauf so viel Platz beanspruchen, ohne die Persönlichkeit zu prägen. Auch die Auslandserfahrung müsste demnach über ein Gastsemester hinausgehen, damit sie den Namen verdient.“ Zur Zeit müsse man eben auf Sicherheit im Job verzichten, sich in Projektarbeit bewähren und nach Möglichkeit Auslands- und sonstige Erfahrung sammeln. Sie schließen ihren Artikel mit dem Beispiel eines Doktoranden, der in fünf Ländern aufwuchs und schon vor der Promotion eine Anstellung mit Dienstwagen bei einer internationalen Unternehmensberatung fand. Es bleibt allerdings unklar inwiefern ein solcher Lebenslauf und solche Voraussetzungen zur allgemeinen Nachahmung empfohlen werden können.

Ein internationaler Großversuch, die für die gewandelte Arbeits- und Berufswelt notwendigen Qualifikationen und Kompetenzen festzulegen, liegt im Projekt DeSe-Co vor (Definition and Selection of Cempetencies), an dem das „Zentrum für Schulentwicklung“ (Erich Svecnik) beteiligt ist.

Blickt man auf die österreichische Landschaft, so bietet sich im Projekt „Bildungsmodell Kompetenz Lernen“ ein Beispiel Erwartungen von Wirtschaft und Gesellschaft entgegenzukommen. Dieses Modell will Life Skills (Anforderungen der Gesellschaft) und Soft Skills (Anforderungen der Wirtschaft) vermitteln (vgl. [www.gs-multimedia.at/kategorien\\_der\\_kompetenz.htm](http://www.gs-multimedia.at/kategorien_der_kompetenz.htm)). Der Autor fordert: „Wenn wir die Herausforderungen der Zukunft erfolgreich meistern wollen, muss eine umfassende Neuorientierung im österreichischen Bildungswesen erfolgen. Ein erster Schritt wäre die Reduktion der Volksschulklassen auf eine SchülerInnenhöchstzahl von 15. Bekanntlich werden bis zum Eintritt der Pubertät die für das Denken notwendigen Synapsen im Gehirn gebildet. Danach ist nur noch ‚Schadensbegrenzung‘ möglich (und das mit oft extremem Aufwand). Oder wie es der Volksmund bereits seit Jahrhunderten weiß: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr!“ (Lemberger, 2002, S. 9).

Gerade, was die SchülerInnenzahl in Volksschulen betrifft – bleibt der Autor ungehört. Klassen werden im Gegenteil größer – keine gute Voraussetzung für eine „Wissensgesellschaft“, die ihren Nachwuchs fördern will.

### **5.5 Kompetenzen für Arbeit und Alltag**

Die Frage bleibt offen, was sollen wir Kindern mitgeben,

- damit sie ihre Entwicklung zu Erwachsenen, ihr lebenslanges Erwachsenwerden und Erwachsensein gestalten könne,
- damit sie in der Welt in Beruf und Alltag bestehen sowie Sein und Haben in eine akzeptable Balance bringen;
- damit sie zu interaktiven und achtsamen sozialen Beziehungen befähigt sind;
- damit sie kreativ und mutig, aufgeschlossen und urteilsfähig, besonnen und mitleidvoll sich selbst und alle anderen Lebewesen schätzen;

- damit sie ihr Dasein in und mit der Natur als eines auf Zeit verstehen, für das sie Verantwortung übernehmen und ihren Mitmenschen Verantwortung zugestehen.

Im Sinne der konkreten Anforderungen von Industriegesellschaften im Übergang zu wissensbasierten und wissenschaftsorientierten „Großgesellschaften“ ergeben sich als Themenfelder, die voraussichtlich unser als auch das Leben unserer Nachkommen beschäftigen werden:

- die Auseinandersetzung mit Geschichte aus der unsere Gegenwart kommt und die unsere Zukunft beeinflusst – **historische Kompetenz;**
- Verständnis von und für Technologie, Naturwissenschaft, Sozialwissenschaft als Mitglied einer wissenschaftsgelenkten Gesellschaft – **wissenschaftliche-technologische Kompetenz;**
- Ausübung von Gerechtigkeit zwischen Individuen, zwischen Geschlechtern und Generationen innerhalb des Gemeinwesens, der Gesellschaft und zwischen verschiedenen Gesellschaften – **politische und soziale Kompetenz;**
- Umgang mit Krisen, Veränderungen, Leid, Tod, aber auch mit Freude, Erfolg mit den eigenen Trieben und Gefühlen im Achten der Existenz anderer Menschen und ihrer kulturellen und geschlechtsspezifischen Differenzen sowie aller anderen Lebewesen – **emotionale Kompetenz;**
- Kenntnis und Erfahrung bezüglich unterschiedlicher kultureller Verhaltensweisen und religiöser Auffassungen über Sinn des Daseins und der Existenz – **interkulturelle und religiöse Kompetenz;**
- Leben in Gruppen und Organisationen, dies reicht von der Intimität in der Kleinfamilie bis zur Anonymität in staatlichen Großorganisationen – **organisationale Kompetenz;**
- Informationen bewerten, Wissen aneignen, Erkenntnisse und Einsichten gewinnen, Urteilskraft stärken, eigene Entscheidungen treffen und beurteilen – **kommunikative und kritische Kompetenz.**

## 5.6 Stärkung des Individuums

Dem zugrunde liegt ein Verständnis, das der Fähigkeit Zusammenhänge herzustellen Vorrang geben will. Zugleich geht es davon aus, dass jedes Wissen bedeutsam ist.

Ziel ist nicht „Entrümpelung“, sondern das Herstellen von Wissensbezügen und die Einsicht Wissen selbst abrufen und erzeugen zu können.

Die Frage ist, ob nicht einige wenige bedeutsame Leit-Kompetenzen eine Vielzahl bestehender Unterrichtsprinzipien im schulischen Bereich ablösen und für den postsekundären Bereich Orientierung geben sollen.

Damit wird deutlich – es geht um Wissen und Verhalten, es geht um Intellektualität und um Emotionalität. Vorrang in einer solchen Unterrichtsgestaltung haben Themen, Kooperation und Vernetzung sowie die Förderung individueller Stärken.

Das ist keine Absage an bestehende Bildungseinrichtungen, sondern eine Aufforderung diese daraufhin zu prüfen und zu restrukturieren sowie ihr Lehr- und Leitungspersonal entsprechend zu fördern.

In einer Welt des raschen Wandels ist es wenig sinnvoll inhaltliche Regulative vorzuschreiben, es genügt Orientierungsmarken zu setzen. Maßgebend erscheint, bei in Bewegung gekommenen Zielsetzungen und Leistungsvorstellungen, bei kürzer und differenzierter werdenden Ausbildungsphasen und –gängen (Fachhochschule, Universität, Diplomstudium, Bakkalaureat, Lehrgänge, Kollegs, Fachakademien, E-Learning, Angebote internationaler und privater Anbieter ...) das Bildungssystem für Übergänge innerhalb und für Wiedereinsteiger offen zu halten beziehungsweise zu öffnen.

Wesentliches Ziel in diesem Wandel, ist die Stärkung und Befähigung zur Selbststärkung der Lernfähigkeit von Individuen.

Gerade zu diesem Hauptziel können Familien und familienunterstützende Einrichtungen sowie Bildungsinstitutionen Beiträge leisten.

Wird die „Stärkung des Individuums“ mit und in seinen vorhin umschriebenen Kompetenzen als Zielsetzung akzeptiert, lässt sich fragen mit welchen (Bildungs-)Maßnahmen und unter welchen Rahmenbedingungen diese komplexe Zielsetzung zu erreichen oder zumindest sich ihr anzunähern ist.

Lebenslanges Lernen hat für die Forschung eine deutliche Veränderung gebracht. Das „Organ des Lernens“, das Gehirn wird intensiver bezüglich Lernfähigkeit des Menschen betrachtet. Besondere Aufmerksamkeit findet das frühe Lebensalter, wie

die Lernfähigkeit geschaffen wird, und das späte Lebensalter, wie sie erhalten werden kann.

Mit diesen Forschungsinitiativen (in einem großen Projekt der OECD zusammengeführt) verbinden sich drei Absichten, die im Moment erkennbar sind:

- praxisbezogene Anregungen, die Eltern und Lehrenden helfen wollen, Erziehungs-, Bildungs-, Lehr- und Lernbedingungen zu schaffen, die den Erkenntnissen der Forschung bezüglich Gehirnentwicklung optimal zu entsprechen;
- systemorientierte Überlegungen, die aus der Umsetzung von Erkenntnissen der Gehirnforschung eine Neuorganisation des Bildungswesens ableiten wollen (OECD, 2002, Brain Research);
- innovative Wissenschaftsentwicklung, die aus der Zusammenführung von natur- und humanwissenschaftlicher Forschung eine neue Disziplin – learning science – schaffen will (ebd.).

## 6. Bildung – Ende und Anfang?

### 6.1 Wer ist gebildet?

Man solle den Menschen nicht nur für einen Platz in der Gesellschaft erziehen, sondern zum Menschen. Vorrang vor jeder Ausbildung habe eine allgemeine Menschenbildung, die den vollkommenen Menschen hervorbringen will. So lauten die Botschaften von Rousseau bis Wilhelm von Humboldt. Daraus leitet sich ein Bildungsverständnis ab, das, aufgegriffen durch die Reformpädagogik, das Kind ins Zentrum pädagogischen Bemühens stellt. Die Achtung individueller Entwicklung tritt damit in den Vordergrund.

Gesellschaftlich betrachtet geht in deutschsprachigen Ländern zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Modernisierungsschub vor sich. Staatliche Neuorganisation begleitet und bedingt durch Gewalt, kennzeichnen diese Epoche. Die Modernisierungseffekte des 20. Jahrhunderts sind bis heute wirksam und zu registrieren. Der Abbau traditionaler Sicherheiten geht noch immer vor sich.

In einer Welt, die Unsicherheit und Unbeständigkeit, Flexibilität und Mobilität als Leitmotive gelten lässt, suchen die Menschen Halt. Die Analyse der Gegenwart legt sogar nahe, von einer „Haltlosigkeit“ zu sprechen (vgl. Haas, 2002). Dies deutet darauf hin, dass Orientierung, feste Strukturen und bislang verlässliche Autoritäten fehlen. Wer sich nicht von Magie, Weissagungen, Propheten und Demagogen täuschen lassen will, sucht nach Aussagen die sich auf Vernunft, auf Analysen und Argumente stützen. Gesichertes Wissen und damit verbundene Bildung werden deshalb wieder als Grundlage akzeptiert, um die Welt und ihre vielfältigen Vorkommnisse zu erklären und zu verstehen. Eine Sehnsucht nach Klarheit und verlässlicher Wahrheit stellt sich ein. Es ergibt sich die Frage, in einem Zeitalter, das über unabsehbare, enorme Wissenspotentiale und –arsenale verfügt, was der Bildung zuzurechnen sei. Auch darin drückt sich der Wunsch nach Übersicht, Klarheit und Erfassbarkeit aus.

Als gebildet bezeichnen wir Personen, die wir schätzen und achten, weil sie viel wissen, weil sie in Geschichte, Literatur und Kunst mitreden können, weil sie überlegt argumentieren. Mit dem Attribut „gebildet“ schmücken wir Personen, die ihren Lebenssinn gefunden haben und sich nicht in den Niederungen des Alltags aufreiben.

Ungebildet erscheinen uns die rohen, unfeinen, wenig Wissenden. Bildung bekommt dadurch die Eigenschaft, den Menschen zu verfeinern, zu verbessern, ihn von einer rohen Form zu einer idealisierten Vollkommenheit zu führen.

## **6.2 Bürgerlicher Bildungskanon**

Dieses Verständnis, geprägt vom Bürgertum des 18. und 19. Jahrhunderts, war an eine Bildungslaufbahn gekoppelt: Gymnasium, Matura und Studium an der Universität garantierten eine höhere Bildung, womöglich durch den Dokortitel festgeschrieben. Diese mit Wilhelm von Humboldt (1767-1835) verbundene Bildungsorganisation wollte vollständige Menschen schaffen und allgemeine Menschenbildung erreichen. Der Bildungsweg war mit Klassikern und Latein gepflastert (vgl. Fuhrmann, 2000).

Herkunft und Vermögen bestimmten vor 200 Jahren die gesellschaftliche Stellung. Das Bürgertum stellte dem „Adel des Blutes“ den „Adel des Geistes“ entgegen. Ein brauchbarer Mensch, der mutig, gerecht, vernünftig, ehrenhaft und wahrheitsliebend handelt, war Ziel von Schule und Universität. Nicht die Zufälligkeit der Geburt, die Qualität der Bildung sollte dem individuellen Lebenslauf Gestalt geben. Nicht durch Vererbung sondern durch Bildung und Leistung sollte der Zugang zu höheren Ämtern, zu gesellschaftlicher Macht und politischem Einfluß geregelt werden.

Den Wunsch des Bürgertums „nach oben“ zu kommen, begleitete der Wunsch sich „nach unten“ abzugrenzen: gegen den Anspruch der Arbeiterklasse auf demokratische Beteiligung an der Macht, diente Bildung – die Gymnasialbildung mit Matura – als „natürliche“ Barriere, die die Zahl der Aufsteiger regulierte, kontrollierte und klein hielt. Bildung wurde zu dem, was man gelesen und gelernt haben mußte. Mit dem Bildungskanon war eine neue soziale Barriere entstanden.

## **6.3 Bildung am Ende?**

Bildung bezeichnet einen Prozeß und ein Ergebnis: sich bilden und das Gebildetsein – eine Entwicklung und einen Status. Der Latinist Manfred Fuhrman verweist auf die Unterscheidung zwischen Gebildeten und Ungebildeten, die so alt wie das Bürgertum selbst ist. Er meint: „Sie setzte sich im 18. Jahrhundert durch und beanspruchte seither größeres Gewicht als alle die Einteilungen der europäischen Menschheit, die bis dahin den Primat innegehabt hatten, als die von Adel und Bürgern, von Klerikern

und Laien, von Christen und Juden, von Katholiken und Protestanten: Die ‚Gesellschaft‘ bestand im bürgerlichen Zeitalter aus Gebildeten, und die Ungebildeten waren von ihr ausgeschlossen.“ (Fuhrmann, 1999, S. 28).

Nach dem Zweiten Weltkrieg sei aber die bürgerliche Bildung zerfallen – ein Prozeß, der schon Mitte des 19. Jahrhunderts eingesetzt hatte, als Bildung ihren politischen, aufklärerischen Anspruch einbüßte und als schön-geistige Ideologie verblieb.

„Bildung ist kein schichtenspezifischer Standard mehr. Die am Hochkulturschema Teilhabenden sind kein durch Gruppen-Normen zusammengehaltenes Kollektiv; ihre Zugehörigkeit beruht auf zwanglos übernommener Familientradition oder individueller Wahl. Bildung als Teilhabe an der Kultur ist offensichtlich zu einer Sache jedes Einzelnen geworden – man kann wohl auch sagen: zu einer Chance jedes Einzelnen. In der heutigen vom Individualismus zerklüfteten sozialen Wirklichkeit kommt es mehr denn je auf die Initiative und die Ausdauer dessen an, der noch gewillt ist, sich in der Welt, in der er lebt, heimisch zu machen. Diese Welt heißt für die Europäer noch stets Europa, wenn auch manches dafür spricht, dass Europas große Zeit im 20. Jahrhundert zu Ende gegangen ist.“ (Fuhrmann, 2002, S. 73).

Mit Nostalgie ist zu fragen: Kommt die traditionelle Bildungsvorstellung mit der Europäischen Union an ihr Ende? Der Widerspruch ist auffällig. Gerade eint sich Europa. Es sieht sich wieder am und als Anfang einer neuen globalen Epoche – in relativem Frieden und Wohlstand! Beklagt wird allerdings, daß gemeinsame Werte als Grundlage für diesen Einigungsprozeß fehlen. Kein Wunder, daß in dieser Situation der Blick zurück gewendet wird. Sei es die Beschwörung eines längst verloren gegangenen Mitteleuropas, sei es die Suche nach den „sterbenden Europäern“, die Karl-Markus Gauß (2001) in eindrucksvoller Weise belegt, oder sei es der Versuch, Bildung als umfangreichen, geisteswissenschaftlichen Kanon, wie zuletzt von Dieter Schwanitz (1999) vorgeschlagen, wieder herzustellen.

#### **6.4 Niemand ist ungebildet**

Mein Ausruf, „Niemand ist ungebildet“, verweist auf das Ende der bürgerlichen Epoche. Schon im 19. Jahrhundert ist der politische und aufklärerische Anspruch des bürgerlichen Bildungsideals verlöscht – geblieben waren schöngeistige, historische Orientierung und das Lernen alter Sprachen. Naturwissenschaftliche Kenntnisse,

ökonomisch verwertbare Qualifikationen und aktuelle Fremdsprachen haben mit jeder Gymnasialreform den traditionellen Bildungskanon zurückgedrängt.

Eine Deregulierung ist vor sich gegangen: Einst galt der Bildungskanon für wenige, jetzt konsumieren ihn viele oberflächlich und in Teilen. Der langsame Abschied vom humanistischen Gymnasium seit den sechziger Jahren beendete letztlich die Schulung im formalen Umgang mit antiken Sprachen. Damit kam ein Kernbereich der bürgerlichen Bildung an sein Ende.

Heute wählen Schulkinder und ihre Eltern aktuelle Fremdsprachen. Latein überlebt im Randbereich. „Niemand ist ungebildet“ meint, daß ein verbindlicher Kanon, ein Maßstab für das, was gekonnt und gewußt werden soll, um als gebildet zu gelten, nicht mehr existiert. Verlust und Befreiung. Es besteht die Herausforderung und Chance, neu zu bestimmen, was wir unter Bildung verstehen. Es besteht die Chance, auf die diskriminierende Unterscheidung in Gebildete und Ungebildete ganz zu verzichten. Das europäische Erbe ist wichtig, doch für eine demokratische Gesellschaft ist es nicht mehr zeitgemäß, das Wissen darüber zu einem Qualitätsfaktor hochzustilisieren. Naturwissenschaft, Technik, Recht, Medizin, Ökonomie und soziale Kompetenz warten auf Anerkennung (vgl. z.B. Fischer, 2002). „Niemand ist ungebildet“ versteht sich als demokratischer Hinweis, unterschiedliche Wissensgebiete gleichwertig zu achten und zu lehren. Es entlastet von der Vorgabe durch Institutionen, braucht aber eine Regelung, um außerinstitutionelles, erfahrungsorientiertes Lernen anzuerkennen (organisatorische Kompetenz von Hausfrauen, praktische Fähigkeiten von Autodidakten ...).

## **7. Was sollen Kinder lernen**

### **7.1 Was die Gesellschaft lehrt**

In Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung können wir uns in einer Übergangsphase verstehen, die in ihrer Dimension dem Übergang von einer Agrar- zu einer Industriegesellschaft entspricht. Ein solcher Zeitraum umfasst mehrere Jahrzehnte wenn nicht sogar Jahrhunderte. Er ist auch von einer Ungleichzeitigkeit geprägt. Das will heißen Veränderungen verlaufen innerhalb einer Gesellschaft unterschiedlich schnell und intensiv ab – erst recht ergeben sich unterschiedliche Veränderungen zwischen Gesellschaften.

Letzteres nehmen wir heute wahr an Entwicklungen innerhalb der Triade USA – Japan – Europa und dem Rest der Welt. So wie es innerhalb der Triade bevorzugte und benachteiligte Regionen mit ihren BewohnerInnen gibt, existieren Regionen, Staaten wenn nicht sogar Teile von Kontinenten die durch Armut, Krankheit, Krieg vom sozialen Fortschritt völlig abgekoppelt scheinen (z.B. Bangladesh, Afghanistan, Teile Afrikas). Dazu kommen noch Regionen und Lebenssituationen, in denen die Menschen ohne Hilfe von außen wenig zu hoffen haben. Anlässlich einer medizinischen Konferenz in Südafrika (im August 2003) wurde darauf hingewiesen, dass jeder vierte Einwohner, das sind 5 Millionen Menschen, an der Immunschwäche AIDS leidet. Täglich sterben an den damit verbundenen Krankheiten 1600 Personen, unzureichend ausgebildetes und versorgtes Krankenhauspersonal ist selbst zu 16% infiziert. Südafrika ist ein Beispiel für ein Land, das aus Regionen mit Slums und Hütten ohne Wasser besteht und aus Wohngebieten, wo sich die Menschen mit Stacheldraht, Mauern, Bodyguards und Videoüberwachung vor kriminellen Eingriffen in ihren Lebensraum schützen.

Seit Jahren wird belegt, die Armut nimmt zu, die Kluft zwischen Reichen und Armen vergrößert sich. Studien weisen auch für unseren Lebensraum nach, Armut und Krankheit sowie geringere Lebenserwartung bedingen sich wechselseitig.

Geben wir als kollektive Lerninhalte an uns selbst und unsere Kinder weiter, was Bertolt Brecht über unsere Gesellschaft formulierte: Nur wer im Wohlstand lebt, lebt angenehm?

Wenn ich den „Zeitgeist“ in Lernbotschaften fasse, so meine ich folgende hauptsächlich zu hören:

Lernen, um im Wettbewerb siegreich zu bleiben.

Lernen, um Erfolg zu haben und andere auf die Plätze zu verweisen.

Lernen von den Besten, um sich selbst an erste Stelle zu setzen.

Wahrzunehmen ist eine Tendenz, die den Einzelnen isoliert, ihn von der Gemeinschaft abhebt und ihn oder sie zu erfolgreichen Siegern erklärt. Dies spiegelt sich in einer medialen Szene, die alle Gesellschaftsbereiche nach diesem Muster abhandelt, dies äußert sich in Kino- und Fernsehfilmen, in denen der starke Hero alle besiegt, der Gute die Bösen vernichtet.

Der Sieg über andere gilt als Muster. Der Erfolg definiert sich durch den Misserfolg aller anderen. Konkurrenz besteht im Überwinden und Ausschalten wenn nicht sogar im Vernichten anderer KonkurrentInnen.

Wettbewerb belebt und befördert Leistung und Qualität. Diese Botschaft entnehmen wir der Ökonomie. Wir übertragen sie auf unsere Bildungseinrichtungen, auf den Bereich des Lehrens und Lernens. Wir erleben, wie in der beschleunigten Gesellschaft die Erwachsenen unter dem Diktat der ökonomischen Regeln leiden, aber setzen auch unsere Kinder diesen Erwartungen aus. „Verschwinden der Kindheit“, wie es Neil Postman dem Einfluss der Medien zuschrieb, kann reinterpreted werden. Die ökonomische Denkweise wettbewerbsorientierter Marktwirtschaft will das Lernen und damit das Verhalten der Kinder einer Erwachsenenwelt anpassen, deren destruktive Anteile besorgniserregend sind. Deshalb ist zu fragen, ob die vor sich gehenden Änderungen im Bildungswesen – inklusive oder insbesondere das Konzept des „lebenslangen Lernens“ – nicht die selbstbestimmte Individualität und die Förderung des Gemeinwohls, sondern die individualistische-egoistische Durchsetzungsfähigkeit und das Recht des Stärkeren befördern.

## **7.2 Flexibilität**

Was unsere Kinder und Jugendlichen lernen sollen, lässt sich auch aus den Anforderungen, die „Abnehmer“ – Betriebe, PersonalchefInnen, BeraterInnen, erfolgreiche Vorbilder – äußern, entnehmen.

Es gibt immer wieder Äußerungen die in (Tages)Zeitungen und Wirtschaftsjournalen formuliert werden, welche Fähigkeiten und Verhaltensweisen erfolgversprechend für das Finden eines Arbeitsplatzes sind. Es werden genannt (vgl. Trend Juni 2003, S. 84ff.) unter dem für sich sprechenden Titel „Jobs für Hartgesottene“: Flexibilität, Einsatzbereitschaft, Optimismus, Belastbarkeit, Veränderungsbereitschaft, Durchsetzungsvermögen. Ein Manager erklärt (ebd.): „Mitarbeiter bekommen heute keine Schonfrist mehr und keine Zeit, sich einzuarbeiten. Sie müssen sofort einsetzbar sein.“ Gewünscht ist sowohl Sensibilität im Umgang mit Untergebenen wie notwendige Härte, aber auch schnelle Umstellung für den wechselnden Markt und entsprechende Aggressivität und Risikofreudigkeit, um sich durchzusetzen. Wichtig ist „... den Ergebnisdruck von oben nach unten weiterzugeben.“ (Ebd.).

Die Spargesinnung der Betriebe ist spürbar. Neue Stellen werden kaum geschaffen, allenfalls werden Rochaden vorgenommen und die Arbeit neu verteilt. Gehaltsverluste müssen in den unteren Bereichen in Kauf genommen werden, im Management steigt der Anteil des erfolgsorientierten Gehalts auf 50% und mehr.

Natürlich gibt es auch Krisengewinner. Es profitieren derzeit Dienstleistungsunternehmen, die die Aufgabe haben, anderen Betrieben durch Outsourcing ihrer nicht zum Kerngeschäft gehörenden Tätigkeiten (z.B. Wachdienst, Reinigung, Betriebsfeuerwehr) beim Sparen helfen. Abbau von nicht notwendigen Arbeitskräften macht sich bezahlt. Es klingt vielleicht etwas bitter, aber ich halte es für eine sehr unsoziale Vorgangsweise. Eindimensional bestimmt der ökonomische Erfolg über das Geschick der Menschen – letztlich soll der Staat makroökonomische Bedingungen schaffen, um mit den daraus resultierenden Sozialproblemen fertig zu werden und positive Rahmenbedingungen – etwa im Bildungswesen – zu schaffen. Ein Staat, dessen Steuereinkommen durch die Verlagerung von Produktionsstätten ins Ausland immer geringer wird.

Doch die ökonomische Logik lautet: Leute abbauen, die Produkte billiger und konkurrenzfähiger machen, den Profit steigern, damit die shareholders in fernen Ländern zufrieden sind und nicht ihr Geld entziehen. In den Worten eines Managers, der etwa 50 Betriebe mit ungefähr 900 Menschen in verschiedenen Ländern Europas betreut, klingt das so: „Wenn ich Leute abbaue, bin ich in meiner Firma ein Hero.“

Meines Erachtens geht die Balance zwischen ökonomischem Erfolg und sozialem Gemeinwohl verloren. Oder anders: Das bisherige Verhältnis wird neu bestimmt und festgelegt. Das betrifft die Arbeit, das Einkommen, die Lebensarbeitszeit, die Verteilung von Arbeit auf alle Mitglieder der Gesellschaft genauso wie die Kosten für die Gesundheit oder den Aufwand der Generationen für einander. Und nicht zuletzt: Es betrifft die Investition in Bildung und Ausbildung, in Lernen und Weiterlernen.

### **7.3 Individueller Kampf**

Was das Bildungsgeschehen betrifft, hat es den Anschein, dass es wie in anderen Lebensbereichen immer weniger „für alle“ vorhersagbar und empfehlenswert ist. Wie in anderen Lebensbereichen setzt sich der gesellschaftliche Zwang zur Individualisierung und der Trend zur Spaltung und Fragmentierung gesellschaftlicher Interessen durch. Was soll noch gemeinsam erreicht, gelernt und gekonnt werden, wenn es im Arbeitsleben auf das individualisierte, konkurrenzierende Durchsetzungsvermögen und auf trainierte und geschulte Belastbarkeit ankommt.

Als aktuelle Beispiele in welche Richtung Einstellungen und Vorstellungen von Erwachsenen und Kindern medial gesteuert werden, wenn es um die individuellen Voraussetzungen von Durchsetzungsvermögen und Erfolg geht, können zwei zur Zeit sehr prominente Auslandsösterreicher angeführt werden: Frank Stronach und Arnold Schwarzenegger. Die Aussagen des ersten sind einem biographischen Fernsehbericht im ORF 2 am Dienstag, 6.8., zwischen 21.05 und 22.00, die des zweiten dem Mittagsjournal im ÖR 1 am nächsten Tag entnommen.

Frank Stronach, erfolgreicher internationaler Geschäftsmann, schätzt: Sportsgeist, Mut, etwas aushalten, gezeigte (parteiliche) Unabhängigkeit, sich durchschlagen, sich hocharbeiten, sich durchsetzen, konstruktive Gesinnung, „einstecken“ können, Freude an Erfolg und Geld haben, Anerkennung genießen. Der „Self-made-man“ kommt, unehelich 1932 in einer steirischen Kleinstadt geboren, aus einer Arbeiterfamilie und ist im Alter von etwa zwanzig Jahren nach Kanada ausgewandert.

Arnold Schwarzenegger, ebenfalls ein Auswanderer aus der Steiermark und nun Bewerber um den Posten des Gouverneurs von Kalifornien (35 Millionen Einwohner) meint, man müsse die Not erlebt und erfahren haben, um sich durchsetzen zu kön-

nen. Im Dank an seine Mutter, vermittelt er ein Erziehungsprogramm: die Ohrfeigen der Mutter, ihre harte Hand habe ihm sicherlich nicht geschadet!

Schwarzenegger plädiert für und praktiziert Verständnis, Mitgefühl und Hilfe für wenig privilegierte Kinder – er will ihnen bessere Startmöglichkeiten geben als ihnen ihr unmittelbares soziales Geschick zuteilt. Auch Frank Stronach, der sich vom Leben begünstigt weiß, lebt soziales Engagement. Seine Investitionen schaffen Arbeitsplätze und Sportgelegenheiten für die Jugend. Beide erfolgreichen Männer unterstützen aus den Lebenserfahrungen heraus „Lernarrangements“ im weitesten Sinn.

Wir können überlegen inwieweit wir die damit verbundenen Ansichten und ideologische Begleitumstände gut heißen.

#### **7.4 Neuer Kanon – altes Wissen**

Am Ende der Epoche der bürgerlichen Bildung steht die Frage nach dem neuen Bildungskanon. Die Schule hat längst reagiert – schon im und seit dem 19. Jahrhundert werden naturwissenschaftliche und technische Inhalte integriert. Mit Griechisch und Latein schwinden allerdings seit Mitte des 20. Jahrhunderts die Säulen – um im historischen Bild zu bleiben – des an Antike und Klassik orientierten humanistischen Unterrichts.

Doch auf die öffentliche Akzeptanz bezogen, gibt es, zumindest im deutschsprachigen Raum, die Bevorzugung von „schöngeistigem“ Wissen – von Literatur, historischen Kenntnissen, Musik und Kultur – vor technischen, naturwissenschaftlichen und technologischen Kenntnissen.

Die neuen, fast unbeschränkten und unübersichtlichen Wissensmöglichkeiten, bringen den Wunsch nach Ordnung von Wissenswertem, nach klaren Hierarchien von bedeutungsvollen Kenntnissen sowie nach übersichtlichen Orientierungen im Informationsangebot mit sich. Ein Großteil der Menschen will offensichtlich an Wissen glauben, nicht es sich selbst schaffen.

Daraus ist wahrscheinlich zumindest teilweise der Erfolg eines Buches wie „Bildung. Alles was man wissen muss“ von Dieter Schwanitz zu erklären. Es gibt inzwischen in derselben Ausstattung die „Bücher, die man lesen muss“, und die „Musik, die man hören muss“. Als Anti-Schwanitz, der literaturwissenschaftlich seine Bildungsvor-

stellungen ausgerichtet, hat Ernst Peter Fischer (2001) „Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte“ verfasst. Es gibt einen Kanon für Jugendliteratur in Form der „ZEIT-Schülerbibliothek der ‚Wirtschaft‘“ aber auch, von Marcel Reich-Ranitzky herausgegeben, die wichtigste deutsche Literatur; selbstverständlich auch enzyklopädisch zusammengefasstes Wissen wie zuletzt die „Enzyklopädie Sozialwissenschaften“. Jeder Kanon hat belehrende Tendenz – es liegt an den Menschen, ob sie lernen wollen.

### **7.5 Anforderungen an die Schule**

Anforderungen an die Schule finden in Lehrplänen und allgemeinen Unterrichtsprinzipien ihren Ausdruck. Darüber hinaus versuchen Interessensgruppen durch Bereitstellung von Lehrmaterialien oder Anbieten von Veranstaltungen ihre Wünsche und Absichten zur Geltung zu bringen.

In Hinblick auf die Bedeutung von Ökonomie – ein europäisches Ziel lautet wichtiger Wirtschaftsstandort zu werden – ist für Österreich die „Arbeitsgemeinschaft Schule und Wirtschaft“ zu erwähnen. Nachdem mit der Schulreform von 1962 „Wirtschaftskunde“ als Fach eingeführt wurde, kam es 1966 zur Gründung der Arbeitsgemeinschaft. Ihre Zielsetzung und Aufgabe lautet: „... die Vermittlung von Wirtschaftswissen in der Schule zu fördern und insbesondere die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer diesbezüglichen Unterrichtsarbeit durch die Entwicklung von didaktisch aufbereiteten Unterrichtsmaterialien zu verschiedensten Themenbereichen der Wirtschaft zu unterstützen.“ (Greimel, 2001, S. 6).

Als Selbstverständnis gilt, junge Menschen zu unterstützen, ein ökonomisches und soziales Problembewusstsein zu entwickeln, wirtschaftliche Begriffe richtig zu verwenden, wesentliche Fakten zu kennen sowie sich mit ökonomischen Problem- und Fragestellungen auseinanderzusetzen. Die von der Wirtschaftskammer Österreich, dem Österreichischen Sparkassenverband, der Industriellenvereinigung und der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft Österreichs unterstützte und geförderte Arbeitsgemeinschaft, produziert Materialien, die auch über das Internet ([www.wko.at/aws](http://www.wko.at/aws)) abrufbar sind.

In diesem Zusammenhang ist es interessant die einflussreiche Position der Wirtschaftskammer bezüglich Bildungspolitik vorzustellen.

Allgemein ausgedrückt, auf das Wirtschafts- und Gesellschaftssystem bezogen, wird eine umweltverträgliche soziale Marktwirtschaft angestrebt, in der initiative Einzelne Raum für flexible Entfaltung und Bewegung haben. Die genauere Vorstellung lautet: „Wir wollen eine leistungsfähige, wettbewerbsbereite, in der Konkurrenz bestehende Wirtschaft! Deswegen müssen wir alle Kompetenzen unserer Bevölkerung bestmöglich entwickeln. Das Ausschöpfen aller vorhandenen Ressourcen gilt in einem Land mit praktisch keinen natürlichen Bodenschätzen besonders für unser geistiges Kapital. Ein exzellentes Bildungssystem ist daher Gebot für unseren wirtschaftlichen Wohlstand, den sich die Österreicher – praktisch von Null an – mit der Hilfe befreundeter Nationen (Marshall-Plan der USA) erarbeitet haben. Diesen Wohlstand gilt es jedenfalls zu bewahren und wenn möglich auszubauen.“ (Landertshammer, 2001, S.8). Daraus folgen klare Anforderungen an das Bildungssystem. Sie gehen von einem einzurichtendem lebensbegleitendem Lernen aus, das sich von der Kindheit bis ins Alter erstreckt. Die Vorstellungen, welche Fähigkeiten, welches Wissen und welche Qualifikationen erworben werden sollen, um individuelle Begabungen zu entfalten und Entwicklungen zu fördern, lauten: „Die Schule muss daher neben den Basisqualifikationen wie Lesen, Schreiben, Rechnen auch ‚new basic skills‘ wie Grundkenntnisse über Datenverarbeitung („Europäischer Computerführerschein“), Kenntnisse in lebenden Fremdsprachen, Wissen über das Funktionieren unserer Wirtschaft und Gesellschaft ebenso vermitteln, wie Einsichten in die Naturwissenschaften und die Technik. Dazu kommt ein Wissen über unsere Welt von heute, aber auch ein Wissen darüber, woher wir kommen und wohin wir gehen. Geographie, Geschichte, Philosophie, Ethik sind also ebenfalls unverzichtbare Bestandteile einer modernen Erstbildung, die auch auf die Förderung der manuellen Fertigkeiten der Jugendlichen nicht vergessen sollte, gilt es doch, auch in Zukunft mit ‚Hirn, Herz und Hand‘ zu arbeiten und dafür auch zu lernen!

Lebensbegleitende Bildung wird immer wichtiger: ‚soft skills‘ wie Lernen lernen, in Teams arbeiten, Problemlösungen selbständig erarbeiten, mit anderen kommunizieren sind ebenso wichtig wie alte, aber deswegen nicht überkommene Arbeitstugenden und Haltungen wie Pünktlichkeit, Höflichkeit, Korrektheit!“ (Ebd.).

## 7.6 Aussagen des Managements

Irritierend aber für viele ermutigend mag sein, dass die gewohnten Zuordnungen nicht mehr zutreffen: „Wer Geistes- und Humanwissenschaften studiert, kann als arbeitslose AkademikerIn bestenfalls ein Taxi lenken!“ Seit der Staat nicht mehr erste Annahmestelle von AkademikerInnen ist – das gilt für den Lehrberuf aber auch für JuristInnen – wurden solche ängstigenden Aussagen getroffen. Doch die AbsolventInnen haben rasch und flexibel reagiert. Sie erwerben sich Praxiserfahrung beim Jobben, perfektionieren ihre Fremdsprachenkenntnisse im Ausland und eignen sich diverse Zusatzqualifikationen an. Sie sind heute, auch als AbsolventInnen sogenannter Orchideenfächer, nicht chancenlos in diversen Berufspositionen. Firmen brauchen Menschen, die unkonventionell Probleme angehen, die sich neuen Situationen stellen, die querdenken und nicht in eingelernten Bahnen Lösungen suchen. Andere Denkweisen sind in einer Wirtschaftswelt begehrt, die Wettbewerb und internationale Konkurrenz sowie neue Ideen für Kundenbetreuung und Produktherstellung braucht.

Aktuelle Managementbücher empfehlen dem Einzelnen seine Ellenbogen einzusetzen. Was für den Einzelnen gilt, gilt erst recht für die Gesamtgesellschaft. Andere Völker und Nationen werden danach beurteilt, ob die Produktion in ihren Regionen rentabler ist. Internationale Konzerne haben keine Heimat – ihr Kalkül ist der Profit. Mit dieser globalen Marktwirtschaft verbreitet sich eine soziale Kälte. Als erfolgreich gilt, wer mit wenig Personalaufwand den shareholders möglichst hohe Rendite verschafft.

Gesucht werden Personen, die dieses Denken und Verhalten in der Berufswelt mittragen und sich damit identifizieren. Chefs von Personalbüros oder sogenannte head-hunters sprechen das vielleicht nicht so direkt aus, aber ihren Aussagen kann Analoges direkt oder zwischen den Zeilen entnommen werden.

Ein aktuelles Beispiel bietet der Unternehmensberater Jürgen Kluge. Mit seinem Buch „Schluss mit der Bildungsmisere“ legt er – so der Untertitel – ein „Sanierungskonzept“ vor. Wesentlich ist die Einschätzung, dass sich die Arbeitswelt fundamental gewandelt hat und dies, um Erfolg zu haben, neue Formen des Lernens, des Wissenserwerbs und der Wissensorganisation mit sich bringt. Kluge spricht nach dem

von Sozialwissenschaftlern verkündeten „Ende der Beruflichkeit“ von einer neuen Arbeitswelt mit immer weniger festen Stellen und temporärer Arbeitstätigkeit. „An die Stelle des Arbeitsverhältnisses im klassischen Sinne, das tarifvertraglich geregelt, unbefristet, vollzeitlich und weisungsgebunden ist, dem wir an einem festen Ort, zu einer festen Zeit, von montags bis freitags, von morgens bis abends nachgehen, tritt eine zeitlich befristete Beschäftigung mit flexibler Arbeitszeit, die häufig Elemente von Teilselbständigkeit enthält, beispielsweise den Arbeitsauftrag unter zeitlichen und ökonomischen Zielvorgaben zu erfüllen. Beschäftigte werden sich viel stärker als früher ihre Stelle selbst erwirtschaften müssen – dies gilt in der IT-Branche ebenso wie im Kaufhaus.“ (Kluge 2003, S. 44).

Die neuen ArbeitnehmerInnen heißen für ihn „Lebensunternehmer“. Bis zu zehnmal den Job wechseln, den einmal erworbenen Kenntnisstand öfters austauschen sowie ständig neues Wissen erwerben gelten als künftige Notwendigkeiten und Charakteristika. Der Manager urteilt über erfolgversprechendes Lernverhalten folgendermaßen (ebd., S. 45): „Über den Erfolg im Arbeitsleben – und das gilt nicht nur für Individuen, sondern auch für Unternehmen – entscheidet immer mehr, wie wir unser Wissen, unsere Kenntnisse, unser Lernen organisieren, knowledge management zu betreiben verstehen. Die erhöhte Umschlaggeschwindigkeit von Wissen, Kenntnissen und Fertigkeiten zwingt zu einer Aufteilung des Lernens in mehrere kürzere Lebensphasen – die langjährigen Schul- und Universitätsbildungszeiten bei uns gehen noch von einer ganz anderen Choreographie des Lernens aus. Keiner wird sich mehr auf den Lorbeeren früherer Lebensphasen ausruhen können, selbst organisiertes Lernen – und zwar lebenslang - wird zum Muss.“

## **8. Bildungssystem und lebenslanges Lernen**

### **8.1 Kein PISA-Schock in Österreich**

Die PISA (Programme for International Student Assessment) Ergebnisse haben in Österreich nicht dieselbe mediale Aufregung verursacht wie in Deutschland. Hierzulande obsiegte die Zufriedenheit in der Rangreihe vor Deutschland positioniert zu sein. Für die Leistung der österreichischen Schule, für die individuelle Situation von SchulabsolventInnen bleibt aber ein Ergebnis sehr unangenehm: etwa 14% von ihnen weisen jährlich sehr schwache Lesekenntnisse auf. 18% der 15- bis 16-Jährigen, das sind zur Zeit etwa 15.000 SchülerInnen, haben mit dem Ende der Pflichtschulzeit keinen vollständigen Hauptschulabschluss. Das bedeutet einen schlechten Start ins Zeitalter des lebenslangen Lernens. Abgesehen von den wahrscheinlich wenig motivierenden Schulerfahrungen, haben viele Fortbildungsangebote den Hauptschulabschluss zur Voraussetzung.

Generell ist aber die Lesefreudigkeit mit zu berücksichtigen – 41% der befragten 15 – 16-Jährigen liest nicht aus Freude in der Freizeit. Der erkennbare Zusammenhang zwischen sozialem Status der Eltern und dem Leseverhalten kann offensichtlich nicht durch Schule verändert werden. Leseverhalten ist deshalb ein wichtiges Kriterium, weil ein Zusammenhang mit den Leistungen in anderen Fächern besteht (vgl. Reiter, Haider, 2002).

Dies alles soll nicht als billiger Vorwurf gegen die Leistung der Schule gelten. Über 80% der SchülerInnen erreichen ja ihr Lernziel. Zunehmend von Bedeutung wird vielmehr die Frage, was geschieht bezüglich der Förderung von Lese- und Lernfähigkeit vor der Einschulung, also in den ersten sechs Lebensjahren, um für das lebenslange Lernen optimal auszustatten.

### **8.2 Kinder als Prestige**

Eltern wollen für ihre Kinder das Beste. Eltern, die sich zu den Besten zählen wollen für ihre Kinder das Allerbeste. So erklären sich Bemühungen in den USA und Japan, wo Eltern ihre Kinder in sehr teuren Privatkindergärten unterbringen wollen. Das ist der erste Schritt und die Voraussetzung dann in entsprechende Schulen aufgenommen zu werden, danach das Studium an einer Universität der Ivy League zu absolvieren, um schließlich, mit Zertifikaten, guten Bekannten und Kontakten, Selbstwert-

gefühl sowie einem akzeptablen Bildungslebenslauf ausgestattet eine entsprechende Stellung in Beruf und gesellschaftlichem Umfeld zu erreichen.

Kindergarten – und Kinder – sind Teil des sozialen Prestiges, an ihnen wird bereits gezeigt, was die Eltern vermögen und wie ihre Vorstellungen durch die Nachkommen erfüllt werden sollen. Dazu gehört auch Vorbereitung und Betreuung durch „consultants“, um überhaupt aufgenommen zu werden (vgl. Irlenkäuser, 2003).

Eine solche starke Privatisierung, die diese teure „Kinderpositionierung“ unterstützt, ist in unseren Breiten nicht üblich. Vor allem weil nicht so ein ausgebautes privates Schul- und Universitätssystem vorhanden ist. Doch die privaten Initiativen auf allen Ebenen des Bildungssektors erweitern sich. Die Konsequenzen aus dem GATS unterstützen diesen Trend, auch wenn vorläufig das Thema Bildung nicht einbezogen werden soll. Der Wunsch der Eltern optimale Bildungs- und Lernchancen für die eigenen Kinder zu schaffen unterstützt Privatinitiativen. Dies nicht nur auf Betreiben der „besitzenden Elite“ sondern auch aufgrund von Eltern, die meinen, die öffentlichen Angebote in Kindergarten, Schule und Universität erfüllen ihre Erwartungen nur ungenügend. „Alternativ“ ist somit kein Anliegen gesellschaftlicher QuerdenkerInnen, sondern ein Widerstand gegen Defizite. Dies hat natürlich auch ideologische Gründe. So ist die Bewegung des „Homeschooling“ – privat organisiertes Lernen statt Besuch vorhandenen Schulangebots – in den USA inzwischen auf 3 Millionen Kinder angewachsen.

(Im europäischen Raum und) in Österreich wird die „Sonderbehandlung“ von Kindern in zweierlei Hinsicht geführt:

- als „Frühförderung“, um behinderte Kinder zu unterstützen
- als „Begabtenförderung“, um lernfreudige Kinder zu fördern.

### **8.3 Kindertagesheim**

Der Kindergarten hat noch das Image einer Aufbewahrungsstätte, in der gespielt wird und die Familie (sprich: zumeist die Mutter) von der Betreuungsaufgabe entlastet wird.

Das österreichische System (vgl. zum Folgenden: Statistik Austria, 2003) unterscheidet Krippen (bis zu drei Jahren), Kindergarten (3 Jahre bis 6 Jahre – Einschulung)

und Horte (Betreuung von Schulkindern) sowie Mischformen – der alle umfassende Begriff lautet Kindertagesheim. Etwa zwei Drittel der Kindertagesheime werden von der öffentlichen Hand – im wesentlichen von Gemeinden und Städten – erhalten. 2002 waren in diesen Einrichtungen 267.565 eingeschrieben, etwa 80% davon in Kindergärten. Krippen und Horte werden hauptsächlich von Kindern mit berufstätigen Eltern besucht. Etwa 10% aller Kinder in Betreuung haben keine österreichische Staatsbürgerschaft, Wien mit 18% und Salzburg mit 16% haben die höchsten Anteile. Im Alter bis zu zwei Jahren werden etwa 15% der Kinder in Krippen, zwischen drei und sechs Jahren fast alle Kinder berufstätiger Mütter in Kindergärten betreut. Die Betreuungsquote, die in den letzten Jahren zugenommen aber noch immer unter dem Durchschnitt der EU-15 Staaten liegt, beträgt bezogen auf die gleichaltrige Wohnbevölkerung

- 3-Jährige 61,6%
- 4-Jährige 88,4%
- 5-Jährige 93,6%.

Innerhalb Österreichs gibt es wieder, aufgrund unterschiedlicher Länderkompetenz, beachtliche Unterschiede. Die Gesamtausgaben der öffentlichen Hand lagen im Jahr 2000 bei einer Milliarde Euro, 26% davon entfielen auf Wien.

Für Stellenwert, Qualität und Akzeptanz der Kindertagesheime in ihrer Rolle im „lebenslangen Lernen“ spielt die Ausbildung von KindergärtnerInnen eine Rolle. Sie ist derzeit dem berufsbildenden Schulwesen zugeordnet. Es ergibt sich die Chance der Akademisierung, wenn die künftigen Hochschulen für pädagogische Berufe diese Aufgabe übernehmen. Die Revision und Aktualisierung des Lehrplans für die fünfjährigen Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik werden gerade für die Begutachtung vorbereitet.

In Hinblick auf den gesellschaftlichen Wandel reagiert die öffentliche Hand auf Probleme der vorschulischen Erziehung und Bildung in drei Problemfeldern:

- Aufgrund des steigenden Bedarfs an Kinderkrippen wird die Ausbildung dafür spezialisierten Personals gefördert;

- In Hinblick auf die Ergebnisse der PISA-Studie wird die Initiative des Bundesministeriums „LESEFIT – Lesen können heißt lernen können“ gefördert;
- Die multi- und interkulturelle Situation wird mit dem Projekt „Vorschulische Integration durch Sprach(en)wissen beantwortet“ (vgl.: [www.integrationshaus.org](http://www.integrationshaus.org)).

Mit dem Konzept des „Lebenslangen Lernens“ bekommen die Lernprozesse in der (frühen) Kindheit mehr Aufmerksamkeit. Für die politische Steuerung wird sichtbar, dass in diesem Bereich zu wenig entscheidungsrelevantes Datenmaterial vorliegt. Die OECD hat eine Studie „Starting Strong: Financing Early Childhood Education and Care“ angeregt, die entsprechenden Daten in den einzelnen Ländern sammeln, die Vielfalt an frühkindlicher Bildung aufzeigen sowie unter anderem innovative Politik und Praxis darstellen soll. Österreich beteiligt sich an dieser Studie und erstellt als Grundlage einen Landesbericht.

#### **8.4 Schooling for Tomorrow Networks**

Betrachtet man die Forschungen und Aktivitäten bezüglich Schulentwicklung innerhalb der OECD, so ist eine grundlegende Auseinandersetzung zu merken. Unter Berücksichtigung des gesellschaftlichen Wandels wird von verschiedenen Szenarien ausgegangen, die die weitere Situation von Schule bestimmen könnten. Die aktuellen Aktivitäten gehen dahin, die Entwicklung in einzelnen Ländern und deren Bemühungen „Tool Boxes“ zu schaffen, die den Wandel gestalten, zu dokumentieren. Die jüngste Publikation „Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems“ (OECD, Paris, 2003) fasst diese zusammen. Schulen – und das gilt wohl für andere Bildungseinrichtungen auch – die sich im Prozess der Autonomisierung befinden, gehen in neue organisatorische Formen über. Sie verlieren ihre Leitung und Kontrolle (governance) – zumindest teilweise – durch bestimmende Ministerien und Beamtenschaft. Das eröffnet die Gefahr des Machtvakuumms und einseitige Indienstnahme durch potente Geldgeber. Parallel dazu wird in einigen Ländern eine Verstärkung des Trends befürchtet, dass sich Eltern vermehrt privaten Bildungsanbietern zuwenden und damit öffentliche Schulen schwächen. Zur Eigenstärkung empfiehlt sich neue Verbindungen einzugehen, Profil zu gewinnen und sich durch Netzwerke zu stärken. Der ehemalige schwedische Bildungsminister Ylva Jo-

hansson hält diesbezüglich seine Einschätzung folgendermaßen fest (OECD, 2003, S. 11): „Networks and partnerships are critical: School autonomy goes hand-in-hand with being connected to the community, other educators, and the broader society. Hence, the key role of networks and partnerships. Too much educational practice in OECD countries is characterised by isolation: schools from parents and the community and from each other; teachers and learners in isolated classrooms. Partnerships may address skills and employment, society and culture, or bring together different parts of the educational world.“

So wie es eine organisatorisch, mehr extern orientierte Veränderung gibt, ist auch eine interne notwendig. In Österreich wurde dazu eine eigene „Zukunftskommission“ eingerichtet, die Ziele und Inhalte, Standards und benchmarks festlegen soll (vgl.: [www.bmbwk.gv.at](http://www.bmbwk.gv.at)).

### **8.5 Bildungspolitische Maßnahmen**

In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion ist die Frage nach Einsparungen wohl als entscheidend anzugeben. So weit mir zugänglich ist, liegt kein allgemeiner Leitgedanke und kein übergreifendes Bildungskonzept für die Gestaltung des österreichischen Bildungswesens vor. Die politische Linie scheint zu sein, Rahmenbedingungen zu nutzen und zu schaffen, unter denen sich eben nur gewisse auf einzelne Bereiche begrenzte Änderungen ergeben. Zu diesen Rahmenbedingungen gehören:

- Reduktion und Umverteilung finanzieller Mittel
- Autonomisierung der Bildungseinrichtungen
- Ministerium als Instanz von Kontrolle und Impulsgeber nicht als Ort der Verantwortung
- Eigenverantwortung bei Institutionen, die für ein Profil und für Bestehen im Wettbewerb mit ähnlichen, privaten und internationalen Einrichtungen bereit sein müssen
- Verringerung der Lehrerzahlen einhergehend mit Abnahme der Geburtenziffer
- Öffnung für Maßstäbe internationalen Vergleichs (Europa und OECD-Länder)
- Umverteilung von (Lehrer)Gehältern (mehr am Anfang) und (Lebens)Arbeitszeit

- Eigenverantwortung und höhere Eigenfinanzierung von Bildung und Weiterbildung durch die TeilnehmerInnen (z.B. Studiengebühren, Eigenfinanzierung von Fortbildung)
- Verpflichtende Lehrerfortbildung (15 Stunden pro Jahr)
- Wettbewerb wird als Prinzip und treibende Kraft der Entwicklung des Bildungswesens angesehen und eingesetzt
- Abschließen von Leistungsverträgen zwischen Ministerium und Bildungseinrichtungen sowie an deren Erfüllung orientierte Finanzierung
- Akzeptanz privater Bildungseinrichtungen (Akkreditierungsrat für Universitäten)
- Förderung wirtschaftsnaher Ausbildung (Fachhochschulen)
- Einsatz neuer Medien durch Installierung von Computern
- Modelle zum Eintritt in den vorzeitigen Ruhestand.

Insgesamt scheint das Bildungswesen seit einigen Jahren von Umstrukturierungen geprägt, die bei Lehrenden, oft auch bei Lernenden und ihren Eltern aber auch bei Schulaufsichtspersonen und DirektorInnen Verunsicherung und Frustration auslösen. Dies äußert sich in Gesprächen, Fortbildungsveranstaltungen und öffentlichen Diskussionen. Ein gewisser Indikator für Unbehagen mag sein, dass das Personal des Bildungswesens, sofern es die Altersgrenze von 55 Jahren überschritten hat, offensichtlich zahlreich die Option der vorzeitigen Pensionierung – mit anteilmäßigen prozentuellen Verlusten – wählt.

Was meines Erachtens nicht festzustellen ist, ist ein eindeutiges bildungspolitisches Vorhaben den gesamten Bildungsbereich in ein System lebenslangen Lernens umzuwandeln. Es entsteht der Eindruck, es besteht in der Bildungslandschaft eine Verteidigungshaltung, der es in erster Linie darum geht Gehälter, Pensionen und Personal zu schützen. Wobei einsichtig ist, dass gute Rahmenbedingungen auch Voraussetzung für gute Qualität sind. Nicht so deutlich sind in der Öffentlichkeit die Vielzahl an pädagogischen Bemühungen und Innovationen, die das österreichische Bildungssystem attraktiv machen und in der Meinung von Eltern positive Wertschätzung einbringt.

## 8.6 Schule und lebenslanges Lernen

Was den Konnex von Schule und lebenslangem Lernen betrifft ist in der Grundschule (Volksschule für 6 – 10-Jährige, die ersten 4 Schulstufen) der offene Unterricht hervorzuheben. Er fordert Fähigkeiten das Lernen selbst zu organisieren und selbst zu steuern heraus. Er verbindet sich mit einer neuen Rolle der LehrerInnen, die dabei Beratung, Betreuung und Beobachtung in den Vordergrund stellen.

Schulen stehen seit Jahren unter dem Anspruch der „Schulentwicklung“. Nach Angaben eines österreichischen Schulpädagogen an der Universität betreiben etwa 10% der Schulen ihre Entwicklung aktiv.

Auf drei Beispiele soll hier verwiesen werden:

IMST – die Förderung naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterrichts (vgl. dazu im letzten Länderbericht Grossmann/Biritz, 2002 sowie <http://imst.uni-klu.ac.at>);

ENSI – die Förderung von umweltbewusstem Denken und Verhalten, woraus sich inzwischen eine internationale Kooperation entwickelt hat (vgl. dazu [www.ensi.org](http://www.ensi.org));

Klangnetze - die Förderung musischer Bildung in Kooperation von Musikuniversität und Schule (vgl. Schneider, Bösze, Stangl, 2000).

Da die Aufzählung einzelner Innovationen, sei es durch Einsatz neuer Medien, durch neue Inhalte, internationale Kooperationen den Berichtsrahmen überschreitet, bescheide ich mich hier mit einigen Hinweisen auf Zugänge durch das Internet sowie auf einige, aktuelle Angebote aus den letzten Monaten. Diese stehen meines Erachtens mit Tendenzen des „lebenslangen Lernens“ in Zusammenhang, auch wenn dies nicht explizit erwähnt oder beabsichtigt wird.

## 8.7 Beispiele

*8.7.1 Lesefit* – Aktion in Zusammenarbeit des Bundesministeriums für Wissenschaft, Kultur und Bildung und dem Buchklub ([www.lesefit.at](http://www.lesefit.at)). Lesequalität, Lesekompetenz und Lesefreude sollen als Basis für Lernen und als zentrale Kulturtechnik in der Mediengesellschaft vermittelt werden. Die österreichischen Ergebnisse in der PISA-Studie (34% der 15-Jährigen sehr gute, 14% sehr schwache LeserInnen, etwa 40% am Lesen nicht besonders interessiert) haben diese Aktion von Kindergarten bis zur 9.

Schulstufe besonders angeregt. Die Aktion richtet sich auch an Eltern und LehrerInnen.

8.7.2 *QIS* – Qualität in der Schule besteht seit 1998 und will die österreichischen Schulen anregen ihre Qualität zu überprüfen, zu fördern und zu entwickeln ([www.qis.at](http://www.qis.at)). Das jeweilige Leitbild der Schule – das Schulprogramm – gilt als zentrale Orientierung nach innen und außen. Zugleich stellt es eine Orientierungshilfe für pädagogisches Handeln, Öffentlichkeit, Planung und Evaluation dar.

8.7.3 *Gemeinsam lernen* – ein Projekt zur Umsetzung des Lehrplans (1999) für Hauptschule und Allgemeinbildende Höhere Schule. Es versucht in verschiedenen Fachbereichen Beispiele zu geben, wobei auch auf „Soziales Lernen“ und Sozialkompetenzen eingegangen wird ([www.gemeinsamlernen.at](http://www.gemeinsamlernen.at)).

8.7.4 *Intel – Lehren für die Zukunft* – ein weltweites Lehrerfortbildungsprogramm wie neue Technologien und Medien im Unterricht einzusetzen sind. Das Angebot (40-stündige Präsenzschulung) gilt für LehrerInnen aller Schularten und -fächer und ist in verschiedene Module unterteilt ([www.intel-lehren.de](http://www.intel-lehren.de)).

8.7.5 *Lebenslanges Lernen* – Auf der Basis des „Memorandum über lebenslanges Lernen“ der Europäischen Kommission wurde ein Beratungs- und Konsultationsprozess in Österreich in Gang gesetzt. Der Verlauf der Auseinandersetzungen, bildungspolitische Äußerungen sowie die Ergebnisse finden sich unter [www.lebenslangeslernen.at](http://www.lebenslangeslernen.at).

8.7.6 *Cyberschool* – bemüht sich seit sieben Jahren um die Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen. In von Firmen gesponserten Projekten erhalten SchülerInnen die Chance innovative Ideen umzusetzen, die für die Firmen von praktischer Bedeutung sind. Die aktuelle Bilanz der Projekte, die zur Auswahl und Preisverleihung eingereicht werden lautet: technisch anspruchsvoll, inhaltlich komplex und mit Sorge um den Anderen. Dabei geht es zum Beispiel um das „intelligente Pannendreieck“ – ein Schnellwarnsystem bei Unfällen oder um Lokalisierung von in Not-Situationen befindlichen Menschen ([www.talents.at](http://www.talents.at)).

#### *8.7.7 Ausbildung zum Balkan-Experten*

2-semestriger Postgraduate-Lehrgang bereitet auf Tätigkeit in Südosteuropa vor; berufsbegleitend

Magister-, Bakkalaureatsabschluss oder gleichwertige Qualifikation vorausgesetzt; 150 Euro pro Semester – gesponsert

Kursbeginn: 16. Oktober 2003

Inhalte: politisches und wirtschaftliches System, Rechtslage, Kultur und Alltagskultur in Albanien, Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Mazedonien, Serbien-Montenegro, Bulgarien, Moldawien, Rumänien mit Exkursionen

[www.s.rosar@idm.at](mailto:www.s.rosar@idm.at); Dr. Sascha Rosar 01/319 7258-12

Institut für Donauraum und Zentraleuropa (MID)

#### *8.7.8 Wirtschaftspraktikum für Schuldirektoren und Lehrer*

Initiiert durch das „Wirtschaftsforum der Führungskräfte“ (WdF) haben LehrerInnen und DirektorInnen Gelegenheit in einem der 500 österreichischen Top-Wirtschaftsbetriebe ein einwöchiges Praktikum zu absolvieren. Ziel ist Einblick in die Abläufe, Kommunikationsstrukturen, Mitarbeiterschulung, Controlling, Qualitätsmanagement und Geschäftsleitung zu bekommen. Die Kooperation von Bildung und Wirtschaft, der kommunikative Austausch sowie das Entstehen von Netzwerken zwischen PädagogInnen und UnternehmerInnen soll gefördert werden.

Informationen: Wirtschaftsforum der Führungskräfte (01) 712 6510;

[www.unternehmen-bildung.at](http://www.unternehmen-bildung.at)

#### *8.7.9 Individual- und Systemcoaching an der Wirtschaftsuniversität Wien*

Für 180 Führungskräfte (mit Schecks), für Gruppen und Abteilungen wird externes Individual- und Systemcoaching angeboten. Stärken und neue Perspektiven werden gefördert.

#### *8.7.10 Berufsschullehre modularisiert*

Ein Angebot in Modulen für Lehrlinge ab 2004 soll wirtschaftliches Denken und lebenslanges Lernen fördern. Für Lehrlinge wird in verwandten Berufen ein zweijähriges Grundmodul geschaffen werden, in dem gemeinsames Wissen vermittelt wird. Spezialisierung erfolgt anschließend. Dieses Konzept wird im Berufssegment „Bürohandelskaufmann“ bereits umgesetzt.

### *8.7.11 Unternehmerführerschein*

Als freiwilliges Angebot sollen ab dem Schuljahr 2003/2004 Inhalte vermittelt werden, die unternehmerisches Denken lehren. Geographie und Wirtschaftskunde bieten dafür den Einstieg in der Unterstufe (Modul A: Grundlegende wirtschaftliche Zusammenhänge). In der Oberstufe sind „Wirtschaftliche Grundlagen“ im Lehrplan vorgesehen (Module B und C: Volks- und Betriebswirtschaft). Das vierte Modul kann in einer Einrichtung der Erwachsenenbildung erworben werden. Vier erfolgreich bestandene Prüfungen ersetzen die Unternehmerprüfung und bringen den Unternehmerführerschein. Der Pilotversuch ist für 1000 SchülerInnen zwischen 10 und 14 Jahren ab Herbst 2003 an Realgymnasien und Hauptschulen vorgesehen. Die Initiative geht von der Wirtschaftskammer aus.

## 9. Literatur

- Arnold, R., Nolda, S., Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 2001.
- Bieri Buschor, Ch., Forrer, E., Maag Merk, K.: Weiterbildungsbereitschaft junger Erwachsener in der Schweiz. In: Education Permanente 2002/1, S. 24-29.
- BMBWK (Hrsg.): Hintergrundbericht zum österreichischen Länderbericht. Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 6. Wien 2001.
- BMBWK (Hrsg.): Österreichischer Länderbericht. Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 5. Wien 2001.
- BMBWK: Weiterbildung an Universitäten 2001/2002. Wien 2001.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung u.a. (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck 2002.
- Bund-Länder-Kommission u.a. (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck 2002.
- Dohmen, G.: Das informelle Lernen. Bonn 2001.
- EURYDICE: Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union. Brussels 2000.
- Filla, W.: Volkshochschularbeit in Österreich – 2. Republik. Eine Spurensuche. Graz 1991.
- Filla, W.: Einstellung der Österreicherinnen und Österreicher zur Weiterbildung. In: Die Österreichische Volkshochschule Nr. 175, März 1995 ff.
- Fischer, E. P.: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. 6. Aufl., München 2002.
- Fuhrmann, M.: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart 2002.
- Fuhrmann, M.: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt/Main, Leipzig 1999.
- Fuhrmann, M.: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II. Köln 2001.
- Gauß, K.-M.: Die sterbenden Europäer. Unterwegs zu den Sepharden von Sarajevo, Gottscheer Deutschen, Arbereshe, Sorben und Aromunen. Wien 2001.
- Greimel, B.: Die Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft und Schule. In: 35 Jahre Arbeitsgemeinschaft Wirtschaft & Schule. Wien 2001.

- Grossmann, R., Biritz, H.: Österreich: Wie stellen sich Bildungspolitik und Bildungsverwaltung auf das Lernen in der Wissensgesellschaft ein? In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung u.a. (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck 2002, S. 62-99.
- Grossmann, R.: Organisationales Lernen. In: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung u.a. (Hrsg.): Lernen in der Wissensgesellschaft. Innsbruck 2002, S. 225-239.
- Gruber, E./Rosch, R. (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung in der Europäischen Union. Informieren – lernen – fördern. Wien 1995.
- Haas, W.: Haltlosigkeit. Zwischen Sprache und Erfahrung. Wien 2001.
- Heuser, U.J., Spoun, S. : Lernt, was ihr wollt ! in: ZEITChancen, Oktober 2002, S. 30-31.
- Irlenkäufer, S.: Krabbeln gen Harvard. In: Die ZEIT, Nr. 13, 20. März, 2003, S. 34.
- Klein, N.: Über Zäune und Mauern. Berichte von der Globalisierungsfront. Frankfurt am Main, 2003.
- Kluge, J.: Schluss mit der Bildungsmisere. Ein Sanierungskonzept. Frankfurt am Main 2003.
- Knaller, H./Filla, W. (Hrsg.): 10. KEBÖ-Statistik. Wien 2002.
- Lemberger, M.: Nicht für die Schule lernen wir, sondern ... In: Wiener LehrerInnen. III, September 2002, S. 6-9.
- Lenz, W. (Hrsg.): Bildungsarbeit mit Erwachsenen. München, Wien 1994.
- Lenz, W.: Erwachsenenbildung in Österreich. EB-Länderberichte. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). Frankfurt/M. 1997.
- Lenz, W.: Lernen ist nicht genug! Arbeit – Bildung – Eigen-Sinn. StudienVerlag, Innsbruck, Wien 2000, 255 Seiten.
- Lenz, W.: On the Road Again. Mit Bildung unterwegs. Innsbruck 1999.
- Lenz, W.: Zwischenrufe. Bildung im Wandel. Böhlau Verlag, Wien, Köln, Weimar 1995.
- Liebscher, M.: Die Anforderungen an die Ausbildung im Sekundarbereich aus der Sicht der Universität. In: Prisching, M., Lenz, W., Hauser, W. (Hrsg.): Das Verhältnis zwischen Schule und Universität. Wien 2003, S. 165-98.

Ministry of Education, Culture and Science, The Netherlands (Ed.): Learning without Constraint. A Foresight Study on Education and Research in 2010. Netherlands 2001.

OECD (Ed.): Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems. Paris 2003.

OECD (Ed.): The Well-being of Nations. The Role of Human and Social Capital. Paris 2001.

OECD (Ed.): Understanding the Brain. Towards a New Learning Science. Paris 2002.

Raidl, C.J., Sohm, K.: Der österreichische Fachhochschulsektor: Stand der Entwicklung und Ausblick. In: Zeitschrift für Hochschulrecht, Hochschulmanagement und Hochschulpolitik 2/2003, S. 33-41.

Reiter, C., Haider, G. (Hrsg.): PISA 2000. Lernen für das Leben. Österreichische Perspektiven des internationalen Vergleichs. Innsbruck 2002.

Sanfranski, R.: Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch? München 2003.

Schlögl, P., Schneeberger, A.: Erwachsenenbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zur Länderprüfung der OECD über Erwachsenenbildung. Wien 2003 (Manuskript).

Schneider, H., Bösze, C., Stangl, B. (Hrsg.): Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu finden. Saarbrücken 2000.

Schwanitz, D.: Bildung. Alles was man wissen muss. Frankfurt/Main 1999.

Statistik Austria: Krippen, Kindergärten & Horte (Kindertagesheime). 2002/3. Wien 2003.

Steiner, M.: Entwicklung eines LLL-Systems in Wien (Publikationsmanuskript).