

Grundlagen für eine Ausbildung Jugendlicher in  
der Wissens- und Informationsgesellschaft

Endbericht

März 2001

PROJEKTLEITUNG: **KARIN STEINER**

PROJEKTMITARBEIT: **RENATE CHORHERR, LISA KIVALO**  
**THOMAS KREIML, BRIGITTE MOSBERGER**

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>VORWORT</b> .....	<b>6</b>
<b>METHODISCHE VORGEHENSWEISE</b> .....	<b>7</b>
<b>LITERATURANALYSE</b> .....	<b>8</b>
<b>Einleitung</b> .....	<b>8</b>
<b>1. Industrialisierung und Informatisierung der Gesellschaft</b> .....	<b>9</b>
1.1 Industrialisierung.....	9
1.2 Informatisierung.....	9
<b>2. Die Entstehung von Informations- und Wissensgesellschaft</b> .....	<b>11</b>
2.1 Wissensaneignung in der Wissensgesellschaft.....	11
2.2 Die Auswirkungen der Informations- und Wissensgesellschaft.....	12
2.3 Die Neugestaltung der Arbeitswelt.....	14
2.4 Neue Arbeit – neue Qualifikationen .....	15
<b>3. Neue Anforderungen an das Bildungssystem</b> .....	<b>16</b>
3.1 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen .....	18
3.2 Organisatorische Konsequenzen für das Ausbildungssystem .....	22
3.2.1 Grundlegende Voraussetzungen .....	22
3.2.2. Neue Lernorganisation – neue Begriffe .....	23
3.2.2.1. Didaktik .....	23
3.2.2.2. Instruktion .....	23
3.2.2.3. „Neue Medien“ .....	23
3.2.3. Konzepte zur Gestaltung komplexer Lernumgebungen .....	24
3.2.4. Praxisorientierte Ansatzpunkte – Bedingungen für effektiveres Lehren .....	26
3.2.4.1. Exkurs: Rechtliche Regulierung neuer Medien .....	28
3.2.5. Allgemein-theoretische Grundlagen für die Gestaltung von Lernumgebungen .....	29
<b>4. Resümee und bildungspolitische Konsequenzen</b> .....	<b>34</b>
<b>AUSWERTUNG DER EXPERTINNENINTERVIEWS</b> .....	<b>38</b>
<b>1. Allgemeine bildungspolitische Anliegen</b> .....	<b>39</b>
1.1 Integration benachteiligter Jugendlicher und ausserschulische Jugendarbeit.....	39
1.2 Vertikale und horizontale Durchlässigkeit im Bildungssystem .....	40
1.3 Vermittlung von persönlichkeits- und berufsbildenden Inhalten .....	40
<b>2. Bildungspolitische Anliegen für die schulische Ausbildung in der Sekundarstufe II</b> .....	<b>41</b>
2.1 Politische Bildung in der Sekundarstufe II .....	42
2.2 Sekundarstufe II als Vorbereitung auf die tertiäre Ausbildung .....	42
2.3 Schule als Alternative zum dualen System.....	42
2.4 Sekundarstufe II und die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen .....	42
<b>3. Kompetenzen, die in der Schule stärker berücksichtigt werden sollten</b> .....	<b>43</b>
3.1 Soziale Kompetenzen.....	43
3.2 Flexibilität .....	45
3.3 Fremdsprachliche und interkulturelle Kompetenzen .....	46
3.4 Neue Technologien .....	47

3.5 Persönlichkeitsentwicklung und Selbstmanagement.....	48
<b>4. Bisherige Leistungen des Schulsystems, dem Reformbedarf zu entsprechen.....</b>	<b>49</b>
4.1 Schwierigkeiten, schulischen Reformbedarf umzusetzen.....	49
4.2 Vermittlung neuer Inhalte .....	50
4.3 Flexibilisierung von Lerninhalten und Unterrichtsorganisation .....	51
4.4 Qualitätsmanagement an Schulen .....	52
<b>5. Künftige notwendige Reformen im Schulsystem.....</b>	<b>52</b>
5.1 Form der Beurteilung .....	52
5.2 LehrerInnenrolle.....	53
5.3 Autonomiedebatte .....	56
5.4 Inhaltliche Aspekte notwendiger Reformen .....	56
5.5 Weitere Reformansätze.....	58
<b>AUSWERTUNG DER FOKUSGRUPPEN MIT DEM W@LZ-TEAM .....</b>	<b>62</b>
<b>1. Die Motivation für die Mitarbeit in der w@lz .....</b>	<b>62</b>
1.1 Überwindung struktureller Beschränkungen .....	62
1.1.1 Einschränkung des pädagogischen Potentials .....	63
1.1.2 Einschränkung der SchülerInnenbetreuung .....	64
1.1.3. Erlernen neuer Kompetenzen .....	65
<b>2. Am Konzept beteiligte Personen.....</b>	<b>65</b>
<b>3. Überlegungen, die dem Konzept zugrunde liegen.....</b>	<b>65</b>
3.1 Neue Erziehung – Neue Schule .....	65
3.2 Ansatzpunkte zu einer Konzeption.....	66
3.3 Autonomie als Schlüsselbegriff .....	67
3.3.1 Ziele der individuellen Betreuung – Persönlichkeitsentwicklung.....	67
3.3.2 Bewusste Beschränkungen .....	68
3.3.3 Neues Konzept – neue Struktur.....	69
3.4 Neue Definition des Lernorts „Schule“ .....	69
<b>4. Bisherige Stärken und Schwächen der w@lz .....</b>	<b>70</b>
4.1 Das „Förder-Assessment-Center“ .....	70
4.2 Zusammenfassung weiterer gut gelaufener Projekte .....	70
4.3 Erlernen von Eigenständigkeit.....	71
4.4 Fehlgeschlagene Projekte .....	71
4.5 Zeitmangel und inhaltliche Überfrachtung .....	71
4.6 Schnittstellenproblematik .....	72
4.7 Pädagogische und fachliche Betreuung .....	73
4.8 Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse .....	73
<b>DARSTELLUNG VON KONZEPT UND UMSETZUNG DER W@LZ. WIENER LERNZENTRUM.....</b>	<b>75</b>
<b>1. Einleitung: Was ist die w@lz?.....</b>	<b>75</b>
<b>2. Die Idee der w@lz.....</b>	<b>76</b>
<b>3. Ausgangssituation / Gesellschaft und Jugendliche heute .....</b>	<b>77</b>
3.1 Gesellschaftlicher Wertewandel.....	77
3.2 Globalisierung .....	77
3.3 Jugendliche heute .....	78

3.4 Was heißt Lernen im Jugendalter? .....	82
<b>4. Schule am Beginn des 21. Jahrhunderts .....</b>	<b>84</b>
4.1 Die Schule – eine lernende Organisation? .....	86
4.2 Die w@lz – eine Schule? .....	86
<b>5. Ziele der w@lz.....</b>	<b>87</b>
5.1 Allgemeinbildung .....	87
5.2 Persönlichkeitsentwicklung .....	87
5.2.1 w@lz Ziel: Lebensaufgabe finden.....	88
5.2.2 w@lz Ziel: Individuelle Autonomie .....	88
5.2.3 w@lz. Ziel: Soziale Kompetenz .....	90
5.2.3.1 Empathie .....	90
5.2.3.2 Toleranz.....	91
5.2.3.3 Handeln im Team .....	91
5.2.3.4 Kritikfähigkeit .....	92
5.2.3.5 Scheitern erleben und damit umgehen lernen .....	92
5.2.3.6 Konfliktbewältigung .....	93
5.3 w@lz. Ziel: Kommunikation .....	93
5.4 w@lz. Ziel: Fremdsprachen.....	94
5.5 w@lz. Ziel: Nutzung "intelligenter" Werkzeuge.....	94
<b>6. Die personelle Besetzung der w@lz .....</b>	<b>95</b>
6.1 Leitung der w@lz .....	95
6.2 Pädagogische Leitung .....	96
6.3 LernbegleiterInnen.....	96
6.3.1 MentorInnen .....	96
6.3.2 ProjektleiterInnen .....	97
6.4 Vom Lehren zur Lernbegleitung - ein Paradigmenwechsel.....	97
<b>7. Die Organisation des Lernens.....</b>	<b>99</b>
7.1 Individuelle Förderung .....	99
7.2 Vernetzung .....	101
7.3 Verschiedenste Lern"umwelten" .....	101
7.4 Projekte .....	102
7.4.1 Anforderungen an Projekte .....	102
7.4.2 Projektdokumentationen und -präsentationen.....	102
7.4.3 Kooperationen mit der Wirtschaft (mit der Aussenwelt).....	103
7.5 Vielfältige Formen des Le\$rnens .....	104
7.5.1 Eigenarbeitszeit.....	104
7.5.2 Reflexion / Auswertendes Lernen .....	104
<b>8. Die zeitliche und inhaltliche Organisation des Lernens.....</b>	<b>105</b>
8.1 Lehrplan.....	105
8.2 Jahresmotti .....	108
8.3 Die einzelnen Jahre .....	109
8.3.1 Das erste Jahr (9. Schulstufe) .....	109
8.3.2 Das zweite Jahr (10. Schulstufe) .....	110
8.3.3 Das 3. Jahr (11. Schulstufe) .....	111
8.3.4 Das 4. Jahr und das 5. Jahr (12. und 13. Schulstufe).....	111
8.4 Übergangslösung .....	112
8.5 Tages-, Monats- und Jahresplan .....	112
8.6 Gemeinsames Essen .....	113
8.7 Ferien .....	114
<b>9. Rechtliche und wirtschaftliche Organisation der w@lz .....</b>	<b>114</b>

9.1 Trägerverein .....	114
9.2 Prüfungen und Zeugnisse.....	115
9.2.1 Matura grundsätzlich.....	115
9.2.2 Besuch der w@lz auch ohne Matura möglich.....	115
9.2.3 Externistenprüfungen .....	116
9.2.4 Zeugnisse.....	116
9.2.5 Kein Sitzenbleiben.....	116
9.3 Finanzierung .....	117
9.3.1 Finanzierung des laufenden Betriebs .....	117
9.3.2 Kooperationsprojekte mit Sponsoren.....	117
9.3.3 Finanzierungsbeitrag der Eltern / Erziehungsberechtigten .....	117
9.4 Technische Ausstattung .....	117
9.5 Räume .....	118
<b>10. Lernende Organisation.....</b>	<b>118</b>
10.1 Reflexion und Projektauswertung .....	119
10.2 Evaluation .....	119
10.3 Supervision und Organisationsaufstellung.....	119
<b>11. w@lz. Akademie .....</b>	<b>119</b>
<b>12. Kunst am Abend.....</b>	<b>120</b>
<b>13. Resümee.....</b>	<b>120</b>
<b>ANHANG 1: LEITFADEN FÜR EXPERTINNEN-INTERVIEWS .....</b>	<b>127</b>
<b>ANHANG 2: INTERVIEWTE EXPERTINNEN.....</b>	<b>129</b>
<b>ANHANG 3: LEITFADEN FÜR FOKUSGRUPPEN.....</b>	<b>131</b>
<b>ANHANG 4: TEILNEHMERINNEN AN DEN FOKUSGRUPPEN .....</b>	<b>131</b>

## VORWORT

Der vorliegende Bericht ist eine Gemeinschaftsprojekt des aBiF (Wissenschaftliche Vereinigung für angewandte Bildungsforschung und Beratung) und der w@Lz. Wiener LernZentrum. Die gemeinsame Arbeit zu diesem Bericht fand zwischen Juli 2000 und März 2001 – also schon während des ersten Jahres der w@Lz – statt. Dies bot uns die Möglichkeit, wichtige Diskussionen über die Entwicklungen in der w@Lz während der Fokusgruppen mitzuerfolgen, was gegenüber einer späteren Interpretation der Ereignisse einen großen Vorteil hatte.

Zielsetzung des Projekts war es, die Grundlagen für die Evaluierung der w@Lz zu schaffen, indem der Versuch unternommen wurde, die Erfordernisse einer Ausbildung Jugendlicher im Alter von 15 bis 19 Jahren in der Wissens- und Informationsgesellschaft umfassend darzustellen.

Zwar gibt es zahlreiche Publikationen, die künftig und bereits gegenwärtig notwendige Kompetenzen umfassend darstellen, jedoch beschränken sich die AutorInnen größtenteils auf die Anpassung der gegebenen Strukturen des bestehenden Schulsystems, ohne es prinzipiell in Frage zu stellen.

So wird im ersten Teil des Berichts darauf eingegangen, was in der Literatur der späten achtziger und neunziger Jahre für das Ausbildungssystem gefordert wird. Wesentlich ist, dass in der Literatur neue Zielsetzungen der Ausbildung vor allem theoretisch erläutert werden. Zudem sind die wissenschaftlichen Zugänge der neunziger Jahr vor allem durch die Überlegung geprägt, wie sich das Ausbildungssystem in entsprechender Weise der Arbeitswelt anpassen kann, wobei humanistische Zielsetzungen in geringerem Ausmaß formuliert werden.

Im zweiten Teil der Arbeit wird den Vorschlägen von BildungspolitikerInnen und VertreterInnen aus der Praxis zur Reformierung des Ausbildungssystems nachgegangen, wobei auch in diesem Zusammenhang interessant ist, dass es bei den Vorschlägen vor allem um eine Anpassung des bestehenden Systems geht.

Im dritten Teil der Arbeit wird das Konzept des Wiener LernZentrums umfassend dargestellt. Dies beinhaltet auch das Welt- und Gesellschaftsbild, das der Schaffung der w@Lz zugrunde liegt, die Zielsetzungen, denen die Ausbildung Jugendlicher generell gerecht werden soll ebenso wie die konkrete Umsetzung dieser in der Praxis. Abschließend wird das Urteil des Konzepts durch die ExpertInnen dargestellt.

Im letzten Teil des Berichts wird auf die Zielsetzungen für die Evaluation der w@Lz. Wiener LernZentrum näher eingegangen, die sowohl in den ExpertInnen-Interviews sowie in den Fokusgruppen mit dem pädagogischen Team der w@Lz entstanden sind.

Karin Steiner

März 2001

## METHODISCHE VORGEHENSWEISE

- 1) Literaturanalyse: In einem ersten Schritt wurde einschlägige Fachliteratur recherchiert und analysiert, wobei vor allem Publikationen der späten achtziger und neunziger Jahre berücksichtigt wurden.
- 2) Inhaltliche Darstellung des Konzepts und der praktischen Umsetzung der w@lz. Wiener LernZentrum: Von Seiten der Initiatorinnen der w@lz wurde das ursprüngliche Projektkonzept, dessen Zielsetzungen sowie eine Beschreibung der praktischen Umsetzbarkeit umfassend dargestellt. Diese Darstellung ist wesentliche Grundlage für die Evaluation.
- 3) ExpertInneninterviews: Um zudem bildungspolitische Zielsetzungen im Hinblick auf das Thema zu recherchieren, wurden 8 ExpertInnen-Interviews durchgeführt, transkribiert und nach thematischen Gesichtspunkten ausgewertet. Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen wurden VertreterInnen der Sozialpartner, des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, der derzeit größten politischen Partei Österreichs, der Stadt Wien, des Wiener Stadtschulrats und des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien berücksichtigt.
- 4) Fokusgruppen: Obwohl ursprünglich nur eine Fokusgruppe geplant war, musste aus zeitlichen Gründen die Fokusgruppe an drei verschiedenen Terminen durchgeführt werden. Das Instrument der Fokusgruppe dient als qualitatives Erhebungsinstrument; ein Arbeitsteam, das sich aus nicht mehr als zehn Personen zusammensetzt kann in diesem Zusammenhang als klassisches Anwendungsgebiet gesehen werden. Die Fokusgruppe verfolgt das Ziel, auf bestimmte vorgegebene Fragestellungen zu fokussieren und in einer Diskussion die unterschiedlichen Standpunkte dazu einander gegenüber zu stellen.

## LITERATURANALYSE

### EINLEITUNG

Um die gegenwärtigen und die in naher Zukunft absehbaren Veränderungen in der Bildungs- und Arbeitswelt besser zu verstehen, soll in der vorliegenden Analyse im ersten Teil auf die Bedingungen hingewiesen werden, unter denen die bestehenden Strukturen entstanden sind. Voraussetzung für die effiziente Anpassung des Ausbildungssystems an diese Veränderungen ist ein besseres Verständnis derselben. Die Analyse der gegenwärtigen Bedingungen ist auch Grundlage für die Bestimmung der weiteren Entwicklung. Im folgenden soll daher auf die in der Arbeitswelt und – allgemeiner – in der Gesellschaft stattgefunden habenden und stattfindenden Veränderungen eingegangen werden, durch die Mitglieder der modernen Informations- und Wissensgesellschaft vor neue Anforderungen gestellt werden. Ausgangspunkt der Analyse ist der zunehmende Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in allen Lebens- und Arbeitsbereichen. Dies geht bis hin zu einem strukturellen Wandel in Richtung einer *wissensbasierten Gesellschaft (knowledge based economy)*, in der sich die Wissens- und Informationsentwicklung gegenüber früheren Entwicklungsstadien enorm beschleunigt hat. Die neuen Technologien ermöglichen es der Wirtschaft, effizienter zu arbeiten, was bis heute enorme Modernisierungs- und Rationalisierungsprozesse zur Folge hat. Das Resultat ist ein System, in dem Flexibilität gefordert ist, an dessen ständig wechselnde Anforderungen sich die Menschen anpassen müssen. Dazu zählen vor allem auch neue Fähigkeiten, die helfen, den gesellschaftlichen Wandel besser bewältigen zu können.

Ausgehend von diesen Veränderungen wird dargestellt, vor welche inhaltlich, methodisch und organisatorisch neue Anforderungen das Ausbildungssystem gestellt wird. Ein wesentlicher Aspekt dieser neuen Entwicklungen besteht darin, dass sich die Arbeitswelt so grundlegend verändert, dass das Ausbildungssystem mit ein paar kleinen Lehrplan- oder Berufsbildanpassungen nicht mehr das Auslangen findet. Vielmehr wird die Entwicklung von Schule (und auch Lehre) in den nächsten Jahren so grundlegend reformiert werden müssen, dass sie gut auf die Arbeitswelt vorbereitet oder aber das Bildungssystem wird sich zunehmend der Kritik aussetzen, lebens- und realitätsfremd zu sein. Die Gründe für die Forderung nach einer grundlegenden Reform werden daher im zweiten Teil der vorliegenden Analyse anhand der anstehenden Neuerungen dargestellt.



## 1. INDUSTRIALISIERUNG UND INFORMATISIERUNG DER GESELLSCHAFT

### 1.1 INDUSTRIALISIERUNG

Die große Nachfrage nach neuen Technologien, v.a. im Datenverarbeitungs- und Kommunikationssektor, geht historisch auf den Prozess der Industrialisierung zurück. So hat die industrielle Revolution das Leben der Menschen umgestaltet und die Welt in außerordentlichem Maße verändert. Die erste Industrialisierungswelle brachte technische Erfindungen, die die Entstehung eines neuen wirtschaftlichen Sektors begünstigten, neue Möglichkeiten der Produktion und damit eine Neuformierung der Arbeit bedeuteten. All das führte zu einer unglaublichen Steigerung der Produktivität und in weiterer Folge zu einer Umformung der gesellschaftlichen Ordnung. Durch den Prozess der Industrialisierung gingen gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen beschleunigt voran; ihr Tempo war nicht mehr zu vergleichen mit dem früherer Entwicklungsschritte. Der Grund dafür kann als Komplexitätszuwachs bezeichnet werden, der dadurch entstand, dass ein Gutteil von Tätigkeiten und Arbeiten vom Menschen auf die Maschine übertragen wurde, was wiederum Probleme der Koordination und Organisation einer hohen Anzahl an Arbeitskräften (Landflucht, großer Bedarf an Arbeitskräften in den Betrieben) und Arbeitsabläufen mit sich brachte. Die Gesellschaft war „ökonomisch so effizient geworden“ – enorm gesteigerter Umschlag von Material, Produkten, Dienstleistungen und Geld bzw. gesteigerte individuelle Mobilität –, dass „ein historisch beispiellos hoher Steuerungsbedarf zur Bewältigung der Folgen“<sup>1</sup> der Industrialisierung entstanden war.

### 1.2 INFORMATISIERUNG

Die nahezu logische Folge der Industrialisierung war, dass die Gesellschaft mit einer Informatisierung aller Sektoren und Lebensbereiche reagierte, was zur Expansion von Kommunikations- und Informationstechnologien vom Telefon bis hin zum Einsatz von Computern und Netzwerken führte.

Auch Wilfried Gabriel (1996) sieht in seinen Untersuchungen den technischen Fortschritt als „einen der Hauptmotoren des gesellschaftlichen Wandels“<sup>2</sup>. Die daraus entstandenen sozialen Transformationen sind mit denen der industriellen Revolution vergleichbar, nur ist es diesmal der tertiäre Wirtschaftssektor, der mit seinem Einfluss strukturelle Veränderungen einleitet, auf denen die *Informationsgesellschaft* aufbaut. Zur Spezifikation der Wirkung von

---

<sup>1</sup> Hochgerner, Josef: *Neues Lernen in der beruflichen Bildung*. Zentrum für soziale Innovation/ZSI Wien 1998. (unveröffentlichtes Manuskript)

<sup>2</sup> Gabriel, Wilfried: *Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft*. Frankfurt 1996, S. 9

Informationstechniken auf bestehende Strukturen findet man bei Dieter Euler (1994) eine genauere Beschreibung des Veränderungsprozesses. So repräsentieren Informationstechniken „ein neues Artefakt mit einem spezifischen Nutzungspotential. Das Spezifikum der Informationstechniken besteht in ihrem außergewöhnlichem Wirkungspotential zur Auslösung von Veränderungen in ihrem jeweiligen Umfeld.“<sup>3</sup> In weiterer Folge stellen die neuen Technologien im Falle ihrer Nutzung „den Ausgangspunkt für Veränderungen im Gesamtsystem ihrer Anwendung dar.“<sup>4</sup>

Das hauptsächliche Charakteristikum der so entstehenden Informationsgesellschaft liegt in der Veränderung der ökonomischen Basis der Gesellschaft. Die *Information* tritt ins Zentrum des wirtschaftlichen Geschehens, mit ihr arbeitet der Großteil der Erwerbstätigen, nicht mehr mit Energie und Material. Der Beginn des gesellschaftlichen Wandels, durch den in fast allen Lebensbereichen kulturelle und wirtschaftliche Veränderungen durch den Einfluss der Informations- und Kommunikationstechnologien stattgefunden haben, kann mit dem Beginn des Computerzeitalters (Realisierung der ersten elektronischen Schaltung – Transistor-Effekt, USA 1947) angesetzt werden, wobei natürlich die vorhergehende Industrialisierung als Basis dafür zu betrachten ist.

Der Erfolg der neuen Technologien lässt sich v.a. durch ihren wirtschaftlichen Erfolg erklären. Der technische Umgang mit Information ist von einem stetigen Kostenverfall, voranschreitender Miniaturisierung, von Informationsverdichtung und einer Zunahme der Informationsverarbeitung gekennzeichnet.<sup>5</sup> Ein weiteres Kriterium für den Erfolg und das Fortschreiten des gesellschaftlichen Wandels besteht in einem „psychologischen Aspekt“. Tief verbunden mit dem technischen Fortschritt sind soziale Fortschrittshoffnungen, die sich auf Verbesserung und Aufrechterhaltung der Lebensqualität beziehen. Dies beginnt mit der Vergrößerung des Dienstleistungssektors, mit der die Hoffnungen verbunden sind, dass mit der Informationsgesellschaft die Nachteile der Industriegesellschaft reduziert werden können und letztendlich vielleicht verschwinden. Die Informatisierung der Gesellschaft wird so zu einem qualitativen Maß für gesellschaftlichen Reichtum.

Vor dem Hintergrund der soeben beschriebenen Veränderungen sollen im folgenden die Charakteristika der neuen gesellschaftlichen Verhältnisse und der Anforderungen, die an die Menschen v.a. in der Arbeitswelt und in der Ausbildung gestellt werden, genauer beschrieben werden. Die Bildungsrelevanz von Informationstechniken, die durch ihr „systemisches

---

<sup>3</sup> Euler, Dieter: *Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung*. Köln 1994, S. 4

<sup>4</sup> ebd. S. 5

<sup>5</sup> vgl. Gabriel (1996), S. 16

Wirkungspotential“<sup>6</sup> begründet ist, wurde schon angedeutet. Die Konzeptualisierung der künftigen Ausbildung baut auf den veränderten Bedingungen auf, und soll abschließend dargestellt werden.

## **2. DIE ENTSTEHUNG VON INFORMATIONS- UND WISSENSGESELLSCHAFT**

Natürlich kann es bei der Beschreibung künftiger gesellschaftlicher und ökonomischer Strukturen und Anforderungen nicht um präzise Vorhersagen gehen. Man kann aber versuchen, Entwicklungen abzuschätzen, deren Richtung durch vergangene Veränderungen und – um es aus einem positiven Blickwinkel zu betrachten – vergangene Fortschritte vorgegeben ist. Kennzeichnend für die Informationsgesellschaft ist, dass sich die Arbeitswelt verändert und dass sich dies auch auf fast alle anderen Lebensbereiche auswirkt. Für das hier zu untersuchende Problem, die Anpassung des Ausbildungssystems an veränderte Anforderungen, steht die Analyse der Auswirkungen von Informationstechnologien auf die Arbeitswelt im Mittelpunkt. Die Betrachtung dieser Auswirkungen lässt sich in zwei Komponenten darstellen, von denen die erste die Bedingungen für die zweite geschaffen hat.

### **2.1 WISSENSANEIGNUNG IN DER WISSENSGESELLSCHAFT**

Zunächst geht es um die Bedeutung der Arbeit mit Informationen und die daraus resultierenden Konsequenzen. Mit Informationen zu arbeiten heißt, die Fähigkeiten auf ein höheres Maß an Abstraktion im Vergleich zu anderen Tätigkeiten, z.B. bei handwerklicher Arbeit, einzustellen. Damit hängt die Ausdehnung des Wissens in zweierlei Hinsicht zusammen. Einerseits des Wissens um den Gegenstand der Arbeit – die Informationen – und andererseits des Wissens um den Umgang mit Informationen. Nach Euler (1994) werden „die Gewinnung, Aufbereitung, Verarbeitung und Weitergabe von Information zu einer Anforderung, dessen kompetente Gestaltung etwa im Bereich des ökonomischen Handelns grundlegend ist, sei es als Verwender oder aber als Anbieter von Informationen; (...)“.<sup>7</sup>

Mit der Wissensökonomie, die mit der Entwicklung der Informationsgesellschaft entsteht, wird für den Menschen eine dauerhafte Steigerung kognitiver Leistungen immer wichtiger. Es wird ein höheres Maß an Wissen erforderlich sein, und es muss im Vergleich zu früher auch eine andere Form annehmen, z.B. in Bezug auf Flexibilität und Abstraktion der Anwendung. Hierin liegt der Ansatzpunkt für neue Bildungs- und Lernkonzepte.

---

<sup>6</sup> Euler (1994), S. 6

<sup>7</sup> Euler (1994), S. 38

## 2.2 DIE AUSWIRKUNGEN DER INFORMATIONS- UND WISSENSGESELLSCHAFT

Der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien in der Arbeitswelt bzw. das Entstehen neuer Arbeitsformen, die auf dem Umgang mit diesen Technologien aufbauen, verändert aber nicht nur die Anforderungen an die Individuen, die nun mit neuen Tätigkeiten im Arbeitsprozess konfrontiert sind, sondern es verändern sich dadurch auch die Strukturen der Arbeitswelt außerhalb der Arbeitsplätze in den verschiedensten Betrieben.

Die zweite Komponente der Auswirkungen auf die Arbeitswelt – und in weiterer Folge die Gesellschaft – findet sich also auf einer Makroebene. Mit der Verwendung der neuen Technologien schafft sich die Wirtschaft Möglichkeiten der Rationalisierung zum Zweck der Steigerung ökonomischer Effizienz. Dies hat wiederum Konsequenzen für die Menschen. Die Nachfrage nach Arbeitskräften ist allgemein nicht mehr so hoch wie ‚früher, und es besteht ein Bedarf an Arbeitskräften mit entsprechenden Fähigkeiten.<sup>8</sup>

Die Rationalisierung hat einen gegenteiligen Effekt zu jenem der Industrialisierung, durch die „ein immer größerer Anteil der Bevölkerung in die verschiedenartigsten Prozesse der Erwerbsarbeit einbezogen“<sup>9</sup> werden konnte. Die Folge ist „das Ende der Vollbeschäftigungsära“<sup>10</sup> auf das die Gesellschaft reagieren muss. Um der steigenden Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken, kommt es zur Ausdifferenzierung von Arbeitsverhältnissen, wodurch den Menschen ein höheres Maß an Flexibilität abverlangt wird. In diesem Sinne lässt sich auch der Arbeitsmarkt der Zukunft beschreiben, wo kaum jemand davon ausgehen kann, einen derart vorhersagbaren Weg vor sich zu haben, wie dies größtenteils bei früheren Generationen der Fall war. Die Menschen werden zunehmend damit konfrontiert sein, sich auf unterschiedliche Phasen in ihrem Erwerbsleben einzustellen. So kann die individuelle Zukunft durch einen Wechsel von Vollzeitbeschäftigung, Arbeitslosigkeit, selbständiger und unselbständiger Arbeit, Teilzeitbeschäftigung, Branchenwechsel und Aus- bzw. Weiterbildung gekennzeichnet sein.<sup>11</sup> Die Karrieremöglichkeiten verändern sich, der Aufstieg in ein- und demselben Betrieb wird seltener. Anstatt dieser innerbetrieblichen Laufbahn wird ein Aufstieg durch Betriebs-, Tätigkeits- oder Berufswechsel – begünstigt durch einen größeren Arbeitsmarkt –, leichter möglich sein. Die Kehrseite dieses größeren Arbeitsmarktes ist die Zunah-

---

<sup>8</sup> Für eine detailliertere Übersicht möglicher Entwicklungen vgl. z.B. Gabriel (1996), der zwei Sichtweisen anführt. Einerseits führen die technischen Neuerungen dazu, dass neue Arbeitsfelder und somit neue Arbeitsformen, Jobs und Produktionsbereiche entstehen. Auf der anderen Seite steht die schon erwähnte Rationalisierung, die durch die neuen Technologien ermöglicht wird (der technische Fortschritt als „Jobkiller“). Obwohl die Entwicklung schwer abzuschätzen ist, wird insgesamt eher erwartet, dass auf lange Sicht die Zahl der wegrationalisierten Arbeitsplätze höher sein wird, als die der neu geschaffenen. V.a. die Bereiche Produktion und Verwaltung werden hier stark betroffen sein.

<sup>9</sup> Hochgerner, Handout

<sup>10</sup> ebd.

<sup>11</sup> ebd.

me ungesicherter Arbeitsplätze. Weniger gut qualifizierte Arbeitskräfte werden leichter Opfer von Rationalisierungen. Dies hat v.a. in Verbindung mit den zu erwartenden rückläufigen Beschäftigungszahlen im Produktionssektor schwerwiegende Konsequenzen für ältere ArbeitnehmerInnen, die hauptsächlich im traditionellen Gewerbe – primärer und sekundärer Sektor – tätig sind und für die eine Weiterbildung oft schwierig ist.

Weiters ändern sich auch die gesellschaftlichen Grundlagen für die Lebensgestaltung, denn zumindest in manchen Phasen wird der Alltag nicht mehr so stark durch die Arbeit bestimmt sein. Eine diese Entwicklung begleitende Veränderung ist die Entkoppelung von Arbeit und Einkommen. Die dadurch wachsenden Einkommensunterschiede werden zudem durch die Ausdifferenzierung von Arbeitsverhältnissen verschärft. Dies bringt soziale Fragen der Verteilung mit sich, denn die längerfristige soziale Absicherung für alle Mitglieder einer Gesellschaft lässt sich mit der Neugestaltung der Arbeitswelt nicht mehr nach altem Muster finanzieren. Das liegt daran, dass neben einer größeren Anzahl von Menschen, die arbeitslos sind oder eine höhere Ausbildung absolvieren, auch ein größerer Teil in Beschäftigungsformen mit geringerem Einkommen (dafür aber mehr Freizeit) arbeitet, und somit weniger Menschen (als in Zeiten der Vollzeitbeschäftigung und geregelter Erwerbsarbeit) mit ihrem geregelten Einkommen zum allgemeinen Versorgungsnetz beitragen können. Zusätzlich zu diesem Problem ist der Großteil der neuen Beschäftigungsformen noch nicht sozialrechtlich erfasst.

An diesem Punkt sei nur kurz auf die kulturelle Dimension dieser gesellschaftlichen Veränderungen hingewiesen. Mit den angesprochenen Verteilungsproblemen wird eine Frage aufgeworfen, in der es um die Richtung der kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklung und um Lebensqualität der Menschen geht. So werden sich Fortschrittshoffnungen nur dann erfüllen, wenn ein möglichst großer Teil der Menschheit an diesem Fortschritt teilhaben kann und wenn „Fortschritt“ auch sozial und nicht nur technisch-ökonomisch definiert ist. Zwar ist ein Problem der rasch voranschreitenden Entwicklungen, dass sie auch zur Globalisierung beitragen und die Nationalstaaten an politischen Einfluss verlieren: So beschreibt Rita Süßmuth (2000) in diesem Zusammenhang ein „völlig neues Gefühl von Weltheimat, in der Loyalität stärker von der Firmenzugehörigkeit denn von der Staatszugehörigkeit geprägt sein wird“<sup>12</sup>. Entscheidend wird deshalb sein, in welchem Maße es gelingt, Kultur als Verantwortung des/der einzelnen gegenüber gesellschaftlichen Gegebenheiten zu definieren. Und gerade hierin wäre es übertrieben der nationalstaatlichen Politik jede mögliche Einflussnahme abzusprechen. Sie muss sich nur ihrer weittragenden Verantwortung bewusst werden. Der

---

<sup>12</sup> Süßmuth, Rita: *Bildung als Antwort auf die Entwicklungsfragen unserer Gesellschaft*. In: Cornelia Stern (Hrsg.) *Ziele und Wege innovativer Schulen in Deutschland*. Gütersloh 2000, S. 28

wichtigste Ansatzpunkt, der ihr zur Verfügung steht, liegt sicher in entsprechenden Lösungen, die für das Bildungssystem gefunden werden müssen. So darf Bildung, die auf die neuen Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet, nicht nur einer gewissen Elite vorbehalten bleiben. Es geht darum, schulische Erstausbildung grundlegend zu verändern und neue Ausbildungskonzepte für die Allgemeinheit zugänglich zu machen.

### 2.3 DIE NEUGESTALTUNG DER ARBEITSWELT

Wie schon erwähnt ist es hauptsächlich der tertiäre Sektor, der aufgrund der technologischen Innovationen heute eine zentrale Stellung einnimmt, der zum gesellschaftlichen Wandel am stärksten beigetragen hat und der auch für die künftige Entwicklung am bedeutendsten sein wird. Der Dienstleistungsbereich hat in den vergangenen Jahren die innovativsten Arbeitsformen hervorgebracht; in ihm wurden die meisten Jobs geschaffen. Auch an dieser Stelle soll wieder auf die veränderte Berufs- und Karrierenlandschaft hingewiesen werden, die zumindest kurzfristig und ohne entsprechende soziale Maßnahmen auch Nachteile mit sich bringt. Grundsätzlich lässt sich die Bedeutung des Sektors aber schon an den Trends bei der Entstehung neuer Berufe erkennen, wie dies etwa in Bereichen der Wirtschafts- und Unternehmensberatung, Medien, Telematik, Werbung und PR der Fall ist.<sup>13</sup> Die Ausdehnung des Dienstleistungssektors hat nachhaltig das wirtschaftliche Wachstum vorangetrieben und zu einer Beschäftigungszunahme<sup>14</sup> geführt. Die Gründe dafür liegen in den Auswirkungen des oben schon beschriebenen Steuerungsbedarfs, der durch die *Technisierung der Produktion* und die *zunehmende Komplexität der betrieblichen Aufgaben* entstanden ist. Zum anderen sind es aber auch Gewinnmaximierungsziele und der Glaube an den Fortschritt, die zur *Internationalisierung der Märkte* und zum *globalen Wettbewerb*<sup>15</sup> geführt haben. Diese Entwicklung ist auch durch die Globalisierung der Informationen charakterisiert, für die ein ausgedehnter Bereich, der sich mit der Informationsverarbeitung, -verwaltung und -weitergabe befasst, erforderlich ist.

Ein wesentliches Merkmal technischer Innovationen und Fortschritte besteht darin, dass mit ihnen erweiterte Lebensgrundlagen geschaffen wurden, auf die nicht mehr verzichtet werden kann. Um dem damit in Zusammenhang stehenden Ziel stetigen Wirtschaftswachstums entsprechen zu können, sind immer wieder neue technische Innovationen und wirtschaftliche

---

<sup>13</sup> vgl. dazu: Hofstätter, Maria: *Neue Beschäftigungsfelder – Neue Berufsfelder*. In: *Flexibilisierung in der Arbeitswelt am Beispiel der beruflichen Erstausbildung*, Tagungsband, Europäische Gemeinschaften 2000, S. 131 ff.

<sup>14</sup> Beschäftigungszunahme darf in diesem Fall nicht nur als Zunahme in Form der bisher üblichen Vollzeitbeschäftigung verstanden werden. Die atypischen Beschäftigungsformen spielen hier eine bedeutende Rolle. Ulrich Beck spricht in diesem Zusammenhang von „flexiblen, pluralen Formen der Unterbeschäftigung“ (vgl. Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft – Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt 1986, S. 225)

<sup>15</sup> vgl. Hofstätter (2000), ebd. S. 131

Rationalisierungen notwendig, die die Gesellschaft (und ihre Mitglieder) wiederum dazu zwingt, sich diesen anzupassen. Auch die Globalisierung erfordert eine Anpassung der Wirtschaft und in weiterer Folge auch die Anpassung der Arbeitskräfte und des Bildungssystems. Die Unternehmen verändern sich: Innovative Strukturen, KundInnenorientierung und die Einbeziehung von MitarbeiterInnen in Verbesserungs- und Innovationsprozesse sind gefragt. Die zunehmende betriebliche Komplexität erfordert eine Restrukturierung der Unternehmen, um Rentabilität zu gewährleisten, die durch den wirtschaftlichen Druck der Globalisierung noch an Bedeutung gewinnt. Damit kommt es zur Auslagerung von Dienstleistungen und zur Ausdehnung des tertiären Sektors. Seine Aufgabe besteht in der Unterstützung der Organisation und Verwaltung von Betrieben, der betrieblichen Beratung und des Managements, Bereiche, durch die die Komplexität der betrieblichen Strukturen an Bedeutung und Professionalität gewinnt.

Hierfür sind Information und Kommunikation auf hohem technischen Niveau Voraussetzung. Durch die Zunahme der gesamtgesellschaftlichen Kommunikation, die auf wirtschaftliche und technische Entwicklungen zurückgeht, entstehen Wirtschaftszweige, deren unmittelbare Grundlagen im Unterschied zu unternehmensbegleitenden Dienstleistungen, der Transfer von Daten, das Anbieten von Informationen und der Umgang mit Kommunikation sind.

#### 2.4 NEUE ARBEIT – NEUE QUALIFIKATIONEN

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang der verstärkte Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien, der hier stattfindet und der sich sowohl auf die Arbeitsorganisation als auch auf den Bedarf von Qualifikationen auswirkt. Die Arbeitsinhalte verändern sich, was zu einem Bedeutungsverlust von sog. Jedermanns- bzw. Routine- und Hilfstätigkeiten, für die „man wenig schulische und berufliche Qualifikation benötigt“<sup>16</sup>, führt. Hingegen erleben hoch qualifizierte Arbeitskräfte und das Tätigkeitsfeld der *wirtschaftlichen Dienstleistungen* (managen, koordinieren, beraten, leiten) sowie qualifizierte Beratungs- und Weiterbildungskräfte einen beträchtlichen Bedeutungszuwachs. Für die neue berufliche Elite wird somit die Arbeit attraktiver. Sie wird neu gestaltet und bringt gut ausgebildeten ArbeitnehmerInnen durch das von den meisten Unternehmen erwünschte Einbringen von Kreativität die Möglichkeit, sich in einem höheren Maße selbst zu verwirklichen. Sie ermöglicht weiters ein größeres Maß an Mitbestimmung durch flexiblere Arbeitsorganisation, eine teamorientierte Arbeitsumgebung und eine Verflachung betrieblicher Hierarchien. Daraus werden die künftigen Qualifikationsanforderungen ersichtlich: lernfähige, entscheidungsfreudige Menschen mit der Fähigkeit zu Team- und Projektarbeit sind gefragt. Im Unterschied zu früheren Anforder-

---

<sup>16</sup> vgl. ebd.

derungen an Arbeitskräfte stehen heute eigenverantwortliches Arbeiten und Entscheiden, die Fähigkeit, nicht nur sich selbst, sondern auch andere (Teammitglieder) zu motivieren und mit anderen entsprechend umzugehen im Mittelpunkt. Dieser Umgang setzt ein hohes Maß an sozialer und emotionaler Kompetenz voraus, mithilfe derer Konflikte im Team und Krisensituationen im Unternehmen entsprechend gelöst werden können.

Wie es möglich ist, das Ausbildungssystem so zu verändern, dass es in Zukunft diesen neuen Anforderungen Rechnung tragen kann, soll im folgenden dargestellt werden.

### **3. NEUE ANFORDERUNGEN AN DAS BILDUNGSSYSTEM**

Nach Gabriel (1996) zeichnet sich „angesichts der Breitenwirkung auf die Arbeitswelt, Industrie, Freizeit, auf Formen des menschlichen Zusammenlebens wie auf Wissenschaft und Forschung ein erneuter ‚Modernisierungsschub‘ des Bildungssystems ab. Gesucht wird ein Konzept technischer Bildung, das sowohl Stabilität wie Flexibilität gegenüber der technischen Innovationsgeschwindigkeit und der fortschreitenden Vernetzung der technischen Systeme und Teilsysteme garantiert.“<sup>17</sup>

Daraus lässt sich ein konkretes, grundlegendes Kriterium für die Gestaltung künftiger Bildung ableiten: Der hauptsächliche Unterschied zur bisherigen Ausbildung besteht darin, dass mit den neuen Anforderungen die bisherige Bedeutung fachbezogener Spezialisierungen obsolet wird. Was dies für die Unterrichtsformen genau heißt, wird später noch eingehender ausgeführt. Das wesentliche Kriterium, das neuen Konzeptionen zugrunde gelegt werden muss, ist die Forderung nach umfassenderen, ganzheitlichen Betrachtungsweisen, die Technik, Organisation und Personal beinhalten. Als Ausgangspunkt wird hervorgehoben, dass es nicht nur um neue Lerninhalte und Qualifikationen geht, sondern die Bedingungen der Auszubildenden und des Lernens sowie der Organisation des Lernens selbst betrachtet werden müssen.

Carsten Breyde (1995) versteht die Debatte der Ganzheitlichkeit im pädagogischen Diskurs – vergleichbar mit anderen Disziplinen – als Antwort „auf die ständige Zunahme der Menge von Informations- und Wissensfragmenten.“<sup>18</sup> Dadurch wird eine übergreifende Orientierung nötig, um sich auf verschiedenen Ebenen Anhaltspunkte und Strukturen zu verschaffen, so dass Zielgrößen der Bildung und ihre didaktische Realisierung bestimmt werden können. Bei Veränderungen im Bildungssystem stellt sich die Frage, auf welcher Ebene diese Verände-

---

<sup>17</sup> Gabriel (1996), S. 9

<sup>18</sup> Breyde, Carsten: *Entwicklung und Gestaltung von Lernumwelten vor dem Hintergrund des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen. Dargelegt an einem Beispiel kaufmännischer Berufsausbildung*, Frankfurt am Main 1995, S. 37



rungen vorzunehmen sind. Zu unterscheiden sind dabei – wie bereits erwähnt – die inhaltliche und die organisatorische Ebene, da sich nicht nur die Grundlagen des Wissens, sondern auch der Umgang damit verändert hat. Von Arbeitskräften wird nicht nur erwartet, fachlich kompetent zu sein, sie müssen auch flexibel mit ihrem Fachwissen und mit KollegInnen und KundInnen umgehen können, und v.a. auch bereit sein, sich Zeit ihres Lebens weiterzubilden (*lifelong learning*). Das bedeutet, dass eine Vielzahl neuer Kompetenzen gefordert wird, die teilweise sogar im Widerspruch zu den alten Anforderungen stehen.

Den Überlegungen Gabriels (1996) folgend wird klar, dass neue Konzepte der Organisation des Lehrens und Lernens vorerst in den Mittelpunkt der Betrachtungen gerückt und geeignete pädagogische Methoden ausgearbeitet werden müssen, bevor man sich nach den Inhalten richtet. So würde es beispielsweise schwierig sein, dass SchülerInnen mit herkömmlichen Unterrichtsmethoden flexibles und vernetztes Denken oder die Fähigkeit, in Teams zu arbeiten, lernen. Um derartige Inhalte und Fähigkeiten vermitteln zu können, ist eine entsprechende Unterrichtsorganisation notwendig, die nur erarbeitet werden kann, wenn man sich grundsätzlich mit den Bedingungen des Lernens auseinandersetzt.

An dieser Stelle soll betont werden, dass aus unserer Sicht die organisatorische nicht einfach von der inhaltlichen Ebene zu trennen ist. Der Inhalt – allgemein betrachtet sind dies die neuen Qualifikationsanforderungen – greift also in die Organisation der Ausbildungsinstitution dramatisch ein. Unterstützt wird damit die Forderung, organisatorische Aspekte ins Zentrum neuer Ausbildungsversuche bzw. schulischer Reformen zu rücken.

Dieser Gedanke wird auch durch die Darstellungen Peter Strucks (1996) ergänzt, nach denen der Unterschied zwischen bisherigen Schulen und neuen Ausbildungskonzepten darin besteht, dass ihnen jeweils unterschiedliche gesellschaftliche Anforderungen zugrunde liegen. Die bisherigen Schulen – sog. „Belehrungsschulen“ – waren darauf ausgerichtet, in Form von „lehrerzentriertem Frontalunterricht“ in fachbezogenen Stunden und mit „selektierenden Noten und Zeugnissen“<sup>19</sup> die Mitglieder der Industriegesellschaft zu „produzieren“. Von ihnen wurde Unterordnung, Anpassung und (das Arbeiten in) Hierarchie(n)<sup>19</sup> gefordert. Wie bereits erwähnt, stellen diese „Lernziele“ einen Widerspruch zu den neuen Anforderungen – Kooperation, Flexibilität und Teamarbeit – dar.

Die Informationsgesellschaft braucht also vielmehr „die Lernwerkstatt mit dem Lernberater, der als schülerzentriert vorgehender ‚Coach‘ Lernprozesse über akzeptiertes Fehlermachen und Verhaltensentwicklungen über Konfliktbewältigungsstrategien fördert.“<sup>20</sup> Die Leistungs-

---

<sup>19</sup> Struck, Peter: *Die Schule der Zukunft*. Darmstadt 1996, S. 181

<sup>20</sup> ebd.

fähigkeit der Schüler wird in diesem neuen System nicht in Frage gestellt, jedoch erfordert die künftige Arbeitswelt mehr Autonomiekompetenzen, Flexibilität und Verantwortung des/der einzelnen. Auszubildende müssen heute lernen, wie man Informationen bekommt, „wie man sie vernetzt, wie man lernt, wie man sich zwischen rivalisierenden Werten zu entscheiden hat und wie man sich wehrt, behauptet und durchsetzt.“<sup>21</sup> Hierin sind die grundlegenden Charakteristika neuer Bildungskonzepte angedeutet, deren Hauptaufgabe die Vermittlung von *Schlüsselqualifikationen* ist.

### 3.1 DAS KONZEPT DER SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN

Die neuen Anforderungen, die die modernisierte Arbeitswelt an die Arbeitskräfte stellt, werden mit dem Begriff der Schlüsselqualifikationen zusammengefasst, wobei diesem unterschiedliche Konzepte und Definitionen zugrunde liegen.

Zur ersten Annäherung findet man bei Gerhard de Haan (1998) einen allgemeinen Zugang. Unter Schlüsselkompetenzen versteht er Kompetenzen, die dazu dienen sollen, „aktuelle und künftige Lebenssituationen erfolgreich bewältigen zu können.“<sup>22</sup> Diese Fassung resultiert aus dem Blick auf die geschichtliche Entwicklung des Begriffes.

Den Ausgangspunkt ortet de Haan in der Reformphase des deutschen Bildungssystems der sechziger und siebziger Jahre. „In Anbetracht der Dynamik der Entwicklungen in allen Tätigkeitsfeldern, in der Gestaltung von Freizeit und auch hinsichtlich der allgemeinen Verflechtung zwischen den Sphären von Politik, Wirtschaft und Entwicklung, innovativen Technologien und Zugang zur Welt („Global Village“) sucht man seit den 1960er Jahren schon nach Sicherheit hinsichtlich dessen, was bei aller Dynamik auch künftig Bestand haben könnte und es daher wert wäre, gelehrt und gelernt zu werden. Die Antwort war und ist, solche Qualifikationen zu erwerben, deren Transfer auf ähnliche und künftige Situationen möglich ist, die es zudem erlauben, flexibel auf veränderte Anforderungen zu reagieren. In den 1970er Jahren wurden sie Schlüsselqualifikationen genannt.“<sup>23</sup> Entgegen diesem Entwurf plädiert der Autor später dafür, anstelle von „Qualifikationen“ den Terminus „Kompetenzen“ zu verwenden, da das Kompetenzkonzept das Individuum stärker berücksichtigt und auch Fragen nach Selbstreflexion und persönlichen Werthaltungen bezüglich des Lernens und der Lerngegenstände beinhaltet.

---

<sup>21</sup> ebd.

<sup>22</sup> Haan, Gerhard de: *Schlüsselkompetenzen, Umweltsynndrome und Bildungsreform*. In: Axel Beyer/Andreas Wass von Czege (Hrsg.) *Fähig für die Zukunft*, Hamburg 1998, S. 18

<sup>23</sup> ebd.

Zur Unterscheidung der beiden Termini des Begriffes der Schlüsselqualifikationen findet sich bei Breyde (1995) eine genauere Analyse. Zunächst ist eine Gemeinsamkeit festzustellen, die sich aus ihrem „relationalen Charakter“<sup>24</sup> ergibt – beide führen auf die erfolgreiche Bewältigung einer Situation hin. Ihre Unterscheidung wird dadurch nötig, dass sich beide auf unterschiedliche Situationen beziehen. Bei der Erstellung von Leistungen hat ein Mensch verschiedene Funktionen zu erfüllen. Der Begriff der Qualifikation ist auf diese Funktionen begrenzt. Daraus ergibt sich auch der Unterschied zum Begriff der Kompetenz, der mit qualitativen Aspekten dieser Funktionen zusammenhängt. Kompetenz ist „durch Autonomie und Adäquatheit gekennzeichnet“<sup>25</sup>, wobei sich Autonomie auf das Individuum und Adäquatheit auf die Situation bezieht. Der Kompetenzbegriff ist somit der umfassendere Begriff, denn mit Kompetenz können nicht nur Situationen des beruflichen Prozesses bewältigt werden, Kompetenz bleibt damit nicht auf den Prozess der Erstellung einer Leistung beschränkt. Bei einem Überblick dessen, was nun konkret an Schlüsselqualifikationen bzw. -kompetenzen zu vermitteln ist, findet man eine Vielzahl von Kompetenzen, die von Kreativität bis hin zu Fähigkeiten im Bereich neuer Informations- und Kommunikationstätigkeiten reicht. Struck (1996) nennt als zu erwerbende Fähigkeiten in diesem Zusammenhang Erkundungs- und Handlungskompetenz, Teamfähigkeiten, Kreativität, Konfliktfähigkeit, vernetztes Denken, Selbstorganisationsfähigkeiten, Mobilität, Flexibilität und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen.<sup>26</sup> In Rita Süßmuths (2000) Überlegungen sind die Fähigkeiten in drei Kompetenzebenen aufgeteilt. Was Struck z.B. unter „vernetzt denken“ oder Kreativität versteht, erfasst sie auf der Ebene *kognitiver Kompetenzen*; Teamarbeit und kooperatives Handeln gehören zu den *sozialen Kompetenzen*. Als drittes führt Süßmuth *emotionale Kompetenzen* wie Empathie an, ein Bereich zu dem sich kein Äquivalent bei Struck findet. Zusätzlich dazu führt sie für Fähigkeiten wie lebensbegleitendes Lernen und Flexibilität den Begriff „*employability*“, also eine grundsätzliche Qualifikationseignung, ein.<sup>27</sup> Dieser Begriff entspricht etwa dem, was Gabriel (1996) unter *Methodenkompetenz* versteht.<sup>28</sup>

Aus diesen Darstellungen wird ersichtlich, dass man sich zwar einen allgemeinen Überblick über „Schlüsselqualifikationen“ verschaffen kann, dass aber die Konkretisierung und einheitliche Fassung des Begriffes mit Schwierigkeiten verbunden ist. Diese lassen sich durch die inhaltliche Überfrachtung des Begriffes erklären, die durch die terminologische Vielfalt und nahezu unbegrenzte Anzahl der Vorschläge als Antwort auf die Frage, welche Kompetenzen

---

<sup>24</sup> Breyde (1995), S. 22

<sup>25</sup> ebd. S. 23

<sup>26</sup> vgl. Struck (1996), S. 19

<sup>27</sup> vgl. Süßmuth (2000), ebd. S. 28

<sup>28</sup> vgl. Gabriel (1996), S. 66

es sind, denen Schlüsselfunktionen zukommen, entstanden ist. Damit lässt sich nahezu alles unter dem Terminus erfassen, was zu einem „leeren Konzept“ führt, denn „schließlich bleibe alles unbestimmt“<sup>29</sup>. Warum aber so vieles in diesen Begriff gepackt wird, liegt im Verständnis der Schlüsselkompetenzen selbst begründet. So liegt ein wesentliches Charakteristikum des Konzepts darin, dass sich das Individuum bestimmte Fähigkeiten von einer konkreten Situation ablösen und auf andere Situationen übertragen soll. Die so entstehende „Flexibilität“ aber kann nur zu ungenauen Vorstellungen und geringen Verbindlichkeiten führen. Die Schlüsselkompetenzen sind daher inhaltsneutral, ja inhaltsleer zu formulieren, so lautet eine Maxime.<sup>30</sup>

Diese Annahmen finden in den Darstellungen Breydes (1995) Bestätigung. Zur Definition von Schlüsselqualifikationen greift er zunächst auf Mertens (1974)<sup>31</sup> zurück. In dessen Konzeption wird mit dem Qualifikationsbegriff der Schwierigkeit entsprochen, sich an Entwicklungen in Wirtschaft und am Arbeitsmarkt anzupassen. Somit entsteht ein Qualifikationsbegriff, der nicht unmittelbaren Anforderungen Rechnung trägt, sondern der auf den Erwerb längerfristig verwertbarer Qualifikationen abzielt und damit sehr allgemein formuliert ist.

Hierin wird auch deutlich, dass der heutige, oft verwendete Begriff, nach ausgiebiger Diskussion und unterschiedlicher Rezeption über die Jahre hinweg, in einigen Bereichen vom ursprünglichen Modell abweicht. Es wurde immer mehr versucht, mit dem allgemeinen Begriff konkrete Kategorien zu erfassen, wodurch es zu der zuvor erwähnten Überfrachtung gekommen ist.

Dennoch ist der Begriff im bildungspolitischen Diskurs von Bedeutung, da er trotz einer gewissen „Inhaltsleere“ nicht unabhängig von Inhalten verstanden werden kann, v.a. dann nicht, wenn es um die Aneignung verschiedener Fertigkeiten als Antwort auf neue Anforderungen geht. Als zusammenfassende Darstellung soll noch de Haans Kompetenzkonzept (1998) angeführt werden, in dem die oben erwähnten erforderlichen Fähigkeiten enthalten und kategorisiert sind, die Konzeption geht allerdings über die bloße Auflistung der verschiedenen Fertigkeiten hinaus. Ähnlich wie Süssmuth teilt er die Kompetenzen in drei Bereiche auf<sup>32</sup>:

*Methodenkompetenz:* Das erlernte Wissen muss in die Praxis umgesetzt werden können. Mit Methodenkompetenz ist die Fähigkeit gemeint, „Sachwissen zielgerichtet aufarbeiten

---

<sup>29</sup> de Haan (1998), ebd. S. 21

<sup>30</sup> ebd. S. 22

<sup>31</sup> Mertens, D.: *Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft.* in: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.*, 7.Jg, Stuttgart 1974

<sup>32</sup> vgl. De Haan (1998), ebd. S. 20

und anwenden zu können.“<sup>33</sup> Das heißt, dass man kompetent ist, systematisch an die Bearbeitung eines Problems mittels geeigneter Methoden und „Rezepte“ heranzugehen, und das Wissen in der Handlung umsetzen kann. Dies erfordert im Umgang mit neuen Technologien oft die Fähigkeiten der Abstraktion und Kreativität und dessen, was als vernetztes Denken beschrieben wird. De Haan schreibt es der Methodenkompetenz zu, dass man im Problemlösungsprozess „zur kreativen Neukombination von Informationen und Lösungswegen, zur Identifikation von Interdependenzen zwischen Problemfaktoren wie zwischen Lösungswegen, zur kontextuellen und kritischen Befragung von Rahmenbedingungen für die Problem- und Lösungsgenerierung und zur Reflexion auf die Gefahren und die Risiken der Problemlösung“<sup>34</sup> fähig ist.

*Sozialkompetenz:* Zu diesem Bereich gehören, verglichen mit der obigen Auflistung verschiedener Schlüsselkompetenzen, Fertigkeiten wie Teamarbeitsfähigkeit und Empathievermögen. Allgemeiner ist darunter „das Vermögen, mit anderen gemeinsam nach Problemlösungen zu suchen“ und „konstruktiv wie kritisch kooperieren zu können“<sup>35</sup>, zu verstehen. Zum Erreichen gemeinsamer Ziele ist gemeinsames Engagement nötig. Man muss sich selbst einbringen, sich aber auch in andere hineinversetzen können. Solidarische und empathische Fertigkeiten stehen hier im Vordergrund, gefragt sind aber auch Konflikt- und Diskussionsfähigkeiten.

*Selbstkompetenz:* In erster Linie umfasst dies die Kompetenz sich selbst organisieren und selbständig arbeiten bzw. lernen zu können. De Haan beschreibt das entsprechende Selbstmanagement als Fähigkeit, „seinen Alltag nach eigener Auffassung und in den Augen derer, mit denen man diesen Alltag teilt, erfolgreich und befriedigend zu managen.“<sup>36</sup> Außerdem ist hier das Vermögen gemeint, sich weiterentwickeln zu können, worin auch die schon erwähnte Forderung nach der Bereitschaft zu lebensbegleitendem Lernen enthalten ist. Mit der Selbstkompetenz erfasst de Haan auch das Gebiet der Fähigkeit zur Selbstreflexion. Dabei geht es darum, „einen persönlichen Werthorizont zu entwickeln, sich mit diesem wie mit der eigenen Position gegenüber alltäglichen Geschehnissen, im Umgang mit Menschen,... reflexiv auseinandersetzen zu können“<sup>37</sup>. Selbstreflexion meint aber auch, zur reflektierten Betrachtung der drei Kompetenzen fähig zu sein.

---

<sup>33</sup> ebd.

<sup>34</sup> ebd.

<sup>35</sup> ebd.

<sup>36</sup> ebd.

<sup>37</sup> ebd.

Der Begriff der Schlüsselkompetenzen ist mithin als allgemeine Kategorie zu verstehen, was zur besseren Orientierung beiträgt. Um das Konzept hinsichtlich seiner Anwendbarkeit zu vervollständigen, muss es auch auf das Kriterium der ganzheitlichen Betrachtungsweise hin geprüft werden. Nach Breyde (1995) sind Schlüsselkompetenzen aufgrund ihrer Definition auf einen situationalen Kontext bezogen. Es ist eine Schlüsselkompetenz, spezielle Fähigkeiten in einer bestimmten Situation anzuwenden bzw. zu generieren. Hierin liegt begründet, dass Individuum und Situation als Ganzes betrachtet werden müssen, um die jeweilig erforderlichen Fähigkeiten konkretisieren zu können. Erfolgreiches Handeln ist nicht anhand einheitlicher Kriterien oder Regeln erfassbar. Im Gegenteil: Individuelle Vorgaben zur Bewältigung einer Situation müssen berücksichtigt und zugelassen werden. Dazu kommt, dass die Bewertung der Handlungen außerhalb des beruflichen Tätigkeitsfeldes einer Person von ihrem eigenen Werthorizont abhängt. Hier kommt die Autonomie zum Ausdruck; das Individuum entscheidet selbst, ob sein Handeln erfolgreich oder richtig ist.

Dem Kriterium des ganzheitlichen Verständnisses wird man demnach gerecht, wenn „das Konzept der Schlüsselqualifikationen sowohl aus der Perspektive des Beschäftigungssystems als auch aus der Perspektive des Individuums“<sup>38</sup> begründet wird.

## 3.2 ORGANISATORISCHE KONSEQUENZEN FÜR DAS AUSBILDUNGSSYSTEM

### 3.2.1 Grundlegende Voraussetzungen

Die Voraussetzung für die organisatorische Umgestaltung des Unterrichts und der Arbeit an neuen Konzepten von Lernumgebungen liegt im Verständnis der kognitiven Struktur des lernenden Individuums. So spricht Gabriel (1996) zunächst auch die Untersuchung der grundsätzlichen Bedingungen des Lernens an. In der neueren Literatur zu diesem Thema finden sich lehr-/lerntheoretische Überlegungen, die sich in drei, teilweise ergänzenden Richtungen bewegen und allgemein anerkannt sind; diese umfassen behavioristische, kognitive und konstruktivistische Lerntheorien.<sup>39</sup>

Das sogenannte *situierte Lernen*<sup>40</sup> stellt in diesem Zusammenhang als Verbindung von konstruktivistischen und kognitionstheoretischen Annahmen ein umfassendes Konzept dar, bei dem der Lebens- und Lernsituation eine besondere Bedeutung beigemessen wird. In diese Richtung gehen auch die Überlegungen Peter Strittmatters und Helmuth Niegemanns

---

<sup>38</sup> Breyde (1995), S. 40

<sup>39</sup> vgl. Tulodziecki, Gerhard: *Lehr-/lerntheoretische Konzepte und Software-Entwicklung*. In: Bildungswege in der InformationsGesellschaft: BIG, Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.) *Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte – Kompetenzen; eine Bestandsaufnahme*, Gütersloh 1996, S. 42 ff.

<sup>40</sup> vgl. ebd. S. 47 f.

(2000), wenn sie – kurz gefasst – Lernen zunächst als einen aktiven Prozess verstehen, in dem Wissen konstruiert wird. Dabei geht mit der menschlichen Informationsverarbeitung die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten einher. Auf die Rolle, die diese grundsätzlichen Anhaltspunkte bei der Gestaltung von Lernumgebungen spielen, soll im folgenden nach einigen begrifflichen Überlegungen zurückgekommen werden.

### 3.2.2. Neue Lernorganisation – neue Begriffe

Begrifflich-theoretisch äußert sich die Forderung nach neuen Lernarrangements in der Ablösung des Begriffes *Unterricht* durch Begriffe wie *Didaktik* oder *Instruktion*. Weiters ist zu klären, welche Rolle die *Neuen Medien* im Zusammenhang mit Ausbildungskonzepten spielen.

#### 3.2.2.1. Didaktik

Aus den Erziehungswissenschaften kommend, wird Didaktik als die Wissenschaft bezeichnet, die sich mit dem Lehren und Lernen beschäftigt. Dabei kann Didaktik erstens anhand von Merkmalen aus verschiedenen Positionen beschrieben werden, die wiederum „unterschiedliche Zugänge zu dem Gegenstandsbereich des Lehrens und Lernens“<sup>41</sup> wählen können.<sup>42</sup> Darüber hinaus gibt es auch Unterscheidungen in Bezug auf den jeweiligen Ausbildungsbereich (Aus-, Weiter-, Erwachsenenbildung, etc.). Allgemein erfasst die Didaktik die Interdependenzen zwischen einer lehrenden und einer oder mehrerer lernender Personen sowie den Lehrinhalten und die Wirkungen dieser Komponenten aufeinander. Lehren ist dabei als zielgerichtetes Handeln zu verstehen.

#### 3.2.2.2. Instruktion

Der Begriff der Instruktion meint eine Gestaltung der Lernumgebung, die die Kompetenzen der Lernenden verbessern soll. „Instruktion umfasst damit Demonstrieren, Erzählen und Erklären, aber auch physikalische Arrangements, die Strukturierung präsentierter Materialien, Abfolgen von Aufgabenanforderungen sowie die Reaktion auf die Aktivitäten Lernender“<sup>43</sup>. Der Begriff impliziert die Entwicklung von Lernmedien und die Errichtung komplexer Lernumgebungen, in denen die neuen Medien eingesetzt werden sollen. Somit geht Instruktion weit über den Begriff des Unterrichts hinaus.

#### 3.2.2.3. „Neue Medien“

---

<sup>41</sup> Euler (1994), S. 103

<sup>42</sup> vgl. ebd, S. 97 ff.

<sup>43</sup> Resnik, L. B. (1976): *Instructional Psychology. Annual Review of Psychology*, 32, 659-704, S. 51 zit. In: Strittmatter Peter/ Niegemann Helmut: *Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung*, Darmstadt 2000, S. 8

Der Einbezug von Medien als Hilfsmittel im schulischen Lernprozess ist die unmittelbarste Antwort auf die neuen Anforderungen der Informationsgesellschaft. Neue elektronische Medien werden zum Gegenstand des Lernens und auch für das Lernen funktionalisiert. Mit dem Begriff „Neue Medien“ sind neue elektronische Medien gemeint, die „computerbasierte Systeme“ darstellen, „mit Hilfe derer Text, Bild, Film oder Ton präsentiert oder verarbeitet werden können.“<sup>44</sup>

### 3.2.3. Konzepte zur Gestaltung komplexer Lernumgebungen

Die Frage nach der Neuorganisation des Lernens beinhaltet vor allem den Aspekt des neuen Lehrens. Beide Aspekte sind untrennbar miteinander verbunden. Das *Neue* wiederum entsteht durch die Bemühungen, Medien im Unterricht einzusetzen und die Vorteile der technischen Hilfsmittel zur Vermittlung definierter Lernziele für sich zu gewinnen.

Neue Konzeptionen für Lernumgebungen setzen ihrerseits wieder neue Konzepte des Lehrens voraus, die mit der Organisation des Lernens untrennbar verbunden sind. Der Lernprozess selbst braucht eine neue Basis, und diese wird durch die steuernde und strukturierende Begleitung einer Lehrperson, oft auch LernberaterIn genannt, geschaffen. In diesem Sinne meint z.B. Gabriel (1996), dass „entscheidende humane Fähigkeiten wie ‚Eigeninitiative‘, ‚Verantwortungsbewusstsein‘ oder ‚Selbständigkeit‘ nur im geführten personalen Bezug zwischen Lernenden und Lehrenden entfaltet und gefördert werden“<sup>45</sup>.

Um geeignete neue Organisationsformen für Lernumgebungen zu entwickeln ist es dadurch unumgänglich, sich über die Bedingungen effektiven Lehrens Gedanken zu machen. Bezugnehmend auf die Darstellungen von Strittmatter und Niegemann (2000) werden die von Klauer (1985)<sup>46</sup> postulierten sechs grundlegenden Lehrfunktionen diskutiert und mit den Überlegungen des situierten Lernens<sup>47</sup> verbunden. Diese Lehrfunktionen werden als Voraussetzung für erfolgreiches Lehren, auch „selbstgesteuertes Lernen“ genannt, angesehen:

1. *Motivation des Lernenden*: Die Motivation des Lernenden kann in gewissem Maße durch die Lehrperson bzw. die Lernumgebung beeinflusst werden. Das ist wichtig, da

---

<sup>44</sup> Tulodziecki, Gerhard: *Einführung und Überblick*. In: Bildungswege in der InformationsGesellschaft: BIG, Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.) *Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte – Kompetenzen; eine Bestandsaufnahme*, Gütersloh 1996, S. 12

<sup>45</sup> Gabriel (1996), S. 66

<sup>46</sup> Klauer, Karl-Josef (1985): *Framework for a theory of teaching. Teacher and Teacher Education. 1, 5-17* In: Strittmatter Peter/Niegemann Helmut: *Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung*, Darmstadt 2000, S. 9 ff.

<sup>47</sup> vgl. Tulodziecki, Gerhard: *Lehr-/lerntheoretische Konzepte und Software-Entwicklung*. (1996), ebd. S 47 f.



die Motivation grundlegend für den Lernprozess ist. Dieser sollte von einem „für die Lernenden interessanten und intrinsisch motiviertem Problem“<sup>48</sup> ausgehen.

2. *Informationsvermittlung*: Die Lernenden müssen ihre Aufmerksamkeit auf die den Lernzielen entsprechenden Informationen richten und diese „durch Hören, Lesen oder Entdecken“<sup>49</sup> aufnehmen. Die Aufmerksamkeit der Lernenden muss auf die Informationen gelenkt werden; dabei ist es wichtig, die Lernenden nicht mit Informationen zu überfrachten, damit das Gedächtnis nicht überlastet wird. Die bereits bestehenden kognitiven Strukturen sollen aktiviert werden, was u.a. durch Hinweise und Anleitungen geschehen soll, mit denen die Möglichkeiten geschaffen werden, dass neues Wissen mit schon Vorhandenem in Bezug gebracht werden kann. Das zu Lernende soll in mehrere Kontexte eingebettet werden, um multiple Perspektiven zu generieren.
3. *Das Verstehen der Informationen bzw. die Informationsverarbeitung muss gesichert werden*: Verstehen erfolgt hier dadurch, dass durch passende Instruktionen aus den aufgenommenen Informationen die brauchbaren selektiert und mit schon vorhandenem Wissen in Verbindung gesetzt werden. Besonderer Wert sollte darauf gelegt werden, dass die Lernenden selbst entscheiden, ob sie das Aufgenommene verstanden haben, um den Prozess des selbständigen Lernens und die Fähigkeit zur Bewertung der eigenen Lernfortschritte zu unterstützen.
4. *Das Behalten und Erinnern des Wissens gewährleisten*: Selektierte Teile der neuen Informationen, die relevant erscheinen, müssen behalten werden und erinnerbar (abrufbar) sein. Dies soll durch Übungen geschehen, bei denen nicht nur auf den Inhalt, die Abfolge und das Ausmaß geachtet wird. V.a. das „Vernetzen“ von Informationen, also das neue Wissen mit anderen Informationen zu verknüpfen und mit diesen Beziehungen herzustellen, soll gefördert werden.
5. *Wissenstransfer – die Anwendung des Wissens sichern*: Durch spezielle, systematische Förderung sollen die Lernenden das neue Wissen in neuen Situationen, bei neuen Problemen und Aufgaben anwenden können. Dazu sollte der zu lernende Gegenstandsbereich durch realistische Probleme in ein konkretes Blickfeld und zu einem Praxisfeld in Bezug gesetzt werden.

---

<sup>48</sup> Tulodziecki, Gerhard (1996), ebd. S. 48

<sup>49</sup> Strittmatter/Niegemann (2000), S. 9

6. *Regulation und Anleitung*: Um die Lehrfunktionen zu gewährleisten und zu realisieren, müssen die Aktivitäten der Lernenden koordiniert, zum Teil kontrolliert und geleitet werden. Wenn die Lernenden ihre Aktivitäten noch nicht selbst steuern können, müssen Hilfen beim Lernen gegeben werden. Dabei ist zu beachten, dass Hilfe und Anleitungen v.a. dann wirksam sind, wenn sie den Lernprozess unterstützen und nicht so sehr auf ein schnelles Ziel hinführen. Unterstützende Lehrmaßnahmen sollen den Lernenden zu eigenen Einsichten verhelfen. Zur Illustration sei hier auf den Aspekt des akzeptierten Fehlermachens hingewiesen.

Was bedeuten die soeben beschriebenen Bedingungen für die Gestaltung von komplexen Lernumgebungen? Dazu ist vorweg festzuhalten, dass sich in der Literatur mehr Schlagworte als ausgearbeitete Konzepte finden. Zwar gibt es zum Beispiel die bildungspolitische Forderung nach mehr Projektunterricht, dessen konkrete Gestaltung und Umsetzung in der Praxis wird aber nicht näher ausgeführt. Die Grundlagen für die Entwicklung komplexer Lernumgebungen werden später noch eingehend diskutiert.

#### 3.2.4. Praxisorientierte Ansatzpunkte – Bedingungen für effektiveres Lehren

Die Forderung nach einer offeneren Gestaltung des Unterrichts liegt dem Konzept des „Neuen Lernens“ zugrunde. Damit hängt eine Neudefinition der Rollen von Lehrenden und Lernenden zusammen.

Neue didaktische Methoden, bei denen die Einbindung neuer Lernformen (lebenslanges, selbstkontrolliertes, Tele-/Online-Lernen, etc.) berücksichtigt werden muss, sollen aber nicht insofern missverstanden werden, als dass auf Lehrpersonen verzichtet werden könne. Die Rolle der Lehrenden muss, im Unterschied zum bisherigen *wissenverteilenden* Verständnis, als *wissenproduzierend* neu interpretiert werden. In diesem Sinne müssen Lehrpersonen als „LernberaterInnen“ auf die SchülerInnen eingehen und zur Erfüllung der grundlegend geforderten Kompetenz des lebensbegleitenden und selbstkontrollierten Lernens gemeinsam eine neue Lernkultur schaffen. In diesem Prozess kann dann einer weiteren Anforderung entsprochen werden: Durch die Gestaltung der Lernumgebung mittels neuer Medien kann zunächst die Effizienz des Lernens gesteigert werden. Außerdem erwerben die Auszubildenden damit den Grundstock an erforderlichen Qualifikationen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien. Dadurch wird die Selbständigkeit bei der Informationssuche, -selektion und -bewertung unterstützt. Mit der Einbeziehung neuer Medien kann verstärkt Projektunterricht betrieben werden und dies auch auf dem Sektor, der sich als der beruflich zukunftsreichste herausstellt: nämlich im IKT-Bereich .

Als didaktisches Prinzip trägt der Projektunterricht ebenfalls dazu bei, die Beziehung von SchülerInnen und LehrerInnen neu zu bestimmen und ermöglicht das „Lernen in eigener Erfahrung“<sup>50</sup> sowie eine stärkere Verbindung von Theorie und Praxis. Ein weiterer Vorteil ist die Aufhebung der Monotonität des Lernens, da soziale und individuelle Phasen des Lernprozesses einander ablösen. Auf diese Weise können die Lernenden einerseits Selbstlernkompetenzen erwerben, andererseits aber auch das Arbeiten im Team erfahren, womit eine optimale Grundlage für spätere Anforderungen am Arbeitsmarkt gelegt wird. Selbständiges Lernen ist stellvertretend für selbständiges Arbeiten und Lernen allgemein zu sehen; schulische Projekte in Teamarbeit durchzuführen bereitet auf spätere Projekte im betrieblichen Kontext vor.

Laut Strucks (1996) Entwurf gehören zum Projektunterricht „klassenbezogene, klassen-, stufen- und schulformübergreifende, innerfachliche, fächerübergreifende und überfachliche Vorhaben mit den drei Stufen Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Projekts, induktive, handlungsorientierte, kleingruppenbezogene und zielorientierte Vorgehensweisen, Arbeitsteilung, der Gang aus der Schule heraus („Vor-Ort-Prinzip“ des Lernens), Praktika, (...) sowie Projekte, die von zwei (Co-Teaching) oder mehreren Lehrern (Team-Teaching) betreut werden.“<sup>51</sup>

Im Zeitaufwand ist der Projektunterricht dabei sehr variabel – dies kann von einigen Stunden bis zur Dauer von einigen Jahren gehen. Als weitere organisatorische Maßnahmen wird neben flexiblen offenen Unterrichts- und Projektphasen die Bündelung von Fächern, Online-Lernen und „Homelearning“ vorgeschlagen. An dieser Stelle wird auch die Bedeutung von entsprechender Unterrichtssoftware angesprochen.<sup>52</sup> Mit den neuen technisch unterstützten Formen des Lernens werden zusätzliche Informationsquellen geschaffen. Dadurch wird nicht nur eine offenere Form des Unterrichts gefördert, die SchülerInnen lernen auch früher, nicht nur das als vermitteltes und brauchbares Wissen anzuerkennen, was vom Lehrer/der Lehrerin gelehrt wird, sondern die Basis von Wissen in einer mehrdimensionalen Perspektive zu erkennen. Dies wiederum fördert die Flexibilität des Denkens. Weiters ist der verstärkte „Austausch mit anderen Personengruppen“<sup>53</sup>, also z.B. die Einbeziehung von Eltern, Partnerklassen oder Fachleuten in verschiedene Phasen der Ausbildung von Vorteil. Mit solchen

---

<sup>50</sup> vgl. Rahn, Hartmut: *Was können wir tun? Vier praktische Vorschläge zur Veränderung der Schule*. In: Gerold Becker/Otto Seydel (Hrsg.) *Neues Lernen. Die wechselseitigen Erwartungen von Schule und Wirtschaft*, Frankfurt 1993, S.71 ff.

<sup>51</sup> Struck (1996), S. 182

<sup>52</sup> vgl. dazu Tulodziecki (1996), ebd. S. 49 ff.

<sup>53</sup> ebd. S. 52

Methoden kann auch der „Förderung des praktischen Lernens“<sup>54</sup> (*Praxislernen*), die auch an allgemeinbildenden Schulen intensiviert werden sollte, nachgegangen werden. Eine kontinuierliche Kooperation zwischen Schulen und Unternehmen (späteren ArbeitgeberInnen) würde außerdem einen neuen Zugang zur wirtschaftlichen Umwelt vermitteln.

Auf breitem Allgemeinwissen aufbauend soll in der Neugestaltung der Schule die Forderung nach ganzheitlichen und umfassenden Betrachtungsweisen erfüllt werden. Dies gilt nicht nur für die Organisation von Lernumgebungen, sondern ist auch eine Erwartung an die AbsolventInnen des Bildungssystems. Um dem Rechnung zu tragen, sei nochmals auf die Bündelung von Fächern hingewiesen, da besonders der fächerübergreifende Erwerb von Wissen den dargestellten Anforderungen entgegenkommt. Die Vernetzung verschiedener Fachgebiete und die Entchronologisierung des Unterrichts unterstützen das vernetzte Denken und die Fähigkeit an komplexere und umfassendere Problemstellungen heranzugehen. Das heißt, dass größere Zusammenhänge fächerübergreifend in den Unterricht einbezogen werden müssen. Dies gilt z.B., wie Karlheinz Kaske (1993) in diesem Zusammenhang anführt, für Umweltfragen, wirtschaftliche Zusammenhänge oder Fragen zum Thema Europa, wo sprachliche, geographische, geschichtliche und kulturelle Fragen zu erörtern sind.<sup>55</sup>

#### 3.2.4.1. Exkurs: Rechtliche Regulierung neuer Medien

Im Zusammenhang mit dem Einsatz neuer Medien soll kurz auf die Problematik eingegangen werden, die bezüglich der Auswahlkriterien besteht. Ausgehend von dem Umstand eines enorm gestiegenen Bedarfs und damit stark expandierenden Marktes im Bereich von Informationsprogrammen und Lernsoftware, sieht Matthias Bock (1996) eine entsprechende systematische Übersicht der Produkte nicht vorhanden. Ebenso fehlen einheitliche Kriterien der Qualitätsbestimmung. Aus beiden Kritikpunkten lässt sich auf die Notwendigkeit einer Analyse zur Aufklärung der NutzerInnen und zu einer Etablierung von Regeln für die Produzenten schließen, da durch die Ausdehnung des Angebots und den besseren Zugang für SchülerInnen und andere private NutzerInnen „eine nie geahnte Fülle an Informationen und Lernhilfen über Computernetze und Datenträger verfügbar“<sup>56</sup> wird. Es sind also erstens die Beschaffung von Informationen für Eltern und LehrerInnen zur bewussten Selektion von Produkten und zweitens eine Kontrolle der Produzenten zur Sicherung der Qualität, wobei die Selbstkontrolle im Vordergrund steht, zu verfolgen.

---

<sup>54</sup> vgl. Rahn (1993), ebd. S. 72 f.

<sup>55</sup> vgl. Kaske, Karlheinz: *Neue Anforderungen an das Gymnasium. Projekte – Fächerübergreifender Unterricht – Basissicherung*. In: Gerold Becker/Otto Seydel (Hrsg.) *Neues Lernen. Die wechselseitigen Erwartungen von Schule und Wirtschaft*. Frankfurt 1993, S. 24

<sup>56</sup> Bock, Matthias: *Neue Medien im Bildungswesen. Erfahrungen mit Regulierung und Selbstkontrolle in den USA. Eine Bestandsaufnahme*, Gütersloh 1996, S. 12

Im Kontext der vorliegenden Arbeit erhält in erster Linie die Frage Bedeutung, wie die NutzerInnen inhaltliche Standards konkretisieren und die Überwachung der Einhaltung dieser Standards sicherstellen können. Den Darstellungen Bocks folgend stellt sich der Aufbau rechtlicher Regelungen im Bereich von Computernetzen – v.a. Internet – jedoch sehr schwierig dar. Im Vergleich zu traditionellen Medien (Rundfunk, Fernsehen, Telefon) ergeben sich aus folgenden Punkten nur schwer überwindbare Komplikationen: Zunächst müssen die inhaltlichen Normen „gegenüber einer Vielzahl von Anbietern und Betreibern durchgesetzt werden“<sup>57</sup>. Dadurch, dass die Anbieter und Betreiber von verschiedenen Ländern aus operieren, wären überdies international gültige Regelungen nötig.<sup>58</sup>

Die Konsequenzen, die sich daraus für die VerwenderInnen neuer Medien hinsichtlich der Auswahl von Unterrichtssoftware und Online-Lernhilfen ergeben, liegen auf der Hand: Mit der Nachfrage nach qualitativ hochwertigen Produkten und der Gründung von Selbstregulierungsinitiativen lässt sich eine Kontrolle des Angebots über den Wettbewerb zwischen den Produzenten erwerben, solange es nicht möglich ist einheitliche rechtliche Standards verbindlich festzulegen. Ein Weg dies zu erreichen, ist der Einsatz von Kontrollsoftware, da die Kontrolle empfangener Inhalte am effizientesten bei den Endgeräten eingesetzt werden kann.<sup>59</sup> Verbindliche Regelungen sind nur auf Ebene der Schulen möglich. Es bleibt also letztlich den Anbietern des Unterrichts überlassen, schon im Vorfeld der Anwendung die zu verwendende Unterrichtssoftware bzw. die zu verwendenden Informationen aus dem Internet auf ihre Eignung hin zu bewerten.

### 3.2.5. Allgemein-theoretische Grundlagen für die Gestaltung von Lernumgebungen

Bezugnehmend auf die Darstellungen Strittmatters und Niegemanns (2000) sollen abschließend einige theoretische Überlegungen für die Gestaltung von Lernumgebungen diskutiert werden. Diese beinhalten eine beträchtliche Anzahl an Instruktionsdesign-Modellen und konstruktivistisch orientierten didaktischen Modellen, die anschließend dargestellt werden.<sup>60</sup>

Der Unterschied zwischen den beiden soeben erwähnten Richtungen liegt in der erkenntnistheoretischen Fundierung und den ihnen zugrunde gelegten psychologischen Modellen. Die Entwicklung von Instruktionsdesign-Modellen geht bis in die sechziger Jahre zurück, wo sie in den USA zum Gegenstand der Unterrichtstechnologie wurden. Sie beruhen auf der behavioristischen Lerntheorie und wurden mit der Methode des „Programmierten Lernens“ ge-

---

<sup>57</sup> ebd. S. 50

<sup>58</sup> zu weiteren Schwierigkeiten und Ansatzpunkten vgl. Bock (1996) S. 50 ff.

<sup>59</sup> Zu Beispielen für Kontrollsoftware siehe: ebd. S. 71

<sup>60</sup> vgl. Strittmatter/Niegemann (2000), S. 12 ff.

koppelt. Die Entwicklung konstruktivistischer Modelle wurde durch neuartige neurobiologische Entdeckungen eingeleitet. Sie folgen den Annahmen der konstruktivistischen Erkenntnistheorie, die „realistische“, ‚objektivistische‘ oder ‚kognitivistische‘ Grundpositionen<sup>61</sup> in Frage stellt. Damit ändert sich der Ausgangspunkt für die Planung von Lernumgebungen, da die Wissensvermittlung auf andere Grundlagen gestellt wird. Die Wissenskonstruktion tritt gegenüber der Reproduktion von Wissen ins Zentrum der Betrachtungen.

Anhand dieser beiden Modelle werden die Schwierigkeiten erkennbar, die sich für die Gestaltung komplexer Lernumgebungen ergeben. Die wesentliche Erkenntnis daraus ist, dass es nicht möglich ist, sich einfach nach verschiedenen Anforderungen zu richten und dann mit der Bestimmung der Zielkategorien für ein bestimmtes „ideales“ Konzept oder Modell zu entscheiden.

Die Begründung dafür liegt in den unterschiedlichen Ausrichtungen der Modelle, die nicht immer dieselben Lernziele verfolgen. So haben ältere Modelle oft auf speziellen Gebieten Vorteile gegenüber neueren, da letztere z.B. „das nachhaltige Lernen grundlegender Begriffe“<sup>62</sup> nicht berücksichtigen. Probleme für die Neugestaltung stellen sich also nur dann, wenn man nach einem Modell sucht, das man als einheitlich optimal für moderne Lernumgebungen betrachten kann.

Die Gestaltung komplexer Lernumgebungen muss sowohl alte als auch neue Aspekte berücksichtigen. Sich nach den jeweils definierten zu vermittelnden Lernzielen richtend, ist die Planung und Entwicklung der Lernumgebung ein „kreativer Akt“, der sowohl systematische Grundlagen als auch die notwendigen Freiräume für Spontaneität und individuelle sowie situative Bedürfnisse beinhalten muss. Voraussetzung für jedes Modell der Konzeption einer Lernumgebung ist eine „vertiefte lerntheoretische Fundierung“<sup>63</sup>. In einer groben Umschreibung könnte man bei der Entwicklung eines Modells zwei zu berücksichtigende Komponenten unterscheiden: Die erste ist der Einsatz neuer Medien, v.a. computer- und telekommunikationsorientierte Lernprogramme. Dementsprechend kann auch von medienbasierten Lernumgebungen gesprochen werden. Hierfür ist eine systematische Planung des Unterrichts unbedingt notwendig; die Lehrmedien und deren Einsatz müssen bis ins Detail entwickelt und ausgearbeitet sein, da sie die Grundlage für selbständiges Lernen bilden sollen. Die zweite Komponente betrifft in erster Linie die Person des/der LernberaterIn. Schon in der Forderung nach einer offenen Gestaltung des Unterrichts sind didaktische und soziale Kompetenzen der Lehrperson gefragt. Diese muss spontan in die Gestaltung eingreifen können,

---

<sup>61</sup> ebd. S. 25

<sup>62</sup> ebd. S. 30

<sup>63</sup> ebd.

v.a. in Bezug auf die individuelle Betreuung der Lernenden. Auch bei Lehrzielen, die im Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung der Auszubildenden stehen, ist mehr Spontaneität und situative Gestaltung nötig als etwa eine systematische Planung.

Wonach soll man sich bei der Organisation von Lernumgebungen richten? Auf welche Aspekte sollte besonders geachtet werden? Die Antwort auf diese Fragen kann nicht pauschal und in der Formulierung allgemeingültiger Regeln für die Umsetzung eines einheitlichen Modells erfolgen. Deshalb sollen im Folgenden allgemeine Merkmale und Anhaltspunkte als Basis für die Gestaltung einer Lernumgebung nach den jeweiligen Erfordernissen ausgearbeitet werden.

Strittmatter und Niegemann (2000) fassen die grundlegenden Kriterien, die berücksichtigt werden sollten, zusammen. Dabei fällt auf, dass sie sich dem Konzept des situierten Lernens weitgehend annähern:

„Die Gestaltung (multi-)medialer Lernumgebungen hat zunächst (Konstituenten) die individuellen Fähigkeiten, Motivationen, Interessen, Einstellungen und Ziele der Lernenden zu berücksichtigen. Darauf abzustimmen sind die Lernmaterialien, die wiederum in Darbietungsmodalität, physikalischer und psychologischer Struktur, konzeptueller Schwierigkeit und Sequenzierung variieren sollten. Außerdem sind Fragen nach Kriteriumsaufgaben und Lernaktivitäten zu stellen.“<sup>64</sup> Diese allgemeinen Merkmale deuten auf die Anforderung hin, Konzepte zu entwickeln, die das „Lernen stärker in situative Kontexte“<sup>65</sup> einbetten. „Demnach sollten geeignete Lernumgebungen Aufgaben enthalten, die möglichst authentisch und kontext-sensitiv sind, die das Identifizieren, Definieren und Lösen von Problemen erleichtern, die Konstruktion und nicht Reproduktion von Wissen in den Vordergrund stellen und die stets mehrere Perspektiven eines Sachverhaltes anbieten, um so zur Reflexion eigener Ansichten und Auffassungen anzuregen.“<sup>66</sup>

Diese Kriterien geben als Basis für die Gestaltung einer Lernumgebung genügend Hinweise und somit eine umfassende Anleitung für die weitere Ausarbeitung eines genauen Konzeptes. Dabei werden auf dieser Grundlage aufbauend genügend Spielräume offen gelassen, den spezifischen eigenen Vorstellungen gerecht zu werden, da die so geschaffenen Anhaltspunkte allgemein formuliert sind. Mit der starken Betonung des situativen Kontextes wird es weiters möglich auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden besser einzugehen.

---

<sup>64</sup> ebd. S. 6

<sup>65</sup> ebd.

<sup>66</sup> ebd.

Des Weiteren führen Strittmatter und Niegemann (2000) zwölf Punkte an – jeder dieser Punkte repräsentiert einen Variablenbereich – „die beim Design von Lernumgebungen generell zu berücksichtigen sind“<sup>67</sup>. Elf dieser Punkte sind im Zusammenhang mit dem Thema dieser Literaturanalyse wesentlich und werden daher kurz zusammengefasst:<sup>68</sup>

1. *Kriterien für die Definition der Zielkategorien und angestrebten Zielgrößen*: Die Bestimmung der Lernziele sollte aufgrund lehr-/lerntheoretisch fundierter Kategorien erfolgen. Dabei sollten die einzelnen Ziele anhand unterscheidbarer Lernprozesse ausgearbeitet werden. Den erforderlichen Schlüsselqualifikationen zufolge ist es wichtig nicht nur kognitive, sondern auch sozial-emotionale Zielkategorien zu berücksichtigen.
2. *Analyse von Wissensarten und -funktionen*: Die Analyse von Wissen soll letztlich der Wissensstrukturierung dienen. Nicht alle Arten von Wissen sind für das Erreichen bestimmter Lernziele geeignet. Mit der Analyse des Wissens wird es möglich, die in den Lernmaterialien enthaltenen Wissensarten auf ihre Brauchbarkeit hin zu überprüfen. Sie ist auch wichtig, da nicht jedes Wissen mit denselben didaktischen Methoden vermittelt werden kann. So ist zwischen allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik zu unterscheiden. Die Funktionen und Verwertungszusammenhänge bestimmen in erheblichem Maße die didaktische Gestaltung. Der jeweiligen Zielkategorie entsprechend sollen mit der Analyse des Wissens Alternativen gefunden werden. Diese beziehen sich erstens auf die zu vermittelnde Wissensart. Zweitens beziehen sie sich auf die möglichen zweckmäßigen Codesysteme (Text, Bild, Film). In multimedialen Lernumgebungen ist es möglich das Wissen in unterschiedlichen Codierungen zu vermitteln. Der dritte Punkt betrifft die Strukturierung und Sequenzierung der Lerngegenstände. „Besonders wichtig sind hier auch alternative Positiv- und Negativbeispiele, ‚Modelle‘ sowie Lernaufgaben.“<sup>69</sup>
3. *Analyse der Persönlichkeitsmerkmale (Adressatenanalyse)*: Diese Analyse bildet die Grundlage, um auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden optimal eingehen zu können. Nach den Ergebnissen kann die Lernumgebung angemessen gestaltet werden, wobei natürlich wieder die angestrebten Ziele in Betracht gezogen werden müssen. So wird es möglich, unerwünschte Nebeneffekte zu vermeiden. Ansatzpunkte für die Analyse sind die individuellen Lernvoraussetzungen (Vorwissen, Interessen, Einstellungen und Motivation) und „die anzunehmenden Wechselwirkungen mit be-

---

<sup>67</sup> ebd., S. 33

<sup>68</sup> vgl. ebd., S. 33 ff.

<sup>69</sup> ebd., S. 34



stimmten Instruktionsbedingungen (Mediator- bzw. Moderatorvariablen)<sup>70</sup>. Es gilt also, kognitive, „motivationale und affektive Persönlichkeitsmerkmale“<sup>71</sup> bei der Bestimmung der Ziele und als Voraussetzungen für den Lehr-Lern-Prozess zu berücksichtigen.

4. *Ergonomie*: Die Arbeitswissenschaft liefert für die Gestaltung von Lernumgebungen eine Reihe lehr-/lerntheoretisch relevanter empirischer Befunde hinsichtlich der „Merkmale der physikalisch technischen Umwelt, wie Geräuschpegel, Licht und Belüftung“<sup>72</sup>. Diese dürfen in den Konzepten nicht vernachlässigt werden, treten aber leider oft gegenüber der Berücksichtigung der technischen Aspekte von Medien in den Hintergrund. Auch die Software sollte auf ergonomische Aspekte hin analysiert werden.
5. *Soziale Lernumwelt – Kooperatives Lernen*: Unter sozialer Lernumwelt ist die Anwesenheit anderer Personen als nur des Lehrers /der Lehrerin und der Lernenden zu verstehen. Dies können z.B. andere Lernende, unbeteiligte Dritte, Fachleute oder ModeratorInnen sein. Eine solche Situation unterstützt die Lernwirksamkeit, wobei v.a. vom kooperativen Lernen positive Effekte zu erwarten sind. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehr-/Lernsituation sorgfältig geplant wird und die Lernenden über die erforderlichen Kompetenzen verfügen. In Verbindung mit computerunterstütztem Lernen sind die Wirkungen kooperativen Lernens noch zu untersuchen.
6. *Organisatorische und ökonomische Bedingungen*: Die Effizienz von Bildungsmaßnahmen ist zu einem gewissen Maß von diesen Bedingungen abhängig. Die Relevanz von ökonomischen Bedingungen für die Funktionen eines didaktischen Konzepts ist im Hinblick auf Finanzressourcen offensichtlich. Aber die den Lernenden sowie den Tutoren zur Verfügung stehende Zeit ist hier zu beachten. Organisatorisch geht es auch darum, die Lernenden über rechtliche Fragen (Zeugnisse, Anerkennung von Leistungen) und den Kontext von Bildungsmaßnahmen aufzuklären.
7. *Arrangement der Informations- und Wissenspräsentation*: Grundsätzlich gibt es bei der Gestaltung von Lernumgebungen „relativ viele Freiheitsgrade... z.B. hinsichtlich der Sozialform oder der verwendeten Medien.“<sup>73</sup> Doch gilt auch hier, dass man sich an grundlegende lehr-/lerntheoretische Überlegungen halten muss. In erster Linie gilt

---

<sup>70</sup> ebd.

<sup>71</sup> ebd, S. 35

<sup>72</sup> ebd, S. 35

<sup>73</sup> ebd, S. 36

dies für die „psychologischen Gesetzmäßigkeiten, die dem Lernen bestimmter Gegenstände bzw. Fähigkeiten zu Grunde liegen“<sup>74</sup>

8. *Motivierung der Lernenden*: Hier gelten ähnliche Überlegungen wie bei Punkt 7. Auch hier liegt es im Ermessen der GestalterInnen, sich Möglichkeiten der Motivierung einfallen zu lassen, wobei die Freiheit ebenfalls auf Basis einer theoretischen Fundierung, z.B. durch Modelle der Leistungsmotivation, gewährleistet ist.
9. *Evaluation von Bildungsmaßnahmen*: „Formative Evaluation ist integrativer Bestandteil der Entwicklung und Erprobung von Materialien und Maßnahmen; sie kann eine summative Evaluation aber nicht ersetzen.“<sup>75</sup> Die für eine solche summative Evaluation notwendigen Grundlagen sowie die Entwicklung von Instrumenten zur Sicherung der Qualität sollten vor dem Start einer Bildungsmaßnahme festgelegt werden.
10. *Dauerhafte Anwendung einer Bildungsmaßnahme*: Für eine Bildungsmaßnahme, die über einen längeren Zeitraum und nicht nur einmalig eingesetzt werden soll, ist die Evaluation des didaktischen Designs nicht der Abschluss. Die Evaluationsergebnisse sollten zu einer ständigen Optimierung führen.
11. *Designkompetenzen*: Diese sind hinsichtlich angebotener Lernprogramme für Service- und Beratungsfunktionen notwendig.

#### **4. RESÜMEE UND BILDUNGSPOLITISCHE KONSEQUENZEN**

Notwendige inhaltliche und organisatorische Veränderungen im Ausbildungssystem als Antwort auf die veränderten Anforderungen der Informations- und Wissensgesellschaft wurden im Rahmen dieser Analyse kurz dargestellt. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, dass es kein allgemein gültiges Rezept für die „Schule der Zukunft“ geben kann. Schwerpunktmäßig wurde allerdings auf allgemein notwendige Veränderungen in den Rahmenbedingungen, Rollen, Inhalten und Methoden gegeben. Daraus ergibt sich die bildungspolitische Notwendigkeit einer völligen Neudefinition von Schule als Ausbildungsinstitution der Zukunft, die über eine marginale Lehrplanänderung hinausgeht.

Abschließend sollen die wesentlichen notwendigen Änderungen noch einmal zusammengefasst werden:

---

<sup>74</sup> ebd.

<sup>75</sup> ebd, S. 37

Zu den wesentlichsten inhaltlichen Forderungen zählt diejenige nach der Vermittlung von *Schlüsselqualifikationen in der Erstausbildung* (vgl. 2.1, S. 14). Zwar stellt die Integration neuer Inhalte in schulische Lehrpläne grundsätzlich kein Problem dar, wird aber dann schwierig, wenn diese auch organisatorische Veränderungen notwendig machen, wie dies z.B. bei Projektarbeit der Fall ist.

Ein weiterer Aspekt beschäftigt sich mit der inhaltlichen Basis, auf die der Unterricht in neuen Lernumgebungen aufbaut. So wird in der Literatur eine breite Grund- und Allgemeinbildung nach wie vor favorisiert. Diese ist, den veränderten Anforderungen entsprechend, der Grundstein dafür, den sich ständig verändernden Arbeitsanforderungen flexibel begegnen zu können. Laut Kaske (1993) sind die wichtigsten Elemente der Allgemeinbildung (die das Gymnasium vermitteln sollte):<sup>76</sup>

- die Beherrschung von Sprachen, wozu Rhetorik ebenso wie die Grundlagen mindestens einer Fremdsprache zusätzlich zu Englisch zu zählen sind.
- mathematisch/naturwissenschaftliche Grundlagen, da diese die Basis sowohl für technische und naturwissenschaftliche, aber auch für wirtschaftliche Berufe (BWL, VWL) sind.
- Geschichtskennntnisse und das Verständnis für geschichtliche Zusammenhänge.
- Grundkenntnisse fremder Kultur- und Lebensräume.
- Grundkenntnisse von Kunstgeschichte und Musik.
- Kenntnisse wirtschaftlicher und rechtlicher Grundlagen und Zusammenhänge.
- Sport und Gesundheit.

Auf der Basis der Allgemeinbildung geht es in der Folge um die Vermittlung der jeweiligen fachlichen Qualifikationen. Dies ist von der gewählten Schulform abhängig.

Ein Aspekt, den Kaske nicht erfasst, der aber zunehmend unter Allgemeinbildung gereiht wird, ist der Umgang mit Informations- und Kommunikationstechnologien, der in der Literatur bereits als *vierte Kulturtechnik* (neben lesen, schreiben und rechnen) angesehen wird. Die Begriffe der *komplexen Lernumgebung* und des *Neuen Lernens* beinhalten IKT-Kompetenzen bereits und wären ohne deren Berücksichtigung nicht mehr denkbar. Stefan

---

<sup>76</sup> vgl. Kaske, Karlheinz: *Neue Anforderungen an das Gymnasium. Projekte – Fächerübergreifender Unterricht – Basissicherung*. In: Gerold Becker/Otto Seydel (Hrsg.) *Neues Lernen. Die wechselseitigen Erwartungen von Schule und Wirtschaft*. Frankfurt 1993, S. 21 f.

Leufen und Gerhard Tulodziecki (1996) unterscheiden in dieser Hinsicht *Medienerziehung* und *informationstechnische Grundbildung*.<sup>77</sup> Zusammengefasst sollen darin einerseits ein verantwortungsbewusster Umgang mit Medien vermittelt werden. Dazu zählt: Medien genau aufnehmen, kritisch beurteilen, zu bestimmten Zwecken auswählen und einsetzen sowie selbst gestalten. Andererseits soll informationstechnische Bildung – differenziert nach verschiedenen Ausbildungsniveaus – vermittelt werden. Dabei soll die Vermittlung dieser Kompetenzen nicht Gegenstand eines Faches, sondern einer ganzen Reihe von Fächern sein. Ziel ist es also, technische Hilfsmittel in den Unterricht zu integrieren, und sich auch ihrer Spezifität im Unterricht zu widmen, um so die Lernenden im Umgang mit den verschiedenen Technologien zu schulen.

Abschließend sei noch eine allgemeine Überlegung zu Lehrplänen in Erwägung gezogen. In der situationsbezogenen Gestaltung von Lernumgebungen geht es darum, die Vorteile zu nutzen, die für die Lernenden daraus entstehen – nämlich die weitgehende Anpassung der Lernumgebung an die unterschiedlichen individuellen Bedürfnisse. Ein im Vorhinein bestimmter unveränderbarer Lehrplan würde dieser Gestaltung widersprechen. Die Gestaltung komplexer Lernumgebungen stößt auf erhebliche Probleme, wenn die „traditionellen Rahmenstoffpläne“<sup>78</sup> beibehalten werden. Auch die Inhalte sollten den Veränderungen der individuellen Ziele Rechnung tragen, d.h. sie sollten immer wieder angepasst werden können. Dadurch kann auch die Motivation der SchülerInnen erheblich gesteigert und die Wissensvermittlung intensiviert werden.

„Inhalte, Ziele, Curricula und Assessment“<sup>79</sup> bedürfen in ihrer jetzigen Form der Reflexion und Veränderung, die der Idee von einem ‚neuen Lernen‘ Rechnung tragen.“<sup>80</sup> Dabei könnten z.B. die bisherigen Fachlehrpläne in Lernbereichspläne umgewandelt werden. Auch eine flexiblere Lerngruppengestaltung, die den Schwerpunkt von der Altersklassengliederung weg in Richtung altersübergreifende Lerngruppen, die sich am Entwicklungs- bzw. Reifegrad der Lernenden orientieren, verlegt, wäre ein mögliches Konzept für die Flexibilisierung und leichtere Anpassung der curricularen Bedingungen.

---

<sup>77</sup> vgl. Leufen, Stefan / Tulodziecki, Gerhard: *Lehrplandiskussion*. In: Bildungswege in der InformationsGesellschaft: BIG, Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.) *Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte – Kompetenzen; eine Bestandsaufnahme*, Gütersloh 1996 S. 125 ff.

<sup>78</sup> Mandl, Heinz / Reinmann-Rothmeier, Gabi: *Auf dem Weg zu einer neuen Kultur des Lehrens und Lernens*. In: Dörr, Günter / Jüngst, Karl Ludwig (Hrsg.): *Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen*. Weinheim – München 1998, S. 201

<sup>79</sup> Bei Assessment handelt es sich um die „Prüfungskultur“, die noch immer stark elementaristisch und behavioristisch geprägt ist. Dies ist ein Nachteil für die Motivation, der durch problemorientiertes Lernen, das honoriert wird und sich deshalb „lohnt“, behoben werden kann.

<sup>80</sup> ebd, S. 202

## Literatur

- Beck, Ulrich: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main 1986
- Becker, Gerold / Seydel, Otto (Hrsg.): *Neues Lernen. Die wechselseitigen Erwartungen von Schule und Wirtschaft*. Frankfurt/Main 1993
- Bertelsmann Stiftung / Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.) – Bildungswege in der InformationsGesellschaft: BIG: *Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte - Kompetenzen. Eine Bestandsaufnahme*. Gütersloh 1996
- Beyer, Axel / Wass von Czege, Andreas (Hrsg.): *Fähig für die Zukunft. Schlüsselqualifikationen für eine nachhaltige Entwicklung*. Hamburg 1998
- Bock, Matthias: *Neue Medien im Bildungswesen. Erfahrungen mit Regulierung und Selbstkontrolle in den USA. Eine Bestandsaufnahme*. Gütersloh 1996
- Breyde, Carsten: *Entwicklung und Gestaltung von Lernumwelten vor dem Hintergrund des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen. Dargelegt an einem Beispiel kaufmännischer Berufsausbildung*. Frankfurt/Main 1995
- Dörr, Günter / Jüngst, Karl Ludwig (Hrsg.): *Lernen mit Medien. Ergebnisse und Perspektiven zu medial vermittelten Lehr- und Lernprozessen*. Weinheim – München 1998
- Euler, Dieter: *Didaktik einer sozio-ökonomischen Bildung*. Köln 1994
- Gabriel, Wilfried: *Personale Pädagogik in der Informationsgesellschaft*. Frankfurt/Main 1996
- Haan, Gerhard de: *Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Bildungsreform*. In: Axel Beyer / Andreas Wass von Czege (Hrsg.) *Fähig für die Zukunft*. Hamburg 1998
- Hochgerner, Josef: *Neues Lernen in der beruflichen Bildung*. (Handout), Zentrum für soziale Innovation/ZSI, Wien 1998 (unveröffentlichtes Manuskript)
- Steiner, Karin / Gramlinger, Franz / Gehmacher, Ernst / Schurer, Bruno (Hrsg.): *Flexibilisierung in der Arbeitswelt am Beispiel der beruflichen Erstausbildung*. (Tagungsband zur Konferenz am 18. und 19. Februar 1999 an der Johannes-Kepler-Universität, Linz), Europäische Gemeinschaften 2000
- Stern, Cornelia (Hrsg.): *Ziele und Wege innovativer Schulen in Deutschland. Dokumentation des Gründungskongresses*. Gütersloh 2000
- Strittmatter, Peter / Niegemann, Helmut: *Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung*. Darmstadt 2000
- Struck, Peter: *Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt*. Darmstadt 1996
- Tulodziecki, Gerhard: *Lehr-/lerntheoretische Konzepte und Software-Entwicklung*. In: Bildungswege in der InformationsGesellschaft: BIG, Bertelsmann Stiftung/Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.) *Neue Medien in den Schulen. Projekte – Konzepte – Kompetenzen; eine Bestandsaufnahme*. Gütersloh 1996

**AUSWERTUNG DER EXPERTINNENINTERVIEWS**

Im Rahmen des Projekts wurden mit folgenden Personen ExpertInneninterviews durchgeführt:

<b>Name</b>	<b>Funktion und Organisation</b>
Dr. Caspar Einem	Bereichssprecher EU der SPÖ, Abgeordneter zum Nationalrat, ehemaliger Innen- und Wissenschaftsminister
Mag. Josef Hollos	Landesjugendreferent für Wien, Senatsrat Magistrat der Stadt Wien, MA 13
Dr. Raoul Kneucker	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Sektionschef der Sektion VIII: Wissenschaftliche Forschung und Internationale Angelegenheiten
Kurt Kremzar	Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien Abt. für Schul- und Hochschulpolitik Bereich Allgemeinbildung
Dr. Georg Piskaty	Wirtschaftskammer Österreich Haus der Wirtschaft BW Abteilung, Gruppe Bildungspolitik
Mag. Johanna Rasch	Pädagogisches Institut der Stadt Wien Bereichsleiterin Schulentwicklung auf Organisationsebene
Dr. Kurt Scholz	Präsident Stadtschulrat für Wien
Dr. Susanne Schöberl	Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien Abt. für Schul- und Hochschulpolitik Bereich Berufsausbildung

Die Themen, zu denen die genannten ExpertInnen befragt wurden, umfassen im wesentlichen vier Themenbereiche. Zunächst wurde nach dem allgemeinen bildungspolitischen Anliegen der jeweiligen Organisation sowie nach den speziellen Anliegen für die Sekundarstufe II gefragt. Außerdem wurden die Anforderungen der Informations- und Wissensgesellschaft vor dem Hintergrund des zusehends stärker werdenden Einsatzes Neuer Technologien thematisiert. Daran anschließend wurde nach den daraus resultierenden bisherigen Reformen und zukünftigem Reformbedarf für das Schulsystem gefragt. Im letzten Punkt wurde die Meinung der ExpertInnen über das Konzept des Wiener LernZentrums und mögliche Evaluationskriterien thematisiert.

## 1. ALLGEMEINE BILDUNGSPOLITISCHE ANLIEGEN

Wenn es um die grundsätzlichen Vorstellungen geht, wie das Schulsystem bildungspolitisch gestaltet werden soll, sehen alle befragten ExpertInnen einen Reformbedarf. Inhaltliche Unterschiede gibt es dann, wenn es darum geht, wie eine Reform des Schulsystems im konkreten aussehen soll. Zusammenfassend betrachtet sind dies keine sich widersprechenden Anliegen; vielmehr können diese als einander ergänzend verstanden werden. Dies resultiert aus der unterschiedlichen Akzentuierung der Prioritäten und der sehr allgemeinen Formulierung der Anliegen.

### 1.1 INTEGRATION BENACHTEILIGTER JUGENDLICHER UND AUSSERSCHULISCHE JUGENDARBEIT

Die Arbeiterkammer Wien (AK) verfolgt die Zielsetzung, dass das Schulsystem den Bedürfnissen der ArbeitnehmerInnen und deren Kindern entsprechend gestaltet sein sollte. Ein Beispiel dafür ist die ganztägige Schulbetreuung.

In der beruflichen Erstausbildung geht es der AK Wien darum, allen Jugendlichen einen Ausbildungsplatz bereitzustellen, damit Jugendarbeitslosigkeit verhindert wird und damit jede/r Jugendliche/r die Chance auf eine abgeschlossene Berufsausbildung hat. Zudem ist der gleiche Zugang zu Bildung für alle Jugendlichen ein wesentliches Anliegen der gesetzlichen ArbeitnehmerInnen-Interessenvertretung. Das bedeutet einerseits eine klare Absage an die Einhebung von Schulgeld, da dies zu Elitenbildung im Schulsystem führt; andererseits sollen sozial Benachteiligte eine Unterstützung durch entsprechende Sozialtransfers (Stipendien, Schülerbeihilfe) gewährleistet werden. Dies ist auch ein wichtiges Anliegen der SPÖ. „Ein allgemein zugängliches, durch möglichst wenig Schwellen behindertes Bildungssystem, das schon im Kindergarten beginnt, und nicht erst in der Volksschule“<sup>81</sup> ist eine wichtige Voraussetzung für den Reformprozess. D.h. die Chancengleichheit muss so gut wie möglich gewährleistet werden, indem man eventuelle Behinderungen oder Benachteiligungen (geographisch, geschlechterspezifisch, familiär bedingt, etc.) ausgleicht.

Beim Aspekt der Chancengleichheit herrscht Übereinstimmung zwischen den Anliegen der SPÖ und jenen des Referats für Bildung und außerschulische Jugendbetreuung des Magistrats der Stadt Wien (MA 13). Auch hier wird die Notwendigkeit der Niederschwelligkeit von Bildungseinrichtungen angesprochen, als zusätzliches Ziel aber auch die verstärkte Integration ausgegrenzter Jugendlicher (v.a. von AusländerInnen und sozial Benachteiligten) formuliert.

---

<sup>81</sup> Interviewtranskript Einem, S.1/Z.8,9

Die bildungspolitischen Anliegen der MA 13 der Stadt Wien liegen außerdem noch im außerschulischen Bereich. Dazu gehört auch die Unterstützung des Lehrlingsbereiches, „da Lehrlinge gegenüber AbsolventInnen anderer Schultypen benachteiligt sind“.<sup>82</sup> Auch die mobile Jugendarbeit (z.B. Parkbetreuung) und das Medienzentrum sind wichtige Einrichtungen, die bei der Bildungspolitik nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

## 1.2 VERTIKALE UND HORIZONTALE DURCHLÄSSIGKEIT IM BILDUNGSSYSTEM

Im Vordergrund der Reformüberlegungen der SPÖ steht die Entwicklung eines Bildungssystems, in dem man nicht zu „Lebensentscheidungen“ in Form eines bestimmten Bildungsweges gezwungen wird, wenn man sich noch nicht über alle damit verbundenen Konsequenzen im klaren sein kann. Ein modulares Ausbildungssystem, das auch eine vertikale Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Ausbildungswegen zulässt, wäre daher wünschenswert.

Eine weitere wesentliche Reformüberlegung im Ausbildungssystem betrifft vor allem die horizontale Durchlässigkeit des Bildungssystems. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise die Einführung der Berufsreifeprüfung für LehrabsolventInnen und AbsolventInnen berufsbildender mittlerer Schulen zu erwähnen, die sowohl von Wirtschafts- wie auch von der Arbeiterkammer befürwortet wurde.

## 1.3 VERMITTLUNG VON PERSÖNLICHKEITS- UND BERUFSBILDENDEN INHALTEN

Von Seiten der AK Wien, Abt. Schul- und Hochschulpolitik wird dafür plädiert, dass man sich in der Berufsbildung nicht nur nach beruflich verwertbaren Inhalten richtet, „sondern auch persönlichkeitsbildende Inhalte“ stärker berücksichtigt.<sup>83</sup> Struktureller Veränderungsbedarf besteht bei den Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Berufstätige (z.B. Abendschulen, FHS-Bereich), die nach AK-Meinung verstärkt am Bildungssystem teilhaben können sollten.

Aus Sicht der Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) geht es hingegen in erster Linie um das Zusammenspiel von Bildung und Wirtschaft. Eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Schulen sollte forciert werden, um die beiden Gesellschaftsbereiche einander näher zu bringen. Die wichtigste Frage in diesem Zusammenhang ist, ob der Lehrplan bzw. die Angebote des Bildungssystems den Bedürfnissen der Wirtschaft entsprechen. Von Bedeutung ist also die wirtschaftskundliche Bildung an den Schulen. Neben der Förderung von

---

<sup>82</sup> Interviewtranskript Hollos, S.1/Z.12

<sup>83</sup> Interviewtranskript Schöberl, S.1/Z.8,9



e-learning sind vor allem Fachhochschulen und das Bacculaureat (eine verkürzte Form des Universitätsstudiums) unterstützenswert.

Ein weiteres wichtiges Anliegen betrifft die Fähigkeiten, die mittlerweile als Kulturtechniken zur unbedingten Voraussetzung für eine gute Ausbildung geworden sind. Diese sollten auf breiter Basis und möglichst früh angeboten werden, d.h. Englisch bereits im Kindergarten und Zugangsmöglichkeiten zu PCs schon ab der ersten, spätestens ab der zweiten Klasse Volksschule. Darin bestehe „auch eine Möglichkeit die Eltern durch die Kinder nachzusozialisieren“.<sup>84</sup>

Auch in der Unterrichts- und Lehrplangestaltung herrscht Einmütigkeit nach Reformbedarf. Die Interessen der Kinder sollten stärker berücksichtigt und ihre natürliche Neugier genützt werden, denn damit wird das Lernen aus eigenem Antrieb heraus unterstützt, wodurch auch die Effizienz des Lernens gesteigert wird. Die damit verbundene intensivere Auseinandersetzung der LehrerInnen mit den Kindern und eine neue Form von Betreuung gilt es, als Herausforderungen anzuerkennen.

Zusätzlich geht es um die Vermittlung von abstrakten Fähigkeiten, deren Zweck oft nicht sofort erkannt wird sowie um das Erlernen sozialer Kompetenzen. Für letzteres ist eine „gruppenbezogene, kommunikationsorientierte Lernform“ nötig.<sup>85</sup>

Abschließend sei noch die Antwort Kurt Scholz' (Stadtschulrat für Wien) auf die Frage nach den wesentlichen bildungspolitischen Anliegen erwähnt, die in Kürze gut ausdrückt, worum es bei der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen gehen sollte: „Das Ziel der Schule ist das gleiche wie das der Psychoanalyse, wie es Sigmund Freud einmal beschrieben hat: den Menschen arbeits- und liebesfähig zu machen. Beides ist gleich wichtig.“<sup>86</sup>

## **2. BILDUNGSPOLITISCHE ANLIEGEN FÜR DIE SCHULISCHE AUSBILDUNG IN DER SEKUNDARSTUFE II**

Reformüberlegungen für die schulische Ausbildung der AHS-Oberstufe sind in geringerem Ausmaß vorhanden als generell für das gesamte Ausbildungssystem. Lediglich die bei den Kammern befragten ExpertInnen geben zu dieser Frage ausführlich Auskunft.

Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, dass die herkömmliche Organisationsstruktur und Didaktik der Schule in den Interviews nur in geringem Maße infrage gestellt wird.

---

<sup>84</sup> Interviewtranskript Einem, S.1/Z.22

<sup>85</sup> Interviewtranskript Einem, S.1/Z.32

<sup>86</sup> Interviewtranskript Scholz, S.1/Z.8,9

## 2.1 POLITISCHE BILDUNG IN DER SEKUNDARSTUFE II

Für die WKÖ hat die AHS zwar nur geringe Bedeutung, da danach ohnehin noch eine weitere berufsbildende Ausbildung folgen muss. Georg Piskaty (WKÖ) fasst unter diesem Punkt die Gestaltung der berufsbildenden Schulen ins Auge und erwähnt dabei die von der WKÖ ins Leben gerufene Arbeitsgemeinschaft „Wirtschaft und Schule“, die den Lehrkräften Lehrmaterialien zu politischer Bildung und Wirtschaft zur Verfügung stellt.

## 2.2 SEKUNDARSTUFE II ALS VORBEREITUNG AUF DIE TERTIÄRE AUSBILDUNG

Sowohl von AK- als auch von WK-Seite ist die Integration politischer Bildung im AHS-Bereich ein Anliegen. Weiters sieht die AK anstehenden Reformbedarf bei den Oberstufenschulen. Ein Problem liegt in der Diskrepanz zwischen Oberstufe und Hochschule. Diese müsse aufgehoben werden und durch ein Modulsystem in den letzten beiden Klassen ersetzt werden. In diesem könnte mehr Selbständigkeit gelernt und „auch eine Art Studienvorbereitung“ integriert werden.<sup>87</sup>

## 2.3 SCHULE ALS ALTERNATIVE ZUM DUALEN SYSTEM

Allgemeinere Anliegen der AK bezüglich des Bildungssystems in Verbindung mit dieser Frage sind der Zugang zur Oberstufe auch für Jugendliche aus weniger bildungsnahen Schichten auf der einen Seite sowie die Berücksichtigung des Bereichs der Lehrlingsausbildung auf der anderen Seite. Beim letzteren geht es um schulische Alternativen zum dualen System, da die Zahl der Lehrstellensuchenden noch immer gegenüber der Zahl offener Stellen überwiegt. Durch schulische Alternativen wäre es möglich, dass diese Jugendlichen trotzdem eine Ausbildung erhalten. Aus Sicht der AK müsse die AHS noch stärker auf das Studium vorbereiten; außerdem sei die Bildungs- und Berufsinformation an den AHS zu intensivieren.

## 2.4 SEKUNDARSTUFE II UND DIE VERMITTLUNG VON SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN

Aus Sicht der AK Wien ist der Ausbau des schulischen IT-Bereichs von großer Bedeutung. Aus Sicht des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kunst wird in diesem Zusammenhang die IKT-orientierte Ausbildung als für die Zukunft besonders wichtig eingestuft.

Aus Sicht des BMBWK ist die Aneignung ordentlichen Fachwissens zumindest auf einem Fachgebiet wichtig. Dabei spielt es kaum eine Rolle, in welchem Fach das ist, wichtig ist,

---

<sup>87</sup> Interviewtranskript Kremzar, S.1/18

dass es zumindest einE SchulabsolventIn zumindest auf einem Gebiet über Fachwissen verfügt.

Unabhängig davon, welche beruflich verwertbaren Qualifikationen die Schule vermitteln soll, müsse sich jede/r AbsolventIn darüber im Klaren sein und verstehen lernen, dass er/sie nur „auf ein Studium und/oder den ersten Beruf seines/ihres Lebens vorbereitet ist.“<sup>88</sup> Damit ist das „Lebensbegleitende Lernen“ angesprochen, zu dem eine positive Einstellung vermittelt bzw. erworben werden muss, da jede/r mehrere verschiedene Berufe haben und sich deshalb auch immer wieder neue Qualifikationen aneignen müssen wird.

Eine wichtige Aufgabe, die Schulbildung heute zu erfüllen hat, ist die Vermittlung von Social Skills bzw. Sozialkompetenz, da diese heute in viel höherem Maße erforderlich sind als in der Vergangenheit. Dabei umfasst Sozialkompetenz für das BMBWK mehr als nur Kommunikationsfähigkeiten, sondern neben der Fähigkeit in Teams zu arbeiten auch die Kompetenz im Umgang mit technischen Hilfsmitteln, Textsorten, Medien, die Fähigkeit einen Projektbericht zu verfassen etc.

Das BMBWK bewertet die heutigen Curricula als unangemessen, da sie keine entsprechenden Antworten auf die dargestellten Forderungen bieten.

Aus Sicht des Pädagogischen Instituts der Stadt Wien, liegt das größte Plus der Sekundarstufe II im sozialen Bereich, das größte Minus hingegen im traditionellen Fächerkanon. Soziale Fähigkeiten werden dadurch erlernt, dass die SchülerInnen „viel in und durch die Gruppe, die Klasse“ lernen.<sup>89</sup> Der traditionelle Fächerkanon muss allerdings als Problem der Oberstufe gesehen werden, da durch die Überfülle an Stoff sehr viel, mittlerweile obsolet gewordenes Wissen vermittelt wird. Hinzu kommt, dass die Formen der Vermittlung (z.B. Frontalunterricht) sehr traditionell sind. Bei den Nachteilen der Sekundarstufe II wird außerdem erwähnt, dass nicht jede/r SchülerIn für jedes Studienfach eine Studienvorbereitung braucht.

### **3. KOMPETENZEN, DIE IN DER SCHULE STÄRKER BERÜCKSICHTIGT WERDEN SOLLTEN**

#### **3.1 SOZIALE KOMPETENZEN**

Bei den stärker zu berücksichtigenden Inhalten kommen einige der Befragten zurück auf die schon zuvor angesprochenen Social Skills oder Sozialkompetenzen. Diese sollten nun im

---

<sup>88</sup> Interviewtranskript Kneucker, S.1/Z.10,11

<sup>89</sup> Interviewtranskript Rasch, S.1/Z.8,9

Detail dargestellt werden. So sieht Caspar Einem (SPÖ) soziale Kompetenzen zunächst als Anforderungen, die neben formalen/inhaltlichen Aspekten von jeder/m ArbeitgeberIn gestellt werden. Die Fähigkeiten, die er dabei nennt, sind Kompetenzen im Bereich Teamarbeit und Konfliktfähigkeit. Vor allem geht es darum, sich mit anderen neues Wissen, neue Fähigkeiten anzueignen, was im bestehenden Bildungssystem nicht vermittelt wird, aber heute wichtiger ist als herkömmliches Faktenwissen. Gesichertes Methodenwissen ist zwar notwendig; Wissen veraltet jedoch in vielen Fachbereichen sehr rasch, „sodass es notwendig ist, mit anderen neue Antworten auf Fragen zu finden, die sich zum Zeitpunkt, als man gelernt hat, noch gar nicht gestellt haben.“<sup>90</sup> Auch hier führt er wieder gruppenbezogene und kommunikationsorientierte Lernformen an, die in seiner Vorstellung zwischen Bildung und Training angesiedelt sind. Der Unterricht in Schulen wie auch an Universitäten sollte in diese Richtung gestaltet werden, und vor allem bei letzteren geht es dabei auch um die Notwendigkeit des Lernens fächerübergreifenden Arbeitens.

Einem kommt aber auch in einem weit umfassenderen Kontext auf die sozialen Kompetenzen zurück. Er erachtet diese nicht nur im Kontext einer kleinen Gruppe als wichtig, sondern verlangt auch ein Verständnis größerer sozialer Kontexte. Konkret heißt das, dass die Kompetenzen nicht auf kognitive Fähigkeiten beschränkt bleiben dürfen, sondern auch in „sozial bis politisch konsequenzenreichem“ Handeln zum Ausdruck kommen sollten.<sup>91</sup>

Aus Sicht des BMBWK sollen die Bereiche Kunst und Sport nicht aus den Überlegungen über die notwendigen Reformen im Bildungswesen ausgeklammert werden, da diese für die Vermittlung von Social Skills essentiell sind. Da sowohl der künstlerische Bereich als auch Sport die wichtigsten Anwendungsfelder für diese Fähigkeiten sind, sollten sie auch in diesen Bereichen erworben werden. Eine rückgängige Tendenz der Kunst- und Sportbetätigung, wie sie derzeit an den Schulen zu beobachten ist, ist in diesen Hinsicht ein unübersehbares Problem.

Aus Sicht der AK wird unter sozialen Kompetenzen Teamarbeit, Konfliktlösungs- und Kommunikationsfähigkeit, Ausdrucksfähigkeit sowie selbständiges Arbeiten verstanden.

Von der WKÖ werden Fähigkeiten wie Kreativität, Erfassen von Zusammenhängen, Eigeninitiative und Flexibilität unter dem Terminus „Schlüsselqualifikationen“ zusammengefasst. Für Georg Piskaty stellt sich dabei vor allem die Frage, wie diese Qualifikationen im Schulunterricht vermittelt werden können.

---

<sup>90</sup> Interviewtranskript Einem, S.1/Z.42,43

<sup>91</sup> (Interviewtranskript Einem, S.2/Z.21)

Neben dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen wird aus Sicht der WKÖ auch profundes Fachwissen und Allgemeinbildung als ebenso wichtig betrachtet. Insgesamt ist „die Kombination von Schlüsselqualifikationen und Fachwissen“ das Wesentliche.<sup>92</sup>

Bei einem Überblick über die Gesamtheit der Antworten zu diesem Punkt wird das, was der Vertreter der WKÖ mit der Kombination anspricht ebenso ersichtlich. In kaum einer Antwort nehmen die spezielle Kompetenzen oder Fertigkeiten, weder soziale Kompetenzen noch andere, eine zentrale Stellung ein (mit Ausnahme vielleicht von Caspar Einems Antwort, in der Ausführungen über Sozialkompetenzen dominieren). Das Problem, das es somit zu lösen gilt, ist, wie die verschiedenen zu berücksichtigenden Inhalte optimal kombiniert werden können.

### 3.2 FLEXIBILITÄT

Neben den sozialen Kompetenzen wird die sog. Flexibilität als zu vermittelnde Kompetenz hervorgehoben, der künftig immer größere Bedeutung zukommen wird. Zum einen spielt hier die Flexibilität, die sich Jugendliche aneignen müssen, um in der Arbeitswelt einmal bestehen zu können, eine Rolle; zum anderen ist die Flexibilität der Unterrichtsformen oder der Organisation des Schulwesens wesentlich, um dessen Weiterentwicklung zu garantieren, aber auch um den Jugendlichen damit die Möglichkeit zu geben, Flexibilität anhand des Praxisbeispiels „Schule“ bzw. „Ausbildung“ zu geben.

Von Seiten der SPÖ wird die Notwendigkeit, flexibel zu sein, auf die Geschwindigkeit, mit der sich die Verhältnisse verändern, bezogen. Flexibilität bedeutet daher, sich auf Veränderungen einzustellen und in weiterer Hinsicht „die eigenen Fähigkeiten so zu adaptieren und mit anderen gemeinsam anzuwenden, dass man mit Veränderungen fertig wird und sich nicht primär fürchtet.“<sup>93</sup> Um Flexibilität als Kompetenz zu erwerben, sieht Caspar Einem die Notwendigkeit, Orientierungsfähigkeit zu vermitteln. . Orientierungsfähigkeit als Basis für Flexibilität setzt sich dabei aus den zwei Faktoren zusammen: soziale Kompetenz und Methodensicherheit.

In diesem Zusammenhang könnte auch die Forderung der WKÖ, wirtschaftliches Know-how stärker in den Vordergrund schulischer Bildung zu rücken, gesehen. Die Unternehmensgründung kann z.B. durch Projekte wie „Schüler gründen Unternehmen“ sehr anschaulich und auch praxisnah nähergebracht werden. Auch für Unternehmen steht künftig flexibler auf Marktanforderungen zu reagieren stärker im Vordergrund.

---

<sup>92</sup> Interviewtranskript Piskaty, S.1/Z.25

### 3.3 FREMDSPRACHLICHE UND INTERKULTURELLE KOMPETENZEN

Die Vermittlung von Fremdsprachenkompetenzen wird generell als wesentliche Aufgabe schulischer Ausbildung gesehen. . Dabei wird unter anderem auf die Globalisierungstendenzen hingewiesen, durch die die AbsolventInnen des Bildungssystems bzw. die Firmen, in denen sie später arbeiten werden, in einem weltweiten Konkurrenzkampf stehen. Um die SchülerInnen besser darauf vorbereiten zu können, bemüht sich der Stadtschulrat um das „early language training“. Damit ist gemeint, Englisch schon ab der ersten Klasse Volksschule einzuführen bzw. in Richtung eines bilingualen Schulwesens zu steuern. Englischunterricht soll nicht nur dazu dienen, Maturaniveau zu erreichen oder sich als Tourist zurechtzufinden, sondern „internationale Studierfähigkeit“<sup>94</sup> zu erlangen. Man sollte eine Sprache so gut beherrschen, dass man auch an fremdsprachigen Wissenschaftsvorträgen oder Debatten teilnehmen kann. Als Beispiele für Projekte, die in diese Richtung gehen, nennt Scholz die „Junior Academy“ und das „Junior Forum Alpbach“.

Weiters stellt der Wiener Stadtschulrat eine Verbindung zwischen Fremdsprachenkenntnissen und der Anforderung flexiblen Verhaltens her, indem er die Auffassung vertritt, dass sich AbsolventInnen aufgrund der Globalisierung selbst dann auf Konkurrenz aus dem Ausland einstellen müssen, wenn sie beruflich in Österreich beschäftigt sind.

Anhand des Begriffs der „Mindestkommunikationsfähigkeit“<sup>95</sup>, lässt sich dies verdeutlichen: Von der Möglichkeit ausgehend, dass die Firma, bei der man angestellt ist, von einem ausländischen Konzern übernommen wird, wird ersichtlich, dass entsprechende Englisch sowie andere Fremdsprachenkenntnisse zunehmend wichtiger werden. Deswegen plädiert er dafür, Englischunterricht schon im Kindergarten einzuführen.

Im Kontext derartiger Anforderungen ist auch die Forderung der AK Wien zu sehen, wenn ein Auslandsaufenthalt im Oberstufenbereich für wünschenswert erachtet wird.. Was die Durchsetzung anbelangt, bezieht er dabei auch Überlegungen über die Gestaltung und Organisation eines solchen Anliegens mit ein. Eine verpflichtende Forderung hält er für schwierig, da die Finanzierung von den Eltern abhängig ist.. Eine Forderung wäre nur gerechtfertigt, wenn parallel damit Auslandsstipendien für Einkommensschwächere bereitgestellt würden.

Weitere, innerhalb der AK Wien als wesentliche zu berücksichtigende Inhalte in diesem Zusammenhang können als interkulturelle Kompetenzen beschrieben werden. Dazu gehören die Offenheit für andere Kulturen und Mobilität – die Bereitschaft im Ausland zu studieren, zu

---

<sup>93</sup> Interviewtranskript Einem, S.2/Z.5-7

<sup>94</sup> Interviewtranskript Scholz, S.1/Z.42,43

<sup>95</sup> Interviewtranskript Einem, S.2/Z.13

arbeiten oder in die Schule zu gehen. Voraussetzung dafür sind Fremdsprachenkenntnisse. Andererseits sind diese aber, den obigen Überlegungen entsprechend, im internationalen Wettbewerb von großem Nutzen.

Das heißt, es ist wichtig, den SchülerInnen ein Mindestmaß an fremdsprachlichen Fähigkeiten zu vermitteln, sodass sie sich in der Folge auch internationale Kompetenzen leichter aneignen können.

Ähnlich versteht man in der SPÖ den Sinn von Austauschprogrammen und tritt für eine Intensivierung dieser Programme ein. Das Verstehen fremder Kulturen wird als interessanter Gegenstand gesehen; die Neugier daran gilt es zu unterstützen.

### 3.4 NEUE TECHNOLOGIEN

In diesem Zusammenhang erwähnt die AK Wien den „Europäischen Computerführerschein“ (ECDL) als klare internationale Richtlinie für die notwendige Aneignung der „vierten Kulturtechnik“. Das Absolvieren der Oberstufe sollte daran gebunden sein, die Anforderungen entsprechend dem ECDL zu erfüllen. So wird ein solides Grundwissen im Informatikbereich als essentiell erachtet, da dieses die Voraussetzung für jede weitere Ausbildung darstellt. .

Ein Problem dabei besteht allerdings im „Zugang für Einkommensschwächere, da nicht in jedem Haushalt ein Computer vorausgesetzt werden kann.“<sup>96</sup> Für einen Beginn des IT-Unterricht bereits in der Volksschule spricht, dass „dort noch ein ganzer SchülerInnenjahrgang besteht und allen der Zugang ermöglicht werden kann.“<sup>97</sup> Zwar ist für die AK Wien die Ausbildung im IT-Bereich wesentlich, jedoch sollen andere Bereiche wie Soziales, Gesundheit und Unterricht nicht vernachlässigt werden. Ausdrücklich wird auch auf die nötige kritische Auseinandersetzung mit den Neuen Technologien hingewiesen.

Aus Sicht des Wiener Stadtschulrates gibt es „durch die neuen Medien und die neuen Informationstechnologien eine gigantische Veränderung“<sup>98</sup> Auch die Ausstattung an den Schulen hat sich damit verändert, da man sich z.B. die Vorteile beim Suchen nach wissenschaftlichen Details und Publikationen zunutze gemacht hat. Mit einem weiter greifenden Blick stellt Scholz allerdings die Qualität der insgesamt durch das Internet leichter zugänglichen Informationen in Frage. 80-90 Prozent der im Internet angebotenen Inhalte sind demnach auf dem Niveau des Angebots von Bahnhofskiosken und durchschnittlichen Buchhandlungen

---

<sup>96</sup> Interviewtranskript Kremzar, S.1/Z.29,30

<sup>97</sup> ebda., S.1/Z.30-32

<sup>98</sup> Interviewtranskript Scholz, S.1/Z.25,26

anzusiedeln. Die Schule sollte darauf aufmerksam machen und den SchülerInnen vermitteln, wie man qualitativ hochwertige Informationen erkennen kann. Dazu sollte den Jugendlichen auch Bücher, Zeitungen und Buchhandlungen als gute und interessante Informationsquellen nähergebracht werden.

### 3.5 PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG UND SELBSTMANAGEMENT

Neben den zu berücksichtigenden Inhalten, die – wie dargestellt – in Kategorien zusammengefasst werden können, gibt es noch eine Reihe weiterer Nennungen und Überlegungen zu dieser Frage.

Für Josef Hollos (MA 13) ist z.B. die Berücksichtigung von Kreativität ein wichtiger Aspekt. Etwas, mit dem er sich von allen anderen Befragten deutlich unterscheidet, ist die Ansicht, man sollte schon in der Schule vermitteln, wie die Freizeit verbracht werden kann. Er führt diese Überlegung auf eine Entwicklung zurück, die sich aus zwei Richtungen zusammensetzt: Die steigende Produktivität auf der einen und die abnehmende Arbeitszeit auf der anderen Seite. Ganz allgemein findet er, man sollte „Dinge des täglichen Lebens, der Lebens- und Berufsplanung“ berücksichtigen.<sup>99</sup>

Weiters zählt Persönlichkeitsentwicklung bzw. persönliche Fähigkeiten zu den Inhalten, die in der Schule stärkeren Niederschlag finden sollten. Raoul Kneucker (BMBWK) meint, dass persönliche Fähigkeiten zu schulen sind, da die reine Akkumulation von Wissen, also z.B. das bloße Auswendiglernen, immer mehr verdrängt werden wird. Die Aneignung einer Forschungsorientierung und in weiterer Folge Kenntnisse über das Wissen zu erlangen sind bedeutende Bezugspunkte für den Unterricht. Im Zuge dessen ist es wichtig zu lernen, wie man sein Wissen erweitert und wie man dabei Maschinen und Medien als Werkzeuge zum Wissenserwerb optimal verwendet. Diese sollten nicht mehr als Inhalte, sondern vielmehr als Tools betrachtet werden müssen.

Susanne Schöberl (AK) sieht Persönlichkeitsentwicklung ebenfalls als wichtigen Inhalt. Ihr geht es dabei vor allem auch um emanzipatorische Bildung.

Was die Inhalte insgesamt anbelangt, so sieht man im BMBWK vor allem die Notwendigkeit, die Curricula inhaltlich zu entrümpeln. Es soll für die Jugendlichen möglich sein, sich die Unterrichtsfächer stärker nach ihren Interessen auswählen können, sodass also nicht mehr alle Fächer für alle SchülerInnen verpflichtend sind, sondern die Inhalte den individuellen Präferenzen angepasst werden können. Die Jugendlichen „sollten unterstützt werden, eine halb-

---

<sup>99</sup> Interviewtranskript Hollos, S.1/19



wegs rationale Entscheidung“ (Interviewtranskript Kneucker, S.1/34,35) für ihr *erstes* Berufsfeld zu treffen. Weiters wird die Bedeutung von exemplarischem Lernen und der Vertiefung auf ein Fachgebiet besonders hervorgehoben.

Die AK Wien betrachtet ein solides Grundwissen nach wie vor als wichtig, , wobei allerdings nicht ganz klar ist, wie dieses definiert wird. Einigkeit besteht aber darüber, dass sich die Form der Vermittlung des Wissens verändern muss. Ähnlich Kneucker, der Medien als Werkzeuge zur Erweiterung des Wissens versteht, sieht man die Notwendigkeit, den Schülern Neue Technologien für die Wissensbeschaffung näher zu bringen. Auch bei der weiteren Anwendung des Wissens soll der Umgang mit den technischen Hilfsmitteln erlernt werden.

Bei der Frage, in welche Richtung man sich bei den zu vermittelnden Inhalten wenden soll, wird wieder auf die europäischen Standards im Bildungsbereich, die zur Zeit diskutiert werden („16 Benchmarks“) hingewiesen: „Trotz aller nationalen Eigenständigkeit müssen gemeinsame Ziele einer europäischen Schule in das österreichische Schulsystem integriert werden“ was aber derzeit (Lehrplan 99) nur sehr schwach ausgeprägt ist.<sup>100</sup>

Ein zusätzlicher Aspekt, den es als Inhalt zu berücksichtigen gibt, ist die Integration von Berufsorientierung und -vorbereitung in den Lehrplan, die auch als Notwendigkeit für die weitere Persönlichkeitsentwicklung zu sehen sind.

Abschließend soll wiederum eine Antwort Kurt Scholz' (Stadtschulrat) ins Zentrum der Betrachtung gerückt werden, die bezüglich der Frage nach den wesentlichen Inhalten in der Schule, als Aufforderung gegen eine potentielle Einseitigkeit gesellschaftlich geformter Präferenzen verstanden werden kann: „Derzeit konzentriert sich die Bildungspolitik darauf, die Menschen möglichst wirtschaftsnahe angepasst zu erziehen. Alle anderen Bildungswerte treten in den Hintergrund.“<sup>101</sup>

#### **4. BISHERIGE LEISTUNGEN DES SCHULSYSTEMS, DEM REFORMBEDARF ZU ENTSPRECHEN**

##### **4.1 SCHWIERIGKEITEN, SCHULISCHEN REFORMBEDARF UMZUSETZEN**

Organisatorisch ist das Schulsystem nur schwer veränderbar. Aus nachteiligen Entwicklungen, die bei der Erprobung schulischer Reformen in anderen Ländern erkennbar sind, kann zwar für künftige Reformen einiges gelernt werden. Wesentlich ist jedoch, dass der Mut zu

---

<sup>100</sup> Interviewtranskript Kremzar, S.1/Z.34,35

<sup>101</sup> Interviewtranskript Scholz, S.13,14

Veränderungen gestärkt, um die positiven Entwicklungen nicht zu verabsäumen. Die SPÖ ortet dieses Problem auf ähnliche Weise: „Das Schulsystem ist ein großer Apparat und reagiert nur langsam und wenig auf gesellschaftliche Veränderungen.“<sup>102</sup> Wenn einzelne Schulen die Notwendigkeit von Veränderungen erkennen, stoßen sie auf das Problem, dass sie (trotz Schulautonomie) nur sehr wenig Spielraum haben, etwas zu verändern. Bis es letztlich zu entsprechenden Maßnahmen kommt – nachdem alle möglichen Instanzen durchlaufen wurden – „ist eine halbe Ewigkeit vergangen.“<sup>103</sup>

#### 4.2 VERMITTLUNG NEUER INHALTE

Bildungspolitisch wurde in den sechziger Jahren die Einführung von Unterricht in Politischer Bildung und Wirtschaftswissen als besonders positiv hervorgehoben. Dies wird insbesondere von der Wirtschaftskammer Österreich erwähnt.

Aus Sicht der WKÖ zählt die Einführung des Unterrichts lebender Fremdsprachen an allen Schultypen zu den zentralen bildungspolitischen Errungenschaften der achtziger Jahre. Positive Leistungen sind lt. SPÖ das ausgedehntere und verbesserte Angebot an Fremdsprachen und dass diese schon viel früher angeboten werden. Auch im berufsbildenden Schulwesen wurde der Deutschunterricht (z.B.: „Deutsch und Kommunikation“) und Fremdsprachenunterricht ausgebaut und die SchülerInnen- und Lehrlingsaustauschprogramme weiterentwickelt.

Vor allem in den neunziger Jahren widmete man sich in den schulischen Reformen der An-eignung einer neuen Kulturtechnik, den Neuen Technologien. Das Landesjugendreferat (MA 13) der Stadt Wien sieht Wien in einer Vorreiterrolle, da heute bereits alle Schulen Zugang zum Internet haben und Wien damit Vorbild für andere europäische Städte ist. Auch die AK Wien, die WKÖ und die SPÖ bewertet den Fortschritt in der technischen Ausstattung der Schulen im EDV-Bereich als eine dem Reformbedarf entsprechende Leistung. Die Schaffung von EDV-HTLs sowie von EDV-Fachschulen zählt ebenso zu diesem Bedarf, wie die Lehrer-Aus- und Weiterbildung im EDV-Bereich und die Anpassung des AHS-Lehrplans im Zusammen-hang mit dem Lehramt Informatik.

---

<sup>102</sup> Interviewtranskript Einem, S.2/Z.24,25

<sup>103</sup> ebda., S.2/Z.28

#### 4.3 FLEXIBILISIERUNG VON LERNINHALTEN UND UNTERRICHTSORGANISATION

Je nach Schulbereich kann man aber die Reaktionen auf gesellschaftliche Veränderungen unterscheiden, und hier habe am ehesten „der Volksschulbereich auf Anforderungen wie Flexibilität und Lernorganisation“ reagiert<sup>104</sup>. Der offene Zugang im Schuleingangsbereich, offene Lernerfahrung und der Fremdsprachenunterricht sind diesbezüglich die entsprechenden Leistungen. Deshalb bestehe der Reformbedarf vor allem in höheren Schulen.

Zu den als positiv bewerteten bisherigen Reformen zählt die teilweise Reduzierung von Lehrinhalten und die Tatsache, dass im letzten Lehrplan der Mittelstufe Sozialkompetenzen ganz klar enthalten sind.

Der Stadtschulrat ist der Ansicht, dass in den letzten Jahren sehr viel geschehen ist. So gibt es heute Projektunterricht, „ein verändertes Verständnis der LehrerInnenrolle“ (Interviewtranskript Scholz, S.2/15) und „eine dichtere Kommunikation zwischen Eltern und LehrerInnen.“ (ebd., S.2/16) Damit werden nicht nur konkrete Maßnahmen angesprochen, sondern in erster Linie auch die wichtigen Grundlagen für das Funktionieren von Schule und Ausbildung als gesellschaftlicher Institution. Dabei spielt das Zusammenwirken verschiedener Instanzen, von der Schülerin/dem Schüler über die Eltern bis hin zum Bildungsministerium eine bedeutende Rolle. Und es geht darum, aus welcher Perspektive man die Ausbildung von Kindern und Jugendlichen sieht. Auch hier ist eine richtige Entwicklung zu erkennen, nämlich ein anderer Umgang mit dem Versagen des Kindes oder Jugendlichen. Das traditionelle LehrerInnenverhalten in solchen Fällen konnte zum Teil aufgebrochen und ein Gesinnungswandel in Gang gesetzt werden. Versagen wird von den Lehrpersonen mehr als in der Vergangenheit als Problem erkannt. Dadurch wird es in der Folge möglich, dass der/die LehrerIn unterstützend und betreuend eingreift und gemeinsam mit dem Kind und den Eltern versucht diese Probleme zu lösen.

Es sollte allerdings angemerkt werden, dass man hier zwar auf dem richtigen Weg ist, an der allgemeinen Durchsetzung eines solchen Verständnisses aber noch weiter arbeiten muss.

Scholz ist erkennbar froh, dass es solche Ansätze gibt, sieht sie aber durch einen „gedankenlosen Sparkurs“ einer großen Gefahr ausgesetzt<sup>105</sup>. Zu diesen Ansätzen gehört auch – Josef Hollos (MA 13) hat ebenfalls davon gesprochen –, dass Wien die einzige Stadt Euro-

---

<sup>104</sup> Interviewtranskript Kremzar, S.1/Z.42

<sup>105</sup> Interviewtranskript Scholz, S.2/Z.26

pas ist, „die bis Ende 2000 jede Volksschulklasse mit zwei Computern, Internetanschluss und Farbdrucker ausstattet.“<sup>106</sup>

#### 4.4 QUALITÄTSMANAGEMENT AN SCHULEN

Ein Schritt in die richtige Richtung ist der Trend zur Ressourcenstärkung. Am Pädagogischen Institut der Stadt Wien sieht man die Beratung durch Schulbehörden und die verstärkte Selbstevaluation als positive Aspekte. Die Diskussion um Qualität und Qualitätsentwicklung allgemein, die sowohl auf Seite der Schulbehörden als auch der Wirtschaft geführt wird, zeigt, dass der Handlungsbedarf erkannt wurde und der Wille zu Veränderungen gegeben ist. Dieser Veränderungswille ist auch in der LehrerInnenschaft vorhanden, da entsprechende Angebote wie Fortbildung und Supervision gut angenommen werden. Eine weitere Errungenschaft ist die stärkere Autonomie der Schulen und die damit verbundene gestärkte Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen und mit zu tragen.

### 5. KÜNFTIGE NOTWENDIGE REFORMEN IM SCHULSYSTEM

Die befragten ExpertInnen liefern zu diesem Punkt eine große Spannweite an inhaltlichen und organisatorischen Reformvorschlägen, wobei es auch einige Überschneidungen gibt.

#### 5.1 FORM DER BEURTEILUNG

Einige der Befragten halten die klassische Form der Beurteilung für nicht mehr zeitgemäß und den Bedürfnissen unangepasst.

So kritisiert etwa Kurt Kremzar (AK Wien) die derzeitigen Beurteilungsmechanismen, die „aufzeigen, was SchülerInnen nicht können“<sup>107</sup>, anstatt durch das Gegenteil motivierend zu wirken. Er weist auf den „Irrwitz der Klassenwiederholung“<sup>108</sup> hin, wenn von 13 Gegenständen einer negativ abgeschlossen wird.

Auch Susanne Schöberl (AK Wien) übt daran Kritik: Sie stellt die Eignung des Notensystems für die Auswahl eines/einer SchülerIn in Frage. Dafür hebt sie die Bedeutung von Förderung der SchülerInnen bei Teilschwächen hervor.

---

<sup>106</sup> Interviewtranskript Hollos, S.2/Z.22,23)

<sup>107</sup> Interviewtranskript Kremzar, S.2/Z.9

<sup>108</sup> ebda., S.2/Z.10

Ebenso wird am Pädagogischen Institut Wien die derzeitige Form der Beurteilung eher als Problem gesehen. Deshalb schlägt man eine lernzielorientierte Beurteilung vor, die sich aus mit den SchülerInnen vereinbarten und aus vorgegebenen Zielen zusammensetzt.

## 5.2 LEHRERINNENROLLE

Die Notwendigkeit eines Umdenkprozesses im Verständnis der Rolle der Lehrperson wird ebenfalls häufiger zum Ausdruck gebracht.

Das BMBWK bringt die Überlegungen dazu auf den Punkt, indem man von einer nötigen Revolution der LehrerInnenrolle spricht. Es geht darum, von der Rolle des/der Wissensvermittlers/in wegzukommen und eine Begleiterrolle anzunehmen. Dies wäre vor allem auch durch die neuen technischen Hilfsmittel möglich. Als LehrerIn sollte man den „sokratischen Dialog“ pflegen und Gesprächspartner sein.

In diesem Punkt nimmt das Pädagogische Institut Wien einen ähnlichen Standpunkt ein. Hier wird unter dem Terminus „pädagogische Begleitung“ das zusammengefasst, was heute mit dem „Auffangen der SchülerInnen bei Bedarf“ als Anforderung an die Lehrpersonen herangetragen wird.<sup>109</sup>

Auch in Verbindung mit dem Einsatz neuer Informationstechnologien hat sich die Rolle der LehrerInnen verändert, worauf der Stadtschulrat hinweist. Die Schule sollte ohnehin „davon entlastet werden, jede Menge Detailwissen in die SchülerInnen hinein zu stopfen“, obwohl die Allgemeinbildung auch weiter ihre Aufgabe bleiben wird.<sup>110</sup> Mit dem Einsatz der neuen technischen Hilfsmittel verändert sich die Form der Vermittlung des Wissens und damit auch die LehrerInnenrolle.

Für die MA 13 spielen die PädagogInnen bei der Frage nach den notwendigen Reformen eine besonders wichtige Rolle. Die lässt sich zumindest aus der verhältnismäßig häufigen Bezugnahme auf die Lehrkräfte selbst schließen. Zunächst wird ein bestehender Reformbedarf vor allem in der Mittelschule betont, da die LehrerInnen heute auch als Freundes- und Elternersatz dienen müssen, die LehrerInnen der Mittelschule aber im Vergleich zu jenen im Pflichtschulbereich nicht so gut für diese Aufgabe ausgebildet sind. Des weiteren ist es wichtig, dass PädagogInnen ihr eigenes Wissen besser einzuschätzen lernen müssen, denn die SchülerInnen wissen – z.B. beim Thema Computer und Informationstechnologie – oft mehr

---

<sup>109</sup> Interviewtranskript Rasch, S.1/Z.26

<sup>110</sup> Interviewtranskript Scholz, S.2/Z.32,33

als die LehrerInnen. In solchen Fällen ist es wichtig abzuwägen, ob es nicht sinnvoll ist, ExpertInnen hinzu zu ziehen.

Genau diese Forderung – das Hinterfragen der LehrerInnenrolle in solchen Fällen – kommt auch von der AK Wien: „Lehrerinnen sollten die eigenen Grenzen des Wissens erkennen und akzeptieren und ExpertInnen“ (aus Wirtschaft, Arbeitswelt, aber auch Eltern oder manchmal sogar SchülerInnen) einbinden.<sup>111</sup>

Die MA 13 erachtet überdies die Teamarbeit unter den Lehrpersonen und ihre Einigkeit über Ziele für erforderlich. Zudem sollten die PädagogInnen didaktisch stärker auf den Einsatz Neuer Technologien reagieren. Beispiele für damit zusammenhängende Fragen sind: „Ist es notwendig, Wörterbücher zu kaufen, wenn man jedes Vokabel im Internet nachschlagen kann? Was bedeutet das Rechtschreibprogramm für den Deutschunterricht?“<sup>112</sup> Die Ressourcen, die in diesem Bereich durch das Wissen von ExpertInnen und SchülerInnen vorhanden sind, sollten genützt werden.

Ein Problem sieht man in den ablehnenden Reaktionen der LehrerInnen auf Reformen, die aus ihrer Angst, „etwas von ‚ihrem‘ Fach abgeben zu müssen“ entstehen.<sup>113</sup> Kritisch wird auch der Umstand betrachtet, dass LehrerInnen im Unterricht keiner Kontrolle unterliegen.

Andererseits weiß man aber auch über die Belastungen, denen LehrerInnen ausgesetzt sind, Bescheid. Auch hier gibt es Reformbedarf, wie man z.B. am sog. Burnout-Syndrom erkennen kann, das unter LehrerInnen sehr verbreitet ist. Zu den Möglichkeiten, hier Verbesserungen zu schaffen, gehören „verpflichtende Pausen“ oder „Sabbaticals“. Letzteres ist zwar in Österreich möglich, aber sehr schwierig und nur auf freiwilliger Basis möglich. In anderen Ländern ist es einfacher, ein solches in Anspruch zu nehmen.

Dem Problem der im heutigen Schulbetrieb unerfüllbaren Anforderungen an das Lehrpersonal widmet man sich auch in der SPÖ. Allerdings geht man hier etwas differenzierter an die Sache heran und betrachtet zunächst die Situation im Unterricht. Mit der Veränderung der LehrerInnenrolle von einer (Wissen) vermittelnden hin zur fördernden Rolle wird auch die Belastung größer, da dazu noch mehr Aufmerksamkeit und Sensibilität im Umgang mit den SchülerInnen nötig wird. Im Sinne des zuvor erwähnten Burnout-Syndroms wird es äußerst schwierig, diese neue Form der Förderung und Begleitung, bei der es auch wichtig ist, die Interessen und Fähigkeiten der einzelnen SchülerInnen zu erkennen, dauerhaft aufrecht zu

---

<sup>111</sup> Interviewtranskript Kremzar, S.2/Z.42,43

<sup>112</sup> Interviewtranskript Hollos, S.2/Z.16-18

<sup>113</sup> ebda., S.2/Z.26,27

erhalten. Der LehrerInnenberuf braucht aufgrund dieser Veränderung, ähnlich wie in Sozialberufen, die Hilfsmittel der Supervision und des Coachings. Denn im „day to day-Betrieb, wo man phasenweise sechs Stunden hinter einander in drei bis sechs Klassen“ unterrichtet, ist eine derartige Förderung nicht möglich.<sup>114</sup>

Zur Lösung des Problems denkt man an eine „Durchmischung des LehrerInnenberufes mit Zwischenphasen“, in denen man etwas anderes tut. Dies bedeutet z.B. den Wechsel des Schultyps oder des Schüleralters von Zeit zu Zeit.<sup>115</sup> Durch sich abwechselnde Phasen verändert sich die Art der Anforderungen, und es ist schließlich auch „eine Frage der psychischen Hygiene für die LehrerInnen, gelegentlich andere Anforderungen zu haben, sonst werden sie einseitig“.<sup>116</sup> Durch ein modulares Ausbildungssystem könnte eine Entwicklung in dieser Richtung unterstützt werden.

Das Pädagogische Institut Wien bezieht sich im Hinblick auf die LehrerInnenrolle sowohl auf die Teamarbeit unter den PädagogInnen als auch auf die Arbeit in einer Gruppe mit SchülerInnen. Dabei dienen Beispiele aus Deutschland und Kanada als Vorbild: Bei ersterem ist ein „Team von LehrerInnen für eine SchülerInnengruppe zuständig und verantwortlich“ und „es wird hauptsächlich in Projekten gearbeitet“.<sup>117</sup> Bei letzterem ist die neue Rolle der Lehrpersonen deutlich angesprochen – dort gibt es nur „Aufträge“ an die SchülerInnen und die LehrerInnen sind sozusagen einfach da, „on standby“.

Die AK Wien setzt in ihren Reformvorschlägen bereits bei der LehrerInnenausbildung an. Hier besteht Handlungsbedarf bei der starren Einteilung der Zwei-Fächer-Kanons, die noch dazu von tradierten Inhalten bestimmt sind.

Die Rollenverteilung zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern bezeichnet der Vertreter als noch sehr traditionell. In Österreich sei zwar der Stand in der Schulpartnerschaft schon sehr hoch, es sollte aber zu einer weiteren Demokratisierung der Schule kommen.

Durch die „Verbesserung der sozialpädagogischen Betreuung an den Schulen“, die von der AK Wien als wichtig erachtet wird, könnte auch die Situation der LehrerInnen verbessert werden.<sup>118</sup> Außerdem ist dies für die Persönlichkeitsbildung und das Selbstbewusstsein der SchülerInnen wichtig. Hierin ist keine Aufgabe des Lehrpersonals zu sehen, deshalb geht es

---

<sup>114</sup> Interviewtranskript Einem, S.1/Z.48,49

<sup>115</sup> ebda., S.1/Z.51

<sup>116</sup> ebda., S.2/Z.3,4

<sup>117</sup> Interviewtranskript Rasch, S.1/Z.21-23

<sup>118</sup> Interviewtranskript Schöberl, S.2/Z.17

um die Ausweitung der Posten von SchulpsychologInnen, „SozialarbeiterInnen an Berufsschulen, BildungsberaterInnen und BetreuungslehrerInnen“.<sup>119</sup>

### 5.3 AUTONOMIEDEBATTE

Die Frage der Schulautonomie ist für die AK Wien noch nicht restlos geklärt. Zwar konzidiert man, dass im Zuge der Debatte einiges an die Schule verlagert wurde, „gewisse Dinge wie z.B. die Leistungsbeurteilung werden aber noch zentral geregelt.“<sup>120</sup> „Zur Umsetzung der Autonomie bedarf es massiver Unterstützung der Pflichtschulen“, da derzeit kein anderes Personal außer dem Direktor zur Administration vorhanden ist.<sup>121</sup>

Die Debatte um die Schulautonomie hält man auch in der WKÖ für noch nicht abgeschlossen. Hier sind noch Reformen nötig. Ein Mindestrahmen sollte zwar bestimmt werden, aber die Möglichkeiten der LehrerInnen, in höherem Maße auf die Bedürfnisse der SchülerInnen einzugehen, sind in den Mittelpunkt zu stellen. Die Verpflichtung auf den Lehrplan schränkt die Möglichkeiten zu stark ein. Die Kritik, dass Schulen keine freie Personalwahl haben und SchülerInnen wie Eltern „nicht als KundInnen begriffen“ werden, kann ebenfalls unter diesen Punkt gereiht werden.<sup>122</sup>

### 5.4 INHALTLICHE ASPEKTE NOTWENDIGER REFORMEN

Obwohl die Frage nach den Inhalten schon früher gestellt wurde, assoziieren viele der befragten ExpertInnen mit der Frage nach den notwendigen Reformen auch inhaltliche Aspekte. Der Unterschied zu den vorigen Antworten lässt sich jedoch so charakterisieren, dass bei diesen hier weniger die konkreten Vorstellungen eine Rolle spielen und man sich mehr auf den allgemeinen inhaltlichen Gestaltungsrahmen konzentriert, der als reformbedürftig angesehen wird.

In der AK Wien klassifiziert man die Inhalte als zu traditionell und fordert die Integration von Wirtschaft und Arbeitswelt in den Lehrplan. Es wäre auch wichtig, bei den LehrerInnen ein Bewusstsein für die Bedeutung der Berufsorientierung als Inhalt zu schaffen. Im Rahmen der Berufsorientierung enthalten die Lehrpläne viele Inhalte der Arbeitswelt, allerdings wird dieser Gegenstand nur sehr beschränkt berücksichtigt, nämlich nur in der dritten und vierten Stufe der HS und AHS. In diesem Bereich geht es nicht nur um Informationsvermittlung,

---

<sup>119</sup> ebda., S.2/Z.20

<sup>120</sup> Interviewtranskript Kremzar, S.2/Z.17,18

<sup>121</sup> ebda., S.25

<sup>122</sup> Interviewtranskript Piskaty, S.2/Z.13,14



sondern auch um Selbstorientierung und Persönlichkeitsbildung. Daher ist es problematisch, dass vor allem AHS-LehrerInnen oft auch keine Erfahrungen mit diesem Thema haben, „da sie immer nur im System Schule waren und von der Arbeitswelt nicht sehr viel wissen.“<sup>123</sup>

Die Forderungen beziehen sich auf die stärkere Berücksichtigung des Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ und der Berufs- und Bildungswegorientierung.

Die Ausweitung der politischen Bildung über das Lehrlingsalter hinaus ist auch eine Forderung der MA 13 (vor allem in bezug auf Überlegungen, das Wahlalter zu senken). Darüber hinaus geht man aber nur sehr allgemein auf die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts ein. Dass Reformen notwendig sind, wird schon daraus ersichtlich, dass „die meisten fachlichen Inhalte aus der Schule im späteren Leben bzw. Beruf nicht mehr brauchbar sind.“<sup>124</sup> Hinsichtlich des Bildungssystems herrschte bisher ein Konsens in Österreich: Die Aufgabe der Schule ist es, eine gute Allgemeinbildung zu vermitteln. Statt der inhaltlichen Überfrachtung ist es an der Zeit, den SchülerInnen eher beizubringen, wie man effizient an Wissen gelangt.

Damit die Lehrkräfte sich besser den jeweils vorherrschenden Anforderungen, die durch die geforderten Ausbildungsziele an sie heran getragen werden, anpassen können, sollte man mit den Lehrplänen nur einen inhaltlichen und methodischen Rahmen vorgeben.

Darüber hinaus, so sollte vielleicht angemerkt werden, ermöglicht eine derartige Flexibilisierung auch einen besseren Umgang mit den individuellen Bedürfnissen der einzelnen SchülerInnen. Der Vertreter der MA 13 denkt zwar nicht in erster Linie an diese Schlussfolgerung, sieht aber die Notwendigkeit einer stärkeren Differenzierung in der Schule. „Je nach Berufswunsch bzw. Begabung sollten Schwerpunkte von SchülerInnen selbst gewählt werden können.“<sup>125</sup> Positiv wäre eine ständige Evaluierung der Lehrpläne, mit dem Ziel, diese auf aktuellsten Stand zu halten.

Der Vertreter des BMBWK steht der letzten Lehrplanreform (Lehrplan 99 bzw. 2000) sehr kritisch gegenüber. Diese wurde abgeschlossen, ohne dass umfassende Änderungen vorgenommen wurden, vieles wurde in den Kommissionen „zerredet und abgewendet“.<sup>126</sup> Dadurch sind weitere Reformen unumgänglich.

Von Seiten des Stadtschulrat Wien kommt es zu einer kritischen Bewertung von Reformen und deren Entwicklungsrichtungen: Demnach ist die Schule „auch dazu da, etwas so Altmo-

---

<sup>123</sup> Interviewtranskript Kremzar, S.2/Z.31,32

<sup>124</sup> Interviewtranskript Hollos, S.2/Z.7,8

<sup>125</sup> Interviewtranskript Hollos, S.14/15

<sup>126</sup> Interviewtranskript Kneucker, S.2/Z.8

disches wie freies Philosophieren und Nachdenken über Mensch, Gesellschaft und Werthaltungen zu ermöglichen.“<sup>127</sup> Die „Durchökonomisierung der Schule“<sup>128</sup> zu der es kommt, wenn sie nur als „direkt und ohne Reibungsverluste der Wirtschaft“<sup>129</sup> dienend betrachtet wird, ist auch durchaus kritisch zu betrachten. Partnerschaften von Firmen und Schulen, durch die den Firmen ihre Pflicht, auszubilden, abgenommen werden, werden kategorisch abgelehnt; dies darf aber nicht den Gesamtbereich des Bildungswesens betreffen.

## 5.5 WEITERE REFORMANSÄTZE

Über diese Bündel an Reformvorschlägen hinaus finden sich auch viele vereinzelt Meinungen über im Schulwesen notwendige Reformen.

Caspar Einem (SPÖ) hält einen weiteren Ausbau des Unterrichts im Bereich kommunikativer und sozialer Kompetenzen für notwendig. Außerdem muss mehr Wert auf exemplarisches Lernen gelegt werden, anstatt weiterhin nach dem Muster des enzyklopädischen Lernens vorzugehen.

Im Zuge einer Entwicklung, in der die traditionellen Bindungen zu Parteien, Religionsgemeinschaften und zu Jugendgruppen immer mehr abnehmen und auch die Bindungen zu Sportvereinen nur noch „kurzfristig und event-orientiert“<sup>130</sup> sind, gewinnt die Aufgabe der Schule, Gemeinschaftserlebnisse zu vermitteln, immer mehr an Bedeutung. Auch der Stellenwert der Familie als soziale Bindung erscheint zunehmend in Frage gestellt, was diese Überlegung nur unterstreicht. „Die Schule ist heute die einzige funktionierende gesellschaftliche Großorganisation“<sup>131</sup>, die diese Aufgabe noch bewältigen kann. Das Herbeiführen einer Situation, „in der LehrerInnen keine Auslandswoche oder keinen Schikurs mehr organisieren wollen“<sup>132</sup> ist in diesem Zusammenhang ein großes Problem, da man die Schule damit einer gesellschaftlich sinnvollen Aufgabe beraubt wird.

Um das Bildungssystem für die Zukunft tauglich zu halten, ist es wichtig, seine Vielfältigkeit aufrecht zu erhalten bzw. zu fördern. Der Diversifizierung des Bildungsangebotes misst der Stadtschulrat Wien große Bedeutung bei. In dieser Hinsicht lässt sich die Lage in Wien als sehr gut bewerten, allerdings besteht auch hier die Gefahr, dass unter dem derzeitigen öko-

---

<sup>127</sup> Interviewtranskript Scholz, S.3/Z.1,2

<sup>128</sup> ebda., S.3/Z.5

<sup>129</sup> ebda., S.3/Z.3

<sup>130</sup> Interviewtranskript Scholz, S.2/Z.43

<sup>131</sup> ebda., S.2/Z.46,47

<sup>132</sup> ebda., S.48,49

nomischen Druck eine einseitigere Entwicklungsrichtung eingeschlagen wird. Als problematisch sieht Scholz in diesem Zusammenhang, dass ihm bei der finanziellen Unterstützung privater Schulen durch die derzeitigen gesetzlichen Bestimmungen die Hände gebunden sind, er hat keine Möglichkeit diesen zu helfen.

Auf den Unterricht bezogen sieht der Stadtschulrat in Zukunft stärker die Anforderung, die SchülerInnen „zu befähigen, Informationen selbst zu verknüpfen.“<sup>133</sup> Den dazu nötigen individualisierten Unterrichtsformen widerstreben wachsende KlassenschülerInnenzahlen zu tiefst – hier herrscht großer Handlungsbedarf.

Die steigenden KlassenschülerInnenzahlen beobachtet auch die AK Wien mit Sorge. Dadurch, dass die Lernorganisation von den Rahmenbedingungen der Schule abhängig ist, stellt diese Entwicklung ein Hindernis dar. Auch auf den wichtigen Faktor der Zeit – „Lernen soll in aller Ruhe, sehr individuell passieren“ – hat dies negative Auswirkungen.<sup>134</sup>

Notwendige Reformen, das Schulsystem an sich betreffend, sind für die AK durch die Undurchschaubarkeit des Systems selbst schon gegeben. Durch den Föderalismus ist die „Struktur im Schulbereich“ (...) „sehr kompliziert“<sup>135</sup> und „bremsend“<sup>136</sup> (z.B.: neun verschiedene Schulgesetze auf Bundesebene). Aus den genannten Gründen ist eine Strukturbereinigung erstrebenswert.

Derzeit gibt es einen Trend zu einer immer stärker werdenden Selektion. Vor allem im städtischen Bereich ist dieses Problem akut. Durch eine gemeinsame Schule für die 10- bis 14-jährigen könnte diese Entwicklung – so die AK Wien – gestoppt werden.

Notwendige Reformen kommen auch in der Forderung zum Ausdruck, dass die Schule auch in der Freizeit für Schülerinnen Computer zur Verfügung stellen sollte, da vor allem für viele AHS-SchülerInnen ein privater PC-Zugang vorhanden sei, „nicht aber für die Unterschicht (Lehrlinge).“<sup>137</sup>

Die Organisation des Unterrichts sollte ebenfalls einer Reform unterzogen werden. Die 50-Minuten Stunden sollten abgeschafft und durch mehr Projekte und Teamarbeit ersetzt wer-

---

<sup>133</sup> Interviewtranskript Scholz, S.2/Z.38

<sup>134</sup> Interviewtranskript Kremzar, S.2/Z.15

<sup>135</sup> Interviewtranskript Kremzar, S.2/Z.22

<sup>136</sup> ebd., S.2/Z.26

<sup>137</sup> Interviewtranskript Schöberl, S. 2/Z.8,9

den. Die Stundeneinteilung findet man auch an der MA 13 zu strikt, denn „durch das Läuten der Glocke werden oft die kreativsten Phasen unterbrochen.“<sup>138</sup>

Kritisch und einer Reform bedürftig wird des weiteren das Fehlen einer „Selbst-Evaluation am Standort mit allen Schulpartnern“ beurteilt.<sup>139</sup> Das Thema der Evaluierung greift man auch in der WKÖ auf. Kritik bzw. schlechte Ergebnisse einer Evaluierung würden von Ministerium und LehrerInnengewerkschaft ignoriert oder abgewertet werden. Das Problem und die notwendige Reform lässt sich folgendermaßen beschreiben: „Kritik ist kein integraler Bestandteil des Systems. Es müsste also viel mehr Evaluierung und Auseinandersetzung mit den Ergebnissen geben.“<sup>140</sup>

Ein weiterer Punkt betrifft das Schulgeld. Hier ist man der Ansicht, dass es „im Primar- und Sekundarunterricht kein Schulgeld geben sollte“, in der Tertiärausbildung dafür aber zumindest einen kleinen Betrag.<sup>141</sup> Weiters fordert die WKÖ unterschiedliche LehrerInnenbezüge, „um auch die Konkurrenz unter den LehrerInnen und damit auch die Qualität der Leistung zu erhöhen.“<sup>142</sup> Außerdem konstatiert man das Nichtfunktionieren des Schulinspektorates.

Weitere wichtige Reformpunkte betreffen die Entlohnung der EDV-LehrerInnen aus der Praxis. Diese muss durch ein neues Konzept ersetzt werden, damit man Anreize für das Unterrichten schafft, die im Moment dadurch nicht gegeben sind, dass Personen ohne Berufserfahrung als LehrerIn mit ihrem Status als Berufseinsteiger im Vergleich nicht ausreichend gut entlohnt werden.

Auch bei den berufsbildenden höheren Schulen gibt es noch weiteren Handlungsbedarf. Das fünfte Jahr „ist eigentlich nicht mehr notwendig“<sup>143</sup>, da es „hoch spezialisiert“<sup>144</sup> ist, 50 Prozent der AbsolventInnen aber ohnehin weiter studieren. „Die BHS ist zu lang und unflexibel geworden.“<sup>145</sup>

Als weitere Reformen werden vorgeschlagen: Der Einsatz neuer Medien ist auf jeden Fall verstärkt zu verfolgen. Dies ist auch ein Mittel gegen die „Monotonie des Vortrages, das die

---

<sup>138</sup> Interviewtranskript Hollos, S. 2/Z.31

<sup>139</sup> ebda., S.2/Z.37

<sup>140</sup> Interviewtranskript Piskaty, S.2/Z.7-10

<sup>141</sup> ebda., S.2/Z.1,2

<sup>142</sup> ebda., S.2/Z.15,16

<sup>143</sup> ebda., S.1/Z.41

<sup>144</sup> ebda., S.1/Z.39,40

<sup>145</sup> ebda., S.1/Z.41,42

Aufmerksamkeit der SchülerInnen erhöht.“<sup>146</sup> Wichtig sei außerdem fächerübergreifender Unterricht und dass „mehr auf Begabungen der Schülerinnen eingegangen“ wird.<sup>147</sup> Es darf nicht vorkommen, dass sich SchülerInnen im Unterricht langweilen oder unterfordert fühlen. Hier ist mehr Flexibilität erforderlich. Dies bedeutet z.B. die Möglichkeit, bei entsprechender Begabung in einem Fach in einer höheren Klasse teilnehmen zu können.

Abschließend sind noch einige Hinweise Johanna Raschs (Pädagogisches Institut Wien) zu erwähnen. Sie würde die Unterrichtsstruktur ab der sechsten und siebenten Klasse ändern und Schwerpunkte setzen, da es nicht mehr nötig ist, alle Fächer für alle SchülerInnen zu führen. Wichtig ist, dass längere Zeit eigenständig gearbeitet wird.

Der letzte Reformpunkt betrifft die Matura. Hier sollte man „weg vom punktuellen Ritual hin zu Portfolios.“<sup>148</sup>

---

<sup>146</sup> ebda., S.2/Z.5

<sup>147</sup> ebda., S.1/Z.34

<sup>148</sup> Interviewtranskript Rasch, S. 1/Z.21

## AUSWERTUNG DER FOKUSGRUPPEN MIT DEM W@LZ-TEAM

Insgesamt fanden drei Fokusgruppen mit den Mitgliedern des pädagogischen Teams des Wiener LernZentrums im Zeitraum November/Dezember 2000 statt, wobei die Anwesenheit der DiskussionsteilnehmerInnen von Mal zu Mal variierte. Zu den Themen, die im Rahmen der Fokusgruppen angesprochen wurden, zählten die Motivation für die Mitarbeit und die ursprünglichen Zielsetzungen, die mit dem Konzept verbunden waren. Weiters wurden bisherige Stärken und Schwächen aus der Praxis des Wiener LernZentrums thematisiert. Dazu zählten Probleme, die bisher auftraten und Erwartungen, die mit der Schaffung des Wiener LernZentrums verbunden waren, sich aber nicht erfüllten. Abschließend wurden Evaluationskriterien und Erwartungen an die Evaluation selbst diskutiert.

### 1. DIE MOTIVATION FÜR DIE MITARBEIT IN DER W@LZ

Alle Angehörigen des pädagogischen Teams waren bereits vor der Mitarbeit in der w@Lz als PädagogInnen tätig. Der Kontakt zueinander entstand größtenteils während der Zusammenarbeit in der Rudolf Steiner-Schule Pötzleinsdorf. Das bedeutet, dass bereits vor der Mitarbeit in der w@Lz Zugang zu alternativen pädagogischen Konzepten bestanden hat, die sich vom Regelschulwesen klar unterscheiden.

Die Motive, die schließlich zur Entwicklung eines neuen, eigenen Schulprojektes führten, stammten aus den Erfahrungen in dieser Zeit. Den Ausgangspunkt beschreibt die Initiatorin des Projekts folgendermaßen: „Das war ein viele Jahre wachsender Prozess, der sehr viel mit Unterrichtserfahrung, Gesprächen, mit zu lesender Literatur zu tun gehabt hat. Das ist dann irgendwie gereift. Die Menschen, mit denen ich schon vorher viel zu tun hatte, mit denen ich Gespräche geführt habe, sind dann dazu gekommen.“<sup>149</sup> Als Ausgangspunkt für die Entstehung des Neuen stand eine Frustration, die auf die Unterrichtsbedingungen im Regelschulsystem zurückgeht, die sich aber auch teilweise in der bereits erwähnten Alternativschule fortsetzten.

#### 1.1 ÜBERWINDUNG STRUKTURELLER BESCHRÄNKUNGEN

Die *Grenzen des Schulsystems* können als Ausgangspunkt für die Entstehung der Idee, einen neuen Ausbildungsversuch zu schaffen, gesehen werden: Ein Mitglied des pädagogischen Teams sieht in der w@Lz ein „zukunftsträchtiges Ideal“<sup>150</sup>, das sich diesem Umstand entgegenstellen kann, da er aus seinen Erfahrungen sprechend „alles Institutionelle“ als „ein

---

<sup>149</sup> Transkript 1.Fokusgruppe, S.1/Z.20-24

<sup>150</sup> Transkript 2.Fokusgruppe, S.1/Z.16

Hindernis für die Pädagogik“ sieht<sup>151</sup>. Auch die Initiatorin der w@Lz führte die bestehende Unzufriedenheit darauf zurück, dass es unter den gegebenen Strukturen an ihrer Schule nicht möglich war, neue Ideen und Konzepte zu verwirklichen. Wesentliches Element dieser Strukturen ist das Ziel, Menschen miteinander vergleichen zu können, woraus letztlich ein institutionalisierter Umgang mit diesen entsteht. Die grundsätzliche Motivation war es, diesem Konzept der Vergleichbarkeit eines der Einzigartigkeit entgegenzusetzen.

#### 1.1.1 Einschränkung des pädagogischen Potentials

Ziel des Konzepts der Einzigartigkeit ist die Forderung, eine Umgebung für Jugendliche zu schaffen, in der ihre Entwicklung bestmöglich gewährleistet werden kann. Die Grenzen des Schulsystems weisen auf strukturelle Probleme hin, die für die PädagogInnen in ihrer Arbeit spürbar wurden und sie vor unnötige Hindernisse stellten. Dies hat in erster Linie Auswirkungen auf die Möglichkeiten, die eigenen pädagogischen Interessen verwirklichen zu können und die „eigene pädagogische Intuition“<sup>152</sup> in den Unterricht, speziell in den Umgang mit den SchülerInnen einzubringen. Durch den festgesetzten Rahmen der traditionellen Schulform ist eine Selbstverwirklichung in pädagogisch-didaktischer Hinsicht nicht durchzusetzen. Dadurch wird vieles verhindert, das nach Ansicht der TeilnehmerInnen auf pädagogischem Gebiet möglich wäre. Ein Beispiel dafür ist die Einschränkung der Spontaneität, die durch bürokratische Hürden im Falle geplanter Unternehmungen mit SchülerInnen entsteht. Pädagogisch sinnvolle Aktionen werden so daher oft erst gar nicht geplant, da die damit verbundene Mühe, diese umzusetzen, als zu hoch eingeschätzt wird. Letztlich hat dies negative Auswirkungen auf die SchülerInnen, da ihnen interessante Unternehmungen und auch andere Formen des Unterrichts versagt bleiben.

---

<sup>151</sup> ebd., S.1/Z.14

<sup>152</sup> Transkript 1.Fokusgruppe, S.1/Z.33

### 1.1.2 Einschränkung der SchülerInnenbetreuung

Die *Persönlichkeitsentwicklung* der Jugendlichen als Ziel pädagogischen Handelns ist von den strukturellen Barrieren ebenfalls stark betroffen, da sich diese speziell auf den Umgang mit den SchülerInnen beziehen. So wird die mangelnde Flexibilität traditioneller Schulformen von den PädagogInnen als hemmend erlebt. Erkennt der/die LehrerIn zum Beispiel, dass ein/e SchülerIn in einem bestimmten Bereich Defizite oder Schwächen aufweist, ist es durch die starre vorgeformte Einteilung der Fächer und des Unterrichts nicht möglich, auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen einzugehen. Das Ziel der Individualisierung des Unterrichts stellt eines der wesentlichsten Motive dar, wobei die Idee der Offenheit die zentrale Rolle spielt. Darunter ist sowohl ein „individuelles Zugehen auf die SchülerInnen“ zu verstehen, als auch eine andere Art und Weise mit Jugendlichen zu arbeiten.<sup>153</sup> In erster Linie wird von den PädagogInnen auf mehr Zeit für die individuelle Betreuung Wert gelegt: So wird die Zeitspanne von einer Stunde pro Woche als Klassenvorstand oder TutorIn, die für alle SchülerInnen einer Klasse gehalten wird, als zu gering beurteilt, um auf die persönlichen Bedürfnisse der SchülerInnen einzugehen.<sup>154</sup> Diese Kritik am alten System Schule kommt in der Schaffung individueller Lernverträge mit den SchülerInnen stark zum Ausdruck.

Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, dass den PädagogInnen nicht nur ein engerer Kontakt mit den Jugendlichen, sondern eine persönliche Begleitung der SchülerInnen in dieser Entwicklungsphase wichtig ist. Dies soll vor allem dadurch erreicht werden, dass die Möglichkeit angeboten wird, „persönliche Barrieren“ anzusprechen, was in anderen Schulformen nicht der Fall ist.<sup>155</sup> Durch das in Gang setzen eines Selbstreflexionsprozesses, der sonst ausbleibt, sollen die persönlichen Probleme und Grenzen gelöst und überwunden werden können. Eine besondere Herausforderung besteht in der Frage, in wie weit es gelingt, die individuellen Entwicklungen über einen längeren Zeitraum begleiten zu können.

Der Reiz, etwas Neues zu schaffen, das diesen Überlegungen gerecht wird, bezieht sich dabei vor allem auf die Ausbildung Jugendlicher. Dies wird durch mehrere TeilnehmerInnen hervorgehoben und in erster Linie dadurch begründet, dass Jugendliche bezüglich ihrer Entwicklung oft als Problemgruppe betrachtet werden. Hierin liegt für einige PädagogInnen eine eigene Motivation: Der Umgang mit und die Unterstützung von Menschen, die oft als schwierig eingestuft werden, und die Frage, wie man sie verstehen und ihnen in weiterer Folge hel-

---

<sup>153</sup> Transkript 1.Fokusgruppe, S.2/Z.8,9

<sup>154</sup> Dies bezieht sich auf die Erfahrungen in der Waldorfschule.

<sup>155</sup> Transkript 1.Fokusgruppe, S.2/Z.19,20



fen kann, „aus diesem schwierigen Zustand, in dem sie drinnen sind, herauszukommen und etwas zu machen.“<sup>156</sup>

### 1.1.3. Erlernen neuer Kompetenzen

Als erstes ist hier der Umgang mit neuen technischen Hilfsmitteln, also die Einbeziehung neuer Medien zu erwähnen. Im speziellen bezieht man sich hier auf die Handhabung des Computers allgemein sowie auf die Nutzung des Internets. So geht es nicht darum, die Neuen Technologien zu einem eigenen Unterrichtsgegenstand zu machen oder den Jugendlichen für einen begrenzten Zeitraum den Zugang zu einem Computer zu gewähren, sondern den Umgang damit in den gesamten Unterricht zu integrieren. Neue Technologien sollen quasi als selbstverständliches Tool in den Alltag der Jugendlichen integriert sein.

Weiters soll den Jugendlichen die Möglichkeit gegeben, im Ausland Lernerfahrungen zu machen, um ihnen interkulturelles Lernen und die Reflexion über die eigene Kultur und damit über das eigene Selbst zu ermöglichen. Um die Motivation der SchülerInnen aufrecht zu erhalten und ihnen die Sinnhaftigkeit des Gelernten und zu Lernenden vor Augen zu führen, sollte es ein grundlegendes Anliegen sein, den Kontakt zur Arbeitswelt zu suchen und die SchülerInnen schrittweise an diese heran zu führen. Die „traditionelle Trennung zwischen Arbeitswelt und Schule“ soll also aufgehoben werden, um Erfahrungen in der Praxis zu sammeln.<sup>157</sup>

## 2. AM KONZEPT BETEILIGTE PERSONEN

Im wesentlichen erarbeiteten die pädagogische Leiterin des ersten Jahrganges, die gleichzeitig auch Mentorin der Jugendlichen ist sowie die Geschäftsführerin der w@lz das Konzept; die anderen Mitglieder des Teams waren an der Erstellung mitbeteiligt.

## 3. ÜBERLEGUNGEN, DIE DEM KONZEPT ZUGRUNDE LIEGEN

### 3.1 NEUE ERZIEHUNG – NEUE SCHULE

Ein wesentlicher Aspekt, der sich aus vergangenen Erfahrungen und Beobachtungen der PädagogInnen ergibt, besteht darin, dass ein neues Verständnis der Pädagogik in Schulen geschaffen werden muss. Dieses Verständnis hat sich den gesellschaftlichen Veränderungen anzupassen, die in erheblichem Maße in Familien und in der Gesellschaft insgesamt stattgefunden haben. Wesentlich ist die Abkehr von autoritären Erziehungsmethoden und

---

<sup>156</sup> Transkript 1.Fokusgruppe, S.3/Z.5,6

<sup>157</sup> Transkript 2.Fokusgruppe, S.14/Z.12,13

den daraus entstehenden neuen Formen der Erziehung sowie einem neuen Verständnis der Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern. Ein Schulsystem, „das in weiten Teilen noch frontal arbeitet“<sup>158</sup>, kann in dieser Hinsicht nur als überholt und den Anforderungen grundsätzlich nicht gewachsen beschrieben werden. Dadurch dass sich die Gestaltung der familiären Umgebung sowie die Lebensgestaltung überhaupt und damit auch die Erziehung und Sozialisation der Kinder verändert, muss sich auch der Umgang mit Kindern und Jugendlichen in einer ausbildenden Institution umstellen. Da die SchülerInnen von ihrem Elternhaus her anders sozialisiert sind als früher, reagieren sie auf die herkömmlichen Unterrichtsformen und vor allem auf die klassische Rollenverteilung zwischen ihnen selbst und dem/der Lehrern völlig anders, als dies sonst der Fall war. In dem entstehenden Spannungsfeld ist es offensichtlich, dass die pädagogisch-didaktischen Methoden in der Schule sich auf die Kinder einstellen müssen. Der Ausgangspunkt dieser neuen Anforderungen liegt in folgenden Fragestellungen: „Wie lernt man heute soziales Verhalten? (...) Und wie lernt man überhaupt?“<sup>159</sup> Ein Grundsatz, der sich für ein neues Konzept daraus ableiten lässt, ist somit: „Nicht Wissen vermitteln, sondern Lernen (Anm.: den Prozess des Lernens) organisieren.“<sup>160</sup>

### 3.2 ANSATZPUNKTE ZU EINER KONZEPTION

Die Basis des Konzepts bilden, wie bisher bereits erkennbar wurde, die Voraussetzungen, die die Jugendlichen aus ihrer Familie und aus ihren persönlichen Erfahrungen mit bringen. Damit kann die Formulierung einer Pädagogin zum Leitsatz bestimmt werden: „Das, was da ist, soll aufgegriffen, verwandelt und unterstützt werden.“<sup>161</sup> In Bezug auf eine andersartige Sozialisation der Jugendlichen bedeutet dies, neue Formen des Unterrichts zu finden, mit denen man die SchülerInnen optimal erreicht. Dabei ist besonders wichtig, dass die Lehrpersonen in der Lage sind, sich über den herkömmlichen Frontalunterricht hinwegzusetzen. Dazu gehört eine ausgeprägte Flexibilität im Umgang mit den SchülerInnen, um auch während der Unterrichtsphasen Veränderungen vornehmen zu können, falls die eingesetzte didaktische Methode nicht gut funktioniert oder bei den Jugendlichen schlecht ankommt.

Neben dem Aspekt der Sozialisation ist noch ein zweiter Aspekt zu berücksichtigen. Dieser bezieht sich auf die Fähigkeiten und Fachkenntnisse der Jugendlichen. Didaktisch sind Methoden wünschenswert, die dazu geeignet sind, die bereits vorhandenen Geschicklichkeiten der Jugendlichen zu nützen und so zu fördern, dass die Jugendlichen auf neue Zusammenhänge von selbst aufmerksam werden und so ihre Fähigkeiten erweitern. Der Bereich der

---

<sup>158</sup> Transkript 1.Fokusgruppe, S.3/Z.14

<sup>159</sup> Transkript 1.Fokusgruppe, S.3/Z.22,23

<sup>160</sup> Transkript 2.Fokusgruppe, S.26/Z.20

<sup>161</sup> Transkript 1.Fokusgruppe, S.3/Z.29

neuen Medien kann dafür als Beispiel herangezogen werden. Die heutige Jugend hat „eine andere Geschicklichkeit mit diesem Medium umzugehen“ und ist somit fähig, die eigenen Kenntnisse mit der Unterstützung eines/r Lehrers/in ohne große Schwierigkeiten zu neuen Fähigkeiten auch in neuen Anwendungsgebieten zu kombinieren.<sup>162</sup>

Allerdings soll hier noch angemerkt werden, dass nicht alle Jugendlichen auf dem selben Wissensstand sind. Zur Berücksichtigung verschiedener Formen der Wissensvermittlung kommt also auch hier der individuelle Zugang, da „die individuelle Entwicklung anhand des Stoffes“ im Mittelpunkt steht.<sup>163</sup> Es besteht somit die Anforderung, auf sehr unterschiedliche Art und Weise mit den Jugendlichen arbeiten zu müssen; dies ist ebenfalls eine dem Konzept zugrundeliegende Herausforderung.

### 3.3 AUTONOMIE ALS SCHLÜSSELBEGRIFF

Aus den bisherigen Darstellungen geht klar hervor, dass den PädagogInnen die Möglichkeit, individuell auf die Jugendlichen eingehen zu können, sehr wichtig ist. Damit verbunden ist ein spezielles Verständnis von Pädagogik sowie grundlegende Überlegungen zu einer Neukonzeption der Unterrichtsformen. Der Begriff der Autonomie von Jugendlichen spielt dabei die entscheidende Rolle, denn es gilt, die Fähigkeit zu erwerben, „sich selber richtig einschätzen zu können, seine eigenen Stärken und Schwächen...realistisch sehen und auch lernen, wie gehe ich damit um“.<sup>164</sup> In der Folge soll man dadurch in der Lage sein, „die eigene Biographie gestalten“<sup>165</sup> zu können und „als autonomer Mensch dann (...) auch die eigene Lebensaufgabe in der Gesellschaft“ zu finden.<sup>166</sup> Die Autonomie sollte somit am Ende des Entwicklungsprozesses stehen, dessen wichtigster Teil die Schulzeit ist. Die Erreichung dieses Zieles hängt vom Verständnis der individuellen Betreuung ab und den damit verbundenen Details.

#### 3.3.1 Ziele der individuellen Betreuung – Persönlichkeitsentwicklung

Das Ziel einer möglichst individuumzentrierten Unterrichtsform bedarf einer genaueren Erörterung, da dieses unterschiedlichen Zwecken dienen kann. Konkret stellt sich die Frage, ob die Individualisierung dazu führen soll, dass die SchülerInnen in der Anfangsphase auf ein annähernd gleiches Niveau geführt werden können, oder ob man das Ziel verfolgt, „eine

---

<sup>162</sup> Transkript 1.Fokusgruppe, S.3/Z.38,39

<sup>163</sup> Transkript 2.Fokusgruppe, S.4/Z.1

<sup>164</sup> ebda., S.10/Z.40-42

<sup>165</sup> ebda., S.10/Z.43

<sup>166</sup> ebda., S.10/Z.43,44

permanente Individualisierung in den Lernprozess einzufügen.“<sup>167</sup> Hierbei ist zwischen der Wissensvermittlung und der Persönlichkeitsentwicklung zu unterscheiden. Beim ersten Ziel steht die Angleichung des Wissensstandes im Mittelpunkt, bei letzterem geht es um die Entwicklung eigenständiger Individualitäten, wobei der soziale Aspekt nicht vernachlässigt werden darf. Das Ziel ist also letztlich, die Entwicklung zum autonomen jungen Menschen mit einem verantwortungsvollen Blick auf das soziale Umfeld zu unterstützen. Damit hängt aber auch die wesentliche Fähigkeit zusammen, bestehende Zustände zu reflektieren und konstruktiv Kritik zu üben. Um in diesem Sinne autonom zu werden, ist es wichtig, dass die Jugendlichen „lernen, das was ihnen auf dem Herzen liegt, einmal auszusprechen.“<sup>168</sup>

### 3.3.2 Bewusste Beschränkungen

Das Konzept der w@Lz ist trotz der weitgehenden Individualisierung des Unterrichts und der Ablehnung des allgemeinen institutionellen Rahmens bestimmten Einschränkungen ausgesetzt. Dies geht aus der Notwendigkeit hervor, den SchülerInnen der w@Lz, eine konventionelle Matura nach Absolvierung der w@Lz zu ermöglichen, kommt es zu Beschränkungen der individuellen Möglichkeiten in der Gestaltung des Unterrichts. Ziel ist, dass die Jugendlichen – sofern sie es wollen – die Studierfähigkeit erlangen, und deshalb die w@Lz auch mit der Externistenmatura abgeschlossen werden kann. Deshalb ist es notwendig, dass die SchülerInnen sich das für die Prüfung notwendige Wissen aneignen, wodurch gewisse Beschränkungen der individuellen Freiheit entstehen.

Das ist allerdings eine ganz bewusste Maßnahme, da die PädagogInnen nicht den Standpunkt einnehmen, sich ganz von gesellschaftlichen Vorgaben entkoppeln zu wollen. Indem man sich aber „als ein Lernzentrum“ versteht, „wo man lernen kann, wo man sich entwickeln kann“, ist es möglich, das Erlangen der entsprechenden Fähigkeiten weitgehend den jeweiligen individuellen Bedürfnissen anzupassen.<sup>169</sup> Das Lernen basiert auf einer Vereinbarung (i.e. den persönlichen Lernverträgen), die die Basis für die Unterstützung und Betreuung durch die PädagogInnen und Lehrpersonen darstellt. In diesem individuellen Unterrichtsklima ist es möglich, Jugendliche, die Schwierigkeiten bei der Erreichung ihrer Ziele haben, aufzufangen und etwaige Probleme zu besprechen. Hier wird der Unterschied zu einem konventionellen Gymnasium, wo es Pflicht ist, auf dem Weg zur Matura das jährliche Lernziel zu erreichen, um nicht eine Klasse wiederholen zu müssen, besonders deutlich.

---

<sup>167</sup> ebda., S.4/Z.26,27

<sup>168</sup> Transkript 2.Fokusgruppe, S.25/Z.18,19

<sup>169</sup> Transkript 2.Fokusgruppe, S.5/Z.23,24

Dieses pädagogische Konzept ist aus Sicht der PädagogInnen die Voraussetzung dafür, die Fähigkeit des selbständigen Lernens und das Ziel der persönlichen Autonomie zu erlangen.

### 3.3.3 Neues Konzept – neue Struktur

Ein Konzept, das das Ziel verfolgt, die persönliche Entwicklung von Menschen zu unterstützen, kommt nicht ohne strukturelle Hilfestellungen aus. Diese sind unumgänglich, wenn es darum geht, einen Prozess bei den Jugendlichen auszulösen. Die SchülerInnen erwerben Selbstlernkompetenzen und Autonomie beziehungsweise zusätzliche Fachkenntnisse nicht, indem man ihnen einfach ein Lernziel und freie Zeiteinteilung für dessen Erreichung vorgibt. Der Weg dorthin muss Schritt für Schritt erarbeitet werden, was bedeutet, dass man Zwischenziele setzen und die Jugendlichen zunächst an diese heranführen muss, indem man ihnen zeigt, wie sie ihre Begabung und ihr schon bestehendes Wissen dafür einsetzen können.

Dabei werden also die grundsätzlichen Arbeitstechniken, die die Jugendlichen erlernen sollen, angesprochen. Es ist wichtig, eine Struktur vorzugeben, da Jugendliche nur Schritt für Schritt lernen können, kreative Arbeitsformen anzuwenden. So kann zum Beispiel zwar das Wissen über ein Thema, nicht aber die Fähigkeit über dieses Thema eine Arbeit zu schreiben, vorausgesetzt werden.<sup>170</sup> Zusammengefasst bedeutet dies, dass man den Jugendlichen die Techniken beibringen muss, mit denen sie ihr Wissen anwenden können. Dafür ist es nötig, nicht nur eine Aufgabenstellung vorzugeben, sondern auch die möglichen Arbeitsschritte zu erklären, da es Jugendlichen grundsätzlich „schwerer (fällt), sich in irgendeiner Weise eine Struktur zu geben oder sie entgegenzunehmen“.<sup>171</sup> So soll ein Lernprozess etabliert werden, in dem sich die SchülerInnen die Fähigkeit des Vorgebens und Aneignens eigener Strukturen – also Autonomie – erwerben, um nicht das Lernen hauptsächlich an von außen vorgegebenen Richtlinien und Zielen zu orientieren, wie dies sonst häufig der Falls ist.

## 3.4 NEUE DEFINITION DES LERNORTS „SCHULE“

Eine weitere grundsätzliche Überlegung bezieht sich auf das Verständnis des Ortes „Schule“. Die Neuausrichtung sollte dazu führen, „Schule oder Lernort als einen Ort zu erleben, wo Menschen (...) wirklich miteinander zu tun haben.“<sup>172</sup> Dabei ist es auch wichtig, dass das alte Rollendenken aufgelöst wird, nachdem man SchülerInnen und LehrerInnen gegenüberstellt, da damit eine Entmenschlichung im Umgang miteinander stattfindet. An dessen Stelle sollte

---

<sup>170</sup> vgl. Transkript 2.Fokusgruppe, S.7/Z.1-7

<sup>171</sup> Transkript 2.Fokusgruppe, S.7/Z.32,33

<sup>172</sup> Transkript 2.Fokusgruppe, S.12/Z.6,7

Verständnis gesetzt werden, durch das „die Jugendlichen eine ältere Generation wirklich als Lebensbegleiter oder Helfer... kennen lernen können“.<sup>173</sup> Auf diese Weise kommt es zu einem Abbau hemmender Distanz und zu zusätzlichem Austausch von Erfahrungen. Außerdem wird dadurch eine neue Schulkultur geschaffen, in der den Jugendlichen eine durchaus förderliche Form von Anerkennung zuteil wird, was auch dazu beiträgt, das Feindbild „Schule“, das für viele Jugendliche existiert, abzubauen.

#### **4. BISHERIGE STÄRKEN UND SCHWÄCHEN DER W@LZ**

##### **4.1 DAS „FÖRDER-ASSESSMENT-CENTER“**

Das Förder-Assessment-Center (AC), das zu Beginn des Jahrganges stattfand, verfolgte das Ziel, sich möglichst schnell ein Bild von den Jugendlichen hinsichtlich ihrer Potenziale, Stärken und Entwicklungsfelder machen zu können. Auf den Ergebnissen dieser Methode basierend sollten anschließend die persönlichen Lernverträge entwickelt werden. Dieses Unterfangen stellte sich als äußerst erfolgreich heraus, wobei die Erwartungen sogar noch übertroffen wurden. Neben der genauen Ausarbeitung der Entwicklungsfelder und Stärken der Jugendlichen hatte das AC noch einen weiteren positiven Effekt. Während der Auswertung der Ergebnisse des AC, die eine Woche in Anspruch nahmen, zeigten sich bei „Improvisation und Sport“ besonders positive Auswirkung auf den Gruppenbildungsprozess.<sup>174</sup>

##### **4.2 ZUSAMMENFASSUNG WEITERER GUT GELAUFENER PROJEKTE**

Zu den bisher gelaufenen Projekten, die gut funktionierten, zählt die Erstellung einer persönlichen Homepage jedes/r Schülers/in. Die Einführung der Computer lief weitgehend nach Plan, allerdings gab es mit der technischen Ausstattung nach dem Einzug in das neue Gebäude vorerst erhebliche Schwierigkeiten, die aber behoben werden konnten.

Ein ebenso gut funktionierendes Projekt war das Statistik-Projekt „Wer sind wir“. Hier wird mehrmals auch die Anpassungs- und Umstellungsleistung des Projektleiters als besonders positiv erwähnt und als Beispiel für den flexiblen Umgang mit Unterrichtsformen in Abstimmung auf die SchülerInnen gegeben.<sup>175</sup>

Etwas, das zunächst nicht geplant war, bei der Durchführung aber einen guten Erfolg erzielte, war das „Biographie-Projekt“. Dafür soll im kommenden Jahr mehr Zeit vorgesehen wer-

---

<sup>173</sup> Transkript 2.Fokusgruppe, S.12/Z.13,14

<sup>174</sup> Transkript 2.Fokusgruppe, S.17/Z.15

<sup>175</sup> vgl. Transkript 1.Fokusgruppe, S.3/Z.29-40

den, denn damit konnten die SchülerInnen Einblicke in die Lebenssituation ihrer KollegInnen gewinnen und ihr Verständnis erweitern.

Auch die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch laufen ganz gut, obwohl diese Projekte als relativ „schulisch“ von den PädagogInnen gesehen werden.<sup>176</sup>

#### 4.3 ERLERNEN VON EIGENSTÄNDIGKEIT

Hinsichtlich des Hauptanliegens, die Eigenständigkeit der Jugendlichen zu entwickeln, erkannten die PädagogInnen, dass dieser Prozess mehr Zeit und Arbeit in Anspruch nimmt als man ursprünglich gedacht hatte. „Denn es war zeitweise schon mühsam, in einem fort alle überall herauszuholen aus den Ecken oder den Chatrooms,...weil sie das alles nicht so ernst genommen haben, weil sie auch nicht daran gewöhnt sind eigenverantwortlich (...) mit Zielvorgaben umzugehen“<sup>177</sup> „und bis sie begriffen haben, dass Eigenarbeitszeit nicht Pause ist, das hat gedauert.“<sup>178</sup> Die Erfolge, die sich in dieser Richtung dann vereinzelt und allmählich einstellten, werden in den Fokusgruppen als besonders positive Erlebnisse hervorgehoben.

#### 4.4 FEHLGESCHLAGENE PROJEKTE

Die Projekte, die weniger gut verliefen, waren das Projekt „Feste und Rituale“ und „Qi Gong“. Bei ersterem ist nicht ganz klar, was dazu geführt hat, dass es gescheitert ist. Im wesentlichen wird dies auf die Prozessorientierung (im Gegensatz zu einer zielorientierten Vorgehensweise) der Projektleiterin zurückgeführt. Die Zielvorgabe konnte jedenfalls nicht erreicht werden. Das zweite Projekt wurde einige Wochen durchgeführt, musste dann aber mangels Akzeptanz und Motivation der SchülerInnen eingestellt werden. Der Grund dafür wird in der Gruppengröße, dem Lebensalter und dem Umstand, dass Mädchen und Burschen gleichzeitig daran beteiligt waren, vermutet. So zeigten sich die Burschen (aufgrund des Alters) in der Anwesenheit der Mädchen gehemmt, sich entsprechend zu bewegen.

#### 4.5 ZEITMANGEL UND INHALTLICHE ÜBERFRACHTUNG

Zu den allgemeinen Problemen sind Schwierigkeiten zu zählen, die bezüglich der Organisation des Gesamtprojekts der w@lz grundsätzlich nicht bedacht oder unterschätzt wurden. Das hauptsächliche Problem besteht darin, dass man für eine Fülle von Projekten und Inhal-

---

<sup>176</sup> Transkript 2.Fokusgruppe, S.20/Z.12

<sup>177</sup> Transkript 1.Fokusgruppe, S.5/Z.37-40

<sup>178</sup> ebda., S.5/Z.33,34

ten den zeitlichen Rahmen nicht entsprechend gestaltet hat und es so zu einer inhaltlichen Überfrachtung kam.

Für die Einteilung von Eigenarbeitszeit, Unterweisung und Gruppenarbeitszeit insgesamt wurde zu wenig Zeit, ebenso wie für verschiedene Alltagsdinge eingeplant. Dazu zählt etwa das Zusammenräumen und Reinigen der Küche, wo erhebliche Schwierigkeiten in der Folge auch bezüglich der Disziplin der SchülerInnen auftraten. Dies ist ein Aspekt, der im nächsten Jahr einer anderen Organisation bedarf. Der zuletzt angesprochene Aspekt des „Miteinander essen“ war dazu gedacht, der Schule als Ort des Lernens ein positives Image zu geben. Mit diesem Anspruch und der damit verbundenen Möglichkeit, den zwischenmenschlichen Kontakt besser zu gestalten, kam es auch zu „häuslichen Konflikten“.<sup>179</sup> Auch hier braucht man in Zukunft mehr Zeit, um interne Gruppenkonflikte besser lösen zu können.

#### 4.6 SCHNITTSTELLENPROBLEMATIK

Ein anderes organisatorisches Problem, das in dieser Form nicht erwartet wurde, entstand bei der pädagogischen Betreuung. Diese Betreuung – die „Mentorin“ – die eigentlich für die Begleitung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer individuellen Probleme zuständig ist, wurde im Laufe des Jahres zusehends auch für die Betreuung der Projektleiter herangezogen. Dieser Umstand resultiert daraus, dass sich die Gestaltung der Schnittstelle zwischen Jugendlichen und ProjektleiterInnen als durchaus schwierig herausstellte. Ein Aspekt, dem man sich hier stärker widmen muss, ist, dass die ProjektleiterInnen nicht gewöhnt sind, klare Anweisungen zu geben.

Problematisch erweist sich im Spannungsfeld Jugendliche – Lehr-/Pädagogisches Personal weiters, dass die SchülerInnen zum Beispiel mit dem Unterricht oder mit dem/r ProjektleiterIn nicht zufrieden sind. Der Umgang damit ist zum Teil sehr schwierig, da hier auch persönliche Gefühle der Betroffenen ins Spiel kommen, wenn man ein Projekt beenden muss. Daraus geht aber hervor, dass die w@lz den Grundsatz verfolgt, den Bedürfnissen der Jugendlichen (und nicht der ProjektleiterInnen) zu folgen. Hier wird aus Sicht der PädagogInnen für die Zukunft wichtig sein, klare Kriterien für den Misserfolg eines/r Projektleiters/in zu formulieren beziehungsweise mit den ProjektleiterInnen vorher klare Vereinbarungen zu treffen.

---

<sup>179</sup> Transkript 2.Fokusgruppe, S.24/Z.29



#### 4.7 PÄDAGOGISCHE UND FACHLICHE BETREUUNG

Eine andere noch genauer zu betrachtende Frage liegt in der Diskrepanz zwischen reiner fachlich technischer Betreuung und pädagogischer Begleitung. Letztere bedeutet mehr als nur die Einweisung in ein Fachgebiet und die technischen Möglichkeiten seiner Anwendung. Dabei stellt sich auch die Frage, wer dafür zuständig ist, dass die Jugendlichen das ihnen vermittelte Wissen und die damit verbundenen Fähigkeiten reflektieren und verantwortungsbewusst einsetzen. Ist es der/die ProjektleiterIn oder der/die MentorIn? In diesem Bereich gilt es noch Erfahrungen zu sammeln und sich zu entwickeln, vor allem auch im Hinblick auf die Identität der w@Lz, die Frage: Wofür „steht die w@Lz, gibt’s da einen gewissen Stil, gibt’s da eine gewisse Form, eine gewisse Ästhetik, wo man die Jugendlichen heranzuführt?“. <sup>180</sup> Dabei haben die PädagogInnen ein Ziel vor Augen, für dessen Erreichung man sich noch einiges überlegen muss. Dieses Ziel ist, „die (...) Moralität“ der Jugendlichen „zu schulen“. <sup>181</sup>

#### 4.8 ZUSAMMENFASSUNG DER BISHERIGEN ERGEBNISSE

In der Umsetzung des w@Lz-Konzept gab einerseits in der Anfangsphase auch Rückschläge oder enttäuschte Erwartungen, was allerdings bei ambitionierten Projekten, die noch dazu unter einem hohen Erwartungsdruck aller Beteiligten stehen, nicht ungewöhnlich ist. Dieser Erwartungsdruck geht vor allem darauf zurück, dass die Motivation zur Gründung der w@Lz in hohem Maße von dem Wunsch, sich selbst zu verwirklichen, geprägt war. Dies führte zu Anpassungen des Konzepts, teilweise zum Abbruch von Projekten oder zur Aufgabe von Ideen. Andererseits gab es auch immer wieder positive Überraschungen und den Vorstellungen entsprechende Ergebnisse.

Zu den wesentlichen bisherigen Ergebnissen zählen folgende:

- Die Motivation der PädagogInnen, die w@Lz zu gründen, ist in der Unzufriedenheit mit dem konventionellen Schulsystem, seinen strukturellen und organisatorischen Begrenzungen zu finden. Die Unzufriedenheit rührt daher, sich nicht entsprechend selbstverwirklichen zu können und die Jugendliche nicht entsprechend nach eigenen pädagogischen Zielsetzungen fördern zu können.
- Daraus resultiert das Motiv der Selbstverwirklichung in einem neuen Projekt, an das sehr hohe Ansprüche gestellt werden. Das Aufeinandertreffen dieser Ansprüche mit der Realität erzeugt wiederum **Enttäuschung** hinsichtlich nicht erfüllter Erwartungen.

---

<sup>180</sup> ebda., S.23/Z.32-34

<sup>181</sup> ebda., S.24/8).

Nachdem aber das Konzept den realen Möglichkeiten angepasst wurde, konnte dieser Problematik bereinigt werden.

- Das wesentliche Ziel der w@lz – das Erlernen von Eigenständigkeit und Autonomie – erfordert Zeit und Arbeit mit den Jugendlichen, die im Rahmen des Curriculums eingeplant werden muss. Dazu zählen auch außercurriculare Aktivitäten, wie gemeinsames Essen, Aufräumen etc.
- Innerhalb des Systems gibt es nicht nur die Schnittstelle Jugendliche – inneres pädagogisches Team, sondern auch Jugendliche – ProjektleiterInnen sowie ProjektleiterInnen – inneres pädagogisches Team. An all diesen Schnittstellen kann es zu Konflikten, Unzufriedenheiten, enttäuschten Erwartungen etc. kommen. Die Zeit für die Lösung dieser Konflikte muss auch eingeplant werden.
- Die Anforderungen der w@lz an die ProjektleiterInnen sollten konkretisiert werden, da diese sich klar von denen an herkömmliche LehrerInnen unterscheiden. Dazu zählen fachliche wie pädagogische Kompetenzen ebenso wie eine Abgleichung der Zielsetzungen von pädagogischem Team und ProjektleiterInnen.

## **DARSTELLUNG VON KONZEPT UND UMSETZUNG DER W@LZ. WIENER LERNZENTRUM**

### **1. EINLEITUNG: WAS IST DIE W@LZ?**

Die w@lz. Wiener LernZentrum ist eine "schulorientierte" Oberstufe. Für Jugendliche ab der 9. Schulstufe (5. Klasse) bietet die w@lz mit den Schwerpunkten Fremdsprachen, moderne Technologien, Kommunikation und Persönlichkeitsentwicklung eine Alternative zur traditionellen gymnasialen Oberstufe. Intensive pädagogische Begleitung, die sehr praxisorientierte, hauptsächlich in Projekten organisierte Arbeit, die Aufhebung der künstlichen Trennung zwischen Schule und Gesellschaft bzw. Arbeitswelt soll die Jugendlichen bestmöglich auf ihre spätere Aufgabe in der Gesellschaft vorbereiten.

Die w@lz. Wiener LernZentrum ist "schulorientiert", das heißt, das Curriculum orientiert sich am Lehrplan des Oberstufenrealgymnasiums (ORG), damit die Jugendlichen nach 5 Jahren die Matura (als Externistenprüfung) absolvieren können. Ergänzend zum Lehrplan des ORG gibt es zahlreiche Projekte, die der Kompetenzerweiterung auf den Gebieten der modernen Technologien, Kommunikation sowie der Persönlichkeitsentwicklung dienen.

Lernen mittels Projekten in der Lebenswirklichkeit steht im Vordergrund. Es gibt keine LehrerInnen im klassischen Sinne, die MentorInnen, ProjektleiterInnen und -mitarbeiterInnen verstehen sich als LernbegleiterInnen (Coaches) und fördern die Jugendlichen ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend. Sie organisieren Projekte mit fachkundigen ProjektleiterInnen aus allen Bereichen der Gesellschaft (Journalist, Grafikerin, Biologin, Unternehmensberater, muttersprachlichen TrainerInnen, etc.)

Das alte Lernschema der reinen Wissensvermittlung hat ausgedient – heute zählen Teamfähigkeit, soziale Kompetenz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktlösungskompetenz, vernetztes Denken und Mehrsprachigkeit. Nur wer sich in der gegenwärtigen Informationsflut zurechtfindet, intelligente Werkzeuge zu nutzen versteht und flexibel auf Veränderungen reagiert, ist optimal auf die künftige Lebens- und Arbeitswelt vorbereitet.

„Auf der Walz sein“ bedeutet, Interesse für Neues zu haben, in Bewegung zu bleiben und immer weiter zu lernen. Lernen ist in der w@lz zweifach Programm: Sie ist einerseits ein Ort des Lernens für junge Menschen, andererseits bezieht die w@lz Lernen auch auf sich, auf ihre MitarbeiterInnen und ihre Struktur. Ein Höchstmaß an Offenheit, Innovationskraft und Veränderungsbereitschaft führt zur ständigen Weiterentwicklung der Idee.

## 2. DIE IDEE DER W@LZ

Die Idee für das pädagogische Konzept der w@Lz wurde von Renate Chorherr auf der Grundlage jahrzehntelanger Unterrichtspraxis, umfangreicher Projekterfahrung und vieler Gespräche mit PädagogInnen und pädagogisch interessierten Menschen entwickelt.

Renate Chorherr, Jahrgang 1952, studierte Englisch und Geschichte und hat anschließend in verschiedenen Schulen SchülerInnen aller Altersstufen unterrichtet, in den letzten 10 Jahren fast ausschließlich in der Oberstufe. In der tagtäglichen Unterrichtspraxis konnte sie immer wieder erleben, dass sich im Laufe der Jahre die Anforderungen an den Unterricht und an die LehrerInnen veränderte. "Meine SchülerInnen waren meine LehrmeisterInnen und dafür bin ich ihnen zutiefst dankbar" (Renate Chorherr) – aus der konsequenten Fokussierung auf das Wohl und die Entwicklung jeder / jedes einzelnen Jugendlichen sowie dem Mut zu Neuem ist im Laufe der Jahre der Entschluss gereift, einen ganz neuen Ansatz zu wagen.

Anfang 1999 bildete sich ein Team aus PädagogInnen und Menschen aus verschiedensten Arbeitsbereichen, das die Idee der w@Lz aufgriff und das Konzept in intensiver Arbeit konkretisierte. In der ersten Phase der Konzeptentwicklung wurden vor allem Visionen entwickelt, zahlreiche Gespräche mit Menschen aus verschiedensten Lebens- und Arbeitsbereichen geführt und die entstandenen Anregungen diskutiert und integriert.

Das Konzept erfuhr eine hohe Akzeptanz durch gesellschaftliche MeinungsbildnerInnen in Politik, Wissenschaft, Kunst und Wirtschaft. Hochrangige Vertreter der Schulbehörden sicherten dem Projekt ihre Unterstützung zu und – last but not least – garantierten Sponsoring-Zusagen eine ausreichende finanzielle Basis für die w@Lz.

In der zweiten Entwicklungsphase ab Herbst 1999 wurde mehr und mehr an konkreten Fragen wie dem pädagogischen Angebot (Projekte, ProjektleiterInnen, Lehrplan, etc.), Anerkennungsfragen (Externistenprüfungen), der Rechtsform, der Präsentation nach außen (Werbung und Öffentlichkeitsarbeit), der Raumfrage und der Finanzplanung gearbeitet.

Dank der konkreten Unterstützung vieler Menschen konnten alle Fragen soweit gelöst werden, dass einem Beginn im Herbst 2000 nichts mehr im Wege stand und die w@Lz am 4. September 2000 mit einem Eröffnungsfest für den ersten Jahrgang begann.

### 3. AUSGANGSSITUATION / GESELLSCHAFT UND JUGENDLICHE HEUTE

#### 3.1 GESELLSCHAFTLICHER WERTEWANDEL

Bildung hat sich immer auf jene gesellschaftliche Realität zu beziehen, in der sich junge Menschen einmal bewähren müssen. Die gesellschaftliche Wirklichkeit, auf die Bildung heute vorbereiten soll, hat sich vor allem in zwei Bereichen fundamental verändert. Zukunft ist doppelt unsicher geworden, garantierter Wandel ist die einzige Konstante, die sicher scheint. Ein Großteil jener Berufe, in denen junge Menschen einmal arbeiten werden, existiert heute noch nicht. Neue Technologien verändern die Arbeitswelt grundlegend. Die Menge an Wissen explodiert quantitativ, und veraltet gleichzeitig immer rascher. Die Zeit, in der ein junger Mensch einen Beruf erlernt und diesen dann ein Leben lang ausübt, ist mit Sicherheit vorbei. Arbeitslosigkeit bzw. der Umstieg von einem Arbeitsverhältnis in ein anderes, laufendes Erwerben neuer Kenntnisse, Wechsel zwischen selbstständiger und "angestellter" Tätigkeit, Mitarbeit in internationalen Organisations- und Kommunikationsformen werden zum Normalfall werden.

Auch die grundlegenden Werte unserer Gesellschaft sind unsicher geworden: Die Rolle der Geschlechter zueinander oder die Frage nationaler Identität, um nur zwei Beispiele zu nennen, sind verhandelbar geworden. Vor diesem Hintergrund will die w@lZ dem "Lernen" einen optimalen Rahmen geben. Lernen heißt für uns nicht mehr, Wissen in einer vom wirklichen Leben getrennt geschaffenen Institution (Schule) vermittelt zu bekommen. Eindimensionale Wissensvermittlung wird abgelöst durch eigenverantwortliches und vernetztes Lernen anhand einer Vielzahl lebensnaher Projekte.

#### 3.2 GLOBALISIERUNG

Der Online-Brockhaus bezeichnet den Begriff Globalisierung als Modewort des ausgehenden 20. Jahrhunderts. Allgemein sei darunter ein fortschreitender Prozess wechselseitiger (v. a. ökonomischer und politischer) Verflechtung auf supranationaler Ebene zu verstehen. Bestimmende Faktoren seien der technische Fortschritt, die zunehmende Säkularisierung und der Neoliberalismus des ausgehenden 20. Jahrhunderts, der die Globalisierung als ideale Utopie propagiert.

Bildung hat in der Globalisierungsdiskussion bisher kaum eine Rolle gespielt, doch das Internet fördert den Export von Bildung über nationale Grenzen und Kontinente hinaus, und Bildungsangebote werden zunehmend internationaler. Wissen ist mittlerweile leicht und schnell weltweit verfügbar. Die Auswirkungen dieser Entwicklung sind bereits deutlich spürbar, wenn sie auch von nationalen Regierungen noch weitgehend negiert werden: die globa-

len Bildungsmärkte werden von jenen Bildungseinrichtungen dominiert, die die schnellsten und günstigsten Lehrangebote machen. Bereits über die Hälfte der 2000 amerikanischen Hochschulen bieten Online-Kurse an, in den meisten Fällen gegen Entgelt. (Döring, 1999)

Die "Globalisierungsfalle" ist ein Begriff, der seit einigen Jahren für zunehmendes Chaos, für rasante Veränderung, für Angst und Schrecken vor allem in der Arbeitswelt, aber auch für den Angriff auf unser Demokratie- und Wohlstandsverständnis steht. (Martin/Schumann, 1997). Ebenso wie bei Jeremy Riffkin (Riffkin, 1996) wird sehr ausführlich beschrieben, wie die Vollbeschäftigung zunehmend obsolet und nur noch von politischem Willen aufrecht erhalten wird. Was kommt nach der Vollbeschäftigung? Wie können Menschen ihren Lebensunterhalt verdienen und woraus können sie einen – ihren – Sinn für das Leben schöpfen?

Die Welt ist offen geworden, jede/r kann jederzeit jeden Ort der Erde erreichen. Ausbildungen können zunehmend leichter überall (physisch real und virtuell) gemacht werden, die Anerkennungsfragen bilden immer seltener eine Hürde für internationale Mobilität. Diese Mobilität wird sich immer mehr auch auf die Berufswelt übertragen.

In einer Serie des "KarrierenStandard" im Dezember 2000 beschrieben JournalistInnen ihre Visionen von der Zukunft der Arbeit. Unterschiedlichste Szenarien wurden entwickelt, allen war gemeinsam, dass Mobilität, Flexibilität, Eigeninitiative und Selbstverantwortlichkeit die Menschen am besten für die künftigen Herausforderungen rüsten würden.

Die Schule muss die Jugendlichen heute so vorbereiten, dass sie die Sicherheit in sich selbst finden, denn die äußeren Sicherheiten werden zunehmend weniger werden. Sie müssen wissen wer sie sind, was sie können und welche Bedingungen sie brauchen, um gut arbeiten und leben zu können.

### 3.3 JUGENDLICHE HEUTE

Für PädagogInnen, die seit zwei bis drei Jahrzehnten im Schuldienst stehen und somit die Entwicklungen eines längeren Zeitraums überblicken können, sind Trends in der von ihnen unterrichteten Schülerschaft zu beobachten, von denen im Folgenden einige beschrieben werden sollen. Diese Erfahrungen haben wesentlich zur Entstehung der w@lZ beigetragen.

Der Tenor der "No-Future-Generation" (Post-Tschernobyl, „Saurer Regen“, etc.), der noch vor 10-15 Jahren bei den Jugendlichen deutlich spürbar war, ist im Wesentlichen verschwunden und hat der "Fun-Generation" Platz gemacht. Die heutigen Jugendlichen lassen sich im Allgemeinen wenig von ökologischen Themen beeindrucken, Temelin ist ihnen kein Kopfzerbrechen wert und auch die Proteste in Hainburg (1984) wären mit den heutigen Jugendlichen wohl

kaum denkbar. Heute ist zu beobachten, dass die Jugendlichen a-politische Wesen geworden sind, sie kämpfen nicht mehr, rennen nicht gegen Widerstände an, sondern tendieren dazu, Vorschriften und Gesetze zu unterlaufen – weitgehend mit gesellschaftlicher Duldung (z.B. Haschisch, Alkohol, Jugendschutzgesetz, etc.)

In der "Fun-Gesellschaft", in der alles, was Spaß macht, wichtig ist und an Bedeutung verliert, wenn's keinen Spaß mehr macht, stellen Jugendliche sich gesellschaftlichen Widerständen in der Regel nicht, sondern unterwandern sie. Anders als die Generation ihrer Eltern, die beispielsweise für die Legalisierung von Haschisch auf die Straßen ging, unterziehen sich Jugendliche dieser Mühe nicht, sondern tun weitgehend, was ihnen Spaß macht. Durch die weitverbreitete gesellschaftliche Duldung ist ein Unterwanderungsprozess gesellschaftlicher Normen zu beobachten, der die Notwendigkeit von Demonstrationen und Legalisierungskampagnen ad absurdum führt.

Auch Eigentumsverhältnisse unterliegen einem Wertewandel: die "Zugriffsgesellschaft" verdrängt die "Besitz-Gesellschaft". Grundsätzlich gilt für die/den typische/n Jugendliche/n: Alles was er/sie sieht, will er/sie haben, und kann es in der Regel auch haben. Die Generationen ihrer Eltern und noch mehr ihrer Großeltern waren mit dem Aufbau bleibender materieller Werte beschäftigt. Der momentan zu beobachtende Trend ist gegenläufig: Schnell gekauft bzw. besorgt, aber auch schnell wieder abgegeben – die emotionale Bindung an Materielles hat deutlich abgenommen.

Unsere Gesellschaft ist in vielfacher Hinsicht in einer Wegwerf-Gesellschaft: es wird keine Verantwortung übernommen, für das was verwendet wird, was nach dem Gebrauch (und dem Entsorgen in der Mülltonne) damit passiert, für Ressourcen – wir wissen zwar, welche Konsequenzen unser Handeln hat, lassen unser Handeln aber von diesem Wissen nicht notwendigerweise beeinflussen. Ein Beispiel: jeder weiß, was mit einer Plastikflasche passiert, sie wird trotzdem erzeugt, gekauft und weg geworfen, das Selbe gilt für Autos, etc. – hier ist eine klare Verbindung zur "Fun-Gesellschaft" herzustellen.

Wir leben in einer Informationsgesellschaft: wir wissen, wie Information entsteht, wie Medien funktionieren. Wir wissen auch, dass das, was in Zeitungen und allen Medien transportiert wird, nicht immer 100%-ig stimmt, und sind trotzdem geneigt, es zu glauben. Die Überflutung mit Information ist evident, der Glaube an das gedruckte Wort aber noch immer nicht obsolet geworden. Mit ähnlichen Mechanismen kann die Werbung rechnen. Wir wissen, nach welchen Gesetzen Werbung aufgebaut ist, und unterliegen dennoch ihrer Wirkung. Insgesamt ist zu beobachten, dass unsere Gesellschaft Zugang zu sehr viel Information und Wissen hat, diese aber letztlich nicht nützen kann.

Nicht nur auf der Ebene der materiellen Werte, sondern auch bei religiösen und ethischen Werten ist die Mentalität der "Zugriffs-Gesellschaft" beobachtbar: der vielzitierte Werteverfall stellt die Gesellschaft vor große Fragen. Derzeit befindet sich eine Generation im Jugendalter, die einen relativ selbstständigen und von den Machtverhältnissen und -ansprüchen der großen Kirchen unabhängigen Zugang zum Thema Religion hat. Weltreligionen verlieren an Bedeutung, heutzutage geht man ins Esoterikgeschäft und sucht sich zusammen, ein bisschen von da und von dort, wie im Supermarkt, man nimmt, was passt und brauchbar erscheint und lässt zurück, was man nicht zu brauchen scheint – und oft das, was Mühe macht.

Die persönliche Lebensgestaltung von Frauen nähert sich jener der Männer immer weiter an: Zugang zu Bildung und Karriere wird für Frauen, trotz nach wie vor bestehender Diskriminierungen, immer selbstverständlicher. Welche Auswirkungen wird das auf die Familien haben? Werden Frauen in Zukunft noch immer bereit sein, die Kindererziehung in ihre Lebensplanung mit ein zu beziehen? Wie können künftige Eltern – also Mütter und Väter – eine WIN/WIN Situation (Covey, 1990) herstellen? Welche Kompetenzen werden sie brauchen, damit die Reproduktionsrate auf einem gesellschaftlich erwünschten Niveau erhalten bleibt? Welche Auswirkungen wird diese Entwicklung auf den "Generationenvertrag" als Grundlage der Sozial- und Pensionsversicherung, und der Versorgung Alter, Schwacher und gesellschaftlich Benachteiligter haben?

Es stellt sich die Frage, wie sich Jugendliche in der heutigen Zeit ihre Ziele setzen. Wie entsteht der Wertekanon junger Menschen, wenn die alten Sicherheiten auf den verschiedenen Stufen der Sozialisation an Bedeutung verlieren bzw. in vielen Fällen, wie beispielsweise der Kirchen, bereits verloren haben? Die zu beobachtende zunehmende Unsicherheit von Eltern, LehrerInnen und anderer SozialisatorInnen führt vielfach dazu, dass Jugendliche keine Widerstände erleben, mehr oder weniger alles machen können, auf alles Zugriff haben.

Die Jugendlichen sind Teil einer "Wirkungs-Gesellschaft": Menschen beziehen ihren Sinn aus der Wirkung, in der zählt, wie man wirkt, was man tut, – wer "ankommt", hat ein gutes Gefühl – es ist keine Langzeitwirkung gesucht, sondern "Jetzt-Wirkung", „alte“ Werte wie z. B. Ausdauer verlieren rasant an Bedeutung. Ein weiterer Faktor ist die derzeit vorherrschende "Jugendkultur" – der geschlechtsreife junge Mensch ist in unserer Gesellschaft der Lebenssinn per se. Die Attribute jung, fit und gesund werden sehr häufig mit glücklich und erfolgreich gleichgesetzt, was dazu führt, dass viele Menschen diesem Ideal um jeden Preis nachjagen.

Wie ist unsere Gesellschaft beschaffen, dass diese Entwicklungen möglich sind und wohin werden sie führen? In einigen Jahren sind die heutigen Jugendlichen soweit, dass sie die



Gesellschaft (mit-)gestalten, aber was ist das dann? Welcher Stellenwert kommt der Werte-Erziehung in der heutigen Zeit zu?

Die Individualisierung unserer Zeit räumt dem einzelnen Menschen zum ersten Mal einen sehr großen Stellenwert ein; noch am Anfang unseres Jahrhunderts war Erziehung zum Konformismus die Regel. Heute zeigt sich bereits im Kindergarten und in der Volksschule, dass das nicht mehr möglich ist, Gruppen zerfallen in viele kleine Gruppen und Grüppchen, Individuen lassen sich immer weniger zusammenfassen.

Hier setzt die w@lz an: Sie sieht diese Entwicklungen nicht negativ, wenn auch die zahlreichen Gefahren für heranwachsende Jugendliche nicht bagatellisiert werden sollen. In der w@lz wird diese Entwicklung vielmehr als Auftrag verstanden, die (schulische) Erziehung der Jugendlichen ganz neu und anders zu begreifen.

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

Ideen und Ideale sind auf längerfristige Zeiträume ausgelegt; daran sind Jugendliche zunehmend weniger interessiert. Sie leben viel mehr im "Hier und Jetzt", eine Entwicklung, die gesellschaftlich gesehen vielleicht auch eine Antwort auf das desaströse Ende des Idealismus (Kommunismus, 3. Reich) darstellt. Ideen haben keinen Sinn, wenn daraus nichts gemacht wird. Sinn wird heute zunehmend mehr probiert, nicht erdacht. Zu beobachten ist eine interessante Korrelation zur Hochkonjunktur des Zen-Buddhismus, mit seiner Betonung des Hier-und-Jetzt.

Der langfristige, mit Mühen verbundene "Sinn des Lebens" wird von Jugendlichen abgelehnt, allerdings ist es nach wie vor notwendig, dass Jugendliche sich als interdependente Wesen erfahren lernen. Es gibt viele mühsame Dinge, wer soll die übernehmen, wenn nur noch zählt, was Spaß macht? Wer soll künftig soziale Aufgaben übernehmen – wie beispielsweise

die Alten- und Krankenpflege? Wer wird als LehrerIn jene Aufgaben übernehmen, die schon heute teilweise als Überforderung betrachtet werden?

Es stellt sich Erziehenden die Frage, ob Jugendliche heute ihren Wertekanon anders erarbeiten, ihre Lebenssignatur anders finden als das noch bis zu ihrer Elterngeneration selbstverständlich war. Alte Traditionen und überkommene gesellschaftliche Werte verlieren ihre Wichtigkeit, sie werden nicht mehr selbstverständlich angenommen. Sie werden, wie bereits weiter oben ausgeführt, auch nicht mehr bekämpft, sondern einfach ignoriert. Es stellt sich vor allem für das Jugendalter die Frage: Welche Unterstützung brauchen der/die einzelne Jugendliche, damit sie/er ergreifen kann, was sie/er an Talenten in sich trägt und ergreifen können muss, um ihr/sein Leben autonom leben zu können?

Jugendliche probieren ihre Werte und ihr Wirken situativ aus und lernen aus der Rückmeldung ihres Umfeldes. Das gesamte pädagogische Repertoire ist mehr denn je gefragt: Humor, Geistesgegenwart, situatives Handeln, Überraschung, paradoxe Intervention, etc. Große Wirkungen können überall dort erzielt werden, wo sich den Jugendlichen Erfahrungsfelder eröffnen. Es kommt ihrem situativen Lebensstil entgegen und wirkt vor allem nicht moralisierend. Beispielsweise können mit einer einfachen Zuhör-Übung Wirkungen des eigenen Handelns gezeigt und erlebbar gemacht werden: Einer erzählt einem anderen ein einfaches Erlebnis, der erzählt es wiederum weiter, und bis es wieder zurückkommt, ist es ganz anders; die Verzerrungen, die durch sorgloses Zuhören und Wiedergeben entstehen, erzeugen Betroffenheit, weil in dieser Übung erlebt werden kann, dass man selbst daran beteiligt war und das erleben die Jugendlichen ganz unmittelbar.

Ein wesentliches Erfahrungsfeld ist die künstlerische Betätigung. Für Nikolaus Harnoncourt (Standard, 02. 01. 2001, „Kopf des Tages“), einem begnadeten Dirigenten unserer Zeit, ist Kunst ein unverzichtbarer Lebensbestandteil, nicht Lebensverzierung. Anlässlich eines Interviews warnte er davor, Kinder nur "fit für das praktische Leben zu machen", denn: "Das nicht praktisch Brauchbare, das nicht Zweckgebundene, das ist das Eigentliche. Dort ist der Mensch Mensch." Im künstlerischen Tun kann sich der Mensch losgelöst vom praktischen Inhalt ganz unmittelbar erleben: seine Geduld bzw. Ungeduld, die Kraft der inneren Bilder (Kreativität), seine Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu überschauen und vieles andere mehr kann in der Kunstausbildung deutlich werden.

### 3.4 WAS HEIßT LERNEN IM JUGENDALTER?

Während bei kleinen Kindern das Lernen vor allem durch Nachahmung passiert, im frühen Jugendalter die Autorität des vermittelnden Erwachsenen, des Lehrers/der Lehrerin, eine

entscheidende Rolle spielt, treten diese Formen der Lernmotivation nach der Pubertät immer mehr in den Hintergrund und werden durch eigenmotiviertes Lernen ersetzt.

Kinder und Jugendliche sind außerordentlich lernfähig und im Allgemeinen auch lernwillig. "Als Fragezeichen betreten unsere Kinder die Schule, als Punkt verlassen sie sie" – mit dieser pointierten Feststellung weist Neil Postman, einer der vehementesten Kritiker der Schulerziehung ohne große Ziele und Werte (Postman 1995) seit vielen Jahren unermüdlich auf die Gefahren der Überfrachtung mit sinnentleerten Inhalten hin.

Erwachsene lernen ausschließlich dort, wo sie eine Frage oder eine Erkenntnis haben, und das gilt auch für Jugendliche nach der Pubertät. Es kann also nicht mehr gelehrt, sondern nur noch gelernt werden. Die Jugendlichen müssen eigene Ziele finden bzw. die Sinnhaftigkeit von außen definierter Ziele erkennen können.

Im Jugendalter werden jedoch mittel- und langfristige Ziele wie das Erlangen der Matura, die damit verbundene Studienberechtigung, eine Berufsausbildung häufig als von außen gesetzte Ziele gesehen, deren Sinnhaftigkeit zwar in der Regel grundsätzlich anerkannt, jedoch aus eigenem Antrieb noch nicht konsequent verfolgt werden können. Zu unsicher/unbekannt ist die eigene Persönlichkeitsstruktur, zu vage die persönlichen Ziele und Perspektiven.

Während es im Kindesalter darum geht, in die Kultur hinein zu wachsen und Kulturtechniken zu erlernen, rückt nach der Pubertät die Entdeckung und Ausgestaltung der individuellen Gegebenheiten in den Vordergrund, die die jungen Menschen dazu befähigen soll, die Welt und die Gesellschaft als Erwachsene mit zu gestalten und weiter zu entwickeln. Dazu muss jeder erst einmal sich selbst kennen lernen und möglichst viele und vielfältige Erfahrungen machen.

Lernen im Jugendalter heißt an den Inhalten wachsen. Die Wissensvermittlung muss darauf abzielen, die jungen Menschen durch die Inhalte zu bilden und zu formen. Dies soll durch zwei Beispiele verdeutlicht werden: In der 9. Schulstufe (5. Klasse) ist im Lehrplan die Wiederholung der Grammatik in den Fremdsprachen vorgesehen. Die Grammatik gibt ein "Gerüst" vor, an dem die Sprache Struktur erhält und ebenso verleiht Struktur dem jungen Menschen Halt und Sicherheit.

In der 11. Schulstufe (7. Klasse) wo es in der persönlichen Entwicklung der jungen Menschen darum geht, sich als fühlendes, seelisches Wesen zu erfahren, steht die Lektüre von Shakespeare auf dem Lehrplan. Was kann Shakespeare einem jungen Menschen im 21. Jahrhundert sagen? Gerade in diesem Lebensalter unterstützt die Beschäftigung mit Shakespeare, dessen Stücke in der Gesamtheit der Charaktere jeweils das ganze Spektrum eines Menschen widerspiegeln, die Jugendlichen seelische Ausdrucksmöglichkeiten auszu-

loten. Auch hier kommt es sehr stark darauf an, wie die Jugendlichen an den vordergründig "altmodischen" Stoff, an die Lektüre der sehr schwierigen Sprache herangeführt werden, damit sie zu diesem seelischen Erleben kommen können. In der w@lz wird Shakespeare für die Bühne bearbeitet und die Jugendlichen werden durch die Erarbeitung der Rollen, der historischen Kostüme und der dazu passenden Musik in diesem Sinne gebildet.

#### **4. SCHULE AM BEGINN DES 21. JAHRHUNDERTS**

Der Präsident des Wiener Stadtschulrates, Dr. Kurt Scholz, hat das Ziel der Schule in einem Interview – in Anlehnung an Sigmund Freuds Ziel für die Psychoanalyse – so definiert: "Die Schule soll den Menschen arbeits- und liebesfähig machen" (Interview am 17. 10. 2000). Es stellt sich mehr denn je die Frage, ob die Schule heute diesem Ziel gerecht werden kann.

Schule agiert immer im Spannungsfeld zwischen Bewahren und Verändern, und leidet damit unter einem systemimmanenten Widerspruch: Sie soll einerseits den SchülerInnen Werte, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln, die sich als Bildungskonsens in Lehrplänen niederschlagen (Vergangenheitsorientierung). Andererseits soll Schule die Heranwachsenden auf eine unbekanntere Zukunft vorbereiten, für die es keine gesicherten Vorgaben geben kann (Zukunftsorientierung). (Schratz/Steiner-Löffler, 1998)

Die Gesellschaft unterliegt einem permanenten Wandel, und dieser Wandel spiegelt sich selbstverständlich in den jungen Menschen wider, die heute in die Schule gehen. Um ihnen und ihren Bedürfnissen gerecht zu werden, müsste sich die Schule ebenso schnell wie die Gesellschaft im Großen verändern, aber in der Realität des Schullebens ist davon wenig zu bemerken.

Seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht unter Kaiserin Maria Theresia vor rund 250 Jahren ist die Schule im Wesentlichen so organisiert wie zur Zeit ihrer Einführung: Pragmatisierte LehrerInnen, starre Stundenpläne, staatliche Schulaufsicht, wenig alternative Schulformen. An diesen Eckpfeilern unseres Schulsystems hat sich seit Jahrhunderten kaum etwas geändert, weil die Systeme zu starr, zu sehr von außen gesteuert sind, der Veränderungsdruck und auch der Veränderungswille, der notwendig wäre, nicht oder nur teilweise vorhanden ist und Schulreformen seit Jahrzehnten selbst von hochrangigen Vertretern der zuständigen Schulbehörden als Minimalkonsens, zu spät und zu zaghaft, bezeichnet werden.

Die Schullandschaft ist im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts ein wenig in Bewegung gekommen, ist etwas bunter geworden. Es gibt heute mehr Alternativen zum traditionellen Entwurf der klassischen staatlichen Schule und sie können grundsätzlich in zwei Ansätze

eingeteilt werden. Es gilt zu unterscheiden in private Initiativen (wie zum Beispiel die Schüler-Schule des Vereins Gemeinsam Lernen (WUK), die Pottenbrunner Lernwerkstatt, die Montessori-Schule in der Wiener Hüttelbergstraße, die Rudolf Steiner- und Waldorfschulen, u. v. a. m.) und Schulversuche und –projekte innerhalb des staatlichen Schulsystems (Neue Mittelschule, Montessoriklassen, Projekt „Waldorfpädagogik in der öffentlichen Schule“, etc.). Mit dieser Einteilung wird eine Homogenität der jeweiligen Ansätze nahegelegt, die allerdings bei genauerer Betrachtung nicht haltbar ist, jede der beiden Kategorien zerfallen wieder in äußerst unterschiedliche Modelle, sowohl hinsichtlich des inhaltlichen als auch des strukturell-organisatorischen Ansatzes.

Für die vorliegende Arbeit ist die Einteilung jedoch ausreichend, denn daran kann gezeigt werden, dass sowohl die innerhalb des staatlich organisierten Schulwesens als auch die durch das Privatschulgesetz geregelten so genannten Privatschulen (Schulen in freier Trägerschaft) innerhalb eines klar definierten und relativ stark einengenden Regelwerks agieren (müssen). Die so genannten Schulversuche bekommen die benötigten Ressourcen (Personal, Gebäude, Lehrmittel) von der staatlichen Schulverwaltung zur Verfügung gestellt, ihre Ein- und auch Fortführung hängt aber stark von den schulpolitischen Verhältnissen im Land ab. Diese Entscheidungen liegen in der Regel nicht bei jenen Menschen, die sich reformpädagogisch – innerhalb des Systems – engagieren.

Die so genannten Privatschulen haben relativ mehr Gestaltungsfreiheit. Sie sind durch das Privatschulgesetz geregelt und der staatlichen Schulaufsicht unterstellt, die den so genannten Privatschulen zahlreiche Auflagen erteilt. Das Privatschulgesetz sieht keine staatliche Finanzierung dieser Schulen vor, was de facto heißt, dass sie bestenfalls geduldet werden. Es ist hier die paradoxe Situation zu beobachten, dass nicht zahlt, wer anschafft. Daran ändern auch die zahlreichen wohlwollenden Statements von PolitikerInnen aller Couleur und hohen und höchsten Beamten der Schulbehörden nichts, denn wenn das Geld nicht reicht, dann kann die beste Idee nicht überleben. Schulen in freier Trägerschaft sind als Ideenwerkstatt für das staatliche Schulwesen willkommen, aber im Gegensatz zu vielen europäischen Ländern (Jach, 1999), in denen es seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts weitreichende Schulreformen gegeben hat, die in den meisten Fällen zu einer oft bedeutsamen Deregulierung des Schulwesens geführt haben, kann in Österreich von einer aktiven Förderung bzw. einer auch nur teilweisen Finanzierung keine Rede sein. In den Genuss der einzigen Ausnahme kommen die konfessionellen Privatschulen, die jedoch nach dem staatlichen Lehrplan unterrichten und in der Regel konservativer als staatliche Schulen sind.

Die äußerst restriktive Bildungspolitik dieses Landes, in dem die erforderliche Zweidrittelmehrheit bei Gesetzesänderungen jegliche Innovationsbestrebungen im Keim erstickt, hat

Österreich in Europa in Bezug auf Innovation und Vielfalt des Bildungsangebots auf die hinteren Ränge verwiesen, auch wenn über die – konservative, wissensorientierte – Qualität wenig Zweifel bestehen.

Vor diesem Hintergrund bewegt sich die Diskussion, ob die Schule mit ihren traditionellen Rahmenbedingungen ihre SchülerInnen heute überhaupt noch adäquat auf die Herausforderungen unserer Gesellschaft im 21. Jahrhundert vorbereiten kann.

#### 4.1 DIE SCHULE – EINE LERNENDE ORGANISATION?

Selbstverständlich wird auch auf dem Bildungssektor der Ruf nach der lernenden Organisation immer lauter. Es gibt auch viele sehr ambitionierte Ansätze wie zum Beispiel das vom BMUK (jetzt BMBWK) entwickelte und über elektronische und Printmedien kostenlos zur Verfügung gestellte "QIS" – "Qualität in der Schule" ([www.qis.at](http://www.qis.at)). Die Einführung und Qualität der Umsetzung hängt vom Engagement der SchulleiterInnen und LehrerInnen ab. Es bleibt abzuwarten, ob die Entwicklungsbereitschaft und der Veränderungswille unter den vorzufindenden Rahmenbedingungen (vorwiegend Fachausbildung der LehrerInnen, Pragmatisierung, staatliche Vorgaben, etc.) und dem derzeitigen politischen Klima mit den gesellschaftlichen Veränderungen Schritt halten können.

#### 4.2 DIE W@LZ – EINE SCHULE?

Die InitiatorInnen der w@lz haben sich mit folgenden Fragestellungen beschäftigt: Was sind die bestmöglichen organisatorischen und institutionellen Rahmenbedingungen, um die vielfältigen Potenziale und Fähigkeiten, die in jungen Menschen schlummern, optimal zur Entfaltung zu bringen?

Mit der w@lz gibt es ein Bildungsangebot, das sich schon äußerlich deutlich von der traditionellen Schule unterscheidet. Die Terminologie (statt SchülerInnen, LehrerInnen, Klassen, Stundenplan, etc. gibt es in der w@lz Jugendliche, LernbegleiterInnen, Jahrgänge, flexible Monats- und Jahrespläne, etc.) und die räumlichen Gegebenheiten, die Finanzierung, intensive Kooperationen mit der "Außenwelt" (Wirtschaft, gesellschaftliche Institutionen) weisen auf den Experimentcharakter der w@lz hin. An die Stelle der einseitigen Betonung der Wissensvermittlung treten in der w@lz zwei Schwerpunkte: Wissensvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung.

Die w@lz will keine „Schule“ im traditionellen Sinne sein, sondern ein Ort, an dem Jugendliche und Erwachsene miteinander lernen, ein Ort, an dem die Freude am Lernen erhalten

bleiben bzw. wieder entdeckt und positiv besetzt werden kann. An einem Ort des Lernens muss es darum gehen, die Stärken und das Selbstbewusstsein jeder/s Einzelnen zu stärken.

## **5. ZIELE DER W@LZ**

Jeder Mensch verfügt über ein fast unerschöpfliches Potenzial an verschiedenen Begabungen und Fähigkeiten. Diese sollen durch konkrete Lebenserfahrungen und der Möglichkeit, darüber zu reflektieren, zur Entfaltung kommen. In der w@Lz ist das konkrete Tun, d.h. Erfolg und Scheitern an Lebenswirklichkeiten, der relevante "Ort" des Lernens. "Kinder der Freiheit" können sich immer weniger auf klar vorgegebene Rollen, Konventionen und andere Sicherheiten verlassen, sondern müssen diese jeweils individuell für sich in ihrem gesellschaftlichen Umfeld schöpferisch entwickeln.

Ziel ist, die Jugendlichen auf ein – gegenüber der Vergangenheit drastisch verändertes – gesellschaftlich selbstbestimmtes Leben vorzubereiten und ihnen jene Fähigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die für die konkrete offene europäische Gesellschaft am Beginn des 21. Jahrhunderts notwendig scheinen. Das jeweils "Notwendige" ist ein individuell schöpferischer Akt. Die w@Lz strebt an, die Jugendlichen in zunehmend höherem Maße aktiv in die Gestaltung dieses Lernprozesses einzubinden.

Die beiden Bildungs-Schwerpunkte der w@Lz – Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung – sollen die Jugendlichen befähigen, die Matura als Studienberechtigung abzulegen und als junge Menschen ihre ureigenste Aufgabe in der Gesellschaft ergreifen zu können.

### **5.1 ALLGEMEINBILDUNG**

Der Lehrplan der w@Lz orientiert sich am Lehrplan für das „Oberstufenrealgymnasium mit Bildnerischem Gestalten und Werkerziehung“ für ExternistInnen zur Erlangung der Matura (siehe auch Kapitel 8), ergänzt durch nicht prüfungsrelevante Inhalte, die in der heutigen Zeit für die Allgemeinbildung unverzichtbar geworden sind (Kompetente Nutzung moderner Technologien, Projekt-Management, Präsentationstechniken, etc.) Die w@Lz besteht aus einem möglichst breiten Spektrum an kognitiven, künstlerischen und praktischen Angeboten, das die jungen Menschen bilden und ihnen helfen soll, eine Entscheidung für ihren weiteren Lebensweg zu treffen.

### **5.2 PERSÖNLICHKEITSENTWICKLUNG**

Das Konzept der w@Lz sieht in der individuellen Förderung und Stärkung der Persönlichkeit ein gleichrangiges Ziel. Im Folgenden werden einige der angestrebten Fähigkeiten heraus-

gegriffen und beschrieben, die die Jugendlichen in der w@lz ausbilden, lernen, entwickeln und pflegen sollen:

#### 5.2.1 w@lz Ziel: Lebensaufgabe finden

"Wer bin ich?" – Eines der vorrangigsten Ziele ist, dass jede/r Jugendliche eine Antwort auf diese Frage und ihre/seine individuelle Lebensaufgabe findet. Das kann von Mensch zu Mensch sehr unterschiedlich sein und in dieser Einzigartigkeit muss sich jeder junge Mensch annehmen und behaupten können. Das bedeutet für jede/n Einzelne/n, sich selbst zu finden, sich selbst zu kennen, sich in ihrer / seiner Andersartigkeit / Einzigartigkeit und Komplexität zu erfassen, sich selbst einschätzen zu können. Das gilt auch für die besondere Aufgabe, die zu seinen/ihren Fähigkeiten und Entwicklungsfeldern passt.

In der w@lz haben die Jugendlichen Gelegenheit, diese Qualitäten in vielen verschiedenen Arbeitsfeldern und unterschiedlich großen Gruppierungen zu entdecken. Jugendliche werden ermutigt, ihre Entwicklungsbereiche zu pflegen, viele Gruppenprozesse sind Wege, sich selbst kennen zu lernen. Welche Bedingungen braucht jede/r, um gut arbeiten zu können? Welche Hilfen braucht er/sie? Welche Möglichkeiten gibt es, sich selbst zu helfen und welche ist die individuell beste? Wie kann er/sie sich selbst motivieren?

Sich selber gut zu kennen, ist auch eine der Hauptvoraussetzungen für Teamfähigkeit.

Gut im Team arbeiten kann nur, wer sich selbst gut kennt, damit er /sie sich selbst schätzen und selbstbewusst einbringen kann.

#### 5.2.2 w@lz Ziel: Individuelle Autonomie

Der Duden versteht unter Autonomie Willensfreiheit (autonom: nach eigenen Gesetzen lebend, selbständig, unabhängig, Autonomie: griech. auto-nomia, Recht auf Unabhängigkeit, Selbstgesetzlichkeit). Autonom handeln heißt also, selbstgesteuert zu handeln, zentriert zu sein, sich selbst zu führen in einem sozialen Kontext, Situationen richtig einzuschätzen und empathisch handeln zu können, GestalterIn des eigenen Lebens und ihrer / seiner Zukunft zu sein.

Was braucht ein autonomer Mensch? Die äußeren Faktoren sind das "Handwerkszeug" – Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben, Grundfertigkeiten, Fremdsprachen, eine Berufsausbildung. Zu den inneren Faktoren zählen unter anderen die Fähigkeit, die eigenen Grenzen zu kennen und wahren zu können, sich selbst mit den eigenen Bedürfnissen wahrnehmen zu können und ernst nehmen zu können, sich die Zeit einteilen zu können, (Selbst-) Reflexion, etc.



Eine große Gefährdung für die Entwicklung zum autonomen Menschen stellt die – historisch erklärbare und in unserer Gesellschaft nach wie vor weitverbreitete – Autoritätsgläubigkeit dar. Die Autorität des Kaisers und der Kirche ist gebrochen bzw. im Schwinden begriffen, diese Autoritäten haben jedoch ihre Nachfolger in den Medien, den Wirtschaftsbossen, den Meinungsforschern u. a. gefunden.

Wie wird ein Mensch autonom? Von 15-16-jährigen Jugendlichen die Fähigkeit zu autonomem Handeln zu erwarten, bedeutete eine Überforderung. Vielmehr will die w@lz ihnen helfen, sich autonomes Denken und Handeln schrittweise anzueignen. Wesentlich ist, die Jugendlichen in ihren Bemühungen ernst zu nehmen und ihnen mit Hilfe zur Selbsthilfe zur Seite zu stehen. Im Folgenden seien einige Beispiele genannt, wie die w@lz diese Begleitung versteht und den Jugendlichen dort Hilfestellung gibt, wo sie der Herausforderung selbst (noch) nicht gewachsen sind.

Ein Schritt auf dem Weg zur Autonomie ist jener Teil der Lernvereinbarung, den die Jugendlichen selbst definieren, wenn sie aufgefordert sind, nach dem Feedbackgespräch im Assessment-Center selbständig ihre Ziele und Lernfelder für das Schuljahr zu definieren. Diese Vorsätze werden nicht bewertet, sondern durch die Unterschrift der Mentorin (als unmittelbarer Vertragspartnerin) zur Kenntnis genommen. Am Ende des Schuljahres gibt es ein neuerliches Gespräch, das der Überprüfung dieser Lernvorhaben dient. Eines der Ziele ist, dem/der Jugendlichen deutlich zu machen, dass Umfang und Ausmaß der Vorsätze eine individuelle Angelegenheit sind, dass es aber sehr wohl Konsequenzen – in Form von Aufmerksamkeit und einem Feedback-Gespräch – gibt.

Die kontinuierliche Begleitung, das Interesse am einzelnen jungen Menschen steht stellvertretend für die Fähigkeit, sich selbst zu führen, die die Jugendlichen mit zunehmendem Alter entwickeln. Bedeutsam erscheint in diesem Zusammenhang der Aspekt des freien Entschlusses. Jede Art von Drohung ("Wenn du ... – dann...") ist kontraproduktiv, denn sie macht einen Menschen unfrei, gleicht einer Erpressung. Es kann nur darum gehen, die Jugendlichen immer wieder an ihre eigenen Vorsätze zu erinnern, ihnen die Auswirkungen ihres Handelns zu spiegeln, sie dahin zu führen, dass sie langsam aus sich heraus lernen. Ein Mensch, der bedroht wird, folgt – bestenfalls – der Autorität, damit kann aber das Ziel der Autonomie nicht erreicht werden.

Ein weiteres Beispiel sind Regeln für die Eigenarbeitszeit: Die Jugendlichen kennen die Rahmenbedingungen (PC darf nicht zum Chatten im Internet verwendet werden, etc.). Autonom handeln heißt, sich an die – grundsätzlich akzeptierten – Regeln zu halten, obwohl sie leicht umgangen werden können. In der Realität werden sie natürlich auch oft umgangen, die permanente Anbindung ans Internet stellt beispielsweise eine große Versuchung dar. Einem

Jugendlichen als Konsequenz die Funk LAN-Karte (und damit den bequemen Zugang zum Internet) wegzunehmen würde bedeuten, ihm die Chance zu nehmen, in diesem Bereich schrittweise zu selbstverantwortlichem Handeln zu kommen.

Wesentlich ist auch, die individuellen Ziele der Jugendlichen wahr- und ernst zu nehmen und sie kontinuierlich bei der Umsetzung zu unterstützen. Ein ermunterndes Wort, Interesse zeigen an der langsam wachsenden Arbeit, Zwischenberichte einfordern, konkrete Hilfestellung z.B. bei der Projektplanung zu geben – all das sind scheinbar selbstverständliche und doch nicht zu vernachlässigende Hilfestellungen.

Auch die regelmäßigen Wochenreflexionen und Feedbackgespräche, in denen die Jugendlichen mit ihren Freuden, Sorgen und Ängsten ernst werden, Kritik äußern dürfen, sie als emotionales Wesen ernst nehmen (Angst, Wut, Verletzung, etc.), damit sie sich selbst ernst nehmen lernen, leisten einen wesentlichen Beitrag.

Der Wechsel von einer traditionellen Schule in die w@lz bedeutet in der Regel eine große Umstellung für die Jugendlichen. Zusätzlich zum Wechsel in eine neue Gruppe erfordert auch der Wegfall der altbekannten Strukturen und vertrauten Autoritätsverhältnisse neue Verhaltensmuster von jedem einzelnen jungen Menschen. Die LernbegleiterInnen brauchen viel Zeit und Geduld, um abwarten zu können, bis die Jugendlichen dies als eine Chance erkennen können und aus sich heraus Verantwortung für ihr/sein Tun übernehmen kann und will.

### 5.2.3 w@lz. Ziel: Soziale Kompetenz

Unter dem Begriff "soziale Kompetenz" können viele Persönlichkeitsmerkmale subsumiert werden, die selbstverständlich nicht bei jedem jungen Menschen im gleichen Ausmaß voraussetzen bzw. zu entwickeln sind. Jede/r Einzelne wird – je nach individueller Veranlagung – ermutigt, diese Qualitäten in sich zu entdecken und zu entwickeln.

Soziales Lernen ist kein Unterrichtsfach und auch nicht Gegenstand von Betrachtungen in einer eigens dafür reservierten Zeit. Soziales Lernen passiert ständig und überall, es ist Aufgabe der Mentorin / des Mentors und der ProjektleiterInnen, geistesgegenwärtig zu handeln und die sich bietenden Gelegenheiten zu nützen. Im Folgenden werden einige Aspekte besonders herausgehoben und beschrieben, wie die soziale Kompetenz in der w@lz geübt wird.

#### 5.2.3.1 Empathie

Die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich in andere Menschen einzufühlen, ist einer der Grundpfeiler sozialer Kompetenz. Nur wer imstande ist, seinen eigenen Standpunkt vorüber-

gehend aufzugeben und sich in die Situation, die Bedürfnisse, Wünsche etc. Anderer hinein zu denken und zu fühlen, wird aus sich heraus die Notwendigkeit spüren und die Bereitschaft aufbringen können, von sich selbst – dem eigenen Vorteil, der eigenen Bequemlichkeit – abzusehen und sich in Einklang mit seinem sozialen Umfeld zu verhalten.

Empathie kann nicht gelehrt, sie muss erfahren werden. In der w@lZ erfahren die Jugendlichen Empathie in zweierlei Weise: durch die sehr individuelle Betreuung und Förderung können sie einerseits erleben, dass sich ein anderer Mensch, die/der MentorIn, ein/e LernbegleiterIn, in sie hinein fühlt und sich um Verständnis bemüht. Andererseits wird die Empathie als Haltung immer wieder eingefordert und die LernbegleiterInnen sind bestrebt, durch Spiegelung und Reflexion eine einfühlsame Haltung bei den Jugendlichen hervorzurufen.

#### 5.2.3.2 Toleranz

Für die Toleranz als Achtung vor der Andersartigkeit anderer Menschen (Kulturen, etc.) gilt einmal mehr, dass sie nicht gelehrt, sondern nur erfahren werden kann. Es ist daher wichtig, immer wieder Erfahrungssituationen zu schaffen, durch die Toleranz zur individuellen Selbstverständlichkeit wird. Einige Beispiele sollen den Ansatz verdeutlichen: Durch das Reisen in andere Länder und Kulturen erleben Menschen die Unterschiede im praktischen Leben, lernen Eigenarten eines Landes kennen und erfahren die Andersartigkeit am eigenen Leib. Wer viel gereist ist, wird weniger geneigt sein, AusländerInnen wegen ihrer Andersartigkeit diskriminieren. Wer jahrelang erlebt, wie Zusammenarbeit über geographische Grenzen hinweg funktioniert, welche Synergien entstehen können, wird in Nationalismus und Protektionismus keine Lösung für Arbeitsplatzsicherung sehen.

#### 5.2.3.3 Handeln im Team

Führung übernehmen, Menschen richtig einzuschätzen und motivieren zu können, Ausdauer zu entwickeln, das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, AußenseiterInnen zu integrieren, Sensibilität für Gruppenprozesse zu entwickeln, all das sind wichtige Fähigkeiten für jeden Menschen und für viele Berufsfelder unabdingbar. Wichtig ist die Förderung der emotionalen Intelligenz als der Fähigkeit, sich selbst führen, Selbstbewusstsein zu entwickeln, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu haben, Ausdauer und Begeisterung und der Kontrolle der eigenen Emotionen (Daniel Goleman, 1996).

Es gilt, die Innovationskraft, Flexibilität und Offenheit gegenüber Neuem, den Forschergeist zu erhalten und Entwicklungen zu erkennen (genau hinschauen, durchschauen). Eine positive Einstellung zu lebensbegleitendem Lernen ist wichtig. Die Jugendlichen müssen wissen, dass sie sich in ihrer schulischen Laufbahn bestenfalls auf ein Studium und/oder den ersten

Beruf ihres Lebens vorbereiten, jeder wird 3-4 verschiedene Berufe haben und wird sich im Laufe des Lebens immer wieder neue Qualifikationen aneignen müssen.

In den Projekten, deren Konzeption, Organisation und Umsetzung im Laufe der Jahre zunehmend mehr in die Verantwortung der Jugendlichen gelegt wird, können erste Schritte im Projektmanagement gemacht werden. Die anfangs intensive Begleitung durch einen projekterfahrenen Erwachsenen gibt den Jugendlichen die Chance, Erfahrungen in einem geschützten Rahmen zu machen. Es geht darum, eigene Ideen zu erproben, zu erleben, wie schwierig der Prozess der Umsetzung oft sein kann, wie viele Hindernisse auftauchen können, wie viel Durchhaltevermögen aufgebracht werden muss, aber auch die Befriedigung zu erleben, wenn ein Projekt mit Erfolg abgeschlossen und die eigene Handlungsfähigkeit unter Beweis gestellt wird.

#### 5.2.3.4 Kritikfähigkeit

Hier geht es darum, sowohl Kritik formulieren als auch Kritik an sich selbst als Chance begreifen zu lernen. In dem Maße, in dem die Empathiefähigkeit reift, werden die Jugendlichen, die nach der Pubertät meist schnell mit Urteilen und Kritik zur Stelle sind, fähig, ihre Kritik so anzubringen, dass der/die Andere sie auch entgegen nehmen kann.

Dazu gehört die Erfahrung, dass Kritik an einem selbst wohlwollend und unterstützend sein kann. Wichtig ist auch, bei den Jugendlichen das Bewusstsein für den Unterschied zwischen der Kritik an einer Handlung des Menschen und an seiner Person zu schaffen.

#### 5.2.3.5 Scheitern erleben und damit umgehen lernen

"Wer arbeitet, macht auch Fehler" – trotz dieses alten Sprichwortes ist das Fehlermachen in unserer Gesellschaft nach wie vor sehr verpönt. Einen Fehler einzugestehen, bedeutet häufig noch immer, Gesichtsverlust in Kauf zu nehmen. Damit enthebt man sich allerdings – als Individuum wie als Gruppe (Institution, Organisation, Firma) – auch der Möglichkeit, aus Fehlern zu lernen und es beim nächsten Mal besser zu machen. Viele wichtige Erfindungen oder Verbesserungen sind entstanden, weil jemand einen Fehler gemacht hat, dafür muss aber eine Kultur geschaffen werden, die das Fehler machen zulässt.

Fehler machen zu dürfen hat wesentlich mit Vertrauen und der Erfahrung, dass man als Mensch nicht angegriffen bzw. abqualifiziert wird, zu tun. Von einem erfahrenem Erwachsenenbildner stammt das Zitat: "Feiern Sie Ihre Fehler!" (Dkfm. Harald Jäckel, TRIGON-Unternehmensberater). Fehleinschätzungen, Selbstüberschätzungen und das damit verbundene Scheitern kann als Chance begriffen werden. Dazu gehört natürlich die Bereitschaft, seine Fehler zu analysieren und Veränderungsstrategien zu erarbeiten. In der w@lz bemü-

hen sich die LernbegleiterInnen um eine Atmosphäre von Wohlwollen, Empathie und Vertrauen, in der sie den Jugendlichen ihre Fehler spiegeln und die jungen Menschen dazu hinführen, aus ihren Fehlern zu lernen.

### 5.2.3 6 Konfliktbewältigung

Gegensätze, Spannungen und Reibungen sind Bestandteil des sozialen Lebens, es ist daher wichtig, die Konfliktfähigkeit, d. h. die Fähigkeit, Konflikte zu erkennen, zu benennen und zu lösen, bzw. Hilfe herbeizuholen, falls die Lösung nicht selbst herbei geführt werden kann, und die Konfliktfestigkeit, d.h. die Fähigkeit zur konstruktiven Bearbeitung zu entwickeln (Glasl, 1998). Das Instrumentarium zur Entwicklung von Konfliktfähigkeit reicht von der Spiegelung des individuellen Verhaltens, Interventionen von LernbegleiterInnen bis hin zu professioneller Mediation.

Insbesondere die Mediation ist eine geeignete Methode der ergebnisorientierten Konfliktbewältigung. Die Jugendlichen sollen lernen, dass Konflikte in Systemen zwar oft unvermeidbar sind, aber so gut wie immer konstruktiv bewältigt werden können. Aggressionen können positiv umgeleitet werden, Unterschiede sind lebensnotwendig und bereichernd, Konflikte helfen, sich von Überkommenem zu lösen. Damit können sie lernen, ihre Anliegen ernst zu nehmen und respektvoll in die Gruppe einzubringen, WIN-WIN Situationen (Covey, 1990) herbeizuführen, die beiden Konfliktparteien weiterhilft und ganz bewusst das Gut/Böse (Schwarz/Weiß)-Denken überwinden hilft. Es geht nicht darum, wer Schuld hat, sondern wie etwas ausgehandelt werden kann, mit dem beide Konfliktparteien zufrieden sind und das Vielfalt nebeneinander bestehen lässt.

### 5.3 W@LZ. ZIEL: KOMMUNIKATION

Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit, Rhetorik, Gesprächsführung und Präsentationstechniken sollen erlernt werden, ebenso der selbstverständliche Umgang mit neuen Medien. Projekte und Praktika in den Bereichen Theater, Fotografie, Film, Radio, Computeranimation sowie Zeitung werden angeboten.

Schrittweise werden die Jugendlichen an ein professionelles Niveau herangeführt. Die Projektberichte werden im ersten Jahr noch handschriftlich in Tagebuchform, mit Fotos illustriert verfasst, im zweiten Jahr nach der PC-Einführung gilt eine verbindliche Form für Projektberichte, die teilweise auch im "Book of the Year" veröffentlicht werden. Das Jahrbuch wird unter der Anleitung professioneller GrafikerInnen, FotografInnen und ZeichnerInnen und unter Einbeziehung modernster Hilfsmittel erstellt.

Bei den Projektpräsentationen für Eltern und FreundInnen der w@Lz, die mehrmals jährlich stattfinden, können sich die Jugendlichen mit verschiedensten Techniken und Hilfsmitteln vertraut machen. Rhetorikkurse, Sprachschulung und Einführung in Gesprächsführung unterstützen die Jugendlichen dabei, die Scheu vor öffentlichen Auftritten zu überwinden und Selbstvertrauen bei der Präsentation ihrer Anliegen zu entwickeln.

Die Einführungen bzw. Grundausbildung in der jeweiligen Disziplin sind für alle Jugendlichen des betreffenden Jahrgangs verpflichtend und Teil der breiten Palette, die die Jugendlichen mit möglichst vielen verschiedenen Angeboten bekannt machen soll. Für Begabte/Interessierte gibt es die Möglichkeit der Vertiefung der Kenntnisse, beispielsweise als AssistentIn eines/einer ProjektleiterIn, durch Praktika oder durch weiterführende Kurse.

#### 5.4 W@LZ. ZIEL: FREMDSPRACHEN

Nach Abschluss der w@Lz sollen alle AbsolventInnen – vor allem dank mehrerer Auslandspraktika – fließend zumindest zwei Fremdsprachen beherrschen. Die erste lebende Fremdsprache, in der die Jugendlichen in der Regel bereits mehrere Jahre Unterricht hatten, ist Englisch.

Die zweite Fremdsprache wird in Absprache mit den Jugendlichen ausgewählt. Die w@Lz organisiert pro Jahrgang zwei verschiedene Sprachen als zweite lebende Fremdsprache, grundsätzlich gibt aber auch die Möglichkeit, eine Sprache selbst zu wählen, allerdings nimmt die Betreuungsintensität ab, wenn Kurse außerhalb der w@Lz besucht werden müssen. Aus Rücksicht auf die Vorschriften bezüglich der Matura können jedoch nur Sprachen gewählt werden, die vom Stadtschulrat als Prüfungsfach akzeptiert werden. Die Jugendlichen haben entsprechend ihrer individuellen Kapazität die Möglichkeit, weitere Sprachen zu lernen.

Pro Jahr gibt es ab der 10. Schulstufe zwei Auslandsaufenthalte, jeweils in einem englischsprachigen Land und im Land der zweiten Fremdsprache, die immer in Verbindung mit einem Arbeitsauftrag stehen, z. B. mit einem Praktikum bei einem Radiosender, bei einem TV-Sender (College-TV in den USA), als Webdesigner, etc.

Außerdem wird jedes Jahr ein Theaterprojekt in einer Fremdsprache erarbeitet.

#### 5.5 W@LZ. ZIEL: NUTZUNG "INTELLIGENTER" WERKZEUGE

Die Jugendlichen der w@Lz lernen im Laufe ihrer Ausbildung, die modernen Informations- und Kommunikationstechnologien in ihren Lebens- und Arbeitsalltag zu integrieren und sinn-

voll zu nutzen. Maschinen und Medien werden als Werkzeuge, nicht als Inhalte behandelt. Es gibt deshalb auch keinen Medienraum oder Computerraum, sondern die w@lz stellt den Jugendlichen Notebooks und PC's, Videorecorder, TV-Gerät, Digitalkamera u.v.a.m. für ihre tagtägliche Arbeit zur Verfügung.

Nach einer Einführung zu Beginn der 10. Schulstufe, die Grundkenntnisse in Microsoft Office sowie die Einführung in die Nutzung des Internet, der effizienten Einsatz von Suchmaschinen und die Erstellung einer eigenen Homepage umfasst, wird die Textverarbeitung in allen Projekten fast ausschließlich auf dem Computer gemacht.

Je nach Kapazität und Interesse der Jugendlichen werden immer wieder Kurse angeboten oder Einzelne ermutigt, ihr Wissen in den diversen Projekten zu erproben und durch die Zusammenarbeit mit Fachleuten zu vertiefen. Viele Aufgaben können in die Verantwortung Jugendlicher übergeben werden, wie z. B. die Netzwerkbetreuung oder die Betreuung und Weiterentwicklung der w@lz. homepage, Kurzfilme über die w@lz oder Teilbereiche in der Produktion der Jahresdokumentation (Book of the Year), um nur einige zu nennen.

Die effiziente Nutzung der modernen Technologien stellt PädagogInnen vor allem hinsichtlich der Wissensvermittlung vor viele neue Fragen. Durch den Einsatz von Suchmaschinen kann enorm viel Wissen zu einem speziellen Thema gefunden werden – die Frage ist eher, was damit anzufangen ist. Wird der Rechtschreibunterricht in den Sprachen durch die zur Verfügung stehenden Rechtschreibprogramme überflüssig? Müssen noch Schulbücher, Wörterbücher, Lexika gekauft werden, wenn diese Inhalte im Internet abrufbar sind? Wie müssen Aufgabenstellungen verändert werden, wenn z. B. Buchrezensionen auch im Internet gefunden werden können?

Die Anhäufung von Wissen wird immer mehr an Bedeutung verlieren. An ihre Stelle muss eine Forschungsorientierung treten. Wichtiger sind Kenntnisse über gespeichertes und abrufbares Wissen und das Lernen, wie Wissen erweitert werden kann, gewinnt an Bedeutung.

## **6. DIE PERSONELLE BESETZUNG DER W@LZ**

### **6.1 LEITUNG DER W@LZ**

Die Leitung der w@lz ist zweigeteilt in den pädagogischen und den administrativ-organisatorischen Teil, die selbstverständlich in enger Kooperation ausgeübt wird.

Die pädagogische Leiterin zur Zeit der Gründung, Renate Chorherr, zeichnet auch für das Gesamtkonzept der w@lz verantwortlich. Sie sorgt für die Umsetzung und entwickelt es gemeinsam mit einem Verantwortungskreis weiter.

## 6.2 PÄDAGOGISCHE LEITUNG

Zu den Aufgaben der pädagogischen Leiterin gehören die Umsetzung und Weiterentwicklung des pädagogischen Konzeptes der w@lz, die Betreuung der ProjektleiterInnen und LernbegleiterInnen und die Auswertung der Projekte. Die pädagogische Leiterin berät sich mit dem "Pädagogenkreis", ein Kreis von MitarbeiterInnen, der sich für die Idee der w@lz mitverantwortlich fühlt.

## 6.3 LERNBEGLEITERINNEN

Die pädagogische Betreuung der Jugendlichen liegt in der Verantwortung der/des Mentors/in des Jahrgangs, die fachliche in jener der ProjektleiterInnen.

### 6.3.1 MentorInnen

Für die einzelnen Jahrgänge sind MentorInnen hauptverantwortlich. Sie sind die HauptpartnerInnen der Jugendlichen, beobachten, unterstützen und begleiten deren Entwicklung und schaffen individuelle Lern- und Erfahrungssituationen. Die Funktion ist dem Klassenvorstand einer traditionellen Schule vergleichbar, jedoch ist die Betreuung wesentlich intensiver, da der/die MentorIn fast ausschließlich und im Wesentlichen nur für einen Jahrgang (also "nur" für 22-28 Jugendliche) zuständig ist.

Die pädagogische Erfahrung in traditionellen Systemen hat gezeigt, dass viele Jugendliche eine wesentlich intensivere Begleitung brauchen als ein Klassenvorstand, der 22 -24 Wochenstunden Unterricht in mehreren Klassen (und oft mit mehr als 100 SchülerInnen) erteilt, zu leisten imstande ist. Entwicklungsbedingt tritt die Erziehung durch das Elternhaus in diesem Alter mehr und mehr in den Hintergrund, oft genug begleitet oder hervorgerufen von problematischen Familiensituationen wie Scheidung, Wiedereinstieg der Mutter in die Vollbeschäftigung, etc., während die Umfeldbedingten Gefährdungen von vielen Jugendlichen oft nur sehr schwer bzw. gar nicht alleine bewältigt werden können. Der menschlichen Betreuung und Begleitung kommt gerade in einer Zeit, wo viele Jugendliche sich selbst als (fast) erwachsen einschätzen und dies durch die große körperliche Reife begünstigt wird, oft entscheidende Bedeutung für die weitere, gesunde Entwicklung des jungen Menschen zu. Dieser Bedeutung wird in der w@lz durch die Einführung des Mentors/der Mentorin Rechnung getragen.



Die Mentorin bzw. der Mentor fungiert auch als VermittlerIn, als "BrückenbauerIn" zwischen den Jugendlichen und den ProjektleiterInnen. MentorInnen sind in der Regel Menschen mit langjähriger pädagogischer Erfahrung. Sie sind ganztägig in der w@Lz anwesend, leiten auch Projekte in ihrem Fachgebiet, betreuen Eigenarbeitszeit und stehen für Gespräche zur Verfügung. Sie gewährleisten die Struktur und die Grenzen, die nötig sind, damit die Jugendlichen bestmögliche äußere Lernbedingungen haben.

### 6.3.2 ProjektleiterInnen

Entscheidend für die Umsetzung der ehrgeizigen Projekte ist das Engagement der ProjektleiterInnen. Grundsätzlich kann jeder Mensch, der über Qualifikationen in einem benötigten Fachgebiet verfügt, ProjektleiterIn in der w@Lz werden. Er/sie muss also über keine pädagogische Ausbildung verfügen. Unter den im ersten Jahr in der w@Lz tätigen ProjektleiterInnen befinden sich neben einigen ausgebildeten LehrerInnen verschiedenster Fachgebiete ein Radiojournalist, ein Unternehmensberater, eine Grafikerin, ein Architekt, ein Bildhauer, ein Computerspezialist, ein Theaterpädagoge, eine Mathematik- und Theologiestudentin und zwei Universitätsprofessoren, von denen einige nur wenig Erfahrung mit der Pädagogik des Jugendalters haben. Gemeinsam ist ihnen allen, dass sie sich ihre pädagogischen Visionen und die Freude am Umgang mit Jugendlichen bewahrt haben.

Jede/r ProjektleiterIn legt nach einem eingehenden Gespräch über ihre/seine Motivation zur Mitarbeit in der w@Lz und die Projektziele ein schriftliches Konzept für das angebotene Projekt vor, an dem er/sie nach Abschluss des Projekts auch gemessen werden kann. Sie begleiten für eine begrenzte Zeit einen Lernprozess mit einem klar definierten Ziel: z. B. Vorbereitung einer Physik-Jahresprüfung oder Sprachvorbereitung (conversation) für einen Auslandsaufenthalt, organisieren Praktika und bringen Erfahrungen und Ideen aus ihrer Lebens- und Arbeitswelt ein. Die Dauer eines Projektes variiert je nach Inhalt zwischen einer und mehreren Wochen, einige begleiten die Jugendlichen bis zu einem Jahr (z. B. Biografieprojekt, Biologieprojekt, Jahresdokumentation).

## 6.4 VOM LEHREN ZUR LERNBEGLEITUNG - EIN PARADIGMENWECHSEL

„Die Schule kann davon entlastet werden, jede Menge Detailwissen in die SchülerInnen einzustopfen, aber zu erzählen, wer Goethe war und was den einmaligen Zauber Venedigs ausmacht, wird wahrscheinlich auch in Zukunft Aufgabe der Schule bleiben.“ (Dr. Kurt Scholz, Präsident des Wiener Stadtschulrates in einem Interview am 17.10. 2000)

Schulisches Lernen kann und muss heute ergänzt werden durch neue Informationstechnologien, wodurch die LernbegleiterInnen auch von der Forderung entlastet werden können, all-

wissend zu sein. Es geht immer mehr darum, Informationen zu vermitteln und junge Menschen zu befähigen, Informationen selbst zu verknüpfen. Sie müssen auch wissen, wo sie Hilfe brauchen und wie sie sich Hilfe verschaffen können.

Ausgehend von der Überzeugung, dass erwachsene Menschen nicht erzogen bzw. (von außen) geändert werden können, sondern nur durch Erkenntnisse, die sie gewinnen, sich selbst ändern können, geht es in der Arbeit mit Jugendlichen nach der Pubertät darum, die Verschiebung des Schwerpunktes von der Fremderziehung zur Selbsterziehung zu begleiten.

Die LernbegleiterInnen machen die Jugendlichen auf die Konsequenzen ihres Handelns aufmerksam, und durch die Spiegelung erhalten die Jugendlichen die Möglichkeit, ihre Lern- und Entwicklungsfelder zu erkennen, Schlüsse daraus zu ziehen und eine Veränderung anzustreben. Diese Spiegelung erfordert größtmögliche Authentizität der LernbegleiterInnen sowie Humor, Empathie, Mut, Geduld, Ausdauer und Durchsetzungsvermögen.

Ganz entscheidend ist dabei das konsequente Ansprechen des „Erwachsenen-ICH“ (Transaktionsanalyse; Schlegel, 1993), die sich mehr oder weniger vage abzeichnende individuelle Persönlichkeit, die nach der Pubertät in jedem jungen Menschen zum Vorschein kommt. Das Verhältnis zwischen LernbegleiterInnen und Jugendlichen ist ein partnerschaftliches, die Erwachsenen haben den jungen Menschen vor allem Lebenserfahrung voraus und es ist ihre Aufgabe, diese möglichst authentisch zu leben.

In der w@lZ wird von LernbegleiterInnen zweierlei gefordert: Zielorientierung hinsichtlich der Inhaltsvermittlung, d. h. Entschlossenheit, die gesetzten Ziele zu erreichen, was den ganzen Ideenreichtum eines Menschen herausfordern kann. LehrerInnen können diesbezüglich viel von ProjektleiterInnen aus der Wirtschaft lernen. Ein anschauliches Beispiel ist der Tischler, der seinem Auftraggeber beteuert, er habe sich einen gewissen Zeitraum für die Erfüllung des Auftrags reserviert, er habe sich auch sehr bemüht, aber leider sei kein Tisch entstanden. Die Umstände hätten einfach nicht gepasst. Es ist unschwer vorzustellen, was ein Tischler, der mit seiner Arbeit überleben will, zu tun hat: er wird die Umstände ändern müssen.

Und es wird – vor allem von den MentorInnen – Autorität erwartet, d. h., dass sie sich authentisch auf das „Leben und Arbeiten“ mit den Jugendlichen einlassen, dass für die Jugendlichen spürbar wird, wofür die Mentorin/der Mentor steht – eine klare Orientierung für „...die Sehnsucht nach einem stimmigen Weltbildaufbau, nach Orientierung über Grenzerfahrungen, nach Herausforderung der Kräfte, aber auch nach Selbständigkeit, Kreativität und Freiheit“ (Struck/Würtl, 1999, S. 116)

Die Beziehung von MentorInnen und Jugendlichen ist von dem Bemühen geprägt, eine arbeitsfähige Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen und vieles direkt mit den jungen Menschen zu vereinbaren und zu klären und ihnen auch immer wieder sofort Rückmeldung über die Bemühungen der jungen Menschen auf allen Gebieten zu geben.

Die Eltern (Erziehungsberechtigten) werden laufend über die Entwicklung ihrer Tochter bzw. ihres Sohnes informiert, entweder allgemein auf Elternabenden, bei individuellen Elterngesprächen oder auch schriftlich (z.B. Mitteilung über einen negativen Leistungsnachweis). Auch die Projektpräsentationen stellen eine Gelegenheit für die Eltern dar, sich über der Arbeit in der w@lz zu informieren.

## **7. DIE ORGANISATION DES LERNENS**

### 7.1 INDIVIDUELLE FÖRDERUNG

Damit die individuelle Förderung sowohl wissensmäßig als auch hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung kein Schlagwort bleibt, sind viele unterschiedliche Maßnahmen nötig, um den jungen Menschen gerecht zu werden. Ein wesentlicher Teil der individuellen Förderung entsteht in der persönlichen Beziehung zwischen LernbegleiterInnen (vor allem der Mentorin, aber auch der ProjektleiterInnen) und jedem einzelnen Jugendlichen. Viel hängt vom pädagogischen Geschick der LernbegleiterInnen ab, ob Jugendliche bereit sind, die eigenen Grenzen hinaus zu schieben und innere und äußere Barrieren zu überwinden und in den meisten Fällen brauchen die BegleiterInnen dafür viel Geduld.

Ebenso wichtig ist die Förderung besonderer Begabungen. In einem Jahrgang mit mehr als 20 Jugendlichen gibt es in jedem Fach große Unterschiede hinsichtlich Begabung und Wissensstand. Es gibt immer jene, die große Lücken und Nachholbedarf haben, und andere, die mit zusätzlichen Aufgaben betraut werden können, damit sie ihr Potenzial nützen und Herausforderungen annehmen können.

Lebensaufgabe und Erfolg bedeutet bei jedem Menschen etwas anderes. Die individuelle Förderung zielt darauf ab, die Jugendlichen auf der Suche nach ihrer Lebensaufgabe zu unterstützen. Nicht alle bringen die Voraussetzungen mit, die Prüfungen und Matura abzulegen. Es gibt Menschen mit unterschiedlichen Potenzialen, und es geht darum, jede/n nach ihrer/ seiner Façon zu fördern. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig festzustellen, dass es auch Störungen gibt, die mit individueller Betreuung und pädagogischen Mitteln nicht auszugleichen sind. In manchen Fällen sind pathologische Persönlichkeitsstrukturen bereits manifest und eine Therapie wird erforderlich.

Ebenso wie man von einem Apfelbaum keine Birnen ernten kann, kann man auch in einem jungen Menschen nichts fördern, was nicht wenigstens der Anlage nach bereits vorhanden ist. Als hilfreich kann sich der Wechsel von der traditionellen Schule in die w@lz erweisen. Etwas Vertrautes, Vergleichbares (Lernen) wird in einer völlig anderen Struktur durchgeführt und eröffnet die Chance zum Neubeginn (Hermann Hesse: "Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne"). Alte Rollen werden obsolet, angelerntes Verhalten erweist sich als nicht mehr brauchbar, und Entwicklungsschritte erfolgen zwangsläufig.

Eine Unterstützung der persönlichen Förderung stellen einige aus dem Human-Ressourcen-Management bekannte Maßnahmen dar, die ins Angebot der w@lz aufgenommen wurden, wie z. B. Assessment Center, Zielvereinbarungen, u.ä.

Als Zäsur nach dem Ende der Schulpflicht beginnt das zweite Jahr für die Jugendlichen mit einem Förder-Assessment-Center. Geleitet von einem A/C-erfahrenen Unternehmensberater, werden die Jugendlichen beobachtet, die Beobachtungen ausgewertet, und ein Fähigkeitsprofil jedes/r einzelnen Jugendlichen erstellt. In einem persönlichen Gespräch der BeobachterInnen und der Mentorin des Jahrgangs mit dem/der Jugendlichen wird über das Fähigkeitsprofil und die sich daraus ergebenden Konsequenzen gesprochen.

Im Anschluss daran formuliert der junge Mensch seine Lernziele für das erste Jahr, die von der Mentorin zur Kenntnis genommen werden. Während des Jahres gibt es einmal ein Gespräch über den individuellen Lernfortschritt und am Ende des Jahres einen großen Soll-Ist-Vergleich, der die Ausgangsbasis für die Lernvereinbarung für das nächste Jahr darstellen soll. Nach Bedarf finden auch während des Jahres (zahlreiche) Einzelgespräche statt. Ziel dieser Lernvereinbarung ist, die Jugendlichen anzuleiten, sich realistische Ziele zu setzen und zu lernen, an den eigenen Zielen gemessen zu werden.

Variabler Bestandteil der w@lz sind auch Einzelprogramme, die je nach den individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen zusammengestellt werden können. Denkbar sind beispielsweise Malkurse, Stimmbildung und ähnliche Programme, die sowohl der speziellen Förderung vorhandener Talente aber indirekt auch der Förderung und Stabilisierung der individuellen Persönlichkeit dienen sollen.

Einige therapeutische Maßnahmen ergänzen das Förderprogramm der w@lz. Die Jugendlichen können Behandlungen, die die Harmonisierung der Energieflüsse im Körper zum Ziel haben (z.B. Massage nach Trager, Healing Touch und andere) zur Unterstützung ihrer individuellen Entwicklung (Überwindung von Lernschwierigkeiten, bei Konzentrationsproblemen, Ängsten, Nikotinentwöhnung, etc.) in Anspruch nehmen.

## 7.2 VERNETZUNG

Eine Vernetzung der angebotenen Inhalte ist auf verschiedene Weise denkbar und soll den Jugendlichen ermöglichen, Verbindungen herzustellen, wo sie notwendig bzw. sinnvoll sind.

Einerseits können zwei oder mehrere Fächer inhaltlich miteinander verknüpft werden. Als Beispiel sei hier das große "Mittelalter-Renaissance-Projekt" (Arbeitstitel) des 2. Jahres (11. Schulstufe) genannt, in dem GermanistInnen, AnglistInnen, HistorikerInnen, MusikerInnen, RegisseurInnen, BühnenbildnerInnen, MaskenbildnerInnen etc. zusammenarbeiten, um ein lebendiges Bild jener Zeit zu entwerfen.

Andererseits können Lerninhalte des Lehrplans mit Anliegen von Kooperationspartnern verbunden und so zu einem realitätsnahen Projekt verknüpft werden. Als Beispiel kann hier das Landvermessungsprojekt für einen Mobilfunknetzbetreiber genannt werden, in dem das mathematische Teilgebiet der Trigonometrie in der Praxis angewandt wird.

Weiters werden Fächer mit praktischer Anwendung verknüpft. Computer werden nicht in einem "Computerraum" zu Übungszwecken genützt, sondern haben selbstverständlichen Werkzeugcharakter im Alltag. Projektberichte werden generell auf dem PC (bzw. Notebook) geschrieben, durch klare Vorgaben wird auch das Bewusstsein für Präsentationstechniken sowie für Grafik, Design und CI (Corporate Identity) geschärft und geschult.

Die Kenntnisse von Software-Programmen werden in Projekten vertieft, wie z. B. Dreamweaver (für die Homepageerstellung) im GEWOG-Projekt, der Weiterentwicklung der w@Lz. homepage und in zahlreichen großen und kleinen Aufträgen.

## 7.3 VERSCHIEDENSTE LERN"UMWELTEN"

Die Relevanz des Lernens ist ein wichtiger Eckpfeiler der w@Lz. Viele, sehr unterschiedliche Projekte ermöglichen eine sehr differenzierte Bandbreite an Erfahrungen. Verschiedenste Lern"umwelten" werden für die Jugendlichen geschaffen, um die kognitiven, sozialen und künstlerischen Fähigkeiten bestmöglich zur Entfaltung bringen und Lebenserfahrung ermöglichen.

Ein Prinzip ist, dass möglichst nichts "für die Schublade" gemacht wird. Klar formulierte Ziele wie z. B. eine Theateraufführung vor Publikum, eine Vernissage der eigenen Bilder, die Herstellung eines Werkstücks im Handwerksprojekt (1. Jahr), das Umfrageergebnis für einen Auftraggeber bieten den Anreiz, sich für eine Sache anzustrengen und sich zu bemühen, gute Ergebnisse zu erzielen.

Für viele w@lz. Jugendliche sind oft erhebliche "Vorübungen" erforderlich, um ein Projektziel zu erreichen. Am Beispiel der Jahresdokumentation kann gezeigt werden, dass die Betreuung der Jugendlichen innerhalb eines Projektes oft sehr differenziert gehandhabt werden muss. Während einige Jugendliche noch deutlichen Nachholbedarf in Rechtschreibung und Grammatik haben und entsprechende Aufgaben brauchen, können jene, die diesbezüglich sattelfest sind, mit wesentlich komplexeren Aufgaben betraut werden.

## 7.4 PROJEKTE

### 7.4.1 Anforderungen an Projekte

w@lz. Projekte müssen folgende Forderungen erfüllen: Sie sollen

- geeignet sein, in den Jugendlichen individuelle Fragen wachzurufen
- einen Handlungs- und/oder Forschungsauftrag beinhalten
- größtmögliche Differenzierung bieten
- ein für die Jugendlichen erkennbares und akzeptables Ziel haben (z. B. eine Theateraufführung)
- sich am Lehr- und Prüfungsstoff des jeweiligen Fachgebiets orientieren

Es gibt pro Jahr einige Projekte, die nicht durch den Lehrplan motiviert sind. Es sind dies Projekte (z. B. Theaterprojekte in allen vier Jahren, das Radioprojekt im ersten Jahr, das Film- und Videoprojekt im zweiten, etc.), die der Erreichung von formulierten Zielen der w@lz dienen.

Andererseits gibt es auch Prüfungsstoff, der nicht in Projektform erarbeitet wird. Grundsätzlich ist vorstellbar, dass jeglicher Stoff in Projektform erarbeitet werden könnte, jedoch ist das aus zeitökonomischen Gründen nicht konsequent umsetzbar. Ein weiterer Grund ist, dass möglichst vielfältige Formen des Lernens, die auch den traditionellen Vortrag bzw. das Auswendiglernen miteinbeziehen, gepflegt werden sollen.

Jedes Projekt hat ein reales Ziel – es ist entweder ein Projekt für einen Auftraggeber, für die Jugendlichen selbst oder für die w@lz. Nichts wird für die "Ablage" gemacht. Auslandsaufenthalte werden mit Arbeitsstellen kombiniert und auf diese Weise finanziert.

### 7.4.2 Projektdokumentationen und -präsentationen

Alle Projekte werden dokumentiert. Die Jugendlichen können daher nach Abschluss der w@Lz neben dem Maturazeugnis auch eine Präsentationsmappe vorlegen.

Mehrere Male pro Jahr gibt es Projektpräsentationen in der w@Lz. Mit möglichst unterschiedlichen, zum Inhalt passenden Methoden geben die Jugendlichen ihren Eltern, FreundInnen, und allen InteressentInnen einen Einblick in ihre Arbeit in der w@Lz. Inhalte vor- und aufbereiten, organisieren und präsentieren werden so im Laufe der Zeit zu einer Selbstverständlichkeit.

#### 7.4.3 Kooperationen mit der Wirtschaft (mit der Aussenwelt)

Die w@Lz will den Jugendlichen möglichst viele unterschiedliche Lernfelder eröffnen – so oft wie möglich in realen Situationen. Anstelle einer „Gettoisierung der Jugendlichen“, in der die SchülerInnen von eigens ausgebildeten Fachleuten (LehrerInnen) betreut werden, führt die w@Lz eine Vernetzung zwischen Fachleuten und Jugendlichen herbei.

Grundsätzlich können zwei Arten von Projekten unterschieden werden. Die im Jahresplan enthaltenen Projekte und Prüfungsvorbereitungen sind für alle Jugendlichen verbindlich. Zusätzlich angebotene Projekte sind Kooperationen mit Wirtschaftsunternehmen und werden jenen Jugendlichen anvertraut, die auf Grund ihres individuellen Fähigkeitenprofils überdurchschnittliche Leistungen zu erbringen im Stande sind. Beispielhaft kann hier das sogenannte GEWOG-Projekt genannt werden, in dem die Jugendlichen mit dem gemeinnützigen Bauträger GEWOG an einer Homepage für ein Bauprojekt sowie diversen Maßnahmen der Öffentlichkeitsarbeit an der Imageverbesserung des Standortes im 17. Bezirk arbeiten. Das GEWOG-Projekt ist ein Jahresprojekt, das bei gutem Gelingen zu beidseitiger Zufriedenheit sicher zu Nachfolgeprojekten führen wird.

Fachleute stehen den Jugendlichen auch als Coaches zur Verfügung, wie beispielsweise die Webdesigner der Firma Ticon, die mit Rat und Tat zur Seite stehen, wenn bei der Erstellung von Homepages Fragen auftauchen. Die Jugendlichen haben so Zugang zu einem großen Potenzial und bleiben durch die Kontakte mit erfolgreichen Fachleuten am Puls der Zeit.

Es gibt aber auch etliche kleinere Zusatzprojekte, zum Teil auch w@Lz-interne Aufgaben betreffend, wie zum Beispiel die Betreuung und Weiterentwicklung der w@Lz. homepage. Auch die Zusatzprojekte werden von einer/m erwachsenen BetreuerIn / Coach begleitet, der den Jugendlichen zur Seite steht und sie unterstützt und auch als – zusätzliche – AnsprechpartnerIn für die unternehmensinternen Verantwortlichen dient.

Die Konzepte aller Projekte sind den Jugendlichen zugänglich. Sie sollen damit eingeladen werden, die Mitverantwortung für das Gelingen des Projekts zu übernehmen. Nach Ab-

schluss des Projektes werden die Jugendlichen gebeten, eine Rückmeldung mit immer anderen Methoden der Projektauswertung und -beurteilung zu geben, die allen Beteiligten – Jugendlichen, ProjektleiterInnen, Pädagogischer Leiterin, Pädagogischem Verantwortungsbereich eine Chance bietet, aus den gemachten Erfahrungen zu lernen und eventuelle Verbesserungen fürs nächste Jahr vorzunehmen.

## 7.5 VIELFÄLTIGE FORMEN DES LERNENS

Es gibt vielfältige Möglichkeiten, Wissen und Erfahrungen zu vermitteln wie den klassischen Vortrag, begleitetes Lernen (LernbegleiterIn ist anwesend und steht für Fragen zur Verfügung), Gruppen- und Einzelarbeit, Reflexion. Nicht jede Form ist für jedes Thema gleich gut geeignet, und die Effizienz der eingesetzten Methode hängt auch mit der individuellen Situation der TeilnehmerInnen zusammen.

Der induktive Ansatz vieler Projekte ermöglicht Erfahrungslernen, eine Form des Lernens, die in der Erwachsenenbildung immer mehr an Bedeutung gewinnt. Viele Lernfelder (den Lehrplan betreffend oder außercurriculär) können auf diese Weise erschlossen werden, es gibt aber auch Projekte, in denen der klassische Vortrag und das akademische Gespräch die zentralen Elemente darstellen.

Zwei Aspekte des Lernens, auf die in der w@lz besonderen Wert gelegt wird, sollen hier herausgegriffen und beschrieben werden.

### 7.5.1 Eigenarbeitszeit

In der Eigenarbeitszeit arbeiten die Jugendlichen einzeln oder in Gruppen an den jeweiligen Aufgaben und der Vertiefung des Gelernten. Häufig steht in dieser Zeit ein/e LernbegleiterIn zur Verfügung, die für die Wissensbeschaffung wertvolle Unterstützung geben bzw. anregen kann, sich in der Gruppe Hilfe zu holen.

Die Jugendlichen können auf diese Weise lernen, sich ihre Arbeit sinnvoll einzuteilen, die Zeit effizient zu nutzen und vorhandene Ressourcen mit einzubeziehen. Es gibt in der w@lz keine Hausaufgaben, alles wird vor Ort erledigt.

### 7.5.2 Reflexion / Auswertendes Lernen

Das eigene Tun (und Lassen) zu reflektieren, gehört zu den größten Lernchancen, die einem Menschen zur Verfügung stehen. Die Zufriedenheit mit den eigenen Ergebnissen und Errungenschaften, das Lernen aus den eigenen Fehlern stellt für einen autonom handelnden bzw. sich zur Autonomie hin entwickelnden Menschen einen unverzichtbaren Lehrmeister dar.



Aber Reflexion muss gelernt werden. Ein Buch darüber zu lesen, einen Vortrag zu hören oder eine einmalige Übung machen, hat keine nachhaltige Wirkung. Reflexion muss zur guten Gewohnheit werden und dafür ist es notwendig, den Nutzen regelmäßiger Reflexion zu erfahren. Jeder Mensch hat eine mehr oder weniger große Scheu, sich selbst und seine Handlungen offen und aus kritischer Distanz anzuschauen. In den regelmäßigen Reflexionsrunden in der w@lz lernen die Jugendlichen Schritt für Schritt, diese Scheu abzubauen und in der Reflexion eine unemotionale, wohlwollende, fördernde Hilfestellung zu erfahren.

Mit der Mentorin gibt es wöchentlich am Ende der Woche eine Reflexion, in der laufende, drängende oder grundsätzliche Fragen und/oder Probleme besprochen werden. Die abschließende Auswertung der Projekte dient der Verbesserung des Lehr- und Lernangebots. Eine besondere Form der Reflexion ist die Auswertung des Jahres und der Vergleich des Erreichten mit den eigenen Zielen und Vorsätzen, die während des Assessment-Centers zu Beginn des Jahres formuliert wurden.

Ziele der verschiedenen Reflexionsangebote sind die Schulung der konstruktiven Rückmeldung, das Kennen lernen von unterschiedlichen, kreativen Reflexionsmethoden, sowie das Erleben der Chancen und Grenzen der individuellen Einflussnahme und der (Mit-)Gestaltungsmöglichkeiten sowie jener von Gruppen.

## **8. DIE ZEITLICHE UND INHALTLICHE ORGANISATION DES LERNENS**

Die w@lz dauert in der Regel fünf Jahre, ein Jahr länger als die Oberstufe des Gymnasiums. Das Curriculum der w@lz orientiert sich am Lehrplan des Oberstufenrealgymnasiums (ORG). Alle Fächer des ORG-Lehrplans werden bis zur Maturareife behandelt. Zusätzlich werden zahlreiche außercurriculäre Projekte durchgeführt.

### **8.1 LEHRPLAN**

Es gibt einen Rahmenlehrplan für jede Schulstufe, der sich am Lehrplan des ORG orientiert. Die Inhalte und Ziele für jede Schulstufe sind bewusst weit gefasst, weil die w@lz als lernende Organisation alle Projekte intensiv auswertet und weiterentwickelt. Projekte, mit denen das angestrebte Ziel nicht erreicht wird, können adaptiert bzw. durch andere Projekte ersetzt werden.

Der verbindliche Jahresplan orientiert sich einerseits an den Vorgaben des ORG-Lehrplans, und wird ergänzt durch jene Angebote, die für die Erreichung von w@lz. Zielen (z.B. Medienkompetenz, Umgang mit modernen Informationstechnologien, Persönlichkeitsbildung,

etc.) zusätzlich notwendig sind. Je nach Interessenlage, Fähigkeiten und Leistungskapazität können einzelne Jugendliche auch noch zusätzliche Projekte übernehmen (Kooperationen mit Firmen, w@lz. interne Aufgaben, etc.).

**Prüfungsfächer sind:**

- Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung
- Biologie
- Chemie ab der 7. Klasse
- Deutsch
- Englisch als erste Fremdsprache
- Französisch oder Spanisch als zweite Fremdsprache bzw. eine selbst gewählte zweite Fremdsprache im Eigenstudium (vgl. Kap. 5. 4.)
- Geographie und Wirtschaftskunde
- Geschichte und Sozialkunde
- Informatik (5. Klasse)
- Mathematik
- Musikerziehung
- Psychologie und Philosophie (7. und 8. Klasse)
- Physik ab der 6. Klasse

Die Prüfungen werden in zwei Teilschritten abgelegt: Der Jahresstoff der 5. und 6. Klasse (9. und 10. Schulstufe) pro Fach jeweils zusammen in den ersten drei Jahren, der Jahresstoff der 7. und 8. Klasse wird pro Fach ebenfalls zusammen gelegt und im 4. und 5. Jahr absolviert. Ausgenommen von der zweiten großen Zulassungsprüfung sind jene Fächer, in denen die/der Jugendliche zur Matura antritt.

Fremdsprachen sollen auf einem hohen Niveau erlernt werden. Besondere fördernde Maßnahmen sind u. a. jährlich ein Auslandsaufenthalt in einem Land, in dem die jeweiligen Sprachen gesprochen werden, intensive Vor- und Nachbereitungsphasen dieser Auslandspraktika, Theaterspielen in der fremden Sprache, aber auch Phasen des systemati-

schen Spracherwerbs und der Vertiefung (Grammatik, Rechtschreibung, Idiomatik, etc.). Der Fremdsprachen“unterricht“ in der w@lz wird fast ausschließlich durch muttersprachliche TrainerInnen erteilt.

Für die Muttersprache – bei fast allen Jugendlichen Deutsch – gilt ein ebenso hohes Anspruchsniveau. Neben Projekten, die mit anderen Fachgebieten (z.B. Mittelalter-Renaissance-Projekt im 3. Jahr, Poetik im 1. Jahr) vernetzt sind, gibt es auch Übungsstunden für Grammatik, Rechtschreibung und Stilübungen. Die schriftliche Dokumentation sämtlicher Projekte zeigt Mängel bei der Rechtschreibung, Grammatik etc. auf, die individuell bearbeitet werden.

Sport ist für die ExternistInnen nicht mehr verpflichtend, aber in der w@lz hat Sport einen großen Stellenwert. Es geht darum, dass die Jugendlichen lernen, Bewusstsein und Verantwortung für den eigenen Körper zu übernehmen, Verständnis für Energieabläufe im eigenen Körper zu haben und auch Freude an der gemeinsam erlebten Überwindung der eigenen Grenzen zu entwickeln.

Es gibt wöchentlich 2 Stunden sportliche Betätigung wie z.B. Ballspiele, Geräteturnen, Gymnastik, Konditionstraining, Ausdauertraining, Schwimmen und Klettern. Pro Jahr gibt es eine (nur im 1. Jahr) oder zwei Sportwochen 3- bis 6-tägige Sportaktivitäten wie Surfen, Kajakfahren, Klettern, Segeln, Schifahren, Snowboarden u.ä.

Die Jugendlichen lernen auch Bewegungsmeditationen wie z.B. Tai Chi, Taek Wan Do, Chi Gong, Ta-Ke-Ti-Na, Capoeira, etc. kennen. Ziel ist, individuell jene Methoden für sich zu entdecken, die Entspannung, Beruhigung, Erfrischung aber auch Kraft und Elan bringen können.

Claudia Rossmann hat für die w@lz untersucht, welchen Einfluss Qi Gong auf die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit von 15-16-jährigen Jugendlichen hat (Rossmann, 2000) mit Jugendlichen – „Welchen Einfluss hat Energiearbeit mit Qi Gong auf die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit von 15-16-jährigen Jugendlichen“ und die Arbeit mit Jugendlichen mit jener mit Erwachsenen verglichen.

Es hat sich herausgestellt, dass Qi Gong als eher langsame, meditative Bewegungsform von den Jugendlichen nicht so gut angenommen werden konnte wie beispielsweise Capoeira, das wesentlich bewegter und rhythmusgetragener ist. Qi Gong erfordert eine starke innere Beteiligung jeder /s Einzelnen, während Ta-Ke-Ti-Na und Capoeira Gruppenaktivitäten sind, die die/ den Einzelnen „mitnehmen“ können.

Grundsätzlich kann gesagt werden, dass die Erfahrungen mit Bewegung zwischen Arbeitseinheiten mit starker intellektueller Beanspruchung sehr zur Erfrischung und Entspannung beitragen und beibehalten werden sollen.

Das Curriculum der w@Lz enthält die Beschäftigung mit vielen verschiedenen Formen der Kunst – von Musik, Theater spielen, Malen, Zeichnen, Bildhauen, bis hin zum Filmen und Computeranimationen. Fachleute stehen den Jugendlichen zur Verfügung, um die Grundbegriffe der jeweiligen Kunstform zu erlernen und darüber hinaus gibt es die Möglichkeit der Unterstützung und Förderung besonderer Talente bzw. Interessen.

Der künstlerischen Betätigung wird große Bedeutung für die Entwicklung der jungen Menschen beigemessen, da sie im Tun einen Zugang zu ihrem Kreativitäts- und Intuitionspotenzial finden können. Viele der Fähigkeiten, die in der w@Lz gefördert werden wie Kreativität, Teamgeist, Scheitern erleben und damit umgehen lernen, Schulung des ästhetischen Empfindens, Überwinden des toten Punktes, etc., werden auch durch die Kunstausbildung erfahrbar gemacht.

In jedem Jahr gibt es für jeden Jahrgang zumindest zwei bis drei Kunstprojekte wie Theater spielen (teilweise in den Fremdsprachen), Zeichnen, Malen, Arbeiten mit Ton, Steinhauen (im 2. Jahr in St. Margarethen, im 3. Jahr mit Marmor in der Toskana)

## 8.2 JAHRESMOTTI

Jedes der fünf Jahre, die ein/e Jugendliche/r in der Regel die w@Lz besucht, steht unter einem eigenen Motto. Im 1. Jahr (9. Schulstufe) steht das praktische Tun im Mittelpunkt. "Wer bin ich? Wer sind wir als Gruppe?" Im zweiten Jahr (10. Schulstufe) beschäftigen sich die Jugendlichen mit den sozialen, gewissermaßen äußeren Gegebenheiten, mit der Standortbestimmung nach der Pubertät.

In der 11. Schulstufe (3. Jahr) wird die Auslotung der Gefühlswelt angeleitet und im 4. Jahr (12. Schulstufe) geht es darum, sich selbst als ganzer Mensch zu erfahren und zu definieren. Diese Standortbestimmung, die ja das ganze Leben andauert, wird auch im 5. Jahr (13. Schulstufe) noch unterstützend begleitet.

Nicht alle Projekte ordnen sich den Jahresmotti unter. Sie sind zum Teil inspiriert von den w@Lz. Zielen (Computerkompetenz, Radioprojekt, Film-Videoschwerpunkt etc.), zum Teil ergeben sie sich auch durch Angebote, die zum Programm bzw. zum Entwicklungsstand des jeweiligen Jahrgangs passen.

Die folgende Darstellung der fünf Jahre der w@Lz sind zur Verdeutlichung der Entwicklungsschwerpunkte gedacht. Eine inhaltlich vollständige Darstellung für die jeweilige Schulstufe ist nicht angestrebt.

### 8.3 DIE EINZELNEN JAHRE

#### 8.3.1 Das erste Jahr (9. Schulstufe)

Für die meisten Jugendlichen geht es in diesem Alter (14-15 Jahre) um die Überwindung der Pubertätskrise. Die w@Lz will sie dabei unterstützen, will die Aufmerksamkeit aber (noch) nicht zu sehr auf die inneren Vorgänge fokussieren, sondern das Interesse für die Umwelt wecken. Der Schwerpunkt der Projekte liegt im ersten Jahr der w@Lz (9. Schulstufe) auf der handwerklich-praktischen Arbeit. Von Jahresbeginn bis nach Weihnachten gibt es mehrere Projekte (Landwirtschafts-, Forst-, Handwerksprojekt), in denen die Jugendlichen praktische Arbeit verrichten. Sie werden von fachkundigen Fachleuten im jeweiligen Spezialgebiet unterwiesen, von der Mentorin wird jedes Projekt intensiv intensiv vor- und nachbereitet sowie so während des laufenden Projektes betreut.

Ganz bewusst wird in diesem Lebensalter eine „Time Out Phase“ für die Jugendlichen gestaltet, da die meisten SchülerInnen nach 8 Schuljahren eine gewisse „Schulmüdigkeit“ verspüren und Gelegenheit bekommen sollen, für sich neu zu entdecken, ob und warum sie in die Schule gehen wollen. Die praktische Arbeit bietet Abwechslung und kanalisiert die vorhandenen Kräfte.

In den Projekten erleben die Jugendlichen, dass die Anforderungen des Berufs den Tagesablauf bestimmen. Kühe müssen gemolken werden, selbst wenn der Bauer einmal keine Lust dazu hat, ein Handwerker fertigt seine Erzeugnisse nach Kundenwünschen an, es gelten objektive Kriterien, sein bzw. ihr eigener Geschmack ist von sekundärer Bedeutung. Für einen Tisch gelten objektive Beurteilungskriterien, ist er schief geworden, dann gilt das im Allgemeinen als Mangel, Erklärungen, die in der Schule häufig vorkommen ("Das wollt' ich eigentlich immer schon so!"), werden obsolet. Die Korrektur kommt aus der Sache, und nicht vom Lehrer/von der Lehrerin, dessen /deren Autorität in diesem Alter häufig grundsätzlich in Frage gestellt wird (werden muss).

Im Anschluss an die handwerklich-praxisorientierten Projekte wird mit einem Theater- und einem Kunstprojekt langsam wieder ein Übergang zum "schulischen Lernen" geschaffen. Mit einem Schwerpunkt auf naturwissenschaftlichen Projekten, in denen die phänomenologischen Erfahrungen verarbeitet und für die Püfungsvorbereitung aufbereitet werden (vor allem Biologie, Physik und Geographie), wird das erste Jahr abgeschlossen.

### 8.3.2 Das zweite Jahr (10. Schulstufe)

Das Motto dieses Jahres lautet: "Wer bin ich?" – "Wer sind wir?" als Standortbestimmung nach der Pubertät. Noch immer gibt es einen starken naturwissenschaftlichen Schwerpunkt (Statistik, Mathematik, Biologie), einen Technologie-Schwerpunkt (Informatik, Internet, Homepage, Radiomachen, Fotografie, etc.), aber auch schon eine intensive Beschäftigung mit den Sprachen (Englisch als erster, Spanisch oder Französisch als zweiter Fremdsprache), mit der Jahresdokumentation (formale und inhaltliche Aspekte), Theaterspielen in englischer Sprache mit einem spannenden Thema (z. B. Love and Crime) oder auch als Kabarett (zum Jahresabschluss), Musik (Improvisation, Singen, Instrumentalmusik, falls Potenzial vorhanden ist). Selbstverständlich sind auch Sport und ein breites Angebot an meditativen Bewegungsformen wie Qi Gong, Tai Chi etc. zum Kennen lernen.

Im Statistikprojekt erstellen die Jugendlichen eine Statistik über die eigene Gruppe und eine Vergleichsgruppe in einem Gymnasium, nach dem sie zu Beginn des Projekts die Kriterien dafür selbst erarbeitet hatten. In der Auswertung werden Fragen besprochen, die sich aus den Unterschieden zur Kontrollgruppe ergeben.

Das Biologieprojekt "Das Verhalten der Menschen" leitet zum Erforschen verschiedener typischer Verhaltensweisen der Menschen durch exaktes Beobachten an. Das zweite Biologieprojekt "Die Somatologie des Menschen" ist als "Lernprojekt" konzipiert. Im Rahmen von Gruppenarbeiten werden einzelne Organsysteme des Menschen erarbeitet und in verständlicher Form dargestellt werden. Ziel ist Verständnis für den menschlichen Organismus zu wecken und seinen Stoffwechsel als möglichst systemisches Wirkgefüge zu begreifen.

Im Biographieprojekt erarbeiten die Jugendlichen erst ihre eigene Biographie und danach jene ihrer Eltern und Großeltern. In diesem Jahr stehen die Daten und Fakten im Vordergrund und durch den Vergleich der individuellen Biographien ebenso wie das Hineinstellen in den zeitgeschichtlichen Kontext werden in der Gruppe Fragen angeregt und die Jugendlichen erarbeiten anhand eigener Fragen die Geschichte des 20. Jahrhunderts.

Um Finanzmathematik erlebbar zu machen, können die Jugendlichen ihre eigenen Geldanlage- und Altersvorsorgesysteme errechnen. Bei der Berechnung der optimalen Positionierung eines Sendemastes für einen Mobilfunkbetreiber lernen sie – wie nebenher – Mathematik, Physik, Statistik.

In einer intensiven Prüfungsvorbereitungsphase, der von den ProjektleiterInnen organisiert und begleitet wird, wird der durch Erfahrungen erarbeitete Stoff gesichert und vertieft werden.

### 8.3.3 Das 3. Jahr (11. Schulstufe)

Hier steht die Erforschung des Seelenlebens und die vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten der Gefühlswelt im Vordergrund. Projekte wie das "Shakespeare-Drama Workshop" (in englischer Sprache) verbinden die intensive Beschäftigung mit der englischen Sprache mit dem Ausloten und Ausdrücken von Gefühlen. Der Film-/Videoschwerpunkt verbindet das Kennenlernen der technischen und künstlerischen Erfordernisse dieses Mediums mit dem Schauspiel und macht erfahrbar, wie entscheidend die Gefühle zum Umsetzen eines Motivs sind. Die Auseinandersetzung mit Aspekten der Autorität, Macht, Gewalt, Liebe u. a. m. wird in verschiedenen Projekten auf immer wieder andere Art angeregt.

Im Wiederaufgreifen der Biografiearbeit des 2. Jahres, in dem die Daten und Fakten gesammelt wurden, könnten Fragen wie „Wie ist es deiner Mutter / Großmutter damals wohl ergangen?“ neue Aspekte für die Jugendlichen eröffnen. Sie lernen langsam, sich empathisch in Andere hinzufühlen und die Bandbreite möglicher Motivationen zu erforschen. Individuelle Fragestellungen entstehen, die Selbstwahrnehmung muss geschult werden. Die Auseinandersetzung mit dem Stoff (Literatur, Sprache, Musik, Malerei, etc.) kann auch unter diesem Aspekt betrachtet und die Stoffauswahl damit begründet werden. Ein bestimmtes Werk, zum Beispiel „Die Welle“ von Morton Rhue, in den verschiedenen Jahrgängen gelesen und durchgearbeitet, wird, bedingt durch den unterschiedlichen Reifegrad, ganz unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund stellen.

### 8.3.4 Das 4. Jahr und das 5. Jahr (12. und 13. Schulstufe)

An der Schwelle zum Erwachsensein geht es darum, in den jungen Menschen Verständnis für sich selbst in allen Facetten zu entwickeln. Anhand des früheren Beispiels aus der Biografiearbeit (siehe 8. 3. 2.) ist jetzt eine Auseinandersetzung mit der Frage möglich: „Was hätte ich an ihrer Stelle gemacht?“ Das Interesse am Anderen wird weiterhin geschult auch mit Übungen wie z.B. Aktives Zuhören, u.v.a.m.

Im 4. und 5. Jahr sollte ein/e Jugendliche/r in der Lage sein, ihren/seinen eigenen Standpunkt zu formulieren. Dazu gehört die Fähigkeit, das was vorgefunden wird, zu abstrahieren, auf den Punkt zu bringen, d. h. also in seiner Essenz zu erfassen und den eigenen Standpunkt dazu heraus zu arbeiten. Eine Herausforderung für Jugendliche in diesem Alter könnte beispielsweise sein, den Stoff einer griechischen Tragödie so zu bearbeiten, dass etwas ganz Eigenes, Zeitgenössisches dabei entsteht.

Neben der Vorbereitung für die Matura wird es in der w@lz auch ein „Meisterstück“ geben, eine Arbeit, die einen kreativen Prozess, den Ausdruck der individuellen Persönlichkeit widerspiegelt.

#### 8.4 ÜBERGANGSLÖSUNG

Die w@lz wurde ursprünglich geplant und begonnen mit der 10. Schulstufe, also nach Absolvierung der Schulpflicht. Die Jugendlichen sollten sich zu diesem Zeitpunkt noch einmal ganz frei und aktiv entscheiden, wie ihr weiterer Ausbildungsweg aussehen sollte. Aus verschiedenen Gründen – weil der Wechsel traditionellerweise zwischen 4. und 5. Klasse stattfindet, weil manche Schulen nur bis zur 4. Klasse führen, aber auch weil uns die Phase des „Time Out von der Schule“, die praktische Arbeit als wertvolle Vorbereitung auf das weitere Programm der w@lz sehr wertvoll erscheint – haben wir uns entschlossen, ab dem Schuljahr 2001/02 schon mit der 9. Schulstufe zu beginnen. Im Schuljahr 2001/02 wird es daher einmalig zwei neue beginnende Jahrgänge geben (Beta 10 und Gamma 9), ab 2002/03 nur noch ab der 9. Schulstufe (dann Delta 9).

#### 8.5 TAGES-, MONATS- UND JAHRESPLAN

Alle Jugendlichen erhalten am Beginn des Schuljahres einen Jahresplan und zu Beginn des Monats einen detaillierten Monatsplan. Es gibt keinen für das ganze Schuljahr geltenden Stundenplan, sondern nur eine Projektübersicht, die den pädagogischen Erfordernissen entsprechend auch abgewandelt werden kann. Der Monatsplan kann somit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Jugendlichen nehmen, Umstrukturierungen und neue Schwerpunktsetzungen im Laufe des Jahres werden leicht möglich. Damit kann auch das Anliegen verwirklicht werden, den Jugendlichen Gelegenheit zur Mitgestaltung als Beitrag zur Selbstorganisation und Übernahme von Verantwortung zu geben sowie situatives Handeln vor zu leben.

Zentraler Aspekt bei der Gestaltung der Tages-, Monats- und Jahrespläne ist der Ansatz, eine längere Zeitspanne an einem Thema arbeiten zu können, weil die Erfahrung gezeigt hat, dass dadurch ein tieferes Eintauchen in die Thematik und kreativere Lösungen möglich werden. Fast alle Projekte finden geblockt statt und nehmen für die Dauer des Projektes den halben, manchmal sogar den ganzen Tag in Anspruch.

Ein Arbeitstag in der w@lz dauert in der Regel von 8.30 bis 16.30 Uhr. Der Tag ist in vier Lerneinheiten geteilt, die jeweils 90 Minuten lang sind, mit je 30 Minuten Pause am Vormittag und am Nachmittag sowie einer einstündigen Mittagspause. Mittags wird gemeinsam gegessen. Die Arbeit mit ProjektleiterInnen wechselt ab mit Eigenarbeitszeiten. Es gibt in der w@lz keine Hausaufgaben, sondern die Möglichkeit, sich die Arbeit an den zugeteilten Aufgaben in der Eigenarbeitszeit frei einzuteilen. Auf diese Weise können die Jugendlichen schrittweise lernen, immer mehr selbstinitiativ und eigenverantwortlich mit ihren Aufgaben umzugehen.



In einigen Fächern finden zusätzlich zu den geblockten Projekten wöchentliche Übungsstunden statt (Mathematik, Deutsch, insbesondere hinsichtlich Grammatik und Rechtschreibung). Dies gilt ebenso für den Sport, der sowohl geblockt in Form von Sportwochen als auch in wöchentlichen Sportstunden statt findet (Schwimmen, Leichtathletik, Gymnastik, etc.).

Dem Grundsatz der individuellen Förderung entsprechend ist der Jahresplan nicht selbstverständlich für alle verbindlich. Die Mentorin kann in Absprache mit ProjektleiterInnen und Jugendlichen eine flexible Einteilung in verschiedene Leistungsgruppen bzw. interne oder externe Projekte vornehmen.

Auch die Teilnahme an Prüfungsvorbereitungen ist nur für jene verbindlich, die zur betreffenden Prüfung antreten wollen. Alle Anderen (z. B. weil sie die Prüfung in dem betreffenden Fach bereits absolviert haben) haben die Möglichkeit, in Eigenarbeit an ihren jeweiligen offenen Aufgaben weiter zu arbeiten, bzw. auch zusätzliche Projekte zu übernehmen. Insgesamt ergibt sich dadurch eine sehr individuelle Förderung der Jugendlichen, auch wenn der organisatorische Aufwand recht hoch ist. Vor dem Antreten zur Jahresprüfung vor der Externistenkommission wird eine interne Zulassung geschaltet, d. h., Jugendliche müssen einen Qualifizierungstest ablegen. Dieser Test gibt ihnen Gelegenheit zur individuellen Leistungsfeststellung und zeigt ihnen Wissenslücken und Nachholbedarf auf und stellt einen Schritt auf dem Weg zur persönlichen Verantwortungsübernahme dar.

## 8.6 GEMEINSAMES ESSEN

Eine gemeinsame warme Mahlzeit pro Tag (zu Mittag) ist auch Teil der Organisation des Lernens und somit ein pädagogisches Anliegen, als es eine regelmäßige Gelegenheit zu sozialem Lernen ist. Zusätzlich fördert regelmäßiges, abwechslungsreiches Essen die Aufnahme- und Lernfähigkeit.

Darüber hinaus steht den Jugendlichen und MitarbeiterInnen der w@Lz eine Teeküche, ausgestattet mit Grundnahrungsmitteln (Tee, Kaffee, Milch, Kakao, Brot, Butter, Marmelade, Käse, etc.) zur Verfügung, in der sie sich jederzeit einen Imbiss zubereiten können. Einige der Jugendlichen frühstücken auch in der w@Lz und insgesamt ist zu beobachten, dass der zentrale Aufenthaltsraum mit Küche und Essbereich sich mittlerweile zu einem Kommunikationszentrum entwickelt hat, das sehr zu einer entspannten und dem gemeinsamen Lernen förderlichen Atmosphäre beiträgt.

## 8.7 FERIEN

Die Ferienordnung orientiert sich im Wesentlichen an jener der öffentlichen Schulen, allerdings ist ab dem 2. Jahr in den Sommerferien ein dreiwöchiges Praktikum im Ausland (Land der 2. Fremdsprache) vorgesehen. Es gibt eine Woche Herbstferien Ende Oktober, Weihnachtsferien, Semesterferien bzw. fallweise eine Wintersportwoche in dieser Zeit, 2 Wochen Osterferien und 5 Tage Pfingstferien. So genannte schulautonome Tage sind nicht vorgesehen.

## 9. RECHTLICHE UND WIRTSCHAFTLICHE ORGANISATION DER W@LZ

### 9.1 TRÄGERVEREIN

Rechtlicher und wirtschaftlicher Träger der w@lz ist der gemeinnützige Verein w@lz. Wiener LernZentrum. Die Ziele des Vereins sind:

- Entwicklung und öffentliche Diskussion von Bildungsmodellen, die individuelle Begabungen, Potenziale und Fähigkeiten junger Menschen zur Entfaltung bringen
- Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, an internationalen Bildungsprojekten teilzunehmen
- Lernkooperationen mit Persönlichkeiten aus den Bereichen Wirtschaft, Kultur, Medien, Soziale Dienste und dem öffentlichen Leben anzustreben
- Umsetzung der Erkenntnisse aus solchen Projekten auch in Weiterbildungsangebote für Erwachsene
- Begleitende Forschung und Evaluierung derartiger Projekte

Die Leitung der w@lz ist in zwei Zuständigkeitsbereiche geteilt: in den pädagogischen und den administrativ-geschäftsführenden Teil, für die jeweils eine Leiterin bestellt wurde.

Wirtschaftliche und rechtliche Grundsatzentscheidungen werden im Vorstand des Trägervereins getroffen, pädagogische Entscheidungen obliegen der pädagogischen Leiterin, die sich mit dem so genannten Pädagogenkreis beraten kann und ihre Entscheidungen dem Vorstand zur Kenntnis bringt.

Der rechtliche Status der w@lz ist nicht der einer Schule. Die InitiatorInnen des Projekts wollen ganz bewusst auf die besetzten Termini "Schule", "SchülerIn", "LehrerIn", etc. verzichten, um einen Neuzugang zur Frage der Ausbildung 15-19-jähriger Jugendlicher zu signalisieren.

Statt Klassen gibt es Jahrgänge, die mit den griechischen Buchstaben Alpha, Beta, Gamma etc. benannt werden. Der erste Jahrgang, Alpha 10, wird im nächsten Jahr Alpha 11 und so weiter.

Es existieren allerdings Überlegungen, doch eine "Schule" zu werden, weil sich dadurch vor allem die Zusammenarbeit mit den Schulbehörden einfacher gestalten würde. Derzeit (März 2001) laufen Verhandlungen mit VertreterInnen der Schulbehörden, in denen Wege gesucht werden, die gesetzlichen Vorschriften mit den Zielen der w@lz in Übereinstimmung zu bringen.

Das Privatschulgesetz (BGBl. Nr. 244/1962, i. d. g. F.) definiert den Begriff "Schule" als Einrichtung, in der eine Mehrzahl von Schülern gemeinsam nach einem festen Lehrplan unterrichtet wird, wenn im Zusammenhang mit der Vermittlung von allgemeinbildenden oder berufsbildenden Kenntnissen und Fertigkeiten ein erzieherisches Ziel angestrebt wird.

Der Schulstatus brächte auch den Eltern Vorteile, weil die Jugendlichen dadurch Anspruch auf Schülerfreifahrten und Schulbücher hätten. Darüber hinaus wären auch die Gewährung von Familienbeihilfe und Mitversicherung in der Sozialversicherung auf eine bessere Basis gestellt.

## 9.2 PRÜFUNGEN UND ZEUGNISSE

### 9.2.1 Matura grundsätzlich

Die Matura als grundsätzliche Voraussetzung zur Zulassung für die meisten Bildungswege ist in Österreich nach wie vor unumstritten. Dem Rechnung tragend, will die w@lz die Jugendlichen auch auf diesem Weg begleiten.

Darüber hinaus ist die Matura als Reifeprüfung eine Möglichkeit, sich an äußeren Maßstäben zu messen, wie das ja in den Folgejahren an der Universität bzw. anderen weiterführenden Bildungswegen regelmäßig der Fall sein wird.

Die w@lz orientiert sich in ihrem Bildungsangebot auch am Lehrplan des Oberstufenrealgymnasiums (ORG), dessen Inhalte den Prüfungsstoff für die Zulassungsprüfungen bilden. Wie schon bei der Beschreibung der Projekte ausgeführt (7. 4.), orientieren sich viele Projekte am Stoff der jeweiligen Schulstufe. In der Prüfungsvorbereitung werden die prüfungsrelevanten Elemente gesichert, vertieft und ergänzt.

### 9.2.2 Besuch der w@lz auch ohne Matura möglich

Die w@lz steht auch jungen Menschen offen, die nicht beabsichtigen, die Matura abzulegen, entweder, weil sie schon vorher wissen, welchen Berufsweg sie einschlagen wollen und dafür keine Matura brauchen oder weil sie aus irgendeinem Grund nicht ausreichend qualifiziert sind.

Wir glauben, dass in jedem Menschen viele Talente und Fähigkeiten liegen, die individuell und bestmöglich gefördert werden sollen. Von der Vielfalt des w@lz- Angebots kann jeder Jugendliche profitieren und damit seinen individuellen Reifungsprozess unterstützen.

### 9.2.3 Externistenprüfungen

Die Jugendlichen der w@lz. Wiener LernZentrum werden als ExternistInnen bei der Externistenkommission des Wiener Stadtschulrates registriert und geführt. In Absprache mit dem Präsidenten des Wiener Stadtschulrates und dem zuständigen Landesschulinspektor wurde festgelegt, dass alle TeilnehmerInnen am BORG 3 (Landstraßer Hauptstraße) zu den Prüfungen antreten können. In mehreren Teilschritten legen die Jugendlichen im Laufe der 5 Jahre die Zulassungsprüfungen für die Matura ab und treten im letzten Jahr zur Matura (Externistenmatura) an. Die Matura wird von einer Externistenprüfungskommission vorgenommen und entspricht jener eines Oberstufenrealgymnasiums mit Bildnerischem Gestalten und Werkerziehung.

### 9.2.4 Zeugnisse

In der w@lz gibt es keine Zeugnisse im herkömmlichen Sinn. Zeugnisse als Nachweis über abgelegte Prüfungen werden von der Externistenkommission ausgestellt.

In der w@lz bekommen die Jugendlichen (und ihre Eltern) einen Entwicklungsbericht, der an die Ergebnisse des Assessment Centers und der individuell festgeschriebenen Lernvereinbarung anknüpft. Die großen Entwicklungslinien eines Jahres werden noch einmal durchbesprochen, Fortschritte und Konsequenzen besprochen und weitere Lernfelder in einer Lernvereinbarung für das neue Schuljahr festgehalten.

### 9.2.5 Kein Sitzenbleiben

Die Wiederholung eines Jahres wegen "ungenügender" Leistung in einem oder mehreren Fächern ist in der w@lz nicht vorgesehen. Wenn ein Jugendlicher in einem Fach (oder mehreren Fächern) eine Prüfung vor der Externistenprüfungskommission nicht besteht, kann er zum nächsten Termin noch einmal antreten.

## 9.3 FINANZIERUNG

### 9.3.1 Finanzierung des laufenden Betriebs

Die Finanzierung des laufenden Betriebs erfolgt zu einem Drittel aus Beiträgen der Eltern, zu zwei Dritteln aus Geldern verschiedener Sponsoren. Derzeit gibt es keine öffentlichen Subventionen.

Die Räume – die w@lz befindet derzeit sich im "Kabelwerk", der ehemaligen KDAG im 12. Bezirk – wurden ebenfalls von Sponsoren zur Verfügung gestellt.

### 9.3.2 Kooperationsprojekte mit Sponsoren

Eine Sonderstellung unter den Sponsoren nehmen jene Institutionen und Unternehmen ein, die eine Kooperation mit der w@lz eingehen und eine konkrete Gegenleistung für ihre Unterstützung der w@lz bekommen (vgl. "GEWOG-Projekt", "Wiengas-Projekt", Kap. 7. 4.). Die Jugendlichen werden intensiv von MitarbeiterInnen der w@lz betreut und haben die Möglichkeit, erste Schritte im Wirtschaftleben zu machen. Die Erlöse kommen im ersten w@lz.Jahr zu 100% der w@lz zugute, für die weiteren Jahre ist an eine schrittweise "Entlohnung" der mitarbeitenden Jugendlichen gedacht.

### 9.3.3 Finanzierungsbeitrag der Eltern / Erziehungsberechtigten

Im Schuljahr 2000/01 beträgt der Jahresbeitrag ATS 48.000. Darüber hinaus leisten die Eltern noch zusätzliche Beiträge für Reisen (Projekte, die nicht in den Räumen der w@lz statt finden, wie z.B. die Sportwochen), Lehrmittel und Essen. Da die w@lz rechtlich keine Schule ist, haben die Jugendlichen auch keinen Anspruch auf die so genannten Schülerfreifahrten und Schulbuchgutscheine.

Insgesamt ist die finanzielle Belastung der Eltern hoch und es ergibt sich daraus die Gefahr einer Elitenbildung. Um diesem Umstand entgegen zu wirken, organisiert die w@lz mindestens 2 Stipendien pro Jahrgang, die idealerweise auf mehrere Jugendliche aufgeteilt werden. Damit soll auch Jugendlichen, deren Eltern finanziell weniger leistungsstark sind, der Besuch der w@lz ermöglicht werden.

## 9.4 TECHNISCHE AUSSTATTUNG

Es ist der w@lz ein Anliegen, die Jugendlichen mit einer technischen Ausstattung zu versorgen, die der im modernen Berufsleben vergleichbar ist, damit der Technik, vor allem dem Computer, der Stellenwert eines – wenn auch sehr entwickelten – "Spielzeugs" genommen wird.

"Wir gehen ja auch nicht in den Bleistiftraum, wenn wir mit dem Bleistift schreiben wollen." (Projektleiter Prof. Neuwirth zur Frage eines Laptops für jeden Jugendlichen). Jede/r soll den Computer ganz selbstverständlich nutzen können, Zugang zum Internet haben, mit gängigen Anwenderprogrammen vertraut gemacht werden und diese auch in der täglichen Arbeit – wo sinnvoll – einsetzen.

Die Anbindung der einzelnen Laptops an den Server erfolgt mittels Funk-LAN („Local Area Network“); dies garantiert eine größtmögliche Mobilität innerhalb der Reichweite des Funks, und damit die Möglichkeit zu flexiblen Arbeitsformen wie die Bildung von Kleingruppen oder das Wechseln in einen anderen Arbeitsraum.

Die Verwendung von elektronischen Geräten wie Scanner, Digitalkamera, TV, Videorecorder, Videokamera, Stereoanlage, Overheadprojektor u.ä. steht jedem Jugendlichen jederzeit frei und ihre Handhabung kann so schrittweise professionalisiert werden. Für besondere Gelegenheiten können auch aufwendigere Geräte, wie z.B. Beamer für Projektpräsentationen, besorgt werden.

## 9.5 RÄUME

Die Räume der w@lz, derzeit ein Stockwerk (1000m<sup>2</sup>) im „Kabelwerk“, der ehemaligen KDAG im 12. Bezirk, sind großzügig bemessen und ermöglichen sehr viel Flexibilität. Es gibt nur wenige fix gewidmete Räume, im Großen und Ganzen können sich die Jugendlichen frei bewegen und die für sie ideale Arbeitsumgebung wählen. Durch das Funk-LAN ist der Zugang zum Internet und zum Server von jedem Raum gleich gut möglich.

Jede/r Jugendliche hat einen eigenen Spind, in dem er/sie persönliche Dinge aufbewahren kann, es gibt jedoch keine zugeordneten Sitzplätze bzw. „Unterrichtsräume“. Das verhindert Fixierungen und ermöglicht ein immer wieder neues Experimentieren mit der „idealen“ Arbeitsumgebung.

Die w@lz ist farblich und hinsichtlich der Einrichtung mit Bildern, Pflanzen und Blumen so gestaltet, dass Lernen mit einem angenehmen Lebensgefühl assoziiert werden kann. Auch die ständig zugängliche Küche, der Aufenthaltsraum und das gemeinsame Mittagessen tragen zu diesem Lebensgefühl bei.

## 10. LERNENDE ORGANISATION

### **"Lernen" ist zweifach Programm**

Einerseits ist die w@lz ein Ort des Lernens für junge Menschen, andererseits bezieht die w@lz "Lernen" auch auf sich selbst, auf ihre MitarbeiterInnen und ihre Struktur. Die w@lz muss ein Höchstmaß an Offenheit, Innovationskraft und Veränderungsbereitschaft zeigen.

### 10.1 REFLEXION UND PROJEKTAUSWERTUNG

Die konsequente Projektauswertung mit Jugendlichen und ProjektleiterInnen ermöglicht eine Bewertung und Beurteilung der durchgeführten Projekte und somit gegebenenfalls ein Lernen aus gemachten Fehlern.

### 10.2 EVALUATION

Die w@lz wird bereits im ersten Jahr von einem unabhängigen Bildungsforschungsinstitut evaluiert. Die Evaluation fungiert als Spiegel, der dazu dient, Fremd- und Selbstbild miteinander zu vergleichen und mögliche blinde Flecken im System aufzudecken.

Es geht weiters darum, die Umsetzung der ambitionierten Ziele zu überprüfen, ob sie in der Praxis auch wirklich umsetzbar sind, welche Schwierigkeiten dabei auftreten und wie diese gelöst werden. In diesem Zusammenhang soll dokumentiert werden, inwieweit sich anfängliche Zielsetzungen in der Praxis verändern, weil sie zum Beispiel als nicht mehr wichtig oder als unrealisierbar angesehen werden. Durch die Befragung der Jugendlichen, Eltern und ProjektleiterInnen können die Verantwortlichen erfahren, wie die w@lz von Betroffenen erlebt wird und Anregungen für künftige Veränderungen bekommen.

### 10.3 SUPERVISION UND ORGANISATIONSAUFSTELLUNG

Supervision für kontinuierliche MitarbeiterInnen sowie für die Mitglieder des Vorstandes kann dazu beitragen, dass mögliche Konflikte, Burnoutsymptome, etc. bereits im Anfangsstadium angesprochen und entschärft werden können.

Ebenso kann die Organisationsaufstellung (nach Bert Hellinger) zur Lösung auftretender Probleme und Konflikte beitragen.

## 11. W@LZ. AKADEMIE

Die w@lz. Akademie bietet Seminare, Workshops, Vorträge und andere Veranstaltungen an, die neben den Jugendlichen der w@lz. Jahrgänge auch allen anderen Interessierten offen stehen.

Das Spektrum des Angebots reicht von Seminaren zur Fertigkeitsvermittlung im Bereich der alten und neuen Medien (Computer, Internet, Internet-Radio, Film, Video, etc.), der persönlichen Lernorganisation bis hin zur künstlerischen Betätigung.

## **12. KUNST AM ABEND**

Mehrere Abende mit Vorträgen, Ausstellungen und Konzerten pro Jahr runden das Angebot der w@lz ab. Auf diese Weise kann die Kunst in ihren unterschiedlichsten Ausprägungen den Jugendlichen näher gebracht werden. Die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst ist noch einmal ein anderer Weg, sich mit der Welt und sich selbst auseinander zu setzen.

## **13. RESÜMEE**

„Wenn die w@lz in fünf Jahren noch immer so aussieht, wie wir uns das heute vorstellen, dann haben wir etwas falsch gemacht“ (C. Chorherr bei einem Informationsabend über die w@lz im Dezember 2000) – dieser Satz hat zentrale Bedeutung bekommen. Schon ein halbes Jahr nach Beginn der w@lz ist einiges nicht mehr so wie ursprünglich geplant. Viele Überraschungen – im positiven wie auch negativen Sinne – erfordern immer wieder Änderungen und Modifizierungen.

Die w@lz ist ein Experiment, gegründet auf langjährige pädagogische Erfahrungen in verschiedenen Schulen, aber ohne Vorbild. Die bisherige Entwicklung gibt Anlass zur Hoffnung, dass der gewählte Ansatz – Wissensvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung als zwei gleichwertige Schwerpunkte – den Jugendlichen hilft, ihren persönlichen Weg in der Gesellschaft zu finden.

Noch ist es viel zu früh für ein fundiertes Urteil über das Experiment der w@lz. Die InitiatorInnen und MitarbeiterInnen sind dankbar für die wohlwollende Unterstützung und das Vertrauen, das ihrer Arbeit und der w@lz von Seiten der Jugendlichen, der Eltern und Sponsoren, vieler Freunde und der Schulbehörden entgegen gebracht wird.

## **Literatur**

Stephen R. Covey: The 7 Habits of Highly Effective People. New York, 1990.

Ramona Döring: [www.sommerschule.gew.de/zeitung/tagung/die\\_globalisierung\\_der\\_bildung](http://www.sommerschule.gew.de/zeitung/tagung/die_globalisierung_der_bildung), 5. 9.1999

Fritz Glasl: Selbsthilfe in Konflikten, Bern 1998.

Daniel Goleman: Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ. London, 1996.



Günther Haider/Manfred Iby/Edwin Radnitzky/Michael Schratz: Qualität in Schulen. Hg: BMBWK, [www.qjs.at](http://www.qjs.at)

Frank-Rüdiger Jach: Schulverfassung und Bürgergesellschaft in Europa. Berlin, 1999.

Hans-Peter Martin/Harald Schumann: Die Globalisierungsfalle. Der Angriff auf Demokratie und Wohlstand. Reinbek bei Hamburg, 1996.

Neil Postman: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung. Berlin, 1995.

Jeremy Rifkin: The End of Work. The Decline of the Global Work Force and the Dawn of the Post-Market Era. New York, 1995.

Claudia Rossmann: „Qi Gong mit Jugendlichen – Welchen Einfluss hat Energiearbeit mit Qi Gong auf die Konzentrations- und Aufnahmefähigkeit von 15-16-jährigen Jugendlichen“, 2000. (im Auftrag der walz. Wiener LernZentrum)

Leonhard Schlegel: Handwörterbuch der Transaktionsanalyse. Sämtliche Begriffe der TA praxisnah erklärt. Freiburg, 1993.

Michael Schratz/Ulrike Steiner-Löffler: Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung. Weinheim und Basel, 1998.

Peter Struck/Ingo Würtl: Vom Pauker zum Coach. Die Lehrer der Zukunft. München, Wien, 1999.

## KRITERIENKATALOG FÜR DIE EVALUATION DES WIENER LERNZENTRUMS

Die grundsätzliche Problematik bei der Erstellung des Kriterienkatalogs für eine qualitativ angelegte Evaluation besteht darin, dass oft nicht von vornherein alle notwendigen Fragestellungen festgelegt werden, da diese oft während des Prozesses der Evaluation auftreten. Wesentlich erscheint daher, dass die formulierten Fragestellungen flexibel gehandhabt werden und während der Evaluation noch weitere Aspekte berücksichtigt werden können.

Aus Sicht der ExpertInnen wird ein Monitoring empfohlen, d.h. eine relativ kontinuierliche Begleitung und in Vier- bis Fünfjahresabständen eine vertiefte Evaluierung. Wesentlich ist dabei, Personen mit einzubeziehen, die mit der w@Lz nichts zu tun haben, aber fachkompetent sind. Denkbar ist aus Sicht der ExpertInnen die Miteinbeziehung einer anderen vergleichbaren oder internationaler Schulen. Für die personelle Besetzung ist es am besten, eine/n ProjektleiterIn zu beauftragen, der/dem man vertraut.

Die Evaluationskriterien wurden in den Interviews mit den ExpertInnen und in einer Fokusgruppe mit dem pädagogischen Team der w@Lz thematisiert und im folgenden zusammengefasst.

### 1) Fokus Jugendliche:

#### Aufnahme in die das Wiener LernZentrum:

- Wie werden die SchülerInnen rekrutiert?
- Nach welchen Kriterien erfolgt die Aufnahme? Wie erfolgt die Selektion bei der Aufnahme?

#### Gruppenbildung und Gruppendynamik:

- Welche Gruppenentwicklung hat es unter den W@LzistInnen bisher gegeben? Was geht im Inneren der Gruppe vor? Welche Schlüsse kann man aus Vergleichen der Klassengemeinschaft und dem Sozialverhalten der Gruppe ziehen?
- Wie werden Außenseiter in die Gruppe eingebunden?
- In wie weit kommt es zur tatsächlichen Mitwirkung und Einbindung der Jugendlichen in der w@Lz?

Förderung der Motivation: Individuelle und kontextbedingte Komponenten sollten gleichermaßen analysiert werden.

- Wie ist die Lernfreude der Jugendlichen einerseits, das Lernklima in der w@Lz andererseits beschaffen? Wie können Jugendliche mit Schulfrust und Schulproblemen motiviert werden?

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der schulischen Laufbahn der Jugendlichen und ihrer Motivation?

#### Individuelle Lernverträge:

- Welche individuellen Lernverträge haben die Jugendlichen abgeschlossen? Welche Schwerpunkte sind darin erkennbar? Was galt zu Beginn der w@Lz im Hinblick auf die persönliche Entwicklung der Jugendlichen als wichtig?
- Wie sehr konnten die Jugendlichen die „Verträge“ einhalten? Haben sich die Zielsetzungen für die persönliche Entwicklung verändert? Wie wurde damit umgegangen?

Das Wiener LernZentrum als Lernort: Das „Glück der Kinder und Jugendlichen“ gehört zu den „Soft Facts“, die in der Bildungsdiskussion zu wenig beleuchtet werden.

- Fühlen sich die SchülerInnen im allgemeinen wohl? Ist die w@Lz ein „angenehmer Ort“? Haben die Jugendliche Ängste oder ist Angstfreiheit weitgehend möglich?

Die folgenden Aspekte betreffen v.a. jene Aspekte der Evaluation, denen nur langfristig nachgegangen werden kann:

#### Dropouts:

- Wie hoch ist die Dropout-Rate eines Jahrgangs? Weshalb kommt es zum Dropout? Welchen weiteren Ausbildungsweg schlagen die Dropout ein?

#### Verbleib der Jugendlichen nach der Ausbildung:

- Können die in der w@Lz gemachten Erfahrungen in die Praxis umgesetzt werden? Wie kommen die AbsolventInnen mit dem Alltag zurecht?
- Was haben die SchülerInnen gelernt, und wie können sie es anwenden?

#### Erwartungshaltungen, Motivation und Neugier:

- Mit welchen Vorstellungen, Ideen und Interessen sind die SchülerInnen in die w@Lz gekommen? Was ist daraus geworden?
- Wie schätzen die PädagogInnen den Motivationsverlauf der Jugendlichen seit Eintritt in die w@Lz ein?
- Die Erfassung des „Neugierniveaus“ ist anhand der Dimensionen „Interesse mit anderen gemeinsam zu arbeiten“ und „Interesse neue Felder zu erschließen“ möglich: Was lässt sich aus einem Vergleich des ursprünglichen „Neugierniveaus“ mit dem am Ende verbleibenden Niveau an Neugier schließen? Gibt es einen Unterschied? Ist es gestiegen oder gesunken?
- Welches persönliche und allgemeine Resümee ziehen die W@LzistInnen aus den Erfahrungen in der w@Lz?

## **2) Fokus Eltern:**

#### Einbeziehung der Eltern / Familien-Hintergrund:

- Wie ist die familiäre Situation der teilnehmenden Jugendlichen beschaffen?
- Welche Erwartungen verbanden die Eltern mit dem w@Lz-Besuch ihrer Kinder? Haben sich diese erfüllt?
- Wie beurteilen die Eltern die w@Lz hinsichtlich einer Kosten-Nutzen-Rechnung?
- Sind zufrieden waren die Eltern bisher? Welche Stärken und Schwächen können bisher erkannt werden?

**3) Fokus Unterrichtsorganisation:** Dieser Teil beinhaltet auch langfristige Aspekte einer Evaluation.

Entwicklung der Zielsetzungen:

- Welche Zielsetzungen gab es zu Beginn des Projektes?
- Wie haben sie sich während des ersten Jahres verändert?
- Werden die Zielsetzungen für den nächsten Jahrgang angepasst? Weshalb wurden sie in dieser Form verändert?

Entwicklung der Methoden zur Zielerreichung:

- Wie unterscheiden sich Zielsetzungen und Methoden des Regelschulsystems von denen der w@Lz?
- Mithilfe welcher Methoden sollen die gesetzten Ziele erreicht werden? Welche pädagogischen und didaktischen Methoden wurden im Konzept neu entwickelt?
- Wie veränderten sich diese in der konkreten Umsetzung? Welche der Methoden stellten sich als praxisnahe, welche als weniger praktikabel heraus? (In erster Linie geht es dabei darum, wie sich selbstverantwortliches Lernen – eine der Hauptzielsetzungen der w@Lz – in der Praxis realisieren lässt.)

Vermittlung des maturarelevanten Lehrstoffes:

- Wie bringt man den Lehrstoff für die Matura in vier Jahren unter? Ist neben den Projekten noch ausreichend Zeit dafür?
- Wie wird die [w@Lz](#) der Zielsetzung, auf die Matura vorzubereiten, gerecht, obwohl sie nicht dem Lehrplan der Sekundarstufe II folgt?
- Schaffen die Jugendlichen die Matura?

Erfahrungen im Ausland:

- Sind die Auslandspraktika integrierter Bestandteil des Curriculums oder nur „aufgesetzt“?
- Welche Auslandserfahrungen machen die Jugendlichen im ersten Jahr? Welche in den weiteren Jahren?

Spezifika der w@Lz:

- Inwieweit erweisen sich die speziellen Neuerungen der w@lz als Erfolg? Was müsste wie angepasst werden? Zu den Neuerungen zählen etwa die individuellen Lernverträge, das Konzept des Projektunterrichts (mit ProjektleiterInnen und einer Mentorin), die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Jugendlichen beim Unterricht etc.

### **Fokus Pädagogisches Team und ProjektleiterInnen:**

#### Beteiligte Personen – Pädagogisches Personal und ProjektleiterInnen:

- Welche Motivationen gab es für die Gründung, die Mitarbeit und die Teilnahme im Wiener Lernzentrum? Welche Erwartungen gab es an die w@lz, haben sich diese realisiert?
- Aus welchen Bereichen kommen die ProjektleiterInnen? Wie werden sie rekrutiert?
- Wie viel an Leistungen, Aufwand und Energie investieren die Erwachsenen in den Erhalt der Organisation? Wie viel davon kommt direkt den Jugendlichen zugute?

**Fokus Resümee und Ausblick:**

- Welche Aspekte werden von allen Beteiligten als positiv, welche als negativ eingeschätzt?
- Welche allgemeinen Prämissen ergeben sich aus dem Projekt für die Ausbildung von Jugendlichen? Wie sehen daraus resultierende Reformvorschläge für das Regelschulsystem aus?
- Was sind mögliche Entwicklungschancen der w@lz? Wie sollte sich das Projekt aus Sicht aller Beteiligten weiterentwickeln?

## **ANHANG 1: LEITFADEN FÜR EXPERTINNEN-INTERVIEWS**

### **I) ALLGEMEINES**

- 1) Funktion, Abteilung, Organisation
- 2) Fassen Sie kurz die wesentlichsten bildungspolitischen Anliegen der Organisation zusammen!
- 3) Wie sehen Ihre bildungspolitischen Anliegen generell für die schulische Ausbildung in der Oberstufe aus?

### **II) ANFORDERUNG VON INFORMATIONS- UND WISSENSGESELLSCHAFT VOR DEM HINTERGRUND DES ZUSEHENDS STÄRKER WERDENDEN EINSATZ NEUER TECHNOLOGIEN**

- 4) Welche sind Ihrer Meinung nach die derzeitigen gesellschaftlichen und ökonomischen Anforderungen, der sich das Schul- und Ausbildungssystem stellen muss? (Gegenwart und Zukunft), z.B.
  - a) Halbwertszeit von Wissen wird immer geringer.
  - b) Arbeitsabläufe ändern sich immer schneller und werden zusehends komplexer.
  - c) Berufsausbildungen mit erlernten Fähigkeiten, die sich Jahrzehnte nicht ändern, werden obsolet, da ständig neue Technologien entstehen und die Umwelt gravierend verändern.
  - d) Globalisierung der Wirtschaft erfordert ein erhöhtes Maß an Flexibilität (Anpassungsbereitschaft) und Mobilität (Beweglichkeit).

### **III) REFORMBEDARF SCHULSYSTEM**

- 5) Inwieweit hat das Schulsystem auf diese Anforderungen in der Vergangenheit reagiert?
- 6) Was müsste künftig noch getan werden, um diesen Anforderungen gerecht zu werden?

- a) inhaltlich
  - b) methodisch
  - c) bezüglich der Schulorganisation
  - d) hinsichtlich der Rollenverteilung LehrerInnen – SchülerInnen
- 7) Worin besteht der Beitrag Ihrer Organisation, dem Reformbedarf des Schulsystems gerecht zu werden?

#### **IV) WIENER LERNZENTRUM**

- 8) Welche Aspekte sollten Ihrer Meinung nach in einer Evaluation der w@lz berücksichtigt werden?



## **ANHANG 2: INTERVIEWTE EXPERTINNEN**

### **DR. CASPAR EINEM**

Bereichssprecher EU der SPÖ, Abgeordneter zum Nationalrat, ehemaliger Innen- und Wissenschaftsminister  
Wasagasse 11/15  
1090 Wien  
Tel: 01/317 28 05  
E-mail: Caspar.Einem@spoe.at

---

### **MAG. JOSEF HOLLOS**

Landesjugendreferent für Wien, Senatsrat  
Magistrat der Stadt Wien, MA 13  
Friedrich-Schmidt Platz 5, Zi. 414  
1082 Wien  
Tel: 01/40 00/84 341 oder 0664/132 02 05  
E-mail: hoj@m13.magwien.gv.at

---

### **DR. RAOUL KNEUCKER**

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur  
Sektionschef der Sektion VIII: Wissenschaftliche Forschung und Internationale Angelegenheiten  
Rosengasse 2-6  
1014 Wien  
Tel.: 01-53120-6700  
e-mail: raoul.kneucker@bmbwk.gv.at

---

### **KURT KREMZAR**

Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien  
Abt. für Schul- und Hochschulpolitik  
Bereich Allgemeinbildung  
Theresianumgasse 16-18  
1041 Wien  
Tel: 01/501 65/3104 oder 3183  
e-mail: kurt.kremzar@akwien.or.at

---

### **DR. GEORG PISKATY**

Wirtschaftskammer Österreich  
Haus der Wirtschaft  
BW Abteilung, Gruppe Bildungspolitik  
Wiedner Hauptstraße 63  
1040 Wien  
Tel.: 01/50105-4073  
email: georg.piskaty@wko.at

---

### **MAG. JOHANNA RASCH**

Pädagogisches Institut der Stadt Wien  
Bereichsleiterin Schulentwicklung auf Organisationsebene  
Burggasse 14-16  
1070 Wien  
Tel.: 01-5236222-93241  
E-mail: j.rasch@m56ssr.wien.at

---

**DR. KURT SCHOLZ**

Präsident  
Stadtschulrat für Wien  
Dr. Karl Renner Ring 1  
1010 Wien  
Tel: 01/525 25/77011  
e-mail: kurt.scholz@ssr.magwien.gv.at

---

**DR. SUSANNE SCHÖBERL**

Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien  
Abt. für Schul- und Hochschulpolitik  
Bereich Berufsausbildung  
Theresianumgasse 16-18  
1041 Wien  
Tel: 01/501 65-3138  
e-mail: susanne.schoeberl@akwien.or.at

### **ANHANG 3: LEITFADEN FÜR FOKUSGRUPPEN**

1. Welche war die Motivation für die Mitarbeit/Gründung des Wiener LernZentrums?
2. Wer war am Konzept beteiligt? (Werdegang, schulische Herkunft)
3. Welche Überlegungen liegen dem Konzept des Wiener LernZentrums zugrunde? Welche sind die Zielsetzungen
4. Welche sind Ihrer Meinung nach die bisherigen Schwächen und Stärken des Wiener LernZentrums?
5. Wie läuft das Projekt bisher? Welche Probleme sind bisher aufgetreten? Wie wurde von Seiten des Staff auf diese Probleme reagiert? Welche Erwartungen gab es, die nicht erfüllt wurden?
6. Welche sind die Kriterien, an denen sich eine mögliche Evaluation/ Begleitforschung orientieren sollte?
7. Wie stellen Sie sich eine optimale Unterstützung des Projekts durch die Evaluation/ Begleitforschung vor?

### **ANHANG 4: TEILNEHMERINNEN AN DEN FOKUSGRUPPEN**

Pädagogisches Team des Wiener LernZentrums

#### **LISA KIVALO**

Geschäftsführerin

#### **RENATE CHORHERR**

Pädagogische Leiterin und Mentorin des ersten Jahrgangs, Projektleiterin „Biographieprojekt“

#### **URSULA FLEIßGARTEN**

Jahresdokumentation

#### **JÜRGEN MAZAT**

Theatermacher, Leiter der Theaterprojekte

#### **MARIA BAYER-WEICHINGER**

Ethik/Religion, Themenkreise: Feste und Rituale im Lebenslauf / Jahreskreis

#### **WOLFRAM WEH**

Bildender Künstler, Projektleiter "Die Sprache der Farben" und "Steinhauen in St. Margarethen"