



Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission

Mitglieder der ÖFEB nehmen Stellung

Bachmann, G., Dangl, O., Mayr, J. & Spenger, J.
Sektion Empirische Pädagogische Forschung (O.E.P.F.)

Krainz-Dürr, M. & Sertl, M.
Sektion Schulforschung und Schulentwicklung

Hipf, B. & Hug, T.
Sektion Medienpädagogik

Thonhauser, J.
Das Reformkonzept im Spiegel von Printmedien

Interna: Der neue Vorstand der ÖFEB
Ankündigungen: Kongresse, Tagungen



Inhalt

Mitglieder der ÖFEB nehmen Stellung zu Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission <i>Von Günter Haider, Ferdinand Eder, Werner Specht, Christiane Spiel</i>	4
<i>Gerhild Bachmann, Oskar Dangl, Johannes Mayr, Jörg Spenger</i> zukunft:schule? Stellungnahme aus der Sektion "Empirische Pädagogische Forschung" (O.E.P.F.) zum "Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission"	5
<i>Marlies Krainz-Dürr, Michael Sertl</i> Einige Gedanken anlässlich der ÖFEB-internen Diskussion um das Reformkonzept der Zukunftskommission "Zukunft:Schule – Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung"	15
<i>Brigitte Hipf, Theo Hug</i> Kurze Stellungnahmen der ÖFEB-Sektion Medienpädagogik zum Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission und zum Bildungsmanifest für die grundlegende Veränderung der Schule	17
<i>Josef Thonhauser</i> Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission im Spiegel von Printmedien. Ein Lehrstück?	19
Interna: Der neu gewählte Vorstand	22
Ankündigungen: Kongresse, Tagungen	23

Impressum:

Der Newsletter erscheint halbjährlich.

Herausgeberin und Medieninhaberin:

Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen

Redaktion:

Josef Thonhauser

Für den Inhalt verantwortlich:

Josef Thonhauser, Universität Salzburg, 5020 Salzburg, Akademiestr. 26.

Layout:

Jörg Sams, Universität Salzburg, 5020 Salzburg, Akademiestr. 26

Christine Probst, Salzburg, 5020 Salzburg, Akademiestr. 26

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen! Liebe Freunde der ÖFEB!

2003 waren die ÖFEB, insgesamt gesehen, sehr aktiv. Ferdinand Eder als ihr Vertreter hat in Kooperation mit Vertreterinnen und Vertretern der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE)*, der *Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF)* sowie der *Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL-SSFE)* an der Vorbereitung des großen, alle zwei Jahre stattfindenden Kongresses (21. bis 24. März 2004 in Zürich) mitgearbeitet und die ÖFEB damit international „ins Geschäft“ gebracht.

In Wien fand, organisiert von Alfred Kowarsch, dem Vorsitzenden der ÖFEB in den vergangenen Jahre, und einem Team aus Mitgliedern der Pädagogischen Akademien und der Universität, von 6. bis 8. November 2003 eine gut besuchte Jahrestagung statt. Mehrere Sektionen haben zudem eigene Tagungen ausgerichtet.

Für die versprochenen zwei Newsletters pro Jahr hat es im Jahre 2003 jedoch nicht gereicht. Nach meinem zeitgerecht angekündigten Entschluss, die Funktion der redaktionellen Leitung in jüngere Hände legen zu wollen, haben sich leider keine Nachfolger/innen gefunden. Sie sind auch derzeit noch nicht in Sicht. Deshalb habe ich mich überreden lassen, nochmals in die Bresche zu springen, zumal es dafür einen besonderen Anlass gibt.

Auf der anlässlich der Jahrestagung in Wien durchgeführten Generalversammlung wurde der Entschluss gefasst, dass sich die ÖFEB, gemäß den in der Satzung angeführten Aufgaben, in die aktuelle bildungspolitische Diskussion einmengt und sich zu den Vorschlägen der Zukunftskommission mit Stellungnahmen zu Wort meldet. Das Ergebnis dieser Initiative finden Sie in den in diesem Heft abgedruckten Beiträgen. Vielleicht enthalten sie auch für Sie, liebe Leserin, lieber Leser, genügend Impulse, dass Sie sich künftig verstärkt in die bildungspolitische Reformdiskussion einmischen.

Josef Thonhauser

Salzburg, im Februar 2004

Günter Haider, Ferdinand Eder, Werner Specht und Christiane Spiel:

Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission

Salzburg, Graz und Wien, 2003

Erstellt im Auftrag des BM:BWK

Mitglieder der ÖFEB nehmen Stellung

Auf der Generalversammlung der ÖFEB anlässlich der Jahrestagung, die von 6. bis 8. November 2003 in Wien stattfand, wurde angeregt, die ÖFEB solle sich in die aktuelle Diskussion über den Text der Zukunftskommission einmischen. Die Anregung fand breite Zustimmung. Über die Form, in der dies geschehen könnte, gab es unterschiedliche Vorstellungen, über die sowohl auf der Generalversammlung als auch nachher – zum Teil via e-mail – diskutiert wurde.

Zwei Fragen standen dabei im Vordergrund:

1. Wie vermeidet man, Verdachtsmomente zu schüren, der ÖFEB würde es darum gehen, den Mitgliedern der Zukunftskommission, die selbst mehrheitlich Mitglieder ÖFEB sind, in einer für die Umsetzung von Reformmaßnahmen entscheidenden Phase Schützenhilfe zu leisten?
2. Unter welchen Voraussetzungen wäre es vertretbar, die Leiter/innen der Sektionen zu bitten, sich um das Zustandekommen von Stellungnahmen zu kümmern, die dann legitimer Weise als Stellungnahmen der Sektionen bezeichnet werden könnten?

Die Antwort auf die erste Frage ergibt sich, denke ich, aus den in diesem Newsletter abgedruckten Stellungnahmen. Sie stehen jedenfalls unter dem Anspruch des kritischen Umgangs mit Texten, die ihrerseits beanspruchen, mit Bezug zu wissenschaftlichen Theorien, mit nachprüfbaren Situationsanalysen und mit argumentierten Vorschlägen für die Bildungspolitik verfasst zu sein.

Die Auseinandersetzung mit der zweiten Frage mündete in die Entscheidung der innerhalb der Sektionen sich bildenden Autorenteams, nicht für die Sektion insgesamt sprechen zu wollen. Das Ergebnis waren demnach *nicht Stellungnahmen der Sektionen, sondern Stellungnahmen aus den Sektionen*.

Ein Beitrag ist dem Thema gewidmet, wie in namhaften österreichischen Printmedien über die Reformvorschläge der Zukunftskommission berichtet wurde. Das Ergebnis darf als Lehrstück über den veröffentlichten Umgang mit Vorschlägen zur Bildungsreform in Österreich gelten.

Gerhild Bachmann, Universität Graz
Oskar Dangl, Pädagogische Akademie der Erzdiözese Wien
Johannes Mayr, Pädagogische Akademie der Diözese Linz
Jörg Spenger, Pädagogische Akademie des Bundes in Baden

zukunft:schule?

Stellungnahme aus der Sektion „Empirische Pädagogische Forschung“ (O.E.P.F.) zum „Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission“

Vorbemerkung:

Bei der Jahreshauptversammlung der ÖFEB 2003 in Wien wurde der Beschluss gefasst, Stellungnahmen zum Papier zukunft:schule, dem „Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission“ zu sammeln, im Newsletter der ÖFEB zur Diskussion zu stellen und daraus ggf. eine Stellungnahme der ÖFEB zum Reformkonzept zu formulieren. In einem Rundschreiben des Vorsitzenden der ÖFEB an die Vorsitzenden der einzelnen Sektionen wurden die Sektionen eingeladen, „Stellungnahmen der Sektionen“ zu erarbeiten.

Im Fall der Sektion O.E.P.F. ergab sich nun eine besondere Konstellation: Der Vorsitzende dieser Sektion (Ferdinand Eder) und zwei weitere Mitglieder (Günter Haider und Werner Specht) sind zugleich Mitautoren des Reformkonzepts. Es wurde deshalb folgendes Vorgehen gewählt:

*Die Organisation der Abfassung einer Stellungnahme wurde vom stellvertretenden Sektionsvorsitzenden Johannes Mayr übernommen. Dieser lud alle Sektionsmitglieder ein, ihr Interesse an der Mitarbeit an einer Stellungnahme zu bekunden. Drei Sektionsmitglieder, Gerhild Bachmann, Oskar Dangl und Jörg Spenger, erklärten sich dazu bereit und erstellten mit ihm zusammen die folgende Stellungnahme. Da kein Mehrheitsbeschluss oder ein vergleichbarer anderer, die Stellungnahme legitimierender Meinungsbildungsprozess innerhalb der Sektion vorgenommen wurde, handelt es sich nicht um eine Stellungnahme der Sektion, sondern um eine Stellungnahme **aus der** Sektion O.E.P.F., die weitere individuell oder gemeinschaftlich verfasste Stellungnahmen von Sektionsmitgliedern keinesfalls ausschließt.*

Der Auftrag, den die „Zukunftskommission“ nach eigener Darstellung von der Bundesministerin erhalten hat, war kein geringes challenge: Es sollte „nicht in erster Linie um die von Zeit zu Zeit notwendigen kleinen Anpassungen in Detailbereichen gehen“, sondern um „eine umfassende Reform, die alle wesentlichen Bereiche der Schule, die Ziele, den Unterricht, die Qualitätssicherung, die Schulorganisation und die Lehrerbildung betreffen konnte“, wie dies der Vorsitzende, Günter Haider, im Einleitungskapitel des Reformkonzepts der Zukunftskommission (im Folgenden mit RKdZK abgekürzt) in der „Erstfassung“ vom 17.10.2003 auf Seite 6 formuliert.

Die vorgeschlagenen Maßnahmen beanspruchen zwar nicht, „eine Lösung für sämtliche Herausforderungen und Systemprobleme zu sein“, sie möchten aber „an zentralen Punkten ernsthafte und deutlich erkennbare Veränderungsimpulse“ setzen. Das Reformkonzept sollte daher – so der Wunsch des Vorsitzenden der Kommission – „möglichst in seiner strategischen Gesamtkonzeption, seinen übergreifenden Perspektiven gesehen und beurteilt werden“ (S. 8).

Wenn man diesem Vorhaben die zur Verfügung stehende Zeit zwischen der Einrichtung der Kommission (Frühjahr 2003), der offiziellen Auftragserteilung (Mitte Juni 2003) und der

Vorlage des Reformkonzepts (Mitte Oktober 2003) gegenüberstellt, so wird deutlich, dass hier der Kommission einiges zugemutet worden war. Da sie diesen Auftrag angenommen hat, wird der von ihr vorgelegte Text im Folgenden unter anderem an diesem Anspruch gemessen werden. Da wir diesen jedoch – angesichts des Zeitrahmens und auch aus anderen Gründen – für letztlich nicht befriedigend einlösbar halten, werden wir aber auch auf einige Einzelaspekte eingehen, die uns auch als solche einer kritischen Betrachtung als zugänglich erscheinen.

Der gesellschaftspolitische Hintergrund des Reformkonzepts

Im RKdZK wird an mehreren Stellen der Hintergrund expliziert, vor dem die Situation der österreichischen Schule analysiert und vor dem Reformmaßnahmen vorgeschlagen werden. In der Diktion des RKdZK sind dies die „Herausforderungen der Wissensgesellschaft“, in der „in einer zunehmend *schärfer werdenden Wettbewerbssituation*“ nicht nur die Wirtschafts- sondern auch die Schulsysteme global mit einander konkurrieren (S. 11; Hervorhebung im Original). In diesem Kontext wird der Schule eine Schlüsselfunktion zugeschrieben im Bestreben der EU, Europa zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen (S. 53).

Diese *eurozentristische Sicht* von Gesellschaft und die Perspektive einer globalen Konfrontation werden im RKdZK nicht hinterfragt, mehr noch: Ein Reformkonzept muss nach Ansicht der Autorin und der Autoren sogar „in erster Linie von diesen gesellschaftlichen und geopolitischen Herausforderungen ausgehen“ (S. 11). Folgerichtig ziehen sich die im wirtschaftspolitischen Mainstream liegenden Konzepte der Effektivität und Effizienz als Leitideen durch das RKdZK. Die auf den einzelnen Bürger bezogene Absicht, ihm „optimale Lebenschancen zu garantieren“ (S. 11) konzentriert sich in dieser Sichtweise auf seinen „aktiven Beitrag am Arbeitsmarkt“ (S. 36). Eine kritisch-reflexive Distanz zur Gesellschaft und die Option des Widerstands gegen inhumane Entwicklungen geraten nicht als Bildungsziele in den Blick.

Die potenziell als *emanzipatorisch* interpretierbaren Ziele der „individuelle(n) Entwicklung der Persönlichkeit“ oder der „Partizipation in den verschiedenen Gemeinschaftsstrukturen“ (S. 36) sowie die intendierte „Ausrichtung des Unterrichts auf die Bedürfnisse (...) jedes einzelnen Schülers“ (S. 53) werden konterkariert durch die Präzisierungen im Sinne individueller „Schwerpunktsetzung zur eigenen Profilierung“ (S. 36), der Kompetenz „sich selbst entsprechend präsentieren (zu) können“ (S. 37) oder der Kompetenz „im Team zu arbeiten“ (S. 37). Partizipation konkretisiert sich offensichtlich im Bereitstellen der eigenen Arbeitskraft bzw. in der „Bedürfnis“-Befriedigung durch konsumierende Teilnahme an der materiellen und kulturellen Produktion.

Im RKdZK ist vage auch die Rede von Kompetenzen, „die für die demokratische Entwicklung des Gemeinwesens und für das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft und Staatengemeinschaft von Bedeutung sind“ (S. 37) – angesichts des im Übrigen dominierenden Konkurrenzparadigmas erscheinen diese Kompetenzen als schmückendes Beiwerk, das konsequenterweise im Papier nicht weiter präzisiert oder durch Reformvorschläge gestützt wird. Der eigentlich noch immer gültige Zielparagraph der österreichischen Schule weist dem gegenüber (in einer heute vielleicht antiquiert klingenden Diktion und mit Inhalten aus seiner Entstehungszeit) zumindest darauf hin, dass „*Bildung*“ mehr sein könnte als *Kompetenz* und dass Schule der Gesellschaft mehr bieten sollte als verwertbares *Humankapital*.

Zur Situation der österreichischen Schule

Die im RKdZK geleistete Situationsanalyse zum österreichischen Schulwesen fokussiert – wie schon der Titel des ersten einschlägigen Kapitels ausdrückt – die „*Leistungsfähigkeit*“ der

Schule bzw. – auf die einzelnen Schüler/innen hin gewendet – deren Leistungen, die in Abhängigkeit von den Leistungen des Schulsystems gesehen werden.

Innerhalb dieser Beschränkung betrachtet, liest sich die Situationsanalyse *facettenreich* und *kritisch* – erfreulich angesichts des öffentlich verbreiteten Bildes der „guten österreichischen Schule“ und der damit geförderten Selbstzufriedenheit. Die internationalen Vergleichsstudien scheinen zu mehr Realitätssinn verholfen zu haben: von unverhältnismäßig starken Einflüssen der Herkunftsfamilie und des Geschlechts auf die Schülerleistungen ist die Rede, von großen Leistungsunterschieden zwischen Schulen auch der selben Schulart, von einem ungerechten Berechtigungswesen und – für wirtschaftlich denkende Menschen (siehe oben) besonders schmerzlich – von der Tatsache, dass Österreich relativ zu anderen Ländern viel Geld einsetzt, die Schülerleistungen jedoch alles in allem betrachtet nur gutes Mittelmaß sind. Dass überdies im Verlauf der Schullaufbahn die Schulfreude sinkt und sich das Befinden der Schüler/innen verschlechtert, wird zu Recht als Risikofaktor für das lebenslange Lernen gesehen (S. 17).

Funktionsfähige Volksschule - problematische Sekundarstufe I

Entlang der individuellen Schullaufbahn betrachtet setzen diese Schwierigkeiten im Zuge des Übertritts von der (relativ problemfrei gesehenen) Volksschule auf die Sekundarstufe I ein. Dies ist u.a. bedingt durch Schullaufbahnentscheidungen, die in manchen Regionen einerseits die „Hauptschule zur ‚Restschule‘ innerhalb der Sekundarstufe I“ (S. 17) hat werden lassen und andererseits dazu geführt hat, dass die AHS „ihren Charakter als Schule für die höher Begabten verliert“ (S. 18).

Als eine der Reaktionsformen auf diese Problematik der *dysfunktionalen Schülerströme* und der ungenügenden Passung der Lernvoraussetzungen der Schüler/innen einerseits und des schulischen Bildungsangebots andererseits, wird im RKdZK die durch die Schulautonomie ermöglichte Schwerpunktbildung von Schulen bzw. Klassen genannt, jedoch zu Recht darauf hingewiesen, dass durch den damit ins Spiel gebrachten Wettbewerb zwischen den Schulen „oft bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern letztlich zu den Verlierern zählen“ (S. 21).

Interessanterweise wird in der Analyse dieser einhellig als problematisch gesehenen Situation ab der Sekundarstufe I kein Konnex zur Schulorganisation hergestellt. Dabei ist doch gerade der durch das gegliederte Schulsystem erzwungene Wechsel von der Volksschule als einer „Schule für alle“ in eine Sekundarstufe, die strukturell eine Aufteilung in Hauptschule und AHS erzwingt, der Motor, der die „Schülerströme“ bewegt, und der Faktor, der die im RKdZK diagnostizierten Probleme zumindest mit verursacht.

Dieses *Ausblenden der Strukturfrage* in der Situationsanalyse führt konsequenterweise auch dazu, dass sich unter den vorgeschlagenen Reformmaßnahmen keine, auch nicht indirekte Hinweise auf denkbare Strukturreformen finden lassen. Die im RKdZK einleitend betonte Beschränkung „ausschließlich auf ‚pädagogisch‘ orientierte Strategien“ (S. 8) lässt gerade bei diesem Thema eine Lücke entstehen, die augenscheinlich ist. Schon aus Gründen der wissenschaftlichen Redlichkeit, wäre zu verlangen gewesen, zumindest die in der Schulorganisation liegenden Ursachen für Fehlentwicklungen zu benennen, auch wenn man dann vielleicht bei den vorgeschlagenen Maßnahmen lieber unverbindlich bleibt, um nicht die Akzeptanz anderer, systemkompatibler Reformvorschläge zu gefährden.

Homogenisierung als Problemlösung?

Die oben skizzierten Tendenzen haben an der AHS zu einer *zunehmenden Heterogenität* der Schüler/innen geführt, die zusammen mit einer ähnlichen (wenn auch anders bedingten) Ten-

denz an der Hauptschule „eine der zentralen Herausforderungen im Bereich der Sekundarstufe I“ darstellt, die „noch weitgehend unbewältigt ist“ (S.18). Diese Heterogenisierung kollidiert offensichtlich mit dem aus Sicht des RKdZK wichtigen Ziel des Schulsystems, nicht nur „ein möglichst hohes mittleres Niveau an Wissen“ (etc.) zu bewirken, sondern „gleichzeitig die Leistungsunterschiede zwischen unterschiedlichen Schülergruppen möglichst gering zu halten“ (S. 35).

Ein Mittel, dies zu erreichen, wird in der Vermeidung „unzureichende(r) Kompetenzentwicklung“ (S. 35) gesehen. Die zweite (theoretische) Möglichkeit, Spitzenschüler/innen zu „bremsen“, wird zwar (zu Recht) nicht erwähnt – von speziellen Unterstützungsmaßnahmen für besonders begabte Schüler/innen ist jedoch auch nicht die Rede.

Diese Tendenz des RKdZK zur Homogenisierung zeigt sich auch im Vorschlag, künftige Schulanfänger/innen bereits ein Jahr vor dem in Aussicht genommenen Schuleintritt einer verpflichtenden Überprüfung ihrer Kompetenz in der Unterrichtssprache zu unterziehen (um sie ggf. noch vor dem Schuleintritt fördern zu können), und im Vorschlag, die Möglichkeiten der Zurückstellung von noch nicht ausreichend kompetenten Schulanfängerinnen und Schulanfängern zu erweitern (um ihnen in der Vorschule ein „Intensiv-Sprachlernjahr“ zu ermöglichen; S. 71).

Das RKdZK entscheidet sich damit möglicherweise vorschnell für eine *Homogenisierungsstrategie*, obwohl die empirischen Daten (auch in der von der Autorin und den Autoren zitierten Literatur) einige Evidenz dafür aufweisen, dass gerade heterogene Klassenzusammensetzungen jene sind, die einer individuellen Förderung besser entgegenkommen. Damit konterkarieren die Vorschläge auch die Entwicklungen der letzten Jahre im Schuleingangsbereich und stützen die bestehenden, auf homogenisierte Lerngruppen setzenden Schulstrukturen der Sekundarstufe I. Auch Ansätze einer inklusiven Pädagogik werden damit unterlaufen.

Das RKdZK scheint, insgesamt betrachtet, seine Schwierigkeiten mit „besonderen“ Schülerinnen und Schülern zu haben, da in diesen Fällen „eine einheitliche Messlatte für die Bewertung von Leistungen der Schülerinnen und Schülern sowie der Schule (...) kaum sinnvoll“ (S. 95) ist. Auf Standards soll dennoch auch für den sonderpädagogischen Bereich nicht verzichtet werden: Diese würden sich allerdings nicht auf die Ergebnisse des Lernens sondern auf die Strukturen und Prozesse der Förderung durch die Schule beziehen (S. 96). Damit wird zumindest für diesen Bereich der Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Steuerung ausgesetzt. Sinngemäß müsste diese, im RKdZK auf die Situation von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung hin konzipierte Ausnahme auch für Schüler/innen mit besonderen Begabungen übertragbar sein.

Wenn man diese Endpunkte des Begabungsspektrums von der neuen Steuerungsphilosophie ausnimmt, dann ist der Schritt nicht mehr weit zur Einsicht, dass letztlich jedes Kind und jeder Jugendliche ein „besonderer Mensch“ ist, und es daher die erste Aufgabe einer Schulreform wäre, diese *Individualität* zu stärken, ehe man über eventuell sinnvoll anzustrebende *Basisqualifikationen* nachdenkt (siehe dazu auch den Abschnitt über die Standards). Das RKdZK widmet aber gerade diesem Zugang kaum Aufmerksamkeit.

Schule als Lebensraum: der Prozess des Lehrens und Lernens

Die Analyse des Schulwesens im RKdZK bezieht neben den Leistungsgesichtspunkten auch schulbezogene *Emotionen* und *Verhaltenstendenzen* mit ein: Sie konstatiert ein Nachlassen der Schulfreude und geringe Lernmotivation; sie stellt klar, dass Lernen häufig ausschließlich um der Noten bzw. der damit verbundenen Berechtigungen willen geschieht; sie thematisiert die Probleme des Schulwesens, mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern angemessen umzugehen; sie spricht die Tatsache an, dass für Schüler/innen wie deren Eltern es in

vielen Fällen opportun erscheint, Lehrerinnen und Lehren gegenüber lieber „Beziehungsmanagement“ zu betreiben, als mit ihnen authentisch zu kommunizieren.

Insgesamt betrachtet, werden aber auch solche affektiven bzw. handlungsbezogenen Aspekte des Schullebens überwiegend in ihrer Relevanz für die Lernleistungen bzw. die Motivation zum Wissenserwerb abgehandelt. Dass Schule nicht nur eine mehr oder weniger effiziente „Lernfabrik“ sondern auch ein „Lebensraum“ ist, in dem Schüler/innen Jahre ihres Lebens und Lehrer/innen einen Gutteil ihrer Arbeitszeit verbringen, scheint nicht als eigenständiges Thema auf. Das ist gerade vor dem Hintergrund problematisch, dass die Bedeutung der Schule als Aufenthalts- und Sozialisationsort noch zunehmen würde, wenn das im RKdZK vorgeschlagene Recht auf ganztägige Betreuung (S. 72-74) umgesetzt würde. Auch in diesem Zusammenhang geht das RKdZK nur auf technische Fragen der Unterbringung und Versorgung der Schüler/innen ein.

Die Formulierung von *Prozess-Standards* und deren Überprüfung sind daher notwendige Ergänzungen zum Blick auf die (Lern-)Ergebnisse des Bildungssystems. Der Weg ist zwar nicht das Ziel, er ist aber auch nicht so bedeutungslos, dass man ihn nur indirekt über seine Wirkungen in den Blick nehmen sollte.

Output-Steuerung als neues Hoffnungswort

Traditionell wird das Schulwesen dadurch zu steuern versucht, dass durch legislative Vorgaben (z.B. Lehrpläne) und die Bereitstellung finanzieller Ressourcen darauf Einfluss genommen wird, welche Ziele die Schule mittels welcher Vorgangsweisen erreichen soll. Was dabei an Lernertrag herauskommt, wird auf der Ebene des einzelnen Schülers / der einzelnen Schülerin zwar durchaus kontrolliert, die Leistungsfeststellung bzw. –beurteilung ist jedoch (sieht man von der Reifeprüfung ab) ausschließlich den unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern selbst überlassen.

Charakteristisch für die Situation ist es, dass die belastenden Konsequenzen einer Nichterreicherung der Lernziele ausschließlich von den *Schülerinnen und Schülern* zu tragen sind: Zusätzliche Prüfungen, Klassenwiederholung, Abstufung in eine niedrigere Leistungsgruppe oder Transferierung in einen Schultyp mit geringerem Berechtigungspotenzial. Der Schule selbst verbleibt nur die Verpflichtung, Förderstunden anzubieten (was wegen der zusätzlichen Lehrerstunden für die Zunft nur positiv sein kann).

Die Vorschläge des RKdZK beinhalten prinzipiell auch weiterhin diese Folgen für die Schüler/innen, wenngleich in reduzierter Form (vgl. die intendierte Vermeidung von Klassenwiederholung). Schlechte (wie auch gute) Prüfungsergebnisse werden nun aber verstärkt den betreffenden *Lehrerinnen und Lehrern* zugeschrieben, indem ihnen „*Ergebnisverantwortlichkeit*“ zugewiesen wird: „LehrerInnen sind nicht nur für Unterricht verantwortlich, sondern auch bzw. primär für dessen Wirkungen (inklusive der nicht intendierten), d.h. für die Kompetenzen der SchülerInnen.“ (S. 39)

Der Rede von der Ergebnisverantwortlichkeit der Lehrer/innen suggeriert, dass Lehrer/innen das Lernen ihrer Schüler/innen „*verursachen*“. Sie unterminiert damit die Position der Lernenden, denen nach allen gängigen Modellen des Lernens eine aktiv-konstruierende Funktion zugeschrieben wird (auch im RKdZK, S. 36). Und gerade unter der auch im RKdZK betonten Perspektive lebenslangen, also eines über weite Strecken selbst initiierten, selbst geplanten und selbst kontrollierten Lernens, erschiene eine Entlassung der Schüler/innen aus der Verantwortung kontraproduktiv. Andererseits belastete sie die Lehrpersonen mit einer Verantwortung, die ihnen prinzipiell nicht zukommen kann, wenn man davon ausgeht, dass man Verantwortung letztlich nur für das eigene Handeln (bzw. die Unterlassung einer zumutbaren Handlung) übernehmen kann.

Eine weitere, im RKdZK offensichtlich zumindest in Kauf genommene Nebenwirkung wäre, dass Lehrer/innen den auf sie ausgeübten Druck an Schüler/innen und Eltern weiterreichen: Für die Erfolgsbilanz der Lehrperson wäre es in dieser Sichtweise belanglos, ob die Schülerleistungen durch gute Unterrichtsqualität, durch hohen Lerneinsatz der Schüler/innen oder durch Nachhilfe bzw. entsprechenden Finanzmitteleinsatz der Eltern erreicht werden.

Den Begriff der (Ergebnis-)Verantwortlichkeit kann man freilich auch anders interpretieren: Als Notwendigkeit der *Rechenschaftslegung* darüber, was man als SchülerIn, als LehrerIn, als Schule (usw.) dazu beigetragen hat, dass Lern- und Bildungsprozesse erfolgreich ablaufen. Dabei wäre der eventuelle Anteil an Verursachung prinzipiell offen und Gegenstand des Diskurses. Mit dem Nichterfüllen von Standards wäre dann nicht automatisch die Zuschreibung mangelhaften Handelns verbunden ebenso wie mit der Erreichung der Standards bzw. vielleicht weit darüber hinausgehender Qualifikationen nicht automatisch ablesbar wäre, wer dafür die Lorbeeren einheimst.

Der Blick auf die erreichten Kompetenzen bzw. Standards wäre freilich auch unter dieser Perspektive nicht bedeutungslos: Dies wären bedeutsame *Indikatoren* für die Qualität der Lehr- und Lernprozesse und der Angemessenheit der dafür bereit gestellten Rahmenbedingungen. Sie werden in ihrer Bedeutung nur wesentlich interpretationsbedürftiger gesehen und der Blick von diesen Indikatoren weiter gelenkt auf die Maßnahmen, die für die Sicherung und den Ausbau dieser Leistungen seitens der Schüler/innen, der Eltern, der Schule und des Schulsystems zu setzen wären.

In einer so verstandenen Verantwortlichkeit im Sinne einer Rechenschaftspflicht wären neben den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern auch die Schulen und die Gesellschaft eingebunden. Im RKdZK wird dies auf *Schulebene* z.B. durch die Verpflichtung zur Erstellung von Schulbilanzen und Schulqualitätsberichten auch angesprochen (S. 55f). Auf *gesellschaftlicher Ebene* ist dann allgemeiner von einem „politischen Bekenntnis zur staatlichen Ergebnisverantwortlichkeit“ (S. 35) die Rede. Wie diese wahrgenommen werden soll, wird nicht näher erläutert. Prinzipiell müsste es sich dabei wohl um personalpolitische Maßnahmen (z.B. Auswechseln von Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern), die Veränderung legislativer Rahmenbedingungen (z.B. eine Novellierung des SCHOG) oder finanzielle Konsequenzen (z.B. vermehrte Zuweisung von Ressourcen zur Sanierung von Problembereichen) handeln. Damit schließt sich der Kreis zur – offensichtlich doch unvermeidbaren – Beachtung von *Input-Faktoren*.

Wichtig ist, was geprüft wird

„Die internationalen Untersuchungen des PISA-Typs haben mit ihren analytischen Modellen und ihren empirischen Ergebnissen dazu beigetragen, unser Verständnis für Qualität im Bildungswesen zu schärfen“, konstatiert das RKdZK (S. 35). Das trifft sicher in bestimmten Bereichen zu; diese „*Schärfung*“ des Blicks kann aber auch zu seiner *Verengung* führen: Die üblichen Methoden der empirischen Datengewinnung, die Modelle der quantitativen Datenanalyse und die dadurch möglichen Formen der (plakativen) Ergebnisdarstellung rücken – das gut Messbare, das mathematisch Modellierbare und das grafisch Präsentierbare in den Mittelpunkt und lassen es damit zum Synonym für „Qualität im Bildungswesen“ werden. Und auch von dem bleiben in der Öffentlichkeit nur mehr Länder-, Schul- und Lehrerrankings übrig.

Lehrer/innen werden daher im eigenen wie auch im Interesse der Schüler/innen gut daran tun, die Prüfungen entsprechend vorzubereiten. Ein solches *teaching to the tests* ist auch nicht a priori abzulehnen, wenn die Tests gute Operationalisierungen wesentlicher Ziele sind (also z.B. im Mathematik auch Lernziele höheren taxonomischen Niveaus beinhalten), im Gegenteil: Sie würden dann stärker als bisher die Lehr- und Lernaktivitäten auf diese wünschens-

werten Ziele hin ausrichten. Die an den Schulen verbreitete Tendenz, „Prüfungswissen“ zu vermitteln statt dauerhafter Kompetenz, erfährt vermutlich gerade durch die Aussicht auf anspruchsvolle Testaufgaben, wie sie etwa aus PISA bekannt sind, eine wirkungsvolle Korrektur.

Faktisch können mit Tests, dem heutigen Entwicklungsstand entsprechend, allerdings immer nur *kognitive Leistungen* überprüft werden, und hier wiederum insbesondere Leistungen des konvergenten Denkens. Das bedeutet, dass diese Ziele von Unterricht mehr noch als sie das ohnehin schon tun, den Unterricht dominieren. Es steht zu befürchten, dass Fächer, in denen solche Ziele weniger bedeutsam sind (insbesondere ist hier an den musisch-technischen Bereich zu denken), „kognitivistisch aufgerüstet“ werden (d.h. etwa, Kenntnisse in Musikgeschichte stärker zu gewichten als das eigene Musizieren), um in der Prestigehierarchie der Fächer gegenüber den „harten Fächern“ nicht noch weiter an Boden zu verlieren. (Dass im RKdZK von „Hauptfächern“ die Rede ist - womit natürlich Mathematik, Deutsch und Englisch gemeint sind – kann als Indiz für die jetzt schon gegebene Hierarchisierung gesehen werden.)

Vergleichbares Gewicht wäre deshalb auch den über die Erreichung jener Ziele von Schule zu geben, die über die fachbezogenen, kognitiven Leistungen hinausgehen, wie z.B. die Kooperation mit anderen und die Fähigkeit, die eigene Lernarbeit sinnvoll zu organisieren. *Überfachliche Kompetenzen* dieser Art werden zwar in der Regel im Rahmen des Fachunterrichts angeeignet und fließen teilweise auch in die fachlichen Kompetenzen ein – in den Kompetenztests scheinen sie jedoch nicht gesondert auf und laufen damit Gefahr, in ihrer Bedeutung unterschätzt zu werden. Erst recht besteht diese Gefahr bei Zielen wie „Verantwortlichkeit“, „Bürgersinn“ oder „Demokratieverständnis“, die im RKdZK durchaus als bedeutungsvoll angesehen werden (S. 37).

Wenn man also meint, die Erreichung fachlicher Standards z.B. durch Publikation im Jahresbericht der Schule würdigen zu sollen, dann wären ähnlich gewichtige Maßnahmen auch bezüglich dieser anderen Ziele und Effekte von Schule zu setzen. Denn: Sobald man sich dem *Prüfungs- und Offenlegungsparadigma* verschrieben hat, verliert das nicht Geprüfte und das nicht Offenlegbare an Wert, es droht zum Irrelevanten zu schrumpfen oder gar ins (vermeintlich) Illegitimen abzugleiten.

Dasselbe gilt für die, über die Mindeststandards hinausgehenden, *individuellen Schwerpunkte*, die jede/r SchülerIn zu setzen die Möglichkeit haben soll (S. 36). Die in diesem Zusammenhang angeführten „Portfolios“ (S. 36, 59) sind sicher ein sinnvoller Weg zu deren Wertschätzung und Dokumentation. Solche nicht auf „Testpunkte“ abzielende, beschränkt standardisierbare und kaum für Rankings missbrauchbare Dokumentationsformen der Prozesse und Ergebnisse schulischer Arbeit eröffnen darüber hinaus die Chance, Lernen stärker unter einem persönlichen Sinnhorizont zu sehen als testorientierte, extern zugewiesene Prüfungsformen.

Standards: welche und wofür?

In der Regierungserklärung war noch die Rede von „*Leistungsstandards*“ – daraus sind nun im RKdZK „*Bildungsstandards*“ geworden. Gerade wenn man „Bildung“ als Zielgröße anerkennt bzw. diesem Begriff noch immer eine gewisse Signalwirkung zutraut, dann wird man der Reduzierung von Bildung auf die Erfüllung von Leistungsnormen skeptisch begegnen müssen. Die im RKdZK herausgestellte Nützlichkeitsfunktion von „Bildung“ im Sinne von deren Verwertbarkeit im individuellen und gesellschaftlichen Sinn ist sicher nur ein Bestandteil eines umfassenderen Bildungsbegriffs. Traditionellerweise steht diesem Aspekt der nicht zweckrational zu sehende Eigenwert des individuellen Bildungsprozesses und seine Orientierung an individueller Freiheit und bewusster Hinwendung zum Gemeinwohl gegenüber. In

diesem Sinn wäre für das, was im RKdZK propagiert wird, der Begriff „Leistungsstandards“ angemessener. „Bildung“ im klassischen Sinn entzieht sich zudem dem Anspruch der Standardisierung (was für Empiriker nicht einen Verzicht darauf bedeutet, entsprechende Prozesse und Ergebnisse operationalisieren und einer Überprüfung unterziehen zu wollen).

Ein weiterer diskussionswürdiger Punkt scheint zu sein, ob die Standards als *Mindeststandards* oder als *Regelstandards* definiert sind. Im Gegensatz zu Vorarbeiten in ministeriellen Arbeitsgruppen, die sich für die Formulierung von „Orientierungsstandards“ (im Sinne von: in der Regel erreichbaren Kompetenzen) entschieden haben, plädiert das RKdZK in Übereinstimmung mit den internationalen Usancen für „Mindeststandards“. Die endgültige Entscheidung darüber, was sinnvoller ist, kann vermutlich ohne konkrete Vorstellungen, wozu diese Standards letztlich dienen sollen, gar nicht getroffen werden:

Wenn man lediglich den Lehrerinnen und Lehrern einen *Anhaltspunkt* geben möchte, an dem sie die Qualität ihrer Arbeit einschätzen können, dann sind wahrscheinlich *Regelstandards* hilfreich, die darüber informieren, was unter durchschnittlichen Bedingungen von durchschnittlichen Schülerinnen und Schülern erreicht werden sollte bzw. ihnen Vergleichswerte dafür liefert, was unter den konkreten Bedingungen ihrer Schule erwartet werden kann. (Als solche Bedingungen wären Kontextfaktoren wie z.B. der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache zu betrachten.)

Wenn andererseits das Augenmerk eher darauf gelegt werden soll, *Basiskompetenzen* zu definieren, über die möglichst alle Schüler/innen verfügen sollen, dann wären dafür *Mindeststandards* notwendig. Wenn man zusätzlich möchte, dass die Standards auch im schulischen Berechtigungswesen eine Rolle spielen sollen, also z.B. den Zugang zur AHS-Unterstufe (in weiterer Folge vielleicht auch zur AHS-Oberstufe bzw. zur BHS) regeln helfen sollen, dann wären ergänzend unterschiedliche Mindeststandards zu definieren. Bezogen auf den Zugang zur Oberstufe könnten bzw. sollten diese auch danach variieren, um welchen Schultyp es sich handelt. Und bezüglich des Abschlusses der höheren Schule bzw. der Regulierung des Zuges zur Universität wären wiederum unterschiedliche, von der angestrebten Studienrichtung abhängige Standards denkbar.

Mit Blick auf das damit angesprochene *Berechtigungswesen* erscheint – gerade aus Sicht der empirischen Bildungsforschung - der Hinweis auf die mangelnde Validität von punktuellen Prüfungen notwendig. Das heißt auch: Es kann (hoffentlich!) nicht ernsthaft erwogen werden, die Übertrittsentscheidungen an den Nahtstellen des Bildungswesens (ausschließlich) von Tests abhängig zu machen. Solche können allenfalls das Lehrerurteil ergänzen, indem sie zu seiner kritischen Überprüfung anregen. Damit werden aber auch Mindeststandards in dieser Hinsicht zu „Orientierungsstandards“.

Wenn man neben der *summativen Bewertung* der Schülerleistung auch eine Einschätzung der Leistungen in *formativer Absicht* vornehmen möchte, die als Grundlage für didaktische Entscheidungen (z.B. Fördermaßnahmen) dienen kann, dann wären ergänzende Kompetenzmessungen auch schon auf früheren Schulstufen sinnvoll, also z.B. jeweils ein Jahr vor anstehenden Übertrittsentscheidungen, das wäre auf der dritten, siebten und elften Schulstufe.

Die *Ergebnisrückmeldung* an einzelne Schüler/innen bzw. deren Eltern – wie sie mit den skizzierten Verwendungszwecken untrennbar verbunden ist – hat freilich nicht nur didaktische Relevanz: Sie dürfte für die Betroffenen vor allem eine hohe psychologische Bedeutung haben, die sich auf das Fremd- und Selbstbild der Leistungsfähigkeit des betreffenden Schülers niederschlägt. Möglicherweise sind diese vermeintlichen Nebenwirkungen solcher Prozeduren sogar deren eigentliche (und unerwünschte) Haupteffekte. Für Lehrer/innen dürfte es jedenfalls in vielen Fällen schwer sein, ungünstige Ergebnisse angemessen zu kommunizieren.

Generell sollte kritisch der Frage nachgegangen werden, ob der mit der Standardisierung – und hier wiederum speziell der Anwendung auf Individualebene – einhergehende finanzielle, logistische und psychische *Aufwand* in einem angemessenen Verhältnis zur erhofften *Wirkung* steht. Dieser Aufwand ist vor allem dann groß, wenn die Tests – wie bei der Verwendung zur Individualdiagnose – aus Reliabilitätsgründen entsprechend umfangreich, in großer Zahl und mit jährlich neu entwickelten Aufgaben bereitgestellt und (vermutlich von externen, jedenfalls von speziell ausgebildeten Personen) administriert werden müssen. Und: Es scheint wenig dafür zu sprechen, dass diese Mittel aus einem anderen Budgetansatz kommen würden als dem laufenden Bildungs- und Forschungsbudget.

Summarisch betrachtet: Die Entwicklung von Standards erscheint sinnvoll, da sie Transparenz über Anforderungen schaffen und dem Bildungssystem und den Schulen wichtige, steuerungsrelevante Rückmeldungen zukommen lassen. Die dafür entwickelten Testaufgaben wären auch geeignet, Lehrer/innen bei der Diagnose des Lernstandes einzelner Schüler/innen zu unterstützen. Wenn sie auch zu einem Bestandteil des schulischen Berechtigungssystems werden, dann könnte das ein zusätzlicher Beitrag zu mehr Zuteilungsgerechtigkeit sein. Fraglich ist nur, ob sich der Aufwand dafür angesichts schwer abschätzbarer Nebenwirkungen tatsächlich lohnt.

Der Lehrberuf: ein normaler Job in einer normalen „Firma“

Im RKdZK klingen – mitunter nur indirekt ausgesprochen – einige Bedenken an, ob die derzeitige Praxis der Rekrutierung von Lehrerstudentinnen und -studenten bzw. Lehrerinnen und Lehrern, die Gestaltung ihrer Ausbildung und ihrer Berufslaufbahnen sowie die alltägliche Form der Berufsausübung den Anforderungen des Bildungswesens gerecht wird. Unter der Anspruch signalisierenden Headline „Professionalisierung und Stärkung des Lehrberufs“ (S. 78) werden jedenfalls Vorschläge gemacht, die in Summe betrachtet auf eine deutliche Veränderung des Lehrberufs hinauslaufen: kein unverbindliches Studium mehr, keine sichere Einmündung in den Beruf via Warteliste, keine Vorrückungsautomatik in Biennalsprüngen, keine selbstverständliche Lebensstellung.

Der Lehrberuf würde stattdessen zu einem „normalen“ *Beruf* (vgl. S. 75, 78-82): Es sollen möglichst nur Personen dafür ausgebildet werden, die für diesen Beruf günstige Voraussetzungen mitbringen (was durch Studienberatung und frühe Praxiskonfrontation erreicht werden soll), die Ausbildung soll sich an den künftigen Berufsanforderungen orientieren, die Schulen sollen sich die Lehrer/innen selbst aussuchen und über ihren Verbleib entscheiden dürfen. Die Bezahlung sowie Karriereschritte sollen stärker als bisher an die erbrachte Leistung, an Fortbildung und an Zusatzqualifikationen gebunden werden. Der Dienstumfang sollte generell – so wie derzeit nur bei den Landeslehrerinnen und Landeslehrern – über eine Jahresarbeitszeit definiert sein, innerhalb der nicht nur Unterricht zu erteilen ist, sondern auch alle anderen an einer zeitgemäßen Schule anfallenden Tätigkeiten (wie z.B. Mitwirkung an der Schulentwicklung) zu erbringen sind.

Diese – für Wirtschaftsbetriebe selbstverständlichen – Ausbildungs- und Arbeitsbedingungen finden ihr Gegenstück in einer weitgehend *deregulierten Unterrichtsorganisation*: die Abkehr vom 50-min-Schema zu Gunsten länger dauernder, geblockter oder projektartiger Arbeitsformen sollte im Rahmen einer jahresbezogenen Verrechnung möglich sein (S. 67).

Zusammen mit der den Schulen zugestandenen größeren finanziellen Autonomie und ihrer stärkeren Anbindung an die Gemeinden, in denen die Eltern und Schüler/innen (als „Kunden“ der Schulen) wohnen, sollten diese Maßnahmen eine deutlicher an den „Unternehmenszielen“ und den örtlichen Gegebenheiten orientierte pädagogische Arbeit garantieren. Wenn die Schule diesen „Job“ gut macht, wird sie florieren, wenn nicht, werden die Schüler/innen zu ande-

ren „Anbietern“ abwandern. Damit sie diese Funktion gut erfüllt, werden ihr Unterstützungssysteme beigestellt, z.B. für die Evaluierung ihrer Arbeit oder die Bewältigung erzieherischer Probleme (S. 88).

Diese Vorschläge des RKdZK würden die Schule an die in anderen gesellschaftlichen Bereichen üblichen Usancen heranführen und die einleitende konstatierte „Normalisierung“ des Lehrberufs und der Lehrerarbeit bewirken. Positive Folgen für die Qualität der Lehrerarbeit und das Image des Lehrberufs könnten die Folgen sein.

Die *konkreten Organisationsformen* wären allerdings erst auszuarbeiten, und die möglichen Nebenwirkungen und die erforderlichen flankierenden Maßnahmen wären sorgfältig abzuwägen; dazu einige, beispielhaft angeführte kritische Fragen: Welche Anreize gibt es für Lehrer/innen, einen Dienstposten in einer entlegenen Region anzunehmen – eventuell finanzielle, für deren Bedeckung die ohnehin finanzschwache Gemeinde aufzukommen hat? Was geschieht mit Lehrerinnen und Lehrern, die an einer Schule nicht gebraucht (oder nicht mehr gewollt!) werden, wenn sie zwar von der Schule entlassen aber bei der Landesbehörde (so der Vorschlag im RKdZK) weiter angestellt bleiben? Wie wirkt sich die freie Schulwahl auf die Beheimatung der Kinder an ihrem Wohnort aus?

Resümee

Die im RKdZK empfohlenen Maßnahmen sind in mancherlei Hinsicht mutig, wenn man die Widerstände aus dem Schulsystem selbst im Auge hat: Man denke an die Auswahl der Lehrer/innen durch die Schule, an externe Leistungskontrollen und an die Offenlegung der Lehrerarbeit. Von außen betrachtet würden die Maßnahmen nichts anderes bewirken als eine „Normalisierung“ der Schule im Sinne einer Angleichung an die gesellschaftlichen Verhältnisse – mit ihren positiven und problematischen Aspekten:

Es wird auf Reformen gedrängt, die Effektivität und Effizienz und ein Bestehen im globalen Wettbewerb als letztlich entscheidende Kriterien haben. Nachhaltige, konstruktive Entwicklungen des einzelnen Lernenden und der Gesellschaft insgesamt sind unserer Einschätzung nach jedoch nur dann möglich, wenn emanzipatorische Ziele von Schule ebenso ernst genommen werden wie adaptive. Schule ist nicht nur ein Abbild der Gesellschaft – diese Sicht wird im RKdZK betont – sie hat auch jenes kritische Potenzial zu fördern, das der bestehenden Gesellschaft Widerstand entgegenzusetzen in der Lage ist. Und wenn im RKdZK davon die Rede ist, dass die Schule sich nicht langsamer entwickeln darf als die Gesellschaft, dann gilt das zumindest dann nur eingeschränkt, wenn die gesellschaftliche Entwicklung in Richtung einer Beschleunigung geht, die weder dem lernenden jungen Menschen noch der Gesellschaft selbst gut tut.

Dennoch: Das RKdZK hat die Diskussion um die Qualität der österreichischen Schule mit frischem Wind neu angefacht, indem bisher vernachlässigte Aspekte – wie insbesondere der Output des Bildungswesens – in den Blick genommen werden. Das allein rechtfertigt den Aufwand. Zu hoffen bleibt, dass der Impetus ausreicht, die skizzierten Reformvorschläge und deren mögliche Wirkungen zu Ende zu denken und an geeigneten Stellen die derzeit noch fehlenden flankierenden Maßnahmen vorzusehen bzw. anstelle von Paradigmenwechsel auf Paradigmenpluralität zu setzen. Dabei könnten die in der vorliegenden „Erstfassung“ des RKdZK noch kaum berücksichtigten Erfahrungen anderer Länder wertvolle Anregungen bieten.

Marlies Krainz-Dürr, Universität Klagenfurt
Michael Sertl, Pädagogische Akademie des Bundes in Wien

**Einige Gedanken anlässlich der ÖFEB-internen Diskussion
um das Reformkonzept der Zukunftskommission
„Zukunft:Schule – Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung“**

Die ÖFEB hat in ihrer letzten Generalversammlung im November 2003 beschlossen, sich in bildungspolitischen Fragen stärker in der Öffentlichkeit zu artikulieren und ihre Stimme als wissenschaftliche Vereinigung hörbar zu machen. Eine erste Gelegenheit dazu sollten die beiden derzeit kursierenden Reformpapiere, jenes der Zukunftskommission und das „Bildungsmanifest“ bieten. Die Sektionen wurden eingeladen, mehr oder weniger akkordierte Stellungnahmen abzugeben.

Nun ist die Sektion „Schulforschung und Schulentwicklung“ sicher eine Gruppierung innerhalb der ÖFEB, die sich schon aufgrund der Nähe des Gegenstandes zum eigenen Forschungsbereich in besonderer Weise mit dem Reformkonzept der Zukunftskommission auseinandersetzen muss. Dass dies nicht in Form einer geforderten allgemeinen „Stellungnahme“ passiert, hat mehrere Ursachen. Die Sektion ist eine lose Vereinigung einzelner Personen, die sich in unterschiedlicher Weise forschend und/oder beratend mit dem Bereich Schule beschäftigen (auch ein Mitglied der Zukunftskommission gehört dieser Sektion an). Um einen Diskussionsprozess zu einer so vielschichtigen Materie unter diesen Personen in Gang zu bringen, braucht es eine geeignete Form (Rundmails zählen wir nicht dazu) und Zeit. Darüber hinaus blieben Zweifel, ob eine vereinheitlichende „Stellungnahme“ der Sache wirklich gerecht werden kann.

Als Vorsitzende der Sektion sehen wir es als unsere Aufgabe, im Rahmen einer geplanten Tagung der Sektion Raum und Zeit für einen Diskussionsprozess unter den Mitgliedern zu schaffen und diesen auch zu dokumentieren. In diesem soll es unserer Meinung nach primär um folgende Fragen gehen:

- Aus welcher Position soll die ÖFEB zum Zukunfts-Papier Stellung nehmen?
- Was ist die Rolle von Wissenschaft in der Schul-Entwicklung?

Unsere vorläufige Antwort zu diesen Fragen möchten wir so formulieren: Die ÖFEB wurde erst vor kurzer Zeit (1999/2000) als Forum für Schul- und Bildungsforscher/innen auf der einen Seite und an Schulentwicklung und Schulforschung interessierte Praktiker/innen auf der anderen Seite konstituiert. Sie hat sich innerhalb dieser kurzen Zeit nicht nur in dieser Rolle, sondern darüber hinaus als erste wissenschaftliche Gesellschaft, die die Belange der Erziehungswissenschaft und der Bildungsforschung in Österreich vertreten könnte, konsolidiert und bewährt. In diesem Kontext ist der Schritt, das Papier der Zukunftskommission als prominenten und qualifizierten Beitrag der österreichischen Bildungsforschung einer kritischen Prüfung zu unterziehen, folgerichtig und zu begrüßen. Neben der Hoffnung, durch pointierte und qualifizierte Stellungnahmen aus der „Zunft“ mehr Gehör in der breiten Öffentlichkeit zu finden, ergibt sich hier die Chance, die Standards für wissenschaftliche Expertisen an die politischen Auftraggeber ausführlich zu diskutieren und weiter zu entwickeln. Oder vorsichtiger formuliert: Mit der ÖFEB als Interessensvertretung der Wissenschaft ist erstmals die Chance gegeben, derartige Standards aus der Sicht der Wissenschaft zu formulieren, zu diskutieren und möglicher Weise zu akkordieren.

Erste Vorschläge für wissenschaftliche „Standards“ oder „Gütekriterien“ im Zusammenhang mit Expertisen könnten mit folgenden Fragen angesprochen werden:

1. Wie ist der Standort der Autoren und Autorinnen der Expertisen formuliert? Wo und wie haben sie die eigene Position deklariert?
2. Wie gehen die Autoren und Autorinnen mit den Ambivalenzen und Widersprüchen der aktuellen gesellschaftlichen Entwicklung (Stichwort „Globalisierung“) um? Werden bestehende Dilemmata als solche formuliert?
3. Welchen theoretischen Beitrag liefert die Expertise? In wieweit ist sie der angewandten Forschung zuzurechnen? Wenn Letzteres der Fall ist, wo sind explizite Bezüge zur theoretischen Diskursen?

Die letzte Frage hängt eng mit der ersten zusammen, erscheint uns aber gerade im Zusammenhang der Standard-Diskussion als wichtig.

Warum dieser Umweg? Warum eine Diskussion über Gütekriterien? Geht es nicht einfach darum zu sagen, was man als Wissenschaftler oder Wissenschaftlerin selber für vernünftig hält und seinen ganzen Einfluss dafür geltend zu machen? Will Wissenschaft denn nicht wirksam werden? Das Verhältnis von Wissenschaft und Politik bedarf nicht nur der Diskussion sondern auch der Gestaltung.

In Österreich, so unser Eindruck, ist dieses Verhältnis nicht wirklich geklärt. Die Politik bzw. die öffentliche Hand ist in Österreich traditionell der wichtigste wo nicht einzige Auftraggeber für bildungswissenschaftliche Forschung. Es ist paradigmatisch, dass der Herausgeber/innen-Kreis der größten erziehungswissenschaftlichen Zeitschrift Österreichs, *Erziehung und Unterricht*, aus den Landesschulinspektoren und -inspektorinnen besteht.

In diesem Punkt nehmen die Mitglieder der Zukunftskommission erfreulich klar Stellung: Wir haben zu wenig schul- und bildungswissenschaftliche Forschung in Österreich. Und in der Grundlagenforschung bzw. in der theoretischen Diskussion müssen besondere Defizite geortet werden. Wir denken, dass jede wissenschaftliche Expertise – und das tut das Papier der Zukunftskommission ganz vorbildhaft – am Schluss die Forschungsdefizite und –desiderate aufzählen sollte, die sich im spezifischen Zusammenhang stellen. Es muss klar signalisiert werden, dass und wo in Österreich empfindliche Lücken an spezifischen Forschungsbefunden herrschen, die nur mit Forschung im Land selbst geschlossen werden können, und welche wissenschaftlichen Diskurse in Österreich nicht stattfinden. Gerade in diesem Punkt, was die kritische Analyse der schul- und bildungswissenschaftlichen Forschungspolitik betrifft (Kap. 7.5.), lässt der Text der Zukunftskommission keinen Wunsch offen.

Brigitte Hipf, Universität Klagenfurt
Theo Hug, Universität Innsbruck

Kurze Stellungnahmen der ÖFEB-Sektion Medienpädagogik zum Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission und zum Bildungsmanifest für die grundlegende Veränderung der Schule

Die Zukunftskommission hat ein aspektreiches Reformkonzept vorgelegt, das eine breite Diskussion verdient, obschon es in Inhalt und Form primär auf Zielgruppen im Bereich von Schulen und Schulbehörden ausgerichtet ist. Das Dokument enthält zahlreiche, weitgehend aufeinander abgestimmte Anknüpfungspunkte, die für Prozesse der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung fruchtbar gemacht werden könn(t)en, deren Gewichtung teilweise allerdings konkretisiert werden müsste. Wichtiger erscheint uns, dass der eingangs vorausgesetzte Gesichtspunkt der permanenten Reformbedürftigkeit des Bildungssystems auf eigentümliche Weise mit der überwiegend systemimmanenten Betrachtung einzelner Dimensionen und Faktoren kontrastiert. Dies lässt sich anhand von drei Punkten leicht verdeutlichen:

1. Ein tragfähiges Reformkonzept erfordert u.a. eine sorgsame Reflexion und Analyse der Geschichte der „Reformresistenz“ des österreichischen Bildungswesens. Der Verweis auf frühere „naive Effektivitätstheorien“ oder Defizite in der Systembeobachtung stellt keine hinreichende Erklärung für Defizite vergangener Reformversuche dar. Hand in Hand damit bedarf es einer erheblichen Erweiterung bei der Berücksichtigungen von Rahmenbedingungen, Systemumwelten und Kontexten (vgl. die beiläufige Erwähnung von Prozessen der Deregulierung), wenn die Historie der Gerinnung von wohlmeinenden Reformansätzen zu halbherzigen „Reförmchen“ faktisch überwunden werden will.
2. Die Ausgangsüberlegungen im Hinblick auf Wege in eine Wissensgesellschaft sind relevant und einschränkend zugleich. Die Konsequenzen dieser Startoperation werden im Konzept nicht reflexiv eingeholt. Eine ergänzende Einbeziehung alternativer Zeitdiagnosen könnte entscheidend zur Tragfähigkeit des Konzepts beitragen (vgl. die teilweise hochgradig ausdifferenzierten Bindestrich-Beispiele wie Erlebnis-, Multioptions- oder Kommunikationsgesellschaft).
3. In unseren Lebenswelten spielen seit geraumer Zeit die Medien eine umfassende und zentrale Rolle. Mit großem Erstaunen mussten wir zur Kenntnis nehmen, dass unter den gegenwärtigen sozio-kulturellen Bedingungen, die mit Begriffen wie „Mediengesellschaft“, „medial turn“ oder „Medialisierung der Lebenswelt“ charakterisiert werden können, Medien im Reformkonzept praktisch nicht vorkommen. Es wird zwar einmal der Ausdruck Mediennutzung erwähnt – und zwar im Zusammenhang mit möglichen Kandidaten für Flächenfächer –, doch sollte dort wohl der übergreifende Begriff Medienerziehung stehen und damit auf den Grundsatzterlass zur Medienerziehung verweisen, in dem die Auseinandersetzung mit Mediennutzung nur ein Aspekt unter mehreren ist, mit deren Hilfe das Ziel von Medienkompetenz der Schüler und Schülerinnen erreicht werden soll. Wir empfehlen dringend die Miteinbeziehung der aktuellen Diskussionen hinsichtlich des Bereiches Medienerziehung, da sich hier konstruktive Wege der Bearbeitung von im Reformkonzept angesprochenen Problemen anbieten. So verfolgt gerade die Medienerziehung u. a. das Ziel, die Beziehung zwischen der Schule und der Welt außerhalb der Schule zu verbessern und kann auf diese Weise auch dazu beitragen, die Freude am Lernen zu erhöhen, wenn sich das Lernen

auch auf Inhalte bezieht, die die Schüler und Schülerinnen in ihrem Alltag faszinieren. Oder: Eine Verbesserung der Leseleistungen könnte gerade auch über die Nutzung der für die Schüler und Schülerinnen meist sehr attraktiven so genannten neuen Medien erreicht werden.

Zu guter Letzt wollen wir auf die Ebene der Verwendung und Verwertung des Reformkonzepts verweisen. Das Dokument selbst enthält keine expliziten Überlegungen auf metareflexiver Ebene im Hinblick auf diskursive Verortungen sowie erwünschte oder für problematisch befundene Verwertungsgesichtspunkte. Was immer dazu von den Autorinnen Autoren noch formuliert wird, ihr Umgang mit Anregungen, Ermutigungen, Kritik, Folgeaufträgen und „(un-)erwünschten Nebenwirkungen“ aller Art werden deutlicher Auskunft über ihre Positionierungen und Grundverständnisse geben als es die Ausführungen im vorliegenden Dokument tun (können).

* * *

Die Autor/inn/en des „*Bildungsmanifests*“ haben in einer allgemein verständlichen Weise eine Auswahl diskussionswürdiger Ansatzpunkte formuliert, die auf ein grundlegend neues Fundament für Schule und Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungsprozesse abheben. Das Manifest will einen nachhaltigen Diskussionsprozess in Gang bringen und setzt im Gegensatz zu den „top down Change-Prozessen“ von Anfang an auf entsprechend breite Beteiligung. Wenn dies gelingen soll, wird es auf der Ebene der Vorgangsweise allerdings auch einige konkrete moderierende Schritte brauchen.

In inhaltlicher Hinsicht fällt auf, dass die Medien nur sehr am Rande vorkommen. Diese spielen aber seit geraumer Zeit in unseren Lebenswelten eine umfassende und zentrale Rolle. Wenn es um Fragen nach der Ordnung der Welt, des Wissens, der Generationen, der Geschlechter usw. geht, dann betreffen diese allemal die Frage nach der Ordnung der Medien: In welcher Weise beeinflussen Medien unser Verständnis unserer Welt und uns selbst? Wie können Medien zu einer gerechteren Gesellschaft beitragen? Welche Bildungsaufgaben resultieren aus der Medialisierung der Lebenswelten? – Solche Fragen verlangen eine sorgsame und umsichtige Behandlung, wenn es um zukunftsorientierte Entwicklungen und Reformschritte gehen soll. Bildung wird künftig allemal auch Medienbildung sein.

Josef Thonhauser, Universität Salzburg

Das Reformkonzept der österreichischen Zukunftskommission im Spiegel von Printmedien. Ein Lehrstück?

Im Frühjahr 2003 wurde von Frau Bundesminister Elisabeth Gehrler eine Expertengruppe eingerichtet, die Vorschläge für Konsequenzen aus TIMSS und PISA sowie die Bewältigung des allgemeinen Reformbedarfs ausarbeiten sollte. Mit der Leitung der Gruppe wurde Günter Haider, Leiter des in Salzburg angesiedelten PISA Projektzentrums, beauftragt. Er holte mit Ferdinand Eder, der eben einen Ruf an die Universität Salzburg angenommen hatte, Werner Specht, dem Leiter des Zentrums für Schulentwicklung in Graz, und Christiane Spiel, Ordinaria für Bildungspsychologie an der Universität Wien, drei international bekannte Fachleute in sein Team. Das ist sein Verdienst und es ist nicht selbstverständlich. Denn nicht immer erfolgt eine Teambildung tatsächlich im Bestreben, die besten Köpfe zu finden, auch wenn die Parole häufig zu hören ist. Man durfte also auf die für Herbst 2003 in Aussicht gestellten Vorschläge gespannt sein.

Zum Nationalfeiertag war es dann so weit. Die Bundesministerin präsentierte im Rahmen einer Pressekonferenz den an die 100 Seiten starken Text und lud alle ein, die an Reformen des Bildungswesens interessiert sind bzw. dafür Verantwortung tragen, sich mit den Analysen und Vorschlägen auseinander zu setzen. Als Anreiz zur Diskussion wurde eine elektronisch zugängliche Plattform eingerichtet, die bis Ende März 2004 geöffnet bleiben sollte.

Just zur gleichen Zeit erschien ein *Grünes Bildungsmanifest*, in dem Christoph Chorherr sowie die Wiener AHS-Direktorin Heidi Schrodtr und der Innsbrucker Universitätspädagogen Bernhard Rathmayr, zwei für ihr sozialliberales politisches Engagement bekannte Pädagogen, auf 15 locker beschriebenen Seiten ihrerseits Reformvorstellungen zu Papier gebracht haben. Es ist nicht untypisch für österreichische Verhältnisse, dass angesichts nötiger Reformen einem langen Zaudern und Zuwarten plötzlich ein gleichzeitig von mehreren, oder soll man in Österreich sagen: ein auch auf der „anderen Seite“ an den Tag gelegter Reformeifer folgt.

Wie sind die Printmedien mit diesem Text umgegangen? Der Standard (25. 10. 03) versuchte, nicht ganz unerwartet, beide Papiere trotz des greifbar verschiedenen Aufwandes, den die Autoren auf sich genommen hatten, als Äquivalente zu präsentieren, nachdem man sie offensichtlich in der Erwartung, hier Vorschläge für die Fortsetzung konservativer Bildungspolitik, dort hingegen interessante bis provokante Innovationen anzutreffen, überflogen hatte. Dementsprechend fielen die ersten Entdeckungen aus: Im *Reformkonzept der Zukunftskommission* fehle das Wort „Gesamtschule“. Der Verdacht stieg auf, eine maulkorbgleiche „Vorgabe“ der Bildungsministerin habe die Expertengruppe von bestimmten Themen ferngehalten. Im *Bildungsmanifest* ist eine bis zum Ende der auf zehn Jahre auszudehnenden Pflichtschulzeit reichende gesamtschulartige Struktur hingegen, wie auch nicht, ein Kernstück.

Bei der „Presse“ (25. 10. 03, S. 1 und S. 6) las man (bzw. Erich Witzmann) die Texte augenfällig mit anderer Brille und wurde prompt von einem Vorschlag der Zukunftskommission erschreckt: der Alternative zur (nachweislich wenig ergiebigen) Klassenwiederholung. Ätzend bemerkt eine Journalistin: „Ausschließlich Jubel könnte es künftig bei der Zeugnisverteilung geben: Schüler sollten eine Klasse nur mit ihrer Zustimmung wiederholen müssen, schlägt die Zukunftskommission vor.“ (28. 1. 03, S. 8). Auf diesem Niveau wird die journalistische Pflicht zur Information gegen die Lust an Stimmungsmache vertauscht. Noch im Februar 2004 inkriminiert der zuständige Redakteur der Presse ein *automatisches Aufsteigen mit zwei*

nicht genügend (13. 2. 04, S. 1). Er hat sich durch von der Kommission vorgesehenen Differenzierungen in seinem Vorurteil nicht beirren lassen.

In der Folge führten die unterschiedliche Gewichtigkeit der beiden Texte – oder auch andere Merkmale – allerdings zu einer Konzentration der Auseinandersetzung mit dem Papier der Zukunftskommission.

Nachdem die folgende Ausgabe der „Presse“ immerhin eine relativ ausführliche Darstellung des Inhalts angeboten hatte, wurde das Thema in der Folge vorzugsweise über Leserbriefe am Kochen gehalten. Von deren – überwiegend negativ gefärbten– Tenor (z. B. 12. 11. 03, S. 18; 1. 12. 03, S. 14) unterschieden sich die beiden Glossen der in der „Presse“ immer wieder einmal zu Wort kommenden Doyens der Bildungspolitik Kurt Scholz und Bernd Schilcher (die ehemaligen amtsführenden Präsidenten in Wien und in der Steiermark). Sie beide, obwohl bekannter Maßen unterschiedlicher Parteizugehörigkeit, bescheinigten dem Text der Zukunftskommission übereinstimmend ein gutes Niveau und interessante Impulse (vgl. 28. 10. und . 3. 11. 03, S. 32).

„Die Presse“ schätzte (auch in diesem Falle) das Bedürfnis ihrer Leserschaft nach einer differenzierten, auch gegensätzliche Standpunkte sachlich erörternden Auseinandersetzung nicht besonders hoch ein. Dafür zwei Indikatoren.

- Dem emeritierten Wiener Universitätspädagogen Marian Heitger wurde Platz für einen Mehrspalter gegeben (8. 11. 03), in dem er sich für die an der Oberfläche bleibenden Leser/innen „kritisch“ mit der Zukunftskommission auseinandersetzt. Wer sich die Zeit zur genauen Lektüre der „Kritik“ und des kritisierten Objektes genommen hat, konnte schnell bemerken, dass sich Heitger, wie man das von früheren Anlässen kennt, seine vorgefertigten Bedenken auch diesmal nicht durch das Studium der Textvorlage nehmen ließ. Ein Mitglied der Zukunftskommission hat sich als Betroffener (!) gegen diese Mischung aus Missinterpretationen, Unterstellungen und Beschwörungen des guten Alten mit einer Replik zur Wehr gesetzt. Die Replik wurde, um entscheidende Aussagen beschnitten, nur in verstümmelter Form abgedruckt (15. 11. 03).
- Außer betroffenen (oder sich als betroffen gebenden) Lesern kamen beinahe ausschließlich Bildungspolitiker/innen zu Wort, beginnend mit Susanne Brandsteidl (28. 10., S. 8), der Nachfolgerin von Kurt Scholz in Wien. Auch sie hatte offenbar nur selektiv gelesen und vermisste folgerichtig ein Plädoyer für die Gesamtschule, woraus sie schloss, dass im Text der Zukunftskommission die heißen Eisen der Bildungspolitik insgesamt ausgespart blieben. (Aber ganz so kann es nicht sein. Denn ihr Parteichef Alfred Gusenbauer hat in der Zwischenzeit mehrmals – wissentlich oder nicht – Vorschläge der Zukunftskommission als seine eigenen kundgetan.)

Die Beteiligung der Experten an einem auch mit Hilfe der Printmedien zu führenden Diskurs über Bildungsfragen gehört offenbar nicht zu den traditionellen Anliegen der „Presse“. Der „Standard“ hat für solche Auseinandersetzungen mehr Raum vorgesehen (vgl. z. B. Karl Heinz Grubers „Kommentar der Anderen“ am 1. 12. 03, S. 23, in dem er die Vorgangsweise des Zukunftsministeriums einem kritischen internationalen Vergleich unterzieht). Gemessen etwa an bundesdeutschen oder gar englischen Qualitätszeitungen bleibt das Ausmaß jedoch auch im „Standard“ immer noch bescheiden.

In Österreich setzt man indessen auf den Unterhaltungswert, den Darstellungen interner Gerangel versprechen. Einen Anlass dafür gab Elisabeth Gehrler als zuständige Ressortministerin selbst, indem sie just Gerhard Schäffer, bis zur jüngstvergangenen Landtagswahl amtsführender Präsident des Landesschulrats in Salzburg und seit Jahren bekannt für seine reformskeptische Haltung, zum Leiter einer Arbeitsgruppe machte, die für die Implementierung von Standards im österreichischen Bildungssystem sorgen soll(te). Standards könnten für das österrei-

chische Schulsystem mit seinem traditionellen Mangel an Objektivierung und einer schwach ausgeprägten externen Komponente bei Evaluierungsmaßnahmen in der Tat eine bedeutende Weichenstellung sein. Aber bereits die Überschrift des Berichts in der der „Presse“ kündigt die erwähnte Schlagseite an: „Zukunftsexperte wurde entmachtet.“ „Das Konzept zur Schulreform bleibt umstritten.“ (13. 2. 04, S. 2 f.). Schäffer kommt in einem eigenen Interview zu Wort (S. 3), in dem er sich sehr optimistisch gibt. Ein Blick auf seinen insgesamt vierseitigen (intern verbreiteten) Bericht offenbart jedoch schon auf der ersten Seite mehrere kaum überbrückbare Widersprüche. Sie sind dem nun schon seit vielen Jahren zuständigen Redakteur der „Presse“ freilich nicht aufgefallen, der Schäffer die Gelegenheit gibt, sich auch zu einem Urteil über die Arbeit der Zukunftskommission aufzuschwingen. Gemessen daran nimmt sich das ausführliche Interview mit Ministerin Gehrler in den „Salzburger Nachrichten“ (21./22. 2., S. 3) geradezu informativ aus.

Fazit: Wenn auch in den verschiedenen Medien leicht unterschiedlich ausgeprägt, erscheint eine selektive Berichterstattung zugunsten bildungspolitischer Standpunkte und zu Ungunsten wissenschaftlicher Argumente ein Charakteristikum der österreichischen Qualitätszeitungen zu sein. So betrachtet, trägt ihre Berichterstattung über das Reformkonzept der Zukunftskommission dazu bei, dass es letztlich nicht von der Expertise der Kommission, sondern von der Entscheidungsstärke und dem (bisher nicht in allen Punkten nachgewiesenen) Verständnis der Ressortleiterin abhängen wird, welche Bedeutung das Reformpapier für die Weiterentwicklung des österreichischen Schulsystems erlangen wird.

Interna

Der neue Vorstand der ÖFEB

Bei der Generalversammlung der ÖFEB am Freitag, 7. November 2003 im Hörsaal 1 der Pädagogischen Akademie der Diözese Wien wurde folgender Vorstand gewählt:

<p>Vorsitzender Ferdinand Eder Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie eder@jku.at</p>	<p>Vorsitzender Stellvertreter Alfred Kowarsch Wien, Pädagogische Akademie der Erzdiözese direktor@pa-wien21.ac.at</p>
<p>Kassier Georg Hans Neuweg Universität Linz, Institut für Pädagogik und Psychologie georg.neuweg@jk.uni-linz.ac.at</p>	<p>Kassier Stellvertreter Andrea Seel Graz, Pädagogische Akademie der Diözese aseel@pze.at</p>
<p>Schriftführer Werner Specht Graz, Zentrum für Schulentwicklung werner.specht@zse2.at</p>	<p>Schriftführer Stellvertreter Bernd Hackl Universität Graz, Institut für Erziehungswissenschaft bernd.hackl@uni-graz.at</p>
<p>Sonstiges Mitglied Helene Miklas Wien, Evangelische Religionspädagogische Akademie Miklas@eunet.at</p>	<p>Sonstiges Mitglied Jean-Luc Patry Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Soziologie Jean-Luc.Patry@sbg.ac.at</p>
<p>Sonstiges Mitglied Marlies Krainz-Dür Klagenfurt, Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) marlies.krainz@uni-klu.ac.at</p>	
<p>Rechnungsprüfer Johannes Mayr Linz, Pädagogische Akademie der Diözese maj@mail.padl.ac.at</p>	<p>Rechnungsprüferin Ulrike Prexl-Krauß Linz, Pädagogische Akademie des Bundes Ulrike.Prexl-Krausz@phlinz.at</p>

Ankündigungen

Kongress: Bildung über die Lebenszeit

Vom 21. bis 24. März 2004 führen die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE), die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL-SSFE) und die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB) an der Universität Zürich gemeinsam den Kongress "Bildung über die Lebenszeit" durch.

Bildung beginnt weder mit der Schulzeit, noch endet sie mit dem Schulabschluss. Die beschleunigte Veränderung der Wissensbestände moderner Gesellschaften verlangt von den meisten Menschen vielmehr Bildung über die Lebenszeit und damit Bildung, die nicht länger an eine bestimmte Lebensphase gebunden ist. Die Bildungssysteme vieler Länder stehen daher vor der Herausforderung, sich zum einen besser auf die verschiedenen Lebensphasen einzustellen, in denen Bildung nachgefragt wird. Zum anderen ist eine stärkere Abstimmung zwischen den Bildungsinstitutionen und den informellen Bildungsprozessen notwendig, denen eine steigende Bedeutung zukommt. In diesem Zusammenhang werden Fragen nach der Qualität von Bildung, nach Standards, Kernkompetenzen und Kerncurricula immer dringlicher.

Der Kongress, den die vier führende Fachgesellschaften aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gemeinsam durchführen, wird ein internationales Forum für die offene Diskussion der unterschiedlichsten Facetten lebenslanger Bildungsprozesse bieten. Das Rahmenthema des Kongresses, zu dem sich über 1000 Teilnehmende angemeldet haben, wird von führenden Fachleuten in 10 Parallelvorträgen, 21 Symposien, 43 Arbeitsgruppen, 4 Veranstaltungen zum Schwerpunkt Lehrerbildung und 40 Posters behandelt.

4. Österreichische Männertagung

"baustelle mann"

4. Österreichische Männertagung

in St. Georgen/Längsee (Kärnten)

vom 28. April bis 1. Mai 2004

Veranstalter: Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt, Katholisches Familienwerk Kärnten, Männerbüro des Kärntner Caritasverbandes, Katholische Männerbewegung in Österreich

Programmübersicht und Anmeldung: www.maennertagung2004.at