

ZUKUNFTSORIENTIERTE WEITERBILDUNG
WEITERBILDUNGSORIENTIERTE ZUKUNFT

Kommission für Weiterbildung
der
Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals

Zukunftsorientierte Weiterbildung Weiterbildungsorientierte Zukunft

Perspektiven für die Zusammenarbeit
von Universität und Erwachsenenbildung

Kommission für Weiterbildung
(Hrsg.)

Wien 1988



Bundeskonferenz des wissenschaftlichen
und künstlerischen Personals

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Universitäre Weiterbildung auf der Suche nach ihrem Selbstverständnis	3
2.1	Universitäre Weiterbildung	4
2.2	Überlegungen zur Öffnung und zu den Weiterbildungsaufgaben der Universität	5
2.3	Didaktische Konsequenzen	6
2.4	Institutionelle Rahmenbedingungen	7
3	Gesellschaftliche Aspekte der Weiterbildung	12
4	Arbeitsgruppen	19
4.1	Arbeitsgruppe Bildungsarbeit mit Unterprivilegierten	19
4.2	Arbeitsgruppe Informatik	34
4.3	Arbeitsgruppe Ökologie	52
4.4	Arbeitsgruppe Technik	89
5	Probleme der Interdisziplinarität in der Weiterbildung	107
5.1	Bereitschaft und Hilfslosigkeit - Traum und Wirklichkeit	107
5.2	Thesen und Ausblick	118
6	Anhang	123
6.1	Mitglieder der Kommission für Weiterbildung	123
6.2	Teilnehmer der einzelnen Arbeitskreise	124
6.3	Initiativen, Institute, Vereine	127

Gedruckt mit Unterstützung des
Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung
1988

Bundeskonzferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals,
Schottengasse 1, A-1010 Wien.

Redaktion: Michael Schratz
Herstellung und Gestaltung: Judith Brutschi und Helmut Kühnelt
Titel: Claus Peter Unterberger
Titelerstellung: Satzstudio Malek, Graz
Druck: Druckerei "Studia", Josef-Hirnstraße 7, A-6020 Innsbruck

ISBN: 3-900481-06-7

1 EINLEITUNG

Im April 1987 veranstaltete die Kommission für Weiterbildung der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals der österreichischen Universitäten eine Arbeitstagung, die den Titel dieser Broschüre trug und hier dokumentiert und kommentiert wird. Perspektiven zu formulieren heißt dabei immer auch, sich intensiv mit den Problemen der Gegenwart auseinanderzusetzen.

In vier Arbeitsgruppen, die sich an gesellschaftlich bedeutsamen Themen für eine zukunftsorientierte Weiterbildung orientierten (Informatik, Ökologie, Technik, Bildungsarbeit mit Unterprivilegierten), sollten einschlägige Erfahrungen ausgetauscht und künftige Aktivitäten an der Schnittstelle von Universität und Erwachsenenbildung erläutert werden. Über die inhaltliche Ausrichtung und Diskussionen informiert die vorliegende Broschüre.

Zunächst werden die bisherigen Vorarbeiten der Weiterbildungskommission vor dem Hintergrund des Selbstverständnisses universitärer Weiterbildung vorgestellt, um die Notwendigkeit einer Öffnung der Universität zu ihren Weiterbildungsaufgaben zu skizzieren. In der Erarbeitung eines Konzepts sollen einerseits neue Weiterbildungsimpulse nach außen gesetzt, andererseits aber auch Reformbemühungen in die Universität hineingetragen werden.

Solche Überlegungen müssen natürlich im gesellschaftlichen Zusammenhang derzeitiger Entwicklungen gesehen werden. Er wird unter dem Aspekt der gegenwärtigen Qualifikationsbedingungen im zweiten Kapitel anhand der gesellschaftlich wünschenswerten Kompetenzbereiche reflektiert. Darauf folgen die Ergebnisse der Arbeitsgruppengespräche während der Tagung, die sich in der Darstellung an den inhaltlichen Fragestellungen und Diskussionsformen der jeweiligen Fragestellung ausrichten. Sie eröffnen einerseits einen Einblick in die während der Tagung angesprochenen Themen, zeigen zugleich aber auch jene offenen Fragen auf, die es in den zukünftigen Diskussionen zu klären gilt.

Dazu gehört nicht zuletzt auch der Versuch, bisher begonnene Diskussionen einem interdisziplinären Gespräch zuzuführen. Hier liegen offensichtlich noch die größten Probleme, wo sich der Ansatzpunkt für einen interdisziplinären Dialog ergibt. Darüber legt ein nachträgliches Gespräch zwischen den Leitern der einzelnen Arbeitsgruppen Zeugnis ab, in dem die (derzeitige) Hilflosigkeit im transdisziplinären Bemühen zum Ausdruck kommt. Die darauf folgenden Thesen und Ausblicke sollen aufzeigen, in welche Richtung

zukünftige Entwicklungen gehen müßten.

Im Anhang findet sich eine Aufstellung der Mitglieder der Kommission für Weiterbildung sowie ein Nachschlagewerk zu Initiativen, Instituten, Vereinen, die im Bereich der Weiterbildung zu oben angesprochenen Themen aktiv sind. In diesem Sinn soll diese Broschüre auch einen Referenzcharakter haben, um die einmal begonnene Kooperation zwischen Universität und Erwachsenenbildung in künftigen Aktivitäten und Initiativen weiterleben zu lassen.

Wien, im Jänner 1988

2 UNIVERSITÄRE WEITERBILDUNG AUF DER SUCHE NACH IHREM SELBSTVERSTÄNDNIS

Die Aufgaben der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals der österreichischen Universitäten liegen u.a. in der Erstellung von Gutachten und der Erstattung von Vorschlägen zu allen Gegenstandsbereichen des Hochschulwesens, insbesondere zu Entwürfen von Gesetzen und Verordnungen einer Zentralstelle des Bundes, die Angelegenheiten des Universitäts- und Hochschulwesens berühren, vor. Dazu gehört auch das Wahrnehmen von vernachlässigten Bereichen in der Hochschulpolitik, die sich beispielsweise aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen ergeben. Ein solches Defizit des universitären Aufgabenfeldes zeigt sich nicht zuletzt im Bereich der Weiterbildung ihrer Absolventen, die neben der Forschung und Lehre an Österreichs Alma Mater ein eher stiefmütterliches Dasein fristet.

Aus diesem Grund hat die Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals 1982 eine eigene Kommission eingerichtet, die sich besonders mit der Problematik der Weiterbildung, aber, auch mit dem damit zusammenhängenden Auftrag befassen sollte zu überprüfen, inwieweit sich daraus auch Konsequenzen auf eine (permanente) Reform der regulären Studien an Österreichs Universitäten ableiten lassen. Denn in der Gestaltung von Weiterbildungsveranstaltungen kann es nicht darum gehen, das übliche Lehrangebot für neue „alte“ Interessierte zu öffnen. Das würde lediglich

wieder die frühere Ausbildung mit den zwischengeschalteten Abprüfmechanismen operationalisierter Wissensbestände und damit einen „heimlichen“ Lehrplan aufwärmen, der durch die Reproduktion großteils einseitig lehrergesteuerter Vermittlungsinstanzen (Vorlesungen, unproblematisiertes Durchlaufen vorgegebener Studiengänge, verbales Einlösen isolierter Pflichtlektüre-Listen u.ä.) geprägt war. Dabei bringt die Weiterbildung für die Universität gerade die Chance einer Auseinandersetzung mit den bisherigen Erfahrungen von Absolventen in der gesellschaftlichen Praxis mit sich, die einerseits zum Nachdenken über die Effizienz ihrer bisherigen Lehrveranstaltungen anregen, aber auch neue Forschungsimpulse setzen kann.

Die Kommission „Weiterbildung und Studienreform“ der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals an Österreichs Universitäten hat unter dem Stichwort „Öffnung der Universität“ zu ei-

ner breiten Auseinandersetzung im Bereich Universität und Weiterbildung geführt. Dazu trugen einerseits die persönlichen Bemühungen der Kommissionsmitglieder in ihren Arbeitsbereichen (vorwiegend interdisziplinäre Veranstaltungen und Projekte) bei, andererseits löste die Broschüre „Öffnung der Universität: Reflexionen - Erfahrungen - Berichte - Tendenzen“, die vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung gefördert und von der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals herausgegeben wurde, große Resonanz aus. Dort wurden auch die grundsätzlichen Überlegungen zur universitären Weiterbildung (ihre Begründung, Didaktik und Institutionalisierung) vorgestellt, die nicht nur weiterführende Diskussionen an den österreichischen Universitäten, sondern z.T. auch Reaktionen im Ausland ausgelöst haben. Dieses Arbeitspapier, das im Juni 1983 von den (damaligen) Kommissionsmitgliedern H. BANNERT, G. HEINTEL, M. HORVAT, W. LENZ, M. SCHRATZ, G. TANEW-ILIITSCHEW und N. WOLF erstellt wurde, wird aufgrund seiner Bedeutung hier als Grundsatztext nochmals vorgestellt, um die Beiträge dieses Bandes in den Kontext der bisherigen Arbeit der Kommission für Weiterbildung und Studienreform zu stellen.

2.1 Universitäre Weiterbildung

Begründung, Didaktik und Institutionalisierung

Durch UOG, AHStG und besondere Studiengesetze wird die wissenschaftliche Weiterbildung aller Absolventen der Universität gefordert. Darüberhinaus besteht aus Gründen des Wissenschaftstransfers und der Demokratisierung von Wissenschaft auch die Notwendigkeit, generelle Weiterbildungsaufgaben zu übernehmen. Kernstücke des universitären Aufgabenfeldes sind daher: Forschung - Lehre - Weiterbildung. Diese bewußte Erweiterung steht in Zusammenhang mit der hochschulpolitischen Zielsetzung der „Öffnung der Universität“. In zweierlei Hinsicht erweist sich dieses Ziel als Legitimationsproblem der bestehenden Universität:

- 9 Wissenschaft wird nicht mehr fraglos als wichtige Antriebskraft für die positive Entwicklung der Gesellschaft anerkannt. Deshalb werden an die Wissenschaftler zunehmend kritische Fragen über Sinn und Absicht ihrer Lehre und Forschungen gerichtet.

- o In einer Zeit wirtschaftlicher Einschränkung und budgetärer Sparmaßnahmen wird die Verteilung finanzieller und personeller Ressourcen zum Politikum. Vor der Öffentlichkeit und gegenüber den Trägern politischer Verantwortung ist der Stellenwert von Wissenschaft nicht als esoterischer Faktor, sondern als Budgetposten auszuweisen.

Diese zwei Punkte bringen Wissenschaft auf den politischen Boden. Jeder Angehörige des wissenschaftlichen Betriebes sollte Klarheit darüber haben, daß seine Tätigkeit politische Entscheidungen voraussetzt und bedingt. Als Wissenschaftler kann man keine gesellschaftliche Exklusivität beanspruchen, sondern ist Teil des politischen Geschehens.

„Öffnung der Universität“, als Legitimationsproblem verstanden, macht auf den politischen Stellenwert von Wissenschaft aufmerksam. Deshalb gibt es in Entscheidungsfragen keine Neutralität. Die Frage, welche Aufgabe die Universität hat und für wen sie da sein soll, ist zu diskutieren und zu beantworten. Im Aufgreifen gesellschaftlicher Probleme und im besonderen Engagement für hochschulferne Bevölkerungsgruppen erschließt sich ein wichtiges, neues Aufgabengebiet.

2.2 Überlegungen zur Öffnung und zu den Weiterbildungsaufgaben der Universität

Die Notwendigkeit des Wissenschaftstransfers ergibt sich aus Demokratisierungsbemühungen, aus der Veränderung der Produktionsweisen sowie aus geänderten Qualifikationsanforderungen.

Wissenschaftliche Forschung und Lehre sind nicht Selbstzweck, sondern sollen sich in der Praxis bewähren.

Die Universität verliert ihre Funktion als kritische Reflexionsinstanz, wenn sie ihre Ausbildung und Forschung nicht an praktischen Erfordernissen der gesellschaftlichen Gegebenheiten orientiert.

Die Universität ist bereits jetzt offen für verschiedene Interessensgruppen; es stellt sich die Frage, ob in ihr alle gesellschaftlichen Interessensgruppen angemessen vertreten sind.

- 9 Die Öffnung der Universität für Probleme der Öffentlichkeit stellt einen Beitrag zur Selbstreflexion des universitären Aufgabenfeldes dar.

Die Dienstleistungsfunktion der Universität erfordert öffentliche Diskussion.

- o Da Wissenschaft entscheidend die menschlichen Lebensformen beeinflusst (das beinhaltet auch das Verhältnis zur Natur), ist das Verhältnis von Autonomie und Kontrolle ein wichtiges Anliegen von Hochschulpolitik und Universitätsorganisation.

Wenn die Universitäten die aktuellen und zu erwartenden Lebensprobleme der Menschen ernst nehmen wollen, müssen sie sich auf die Lebenswelt der Betroffenen einlassen und können nicht bloß aus Distanz beschreiben und analysieren.

Auseinandersetzung mit den praktischen Lebensproblemen bedeutet aber auch die politische Dimension von wissenschaftlichen Aussagen wahrzunehmen und die Parteinahme nicht zu scheuen.

2.3 Didaktische Konsequenzen

Um diesen Überlegungen zu entsprechen, muß sich die Universität als Reflexionsinstanz begreifen. Sie kann nicht nur Dienstleistungsfunktionen (im Sinne von Beratung von Politik, Wirtschaft oder allgemein gesellschaftlich-kulturellen Belangen) erfüllen, sondern muß als autonomer Lernort auch die Interessen des Lernenden aufgreifen. Wissenschaft stellt dabei aber kein geschlossenes System dar, in dem unabhängig von äußeren Einflüssen geforscht und gelehrt wird, sondern sie steht immer im gesellschaftlichen Kräftefeld. Daraus ergeben sich folgende didaktische Grundsätze:

Reflexives, kritisches Lernen zielt auf gesellschaftliche Relevanz ab und ist daher immer politisch.

- Prozeßorientiertes Lernen erfordert Basisdemokratie und verlagert die Entscheidungen vermehrt zum Lernenden.

Alltagserfahrungen und berufliche Vorkenntnisse müssen ernst genommen und weiterverfolgt werden.

Dadurch schließt sich ein strenges Vorgeben von Inhalten und Curricula aus. Lehren und Lernen erfolgt gemeinsam mit den Betroffenen. Dementsprechend soll der Selbsteinschätzung der Lernenden

über ihren Erfolg mehr Raum gegeben werden. Beratung und soziale Betreuung treten dadurch in den Vordergrund.

- o Die Universität wird zum Ort, der es den Lernenden ermöglicht, ihre eigenen Lernbedürfnisse, -anliegen und Veränderungswünsche zu formulieren. Das geschieht nicht nur an traditionellen Lernorten, sondern vor allem durch den lebensnahen Kontakt mit den Betroffenen (regionale/lokale Basisarbeit).

Das setzt bei den Lehrenden voraus, daß sie ihre Erfahrungen mit selbstbestimmten Lernprozessen immer wieder reflektieren und der jeweils erforderlichen Situation zu entsprechen versuchen.

Stärkere Orientierung an den Bedürfnissen der Teilnehmer erfordert eine ganzheitliche Betrachtung der Lebenssituation der Menschen. Das benötigt die interdisziplinäre Zusammenarbeit, womit die bestehende Spezialisierung der Einzelwissenschaften in Frage gestellt wird.

- o Wo traditionelle Vorgangsweisen verlassen werden, muß die Bereitschaft, Konflikte auszutragen, vorhanden sein. Sie gilt als eine wichtige Voraussetzung für prozeßorientiertes Lernen.

2.4 Institutionelle Rahmenbedingungen

Universitäre Weiterbildung ist im wesentlichen aus folgenden gesetzlichen Bestimmungen abzuleiten:

- 9 UOG §1 Abs.3 lit.b und §1 Abs.2 lit.d Allgemeines Hochschul-Studiengesetz (AHStG): „Den Universitäten obliegt auf den ihnen anvertrauten Gebieten der Wissenschaften ... die Weiterbildung der Absolventen ... entsprechend den Fortschritten der Wissenschaft.“
- o Die Möglichkeiten der in §18 AHStG beschriebenen Hochschulkurse und Hochschullehrgänge müssen in höherem Maße als bisher wahrgenommen werden.
- UOG §104 bestimmt ausdrücklich, daß der Besuch von Lehrveranstaltungen und die Benützung von Universitätseinrichtungen nicht an die Inskription gebunden sind.

- Im neuen Hochschullehrer-Dienstrechtsgesetz sollte die Tätigkeit in der Weiterbildung von Absolventen in der Erwachsenenbildung als Dienstpflicht der Universitätslehrer anerkannt werden.

Vorschläge zur Institutionalisierung der universitären Weiterbildung:

UOG §83 Abs.1 und 4 als besondere Universitätseinrichtungen

- Abteilung oder Arbeitsgruppe auf Institutsebene
- Vorschläge für Weiterbildungsveranstaltungen können auch in den Studienkommissionen erarbeitet werden.
- Besonders wichtig erscheint eine Regionalisierung von Einrichtungen, die der Weiterbildung dienen: es sollen Außenstellen errichtet werden, die zugleich der Dienstort für die in der Weiterbildung Tätigen sind. Auf diese Weise könnte eine Abkapselung der Universitäten unterbunden und die Integration in das Umland sinnvoll durchgeführt werden: Die Weiterbildungseinrichtungen - und damit Teile der Universitäten - befinden sich dann dort, wo sie gebraucht werden.

In der darauffolgenden Arbeit der Kommission für Weiterbildung und Studienreform wurde schwerpunktmäßig die Forderung nach einer Kooperation zwischen den Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung verfolgt. Dabei soll versucht werden, über die Erarbeitung von Projektarbeiten in Zusammenarbeit mit institutionellen und außerinstitutionellen Gruppierungen der Erwachsenenbildung alternative Bildungsstrategien zu entwerfen und erproben.

Die bildungspolitischen Zielsetzungen dazu liegen u.a. in der

- Verfügbarmachung von wissenschaftlichen Erkenntnissen für die Öffentlichkeit (Wissenschaftstransfer)
- Vorbereitung auf gesellschaftliche Anforderungen (Antizipation)
- Stärkung des Problemlösungspotentials durch Zusammenarbeit (Kooperation)
- Eröffnung von Bildungszugängen für neue Zielgruppen (Partizipation)

In der Erarbeitung eines Konzepts durch die Kommission sollen einerseits neue Weiterbildungsimpulse gesetzt, andererseits aber auch Reformbemühungen in die Universität hineingetragen werden. Die Grundlage dafür bildete ein vom Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Dr. F. PFLICHTER) erarbeitetes Rahmenkonzept für weitere Überlegungen zur Kooperation von Erwachsenenbildung an Universitäten gemeinsam mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung.

Die Erwachsenenbildung soll durch eine über Projekte forcierte Kooperation zwischen Universitäten und Einrichtungen der Erwachsenenbildung weiterentwickelt werden. Neben den traditionellen Tätigkeitsbereichen dieser Institutionen soll versucht werden, über Modellversuche und Projektarbeiten alternative Bildungsstrategien zu entwerfen und zu erproben. Eine finanzielle Unterstützung dieser Weiterentwicklungsbestrebungen auf dem Gebiet der universitären Erwachsenenbildung wird durch die erstmals 1986 eingerichtete Budgetpost „Erwachsenenbildung“ in der Höhe von S 5 Mio. möglich. Die bildungspolitischen Ziele, die mit der Unterstützung der Entwicklung der Erwachsenenbildung erreicht werden sollen, sind folgende:

- Wissensstände und wissenschaftliche Erkenntnisse rasch einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung stellen (Wissenschaftstransfer); Aufbereitung dieser wissenschaftlichen Befunde in einer für den Laien verständlichen Form;
- Inhaltliche und organisatorische Vorbereitung für zukünftige Anforderungen, die an Menschen am Arbeitsplatz, in der Familie, in der Gesellschaft gestellt werden (Berücksichtigung von durch die Technologie-Entwicklung veränderten Bildungs- und Kulturbedürfnissen der Betroffenen);
- Erweiterung des Problemlösungspotentials durch Kooperation von Universität und Erwachsenenbildungseinrichtungen bei aktuellen regionalen, sozialen, gesellschaftlichen Problemen (Entwicklung einer neuen Bildungskultur: Artikulation, Akzeptanz und gemeinsame Bearbeitung der Bildungs- und Erkenntnisbedürfnisse durch die Betroffenen);

Bildungszugang für sozial/regional benachteiligte Bevölkerungsgruppen, Erweiterung der Fernstudienmöglichkeiten;

- Weiterbildung (2. Bildungsweg): verstärktes Eingehen auf Veränderungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem und auf dem Arbeitsmarkt;
 - Verbesserung der berufsbegleitenden Weiterbildung (über die fachliche Ausbildung hinaus Vermittlung sozialer Kompetenz, Mitbestimmung, Problemlösungsverfahren etc.);
 - Angebote in Aus- und Weiterbildung, die auf die gesellschaftlichen Veränderungen vorbereiten (z.B. Übernahme von bisher an Institutionen delegierte Aufgaben, zukünftige Arbeitsteilung);
- Politische Bildung (vergleiche Hochschullehrgänge);
- Formale Qualifikationen;

Die Entwicklung der universitären Erwachsenenbildung zu diesen Zielen soll über Projekte und Veranstaltungen eingeleitet werden. Die Projektvergabe soll nach folgenden Themenschwerpunkten erfolgen:

1. Materialentwicklung für bisher nicht erreichte Zielgruppen
 - Studienberechtigungsprüfung
 - allgemeinbildende Vorbereitung für Weiterbildungskurse
 - berufsbegleitende Weiterbildung, Umschulungskurse (z.B. Hochschullehrgänge und -kurse über Automatisierungstechnik)
 - Wissenschaftstransfer
2. Erarbeitung von Umsetzungsformen dieser Materialien
 - Modellversuche
 - alternative Lehr-/Lerngruppen
 - Kursgestaltung, Organisation von Kursen und Lehrgängen
3. Veranstaltungen
 - Sommer-/Abenduniversität
 - Diskussionstage, Seminare für universitätsfremde (-ferne) Bevölkerungsgruppen an den Universitäten

Die einzelnen Projekte sollen in enger Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport (Abt. Erwachsenenbildung) über Projektbeiräte betreut und nach Themenschwerpunkten in Projektteams realisiert werden.

Im Sommersemester 1986 erfolgte die Konkretisierung dieses Rahmenkonzepts in einem ersten Schritt über die Veranstaltung einer Werkstatttagung, die in diesem Band dokumentiert wird. Bei dieser Tagung wurde versucht, in Zusammenarbeit von engagierten Vertreterinnen und Vertretern der Universitäten Österreichs mit solchen der Erwachsenenbildung an der Entwicklung einer neuen „Bildungskultur“ in der Weiterbildung zu arbeiten. Als gesellschaftlich relevante Themen standen für die inhaltliche Auseinandersetzung folgende Themen im Vordergrund:

- Bildungsarbeit mit Unterprivilegierten
- Informatik
- Ökologie
- Technik

Entlang dieser gesellschaftlich relevanten Themenbereiche sollen in der angestrebten Kooperation neue Bildungskonzepte erarbeitet werden. Als Ergebnis können einzelne Bausteine an einschlägigen Institutionen erprobt und wissenschaftlich ausgewertet werden. Diese Erfahrungen sollen nicht nur der Weiterentwicklung von Bemühungen auf dem Gebiet der universitären Erwachsenenbildung dienen, sondern auch Reformanreize in der wissenschaftlichen Lehre schaffen und damit nicht zuletzt auch die Anliegen des gesamten Mittelbaus unterstützen. In dieser Hinsicht soll dieser Band die konkreten Ergebnisse der Tagung „Weiterbildungsorientierte Zukunft - Zukunftsorientierte Weiterbildung“ über den Teilnehmerkreis hinaus bekannt machen und zu einem impulssetzenden Anstoß für die weitere Zusammenarbeit von Universität und Erwachsenenbildung werden.

3 GESELLSCHAFTLICHE ASPEKTE DER WEITERBILDUNG

1986 war jeder fünfte der unselbständigen Erwerbstätigen in Österreich mindestens einmal arbeitslos. Obwohl im internationalen Vergleich gesehen Österreich eine relativ geringe Arbeitslosenrate besitzt, wird die Zahl der Menschen, die sich von Arbeitslosigkeit bedroht fühlen, immer größer. Ein jeder/ eine jede hat damit zu rechnen. Dazu kommt die große Zahl der Jugendlichen, die überhaupt keinen Zugang zum Arbeitsmarkt finden, denen ein Eintritt ins Berufsleben verwehrt wird.

Unter diesen Bedingungen wird Weiterbildung zu einem wesentlichen Faktor von Hoffnung. Einer Hoffnung, die gesellschaftlich geschürt wird: Nur wer sein Qualifikationsniveau an die Erfordernisse des Arbeitsmarktes, d.h. der Wirtschaft, möglichst rasch angleichen kann, besitzt die Chance, am Erwerbsleben teilzunehmen. Wie trügerisch diese Hoffnung in der Realität ist, zeigen die offiziellen Zahlen: Auf einen freien Arbeitsplatz kommen in Österreich rund 6 Arbeitsuchende. Das heißt, selbst wenn alle Arbeitsuchenden ganz spezifisch für die freistehenden Arbeitsplätze qualifiziert werden, bleiben 5 übrig. Betrachtet man dagegen noch die Qualifikationsanforderungen der freien Stellen, so muß man feststellen, daß bloß für einen geringen Prozentsatz (ca. 12 % - 15 %) hohe Anforderungen bestehen, für den großen Restbereich genügen geringe bzw. überhaupt keine spezifischen Qualifikationen für den konkreten Arbeitsbereich. Wir stehen also vor der Situation, daß auf der einen Seite eine bessere adäquatere Qualifikation der Menschen gefordert und proklamiert wird, auf der anderen Seite dies für den überwiegenden Teil der allerdings wenigen offenen Stellen nicht erforderlich ist, und beides für den Großteil der Arbeitssuchenden keine Bedeutung hat, da sie weder qualifiziert noch unqualifiziert Lohnarbeit verrichten können.

Die traditionell-gesellschaftliche Funktion des Bildungswesens unterscheidet drei Aspekte: die Qualifikation (die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten), die Allokation (die Zuweisung sozialer Positionen) und die Sozialisation (die Übernahme des gesellschaftlich fixierten Wertsystems). Die in diesen Aspekten enthaltenen Tendenzen der Individualisierung und Quantifizierung werden heute bestärkt.

QUALIFIKATION

Die alleinige Berufung auf den Wert von Qualifikationen ist heute bedenklich. Der Wert einer spezifisch am Arbeitsmarkt orientierten Qualifikation ist nur für einen geringen Teil der Bevölkerung von Bedeutung. Dazu kommt noch, daß genaue Qualifikationen kaum mehr vorhersagbar sind und somit immer mehr formale Eigenschaften (wie Flexibilität, Selbständigkeit, Kooperationsbereitschaft, Aufnahmefähigkeit etc.) gewünscht werden. Einer solchen Reduzierung auf formale Eigenschaften ist entgegenzuwirken. Sie sind durch die Diskussion des konkreten Inhalts, d.h. ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung aus ihrer scheinbaren Wertneutralität herauszulösen (Flexibilität, um als Arbeitskraft leichter transferierbar zu sein, oder Flexibilität, um in komplexen Arbeitsprozessen mitbestimmend eingreifen zu können). Qualifizierungsmaßnahmen als Mittel der Arbeitsmarktpolitik vergrößern die individuellen Chancen am Arbeitsmarkt, sie verursachen aber zugleich auch die Fluktuation von Arbeitskräften. Sie lösen Verdrängungsmechanismen aus: Höherqualifizierte gegen Niederqualifizierte, jüngere Arbeitnehmer gegen ältere, Männer gegen Frauen etc. Zugleich erhöht sich der Einfluß der Unternehmer auf die Lohnabhängigkeit durch Veranlassung zur Fortbildung (bei gleichzeitiger Ablehnung der Forderung nach bezahlter Bildungsfreistellung für alle). Insgesamt erweitert sich dadurch die Schere der sozialen Ungleichheit. Durch die zunehmende - von außen hineingetragene - verschärfte Konkurrenz zwischen den Arbeitnehmern verringern sich auch die Chancen für solidarisches Handeln. Jeglicher emanzipatorischer Anspruch an Bildung wird durch diese konkreten Auswirkungen unterlaufen und von seiten der Bildung noch bestärkt, wenn Bildungsmaßnahmen bloß die individualistischen Erfolgskarrieren im Auge haben.

ALLOKATION

Bildungs- und Beschäftigungssystem sind längst entkoppelt. Es gibt keine Garantie mehr für einen der Ausbildung adäquaten Arbeitsplatz. Somit ist der Einfluß des Bildungswesens auf die soziale Position der Absolventen geringer geworden. Sozialer Aufstieg mittels Bildung - wie er in den 70er Jahren propagiert und geglaubt wurde - bleibt weiter bloße Utopie. Auch wenn noch immer höhere Bildung die meisten individuellen Chancen am Arbeitsmarkt abgibt, so stehen diese Chancen den gesellschaftlichen Gruppen ungleich offen. Das große Arbeitskräfteangebot verringert

die Bedeutung von Qualifikationen und andere Auswahlkriterien gewinnen an Bedeutung, wie z.B. soziale Herkunft und gesellschaftliche Beziehungen, Anpassungsbereitschaft, Gehaltsforderung usw.

SOZIALISATION

Die Übernahme sozialer Normen und die Anpassung an das gesellschaftliche Wertesystem, die Identifikation mit herrschenden Ideologien sowie die Akzeptanz der sozialen Kräfteverhältnisse tritt in den Vordergrund. Zugleich erhalten Bildungsmaßnahmen immer mehr den Charakter von Sozialarbeit und kommen unter den Einfluß der Sozialpolitik. Dies ist in der Arbeit mit Jugendlichen, Arbeitslosen, Randgruppen und alten Menschen zu sehen. Hier nimmt Bildung kaum mehr ihre emanzipatorischen Möglichkeiten wahr, sondern dient hauptsächlich der Resozialisierung, der Wiedereingliederung, der Anpassung an die bestehenden Zustände, der Beruhigung und Bewahrung des sozialen Klimas. Diese Sozialisationsfunktion erfüllt direkt oder indirekt, gewollt oder nicht gewollt, auch Veranstaltungen der Weiterbildung, die sich auf berufliche Qualifikationen beschränken und von denen die kapitalistisch organisierte Wirtschaft profitiert. Sie sind nicht mit der Intention verbunden, Anpassung und Ausgrenzung zu kritisieren, die Handlungsmöglichkeiten aller zu vergrößern, sondern sie sind an der Produktion von Mehrwert orientiert und bauen auf Konkurrenz- und Leistungsideo-logie sowie Angst vor Arbeitsplatzverlust bei den Lohnabhängigen.

Weiterbildung ist ein Instrument staatlicher Intervention, dessen Bedeutung zugenommen hat. 1986 wurde allein durch die Arbeitsmarktverwaltung der Weiterbildungsbereich („Arbeitsmarktausbildung“) mit rund 1,42 Mrd. öS finanziert. Dieses Mehr an staatlichem Interesse, gekoppelt an den Irrglauben über Bildungsmaßnahmen eine ökonomische Krise bewältigen zu können, verstärkte die individualistischen und quantitativen Tendenzen im Bildungsbereich. Es wurde verabsäumt, diesen Entwicklungen eine qualitative Bestimmung der Funktion von Bildung, entgegenzusetzen, eine Bestimmung, die Bildung nicht als Zuweisung, Übernahme und Anpassung versteht, sondern die Bildung als Widerstand sieht, d.h. als Kampf um die Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten des Individuums wie der Gruppe, als Hebung allgemeiner, individueller wie kollektiver Handlungskompetenzen. Das beinhaltet aber auch, daß Bildung nicht dazu beitragen darf, soziale Ungleichheiten zu verstärken, sondern vielmehr für Gerechtigkeit und Chan-

cengleichheit einzutreten hat.

Wollen Bildungsprozesse - vorherrschenden gesellschaftlichen Tendenzen trotzend - emanzipatorische Prozesse initiieren und ermöglichen, so müssen gerade diese gesellschaftlichen Tendenzen (Alltagserfahrungen) Ausgangspunkt der Bildungsarbeit sein. Was wären aber die Kompetenzen, die Bildung, bzw. Weiterbildung vermitteln sollten, um in diesem Sinn eine gesellschaftlich nützliche, dem einzelnen und der Gruppe sinnvolle Bildungsarbeit - anknüpfend und aufbauend an den Alltagserfahrungen - zu ermöglichen? Welches Wissen ist notwendig, um mit den durch die technologische Entwicklung (von der Mikroelektronik bis zur Gentechnologie) hervorgerufenen Konflikten und strukturell bedingten, jetzt verstärkten Widersprüchen in der Gesellschaft im Sinne einer humaneren Gesellschaft umgehen zu können?

Oskar Negt nennt in diesem Zusammenhang vier Kompetenzen, die für die Bildungsarbeit zentrale Bedeutung besitzen. Ausgehend davon, daß Bildung mehr als die Aneignung von Wissen darstelle und daß Bildung eines engen Bezugs zur Praxis bedarf, hat Bildung einer besseren Orientierung und einer menschlicheren Lebensweise zu dienen. Die dafür notwendig erscheinenden Fähigkeiten wären eine „technologischer, ökologischer und historischer Kompetenz“ sowie die Kompetenz des „Umgang(s) mit bedrohter und gebrochener Identität“.

Technologische Kompetenz

In der technologischen Kompetenz geht es zunächst einmal darum, die allgemein vorherrschenden operativen (u.a. in der Techniker-ausbildung) und apokalyptischen (v.a. in der Linken) Zugänge zur Technik durch adäquateren zu ersetzen. Technologischer Kompetenz meint nicht die simple Aneignung von Techniken oder bloß den qualifizierten Umgang mit Geräten wie Computer, sondern sie umschließt auch die Bewertung und Analyse der Bedeutung der Technik für die Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen sowie die Möglichkeiten ihrer Überwindung. Es gibt in unserer Gesellschaft technologischer Entwicklungen, die nicht verhindert werden können, dafür aber umwendbar sind. Negt unterscheidet hier zwischen „hermetischen“ und „offenen“ Technologien. Hermetische Technologien wären Atomkraft und Gentechnologie. Diese können nie zu einem höheren Maß an Selbstbestimmung des Menschen beitragen. Ganz im Gegenteil schränken sie die Freiheit, die Mündigkeit ein. Robert Jungk folgend, meint Negt, daß die Atomtechnologie z.B. aus sich heraus einen derart hohen Sicherheits-

standard fordert, daß gewerkschaftliche Mit- und Selbstbestimmungsrechte tendenziell ausgeschlossen sind. Diese Technik verlangt nach mehr Kontrolle und programmiert den autoritären Sicherheitsstaat. Offene Technologien dagegen verhindern nicht a priori eine Erweiterung der Selbstbestimmung der Menschen. Ihre Auswirkungen sind von den Herrschaftsverhältnissen, unter denen sie benützt und genützt werden, abhängig. Mikroelektronik kann auf der einen Seite den Menschen von schwerer, ungesunder und gefährlicher Arbeit befreien, produziert aber gleichzeitig unter den gegebenen Umständen Arbeitslosigkeit. Einer solchen Entwicklung prinzipiell ablehnend gegenüber zu stehen, hieße auch, sich der Chancen einer Humanisierung der Arbeitswelt und der Gesellschaft zu verschließen. Nachwievorn wird ein Großteil der belastendsten Arbeiten, die meist auch niedrig entlohnt sind, gerade auch deswegen noch „von Hand“ geleistet. Die Mikroelektronik wird primär dort zuerst eingesetzt, wo die Lohnkosten hoch sind und somit eine Amortisierung der Entwicklung und Produktion dieser neuen Technik möglichst rasch gewährleistet ist. Die Nutzung der Möglichkeiten der Umorientierung, die offene Technologien unter bestimmten gesellschaftlichen Voraussetzungen besitzen, kann Grundlage einer offensiven, zwar technikkritischen aber nicht apodiktischen technikfeindlichen Strategie sein. Gerade das Sichtbarmachen der Verflechtung von Technologien, Herrschaft und Emanzipation wäre für die Bildung eine solche offensive Strategie und bildungspolitische Aufgabe. Technik, nicht auf die bloße Bedienung und Produktion von Resultaten reduziert, sondern Technik im gesellschaftlichen Kontext, auf bestehende Herrschaftsverhältnisse bezogen, ist der Kern der technologischen Kompetenz. Nur dadurch, daß man sich dieser neuen Technologien bemächtigt und sie nicht bloß einer kleinen Elite überläßt, werden sie auch gesellschaftlich, d.h. sozial beherrschbar.

Ökologische Kompetenz

Negt sieht die ökologische Fragestellung nicht bloß auf den Umweltschutz beschränkt. Dieser wird über kurz oder lang in das bestehende System integriert sein, nicht zuletzt auch deswegen, weil er ein profitträchtiges neues Gebiet darstellt.

Ökologische Kompetenz meint einen „pflughchen“ Umgang mit Mensch und Natur, eine Art Sensibilisierung auch auf die kleinen Veränderungen in unserer Umwelt, die zerstörerische Auswirkungen haben könnten. Dazu zählt Negt auch den Umgang mit Psychopharmaka u.ä. Das Schlucken von

Chemikalien ist für ihn insofern einökologisches Problem, als Gleichgewichte in den Subjekt-Objekt-Beziehungen gestört werden. Die Subjekt-Objekt-Beziehung, die Fähigkeit mit Störungen und Widersprüchen konstruktiv und produktiv umzugehen, das Erkennen der gesellschaftspolitischen Komponente in dieser Beziehung, stellt das zentrale Moment ökologischer Kompetenz dar.

Historische Kompetenz

Für die Emanzipation des Menschen ist ein kollektives, soziales Gedächtnis Grundvoraussetzung. Die Identifikation mit der Geschichte - auch wenn diese nur durch Symbole vermittelbar ist - hatte immer schon eine große Bedeutung für das Eintreten für Freiheit, Autonomie und Emanzipation. Geschichte versteht sich hier aber nicht als bloße Vergangenheit, sondern dreidimensional: als Erinnerung, als gegenwärtige Geschichte und Zukunft. Bildung ohne Zukunftsaspiration ist undenkbar, Zukunft ohne Bezug zur Vergangenheit ebenso. Für Identität und Selbstbestimmung des Menschen ist seine historische Dimension, die über das einzelne Leben hinausgeht, ein bestimmender Orientierungsrahmen.

Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität

Arbeit verliert immer mehr ihr identitätsstiftendes Element: nicht nur durch Arbeitslosigkeit, auch durch fortschreitende Entfremdung in den Tätigkeiten. Arbeit und mit ihr die traditionierten Arbeitstugenden wie z.B. Fleiß, sichtbare Leistung etc. sind immer weniger faßbar, begreifbar, bestimmbar. Je mehr aber Arbeit ihre Bedeutung für die Identitätsfindung des Menschen verliert und gleichzeitig in der Gesellschaft eine Ideologie vorherrscht, die vor allem auf Arbeit und Leistung ihre Identität begründet, umso mehr wird eine Kompetenz, die den Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität beinhaltet, wichtig. Die Ideologie der Erwerbsarbeit, so wirksam sie noch heute ist, wird durch die fortschreitenden Modernisierungsprozesse als Ideologie für die Zukunft unbrauchbar. Sie zerstört in der Zukunft die sozialen Zusammenhänge und die „historischen Räume“, in und mit denen sich bisher Menschen identifizieren konnten. Gerade in diesem Bereich dürfen die subjektiven Probleme und Erfahrungen des einzelnen nicht ausgegrenzt werden. Sie sind in die Bildungsprozesse zu integrieren und

nicht einer individualistisch ausgerichteten sozialpsychologischen, sozialpsychiatrischen Betreuung zu überlassen.

Weiterbildung hat neben ihrer individualistischen und quantitativen Ausprägung auch die sozialpolitische und qualitative Komponente wahrzunehmen. Die vier von Negt genannten Kompetenzbereiche zeichnen eine Orientierung für die Zukunft der Bildungsarbeit. Voraussetzung für eine solche Bildungsarbeit ist aber auch eine Neuorientierung der Bildungsinstitutionen. Die vier für die Zukunft der Menschen als bedeutsam erkannten Komponenten leben durch die Vernetzung und Verschränkung von technologischen, ökologischen und sozialwissenschaftlichen Fähigkeiten, die in ihrem historischen Zusammenhang und der Entwicklung auf ihre gesellschaftliche Bedeutung überprüft und in eine relevante Praxis umgesetzt werden. Das bedarf einer Bildungspraxis, die nicht die Lernenden zu Objekten, auf die das Bildungsgut projiziert wird, degradieren, sondern eine Bildungspraxis, die die Selbstbestimmung des Menschen, seine Emanzipation als Grundlage sieht und einlöst.

Für die Bildungsinstitutionen - die Universitäten mit eingeschlossen - ist somit sowohl die Grundlagenarbeit wie eine entsprechende Didaktik erneut in Diskussion. Grundlagenarbeit und die Entwicklung didaktischer Überlegungen haben schon in ihrer Diskussion die impliziten Grundpfeiler der vier Komponenten einzuhalten, es sind die Interdisziplinarität und Kooperation mit den entsprechenden gesellschaftlichen Gruppierungen (von den Gewerkschaften bis zu den Basis- und Initiativgruppen).

4 ARBEITSGRUPPEN

4.1 ARBEITSGRUPPE BILDUNGSARBEIT MIT UNTERPRIVILEGIERTEN

(Leiter: Dr. Wolfgang Knopf, Univ. Graz)

Thesen zur Bildungsarbeit mit Unterprivilegierten
Die Teilnehmer der Arbeitsgruppe
Ablauf der Arbeit in der Arbeitsgruppe
Anmerkungen zur Bildungsarbeit mit Arbeitslosen
Literaturauswahl

Thesen zur Bildungsarbeit mit Unterprivilegierten

Den Teilnehmern/innen, die sich zu dieser Arbeitsgruppe angemeldet hatten, wurden mit der Einladung folgende Thesen als Grundlage bzw. Ausgangspunkte der Diskussion übermittelt:

Ziel der Arbeit mit Unterprivilegierten ist die Aufhebung ihrer Benachteiligungen. Bildung, die sich um eine Besserstellung Benachteiligter bemüht, greift sozialpolitische Fragen auf. Dabei ist die Gefahr groß, daß gesellschaftliche Widersprüche und soziale Konflikte „pädagogisiert“ werden. Sie werden aus ihren ursprünglichen Kontexten herausgerissen und in den Bildungsbereich transferiert. Soziale Probleme werden zu Bildungsfragen. Können aber soziale Probleme durch Bildung gelöst werden?

Bildung - so wird behauptet - besäße immer einen Wert. Es gibt keine wertlose, d.h. sinnlose Bildung. Der Wert von Bildung drückt sich in der Umsetzung, in der Verwertung im alltäglichen Leben aus. Worin manifestiert sich der Verwertungscharakter von Bildung für Unterprivilegierte? Ist er real gegeben oder dient Bildung zur Befriedigung Unzufriedener, indem die Möglichkeit individueller Verbesserung betont wird? Ist Bildung nur für den einzelnen relevant oder gibt es eine kollektive Perspektive?

Die politische Öffentlichkeit für Bildungsfragen, besonders aber für die Anliegen Unterprivilegierten scheint verloren gegangen zu sein. Der Ruf nach Chancengleichheit wurde durch Programme der Begabtenförderung abgelöst. Wie kann politische Öffentlichkeit für die Situation Unterprivilegierter (zurück) gewonnen werden?

Bildungsarbeit zeichnet sich durch Vereinzelung aus. Individualisierung der Teilnehmer wie der Bildungsarbeiter ist feststellbar. Gesellschaftlich relevante Bereiche wie Gewerkschaften, institutionalisierte und nicht institutionalisierte Erwachsenenbildung und Universität arbeiten mit zu wenigen Berührungspunkten in sich überschneidenden Arbeitsfeldern. Welche Möglichkeiten des Aufbrechens der Isolation und der Gestaltung von Kooperationen stehen zur Verfügung?

Die Teilnehmer

Manfred BAYER, Universität Linz (Abteilung für Weiterbildung)

Barbara BURGSTALLER, Institut für Alltagskultur, Salzburg

Eva EGGER, Berufsförderungsinstitut Innsbruck

Herbert FRIESENBICHLER, Institut für Fernstudien, Linz

Bernadette GISINGER, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang

Georg HAHN, Gewerkschaft der Privatangestellten - Bildungshaus Velm, Universität Graz (Univ.DoZ. für gewerkschaftliche Erwachsenenbildung)

Walpurga JURKOVITS, Bildungszentrum Aktiv, Wien

Wolfgang KNOPF, Universität Graz (Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung)

Gudrun NACHTSCHATT, Berufsförderungsinstitut Wien

Kurt PFUNDER, Verband Wiener Volksbildung

Liane PLUNTZ, Institut für Alltagskultur, Salzburg

Toni ROHRMOSER, Österreichische Arbeitsgemeinschaft für eigenständige Regionalentwicklung, Gföhl, NO

Leonard STIJNTJES, Institut für Alltagskultur, Salzburg

Roberta WOLLNER, Volkshochschule Hietzing, Wien

Ablauf der Arbeit in den Arbeitsgruppen

In ökonomischen Krisenzeiten ändern sich die Lebensbedingungen und Lebenssituationen der Menschen an der Basis der gesellschaftlichen Pyramide am radikalsten. Sie sind die ersten, die von Arbeitslosigkeit, Armut und somit von gesellschaftlicher Ausgrenzung betroffen sind. Ihre in Konjunkturzeiten scheinbar erworbene soziale Sicherheit und hoffnungsvolle Zukunft wird zur Unsicherheit und zum sorgenvollen ungewissen Morgen. Der dünne Verputz des Wohlfahrtsstaates bekommt Risse, wird brüchig und die darunterliegenden, immer größer werdenden Gruppen Unterprivilegierter kommen für das sehenswollende Auge zum Vorschein.

Haben sich früher die Bildungsinstitutionen mehrheitlich bzw. fast ausschließlich auf die sogenannten „bildungswilligen Bevölkerungsgruppen“ konzentriert, so gibt es heute kaum eine Institution, die nicht auch speziell für Arbeitslose oder andere gesellschaftlich benachteiligte Gruppen ein Programm anbieten. Deswegen auf eine inhaltliche Umorientierung der Institutionen rückzuschließen oder dies auf den gelungenen „Marsch durch die Institutionen“ engagierter Mitarbeiter zurückzuführen, wäre ein voreiliger Schluß. Die ökonomische Krise entpuppt sich für die Bildungseinrichtungen auch als Chance,

in neue oder bis dato schwach besetzte Arbeitsfelder vorzudringen;

neue Arbeitsmöglichkeiten für ihre/für neue Mitarbeiter zu gewinnen;

an Bevölkerungsgruppen heranzukommen, die bisher um die „Bildung“ einen weiten Bogen schlugen;

sich als sozial engagierte Institution darstellen zu können.

So begrüßenswert und notwendig dieses Engagement ist, wirft es doch zugleich zwei zentrale Fragen auf:

Was vermag Bildung in bezug auf die Aufhebung gesellschaftlicher Benachteiligung wirklich zu leisten und

falls sie etwas zu deren Beseitigung beitragen kann, was ist davon institutionell, d.h. in den bestehenden Institutionen, verwirklichtbar? (oder in welcher Kooperationsform?)

Diese zwei Fragen begleiteten die Diskussionen in der Arbeitsgruppe. Bis auf zwei Ausnahmen hatten alle Teilnehmer konkrete Erfahrungen in der Bildungsarbeit mit Unterprivilegierten. Ihre institutionelle Einbindung stellte sich unterschiedlich dar: von freiberuflich (eigener Verein) bis zur beruflichen und allgemeinen Erwachsenenbildung, von Universität (einschließlich Senatsabteilung und Fernstudieninstitut) bis zur gewerkschaftlichen Erwachsenenbildung.

Diese unterschiedlichen institutionellen Formen bringen unterschiedliche Freiräume mit sich, die wiederum sehr unterschiedlich genutzt werden können. Kooperationen zwischen den einzelnen Institutionen bewegen sich bislang im marginalem Bereich. Zentrales Anliegen dieser Tagung war es, die Möglichkeiten neue Kooperationen abzutasten und - wenn möglich - sinnvolle Formen der Zusammenarbeit zu entwickeln. Deswegen war es notwendig, dem Erfahrungsaustausch einen breiten Raum zu widmen. Erst wenn klar ist, worin die konkrete Arbeit besteht und wie sich welche Schwierigkeiten und Probleme in der Bildungsarbeit manifestieren, kann über gemeinsame Strategien nachgedacht werden.

Der Erfahrungsaustausch zeigte, daß die Frage nach möglichen Kooperationen vor Ort zu früh gestellt war. Allein schon die unterschiedlichen Zielgruppen, die von den Teilnehmern dieser Arbeitsgruppe repräsentiert wurden, stellten ein sehr weites Spektrum dar: von Arbeitslosen jeglicher Kategorie bis zu Obdachlosen, Behinderten und Sonderschülern, Frauen und Mitglieder von Niedriglohngruppen, in gesundheitsgefährdeten Berufen Tätigen, bis zur ländlichen Bevölkerung und Studierenden in sogenannten „brotlosen Studienrichtungen“. Die Art und Weise, wie die Bildungsarbeit mit diesen Zielgruppen organisiert wurde, ergänzte noch diese Vielfalt. Hier reichte die Palette von Vorträgen, Einzelfallbetreuung, über mehr oder weniger traditionelle Kurse (einwöchig, halb- und ganzjährig) bis zu Sozialprojekten, die wiederum in sich ein buntes Gebilde darstellen.

In all diesen Formen der Bildungsarbeit mit Unterprivilegierten traten aber für die Bildungsarbeiter gemeinsame Fragestellungen und Probleme auf. Sie konnten zum Teil diskutiert werden, ein Teil von ihnen mußte aus Zeitmangel im Raum stehen bleiben. Gelöst werden konnten sie nicht.

Unter dem Gesichtspunkt der bereits genannten zwei zentralen Fragen wurden folgende drei Bereiche ausführlicher diskutiert:

1. Prioritäten in der Bildungsarbeit

In der Arbeit mit Unterprivilegierten (aber auch mit anderen Gruppen) wird - werden die Teilnehmer ernst genommen - ein komplexes Netzwerk von Frage- und Problemstellungen erkennbar. Daneben existieren die Ansprüche des Bildungsarbeiters an seine Arbeit und die Wünsche, Absichten und Forderungen der Institution an den Kurs. Hier der Sache gerecht zu werden, d.h. sich auf das zu beschränken, was den Teilnehmern wirklich nutzt, was von ihnen in eine relevante Praxis umsetzbar ist, ohne eigene Ansprüche zu unterlaufen und ohne mit der Institution in Konflikt zu geraten, ist eine nervenaufreibende Gratwanderung. Da es über kurz oder lang meist mit den Institutionen zu Konflikten kommt, stellt sich die Frage, wie übersteht der Bildungsarbeiter diese Auseinandersetzung ohne dadurch sich selbst den Kurs, das Projekt in Gefahr zu bringen.

2. Inhalte der Bildungsarbeit

Besonders in der Arbeit mit Arbeitslosen stellt die Fixierung auf Erwerbsarbeit ein zweischneidiges Schwert dar. Auf der einen Seite ist eine berufliche Qualifikation anstrebenswert, auf der anderen Seite ist es klar, daß dabei bloß einem Verdrängungsmechanismus Vorschub geleistet wird, und neue Arbeitslose produziert werden. Obwohl Bildung eine individuelle Lösung der Arbeitslosigkeit darstellen kann, kann sie keine gesamtgesellschaftliche Strategie sein. Arbeitslosigkeit wie wir sie bereits erleben, begründet sich nicht auf Bildungsdefizite! Wenn Bildung es aber nicht zu leisten vermag, Arbeitslosigkeit zu beseitigen, welche Funktion erfüllt sie dann? Eine sozialpädagogisch flankierende Maßnahme, auf die sie sich zu beschränken hat oder gibt es für die Bildungsarbeit noch andere Alternativen?

3. Politische Strategien

Hier stellt sich die Frage, welche gesellschaftspolitische Funktion erfüllt die Bildungsarbeit mit Unterprivilegierten? Ist sie nur systemstabilisierend indem sie Unzufriedene, Ausgegrenzte mit Bildung befriedet? Muß sie dem Slogan der „Weiterqualifizierung“ um jeden Preis folgen? Kann sich die Strategiediskussion in der Besprechung von Bildungsinhalten erschöpfen oder sollen sie darüber hinausgehen? Eine Aufgabe der Bildungsarbeit ist es auch, Öffentlichkeit für gesellschaftliche Widersprüche und Mißstände herzustellen. Sie soll Sprachrohr für Unterprivilegierte sein, ohne sie zu bevormunden; sie soll der Ort sein, wo Betroffene erfahren, wie sie für sich

Öffentlichkeit gewinnen können.

Kürzungen im Sozialbereich sind in der Arbeit mit den genannten Zielgruppen sofort spürbar. Kurse können nicht mehr besucht werden, Projekte werden nicht mehr bewilligt oder verlängert. Nehmen wir das still zur Kenntnis oder wehren wir uns?

Und zuletzt: wenn politische Strategien in der Bildungsarbeit entwickelt werden, wie können sie mit wem in die Praxis umgesetzt werden?

Nur am Rande gestreift wurden die Bereiche „Gefahr der Kolonialisierung von Subkulturen und die Instrumentalisierung von Unterprivilegierten in Bildungsprozessen“.

Die Arbeitsgruppe hätte wesentlich mehr Zeit benötigt, um die für sie relevanten Fragestellungen ausführlicher behandeln zu können. Dazu kam der Druck durch die Ankündigung radikaler Sparmaßnahmen im Sozialbereich durch die Regierung. Einige der Teilnehmer, vor allem aber viele Kollegen/innen, die in diesem Bereich arbeiten, werden - wenn die Budgetsanierung so wie angekündigt erfolgt - ab 1988 arbeitslos sein. Nicht nur daß zusätzlich wieder Menschen keine bezahlte Arbeit verrichten können, ist erschreckend, vielmehr noch sind die Folgewirkungen zu befürchten: Die „ehemaligen“ Arbeitslosen, die in diesen Projekten eine sinnvolle Tätigkeit gefunden haben, stehen wieder vor dem Arbeitsamt - neue Projekte werden nicht mehr finanziert.

Die Bilder von Ghettos, in denen die so vom gesellschaftlichen Leben Ausgegrenzten ihr Leben fristen, sind nicht mehr fern.

Ein Blick nach Großbritannien genügt.

Deswegen beschloß die Arbeitsgruppe zumindest ein öffentliches Zeichen gleich direkt zu setzen. Eine Telegrammadresse an Sozial- und Finanzminister wurde entworfen und mit allen Tagungsteilnehmern diskutiert und von einem Großteil unterzeichnet.

Telegramm an Sozial- und Finanzminister:

Folgende Teilnehmer/innen der Tagung „Weiterbildungsorientierte Zukunft - Zukunftsorientierte Weiterbildung. Perspektiven für die Zusammenarbeit von Universität und Erwachsenenbildung“ (Veranstalter: Weiterbildungs- und Studienreformkommission in der Bundeskonferenz des wissenschaftlichen und künstlerischen Personals der österr. Universitäten und Kunsthochschulen), die sich mit den Themen „Zukunft der Technik“, „Informatik“, „Ökologie“ und „Bildungsarbeit mit Unterprivilegierten“ auseinandergesetzt haben, protestieren auf das Schärfste dagegen, die Leistungen im

Sozialbereich zu kürzen. Budgetsanierung darf nicht auf Kosten der sozial Schwächsten erfolgen. Ohne die Absicherung der materiellen Existenz wird jegliche Bildungsarbeit zur Farce.

Plankenstein, 21., April 1987

Anmerkung zur Bildungsarbeit mit Arbeitslosen

Ohne auf detaillierte Auswirkungen von Arbeitslosigkeit im physischen, psychischen und sozialen Bereich eingehen zu wollen, scheint mir eine Frage doch von so zentraler Bedeutung zu sein, daß sie immer in Bildungsprozessen berücksichtigt werden muß: Welche Möglichkeiten des Umganges, der Verarbeitung von Arbeitslosigkeit ergeben sich für einen davon Betroffenen? Welche Möglichkeiten stehen einem Arbeitslosen offen?

Faktum ist, daß Arbeitslosigkeit als gesellschaftlicher Widerspruch zunächst individuell als Erfahrung erlebt wird. „Ich habe keine Arbeit mehr, ich werde nicht mehr gebraucht, ich bin wertlos.“ Diese Erfahrungen, die Arbeitslose je länger sie ohne Arbeitsverhältnis sind, -umso intensiver machen, reduzieren die Möglichkeiten der Verarbeitung auf den individuellen Bereich. Noch dazu wo ihnen gesellschaftlich die Schuld an ihrer Nichtbeschäftigung zugesprochen wird: „Wer arbeiten will, findet Arbeit!“ Theoretisch und auch praktisch stehen Verarbeitungsmuster von rein individueller bis zu rein kollektiver Form zur Verfügung. Daß letztere kaum in Betracht gezogen werden, zeigen uns die Erfahrungen der Geschichte und ist in unseren Gesellschaftsstrukturen und -organisation begründet. Die Möglichkeiten der Verarbeitung von Arbeitslosigkeit lassen sich auf einem Kontinuum mit den beiden Polen „individueller Widerstand“ und „kollektiver Widerstand“ darstellen. Wobei diesen beiden Polen noch eine weitere Dimension inneohnt: „Individueller Widerstand“ meint Selbstdestruktivität, „kollektiver Widerstand“ meint politischen, d.h. gewerkschaftlicher Kampf.

Die Gleichsetzung individueller Widerstandsformen mit Selbstdestruktivität stößt meist auf Widerstand. Es wird nämlich behauptet, daß sehr wohl individuelle Lösungsstrategien entwickelt werden können, die konstruktiv sind, die eine erfolgreiche Wiedereingliederung in den Produktionsprozeß mit sich bringen. Hier ist aber zu beachten, welchen Personengruppen solche Lösungsmöglichkeiten und die Bedingungen dazu zur Verfügung stehen. Es ist eine recht kleine Minderheit. Den meisten sind solche Wege versperrt. Sie erfahren und interpretierten Arbeitslosigkeit als Versagen, das in ihrer Person begründet ist. Sie gehen den Weg, den Jahoda et al. beschrieben

haben: vom „Ungebrochenen“ zum „Apathischen“. Begleitet wird dieser Abstieg von Alkohol- und Medikamentenmißbrauch bis letztlich die endgültige Entscheidung fällt: Der Selbstmord. Die aufgedrängte und angenommene gesellschaftliche Wertlosigkeit wird zur Wertlosigkeit an sich. Der Suizid ist in tragischer Weise die logische Konsequenz. Eine Konsequenz, die - so scheint es momentan - die Gesellschaft bereit ist, zu akzeptieren. Anders kann das Dulden der Situation Arbeitsloser, das Planen von Restriktionen der finanziellen Unterstützung Arbeitsloser („Armutsspirale“), die schon jetzt kaum das ökonomische Überleben sichern, nicht interpretiert werden.

Das Wahrnehmen von Möglichkeiten der Verarbeitung von Arbeitslosigkeit am anderen Ende des Kontinuums bedarf individueller wie gesellschaftlicher Bedingungen, die noch nicht gegeben sind. Dies zu schaffen ist zwar hauptsächlich politische Arbeit, aber auch die Aufgabe von Bildung. Festzuhalten ist, daß Arbeitslosigkeit keine Erscheinungsform von Krisenzeiten darstellt, sondern daß Arbeitslosigkeit auch in der Prosperität immer vorhanden war. Eine „gesunde“ Arbeitslosigkeit von 1-2 % ist für die westlichen Wirtschaftssysteme Grundvoraussetzung. Ist diese stille Reserve von Arbeitskräften, die für die Disposition der Wirtschaft so bedeutend ist (sowohl für das Erschließen neuer ökonomischer Gebiete wie für die Tariflohnvereinbarungen) nicht mehr gegeben, so wird zunächst der inländische, dann der ausländische Arbeitskräftemarkt erschlossen. So wurden in den 60iger und 70iger Jahren zuerst die Frauen und dann die Gastarbeiter für den jeweiligen nationalen Arbeitsmarkt „entdeckt“.

Die Strategie der Arbeitskräftebeschaffung in der Prosperität bestimmt in umgekehrter Reihenfolge die Strategie zur „Bekämpfung der Arbeitslosigkeit“ in Zeiten der Rezession. Hierin waren sich alle europäischen Industriestaaten einig: Zuerst wurden die ausländischen Arbeitskräfte in ihre alten Heimaten zurückgeschickt, dann wurde wieder die Bestimmung der Frau entdeckt, die ihre Erfüllung am Heim und am Herd mit neuer Innerlichkeit findet und zuletzt wurden den Alten und den von der Arbeit Kranken die Frühpension schmackhaft gemacht. Sind diese ersten drei Schritte vollzogen und das Problem Arbeitslosigkeit noch immer nicht gelöst (einzig der Schweiz gelang es mit diesen Maßnahmen ihr Arbeitslosenproblem zu lösen, indem sie es nach Italien, Spanien und Frankreich exportierte), ergreifen andere Maßnahmen staatlicher Intervention Platz: Neben Subventionen und finanzieller Förderung von und für Betriebe und Unternehmungen, wird die Bildung als weitere Möglichkeit entdeckt.

Da aber niemand anzugeben vermag, welche Inhalte und Ziele von Bildung eine berufliche Verwertung garantieren, fehlen hier die Kategorien, die das Sinnvolle beschreiben. So übernimmt in Österreich die Arbeitsmarktverwaltung großzügig die Kosten für Umschulungen, Aus- und Weiterbildung der Arbeitskräfte. Betrieben und Unternehmungen werden die bei der Einstellung von neuen Arbeitskräften und die bei der Ausbildung von Jugendlichen entstehenden Kosten zu einem großen Teil refundiert, ja als „Prämien“ angeboten. Wer heute nicht einen neuen Arbeitsplatz schafft, einen Lehrling ausbildet, seinen Betrieb in neue Bereiche ausweitet und nicht staatliche Förderungs- und Unterstützungsbeträge in Anspruch nimmt, bleibt einsamer Außenseiter. Wohlgemeinte staatliche Intervention stößt hier auf ihre Grenzen. Dem Mißbrauch ist die Tür geöffnet.

Hier ist mit Nachdruck auf einen Widerspruch in der Argumentation der Unternehmervverbände hinzuweisen. Während sie permanent weniger Staat in den Bereichen der Steuervorschreibungen und der sozialen Sicherheit fordern und dabei so weit gehen, Arbeitslose als Schmarotzer am Wohlfahrtsstaat zu diskriminieren, herrscht kein Skrupel vor, mehr Staat in Form von mehr öffentlichen Mitteln für Leistungen vor allem im Aus- und Fortbildungsbereich, die sie bis jetzt selbst trugen und auch zu tragen haben, für sich in Anspruch zu nehmen. Wer hier die wahren Schmarotzer sind, ist leicht zu beantworten. Es ist zu sehen, daß staatliche Intervention, die sich auf finanzielle Anreize für Unternehmer, auf die Übernahme von Ausbildungskosten von Arbeitskräften beschränkt, kaum von Erfolg gekrönt ist. Sie läuft vielmehr Gefahr, öffentliche Mittel in Richtung der Privatindustrie umzuverteilen, ohne Erfolge in der Arbeitslosigkeitsbekämpfung zu erzielen.

Um dem ein wenig entgegen zu wirken, hat die Arbeitsmarktverwaltung in Österreich eine neue Form von staatlichen Interventionen entwickelt: die experimentelle Arbeitsmarktpolitik. Obwohl dieser Bereich von seinen finanziellen Aufwendungen fast zu vernachlässigen ist, ist er wildumstrittener Zankapfel sowohl von Unternehmerseite wie von den Gewerkschaften. Ziel der experimentellen Arbeitsmarktpolitik ist es, neue Inhalte der Arbeit und/oder „neue“ Formen der Arbeitsorganisation in den Problemgebieten unter der Eigenverantwortung von Arbeitern zu verwirklichen. Das reicht von der Diskussion über sinnvolle Produkterzeugung und sinnvoller gesellschaftlich notwendiger Arbeit bis zu Organisationsformen selbstverwaltender Betriebe und Genossenschaften. Die Unternehmer fürchten, gerade durch die regionale und an den Bedürfnissen der Bevölkerung ausgerichtete Konzeption solcher Betriebe, die Konkurrenz am bestehenden

Markt und mögliche Beispielswirkungen für ihre Betriebsorganisationen. Die Gewerkschaften betonen zu Recht das hohe Maß an Selbstausbeutung, das Unterlaufen erkämpfter gewerkschaftlicher Rechte (wie zu geringer Lohn, volle Haftung, etc.), die zu Beginn fast immer in diesen Betrieben auftreten. Andererseits stellt sich die Frage, ob nicht aus der experimentellen Arbeitsmarktpolitik, den Erfahrungen, die hier gemacht werden, neue Impulse für eine Diskussion über mögliche Arbeitsinhalte und Arbeitsformen in unserer Gesellschaft gewonnen werden können. Die Kritik der Gewerkschaften hat aber ihre volle Berechtigung.

Der Glaube, daß Arbeitslosigkeit ihre Ursachen in der Ausbildung oder im Bildungsniveau der Arbeitslosen hat, negiert die Realität. So haben rund 40 % der jugendlichen Arbeitslosen zwischen 19 und 25 Jahren in Österreich einen Lehrabschluß. Selbst dann, wenn alle Arbeitslosen dem momentan existierenden Arbeitsmarkt adäquat aus-, um-, und weitergebildet werden und wenn alle Arbeitslosen zur größtmöglichen geographischen Mobilität bereit wären, reduziert sich die Rate der Arbeitslosen um bloße 20 %. Auf einen freien Arbeitsplatz kommen in Österreich sechs Arbeitssuchende.

Sicher vergrößern Bildungsmaßnahmen als Mittel der Arbeitsmarktpolitik die individuellen Chancen am Arbeitsmarkt. Sie bewirken aber zugleich die Fluktation von Arbeitskräften, lösen Verdrängungsmechanismen aus und sind letztendlich nur für einen geringen Prozentsatz von Bedeutung. So verdrängen Höherqualifizierte Niederqualifizierte, jüngere Arbeitskräfte ältere. Sie erhöhen den Einfluß der Unternehmer auf die Lohnabhängigen durch Veranlassung zur Fortbildung und dem permanenten Hinweis auf das große Heer der Arbeitslosen, das nur darauf wartet seine Chance zu bekommen. Die Schere der sozialen Ungleichheit erweitert sich. Indem dadurch auch die Konkurrenz zwischen den Lohnabhängigen verschärft wird, verringern sich die Chancen für solidarisches Handeln. Jeder emanzipatorische Anspruch an Bildung wird durch diese konkreten Auswirkungen unterlaufen. Die Bildung kommt aber nicht unschuldig in dieses Dilemma. Bereitwillig nimmt sie diese neuen Aufgaben wahr. Es ist die Tendenz feststellbar, daß Bildung sich immer mehr auch sozialpolitischen Fragestellungen annimmt. So begrüßenswert dies ist, herrscht doch eine große Gefahr dabei. Gesellschaftliche Widersprüche, soziale Konflikte werden pädagogisiert und aus ihrem ursprünglichen gesellschaftlichen Kontext in den Bildungsbereich transferiert. Für die Institutionen der Bildung (vor allem Erwachsenenbildung) bringt das zwar einige Vorteile mit sich. So werden zum einen neue Berufsfelder und Arbeitsplätze für Bildungsarbeiter erschlossen zum ande-

ren können die Institutionen an öffentlichen Mitteln in einem Ausmaß wie noch nie partizipieren (Das Sozialministerium ist über die Arbeitsmarktverwaltung in Österreich sicher momentan der größte Finanzier für die Weiterbildung). Bildung verläßt dabei aber ihren Grundsatz der Aufklärung und Emanzipation. Sie wird Erfüllungsgehilfe staatlicher Obrigkeit, indem sie durch Pädagogisierung gesellschaftlicher Probleme befriedet. Nicht nur daß durch die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen die Arbeitslosen bei günstig gewählten Veranstaltungstermin aus der Statistik fallen und so die Zahlen geschönt werden, wird auch den Arbeitslosen suggeriert, wenn sie sich bilden, besitzen sie noch eine bleibende Chance. Eine Chance besitzen sie auch deswegen, weil ja - wie behauptet wird - Bildung immer einen Sinn hat. Bildung ist aus sich heraus und durch sich immer sinnvoll. Diese Argumentation kann aber nur für den Bildungsarbeiter gültig sein. Bildung an sich - und das gilt vor allem für Arbeitslose - hat keinen Wert. Diesen erfährt sie erst durch die Möglichkeiten ihrer Umsetzung, ihrer Verwertung. Sind diese Verwertungsmöglichkeiten nicht gegeben, wird Bildung zum Luxus, den sich ein Arbeitsloser nicht leisten kann. Daß der Verwertungscharakter von Bildung sehrwohl auch von den Bildungsinstitutionen ernst genommen wird, zeigen die Veranstaltungen der beruflichen Weiterbildung. Hier ist es keine Frage, daß die Ausbildung mit einer höheren Qualifikation für den Beruf, aber auch mit einer Besserstellung (ob finanziell oder anders) einhergehen soll. In der Bildungsarbeit mit Arbeitslosen ist dies nicht mehr möglich. Hier ist objektiv diese Art der Verwertung nicht einmal mehr als Chance gegeben. Daraus entsteht letztendlich aber ein eigenartiger Dualismus in der Bildung: Für diejenigen, die noch einen Arbeitsplatz besitzen, besitzt Bildung eine Verwertungsmöglichkeit. Ihnen wird vermittelt, daß Bildung ihren Sinn in einer besseren Qualifizierung findet. Den Arbeitslosen wird der Wert der Bildung an sich als Gut nahegelegt, das sie ja sicher privat, d.h. individuell, irgendwie verwerten können. Schaden kann Bildung ja nie. Dieser Zynismus zu Ende gedacht, gipfelt in der Formulierung: Für die noch im Produktionsprozeß Tätigen ist Bildung Qualifikation, für die Arbeitslosen ist sie halt Allgemeinbildung. Dieser Aufsplitterung der Bildung und der damit verbundenen Spaltung innerhalb der Gesellschaft ist entschieden entgegenzutreten. Es kann sich die Allgemeinbildung dieses Abschieben in das Unbedeutende nicht gefallen lassen, vor allem aber darf Bildung ihren ohnehin schon vorhandenen Selektionsmechanismus nicht noch zusätzlich verschärfen.

Neben den eher traditionell ausgerichteten Bildungsmaßnahmen für Arbeitslose, die bis jetzt als Hintergrund der Reflexion dienten, wird in vielen Arbeitslosenprojekten, die meist innerhalb der experimentellen Arbeitsmarktpolitik angesiedelt sind, auch immer Bildungsarbeit geleistet. Die Bildungsarbeit wird hier besonders kritisch betrachtet und der Emanzipation und Selbstbestimmung der Teilnehmer der höchste Stellenwert eingeräumt. Das Anliegen bringt es mit sich, daß in diesen Projekten eine starke Verschränkung von Sozialarbeit und Bildungsarbeit auftritt. Fragen einer sozialen Betreuung und Fragen, in welcher Weise (Aus-, Weiter-) Bildung zu bewerkstelligen sei, stehen permanent im Vordergrund der Arbeit. Beide, Sozialarbeit wie Bildung, sehen sich dabei einem Grundwiderspruch ausgeliefert: Ist Sozialarbeit systemintegrativ oder systemverändernd, ist Bildung Anpassung oder Widerstand? Diese Widersprüche sind nicht aufhebbar. Nur über ein dialektisches Verstehen und Erleben können sie produktiv umgesetzt werden. Wie schwierig dies aber ist, zeigen die Erfahrungsberichte aus den Projekten. Die Widersprüche manifestieren sich zuallererst im „Innenleben“ der Projekte und nicht - wie es viele Projektbetreuer gerne hätten - zwischen den Projekten und der Gesellschaft. Die Bildungsarbeit sieht sich aber noch weiteren Schwierigkeiten innerhalb der Projekte ausgesetzt. Wie bei den traditionellen Kursen kann auch hier die Bildungsarbeit, die bei Arbeitslosen ansetzt, Arbeitslosigkeit nicht zum Verschwinden bringen. Sie kann auch keine Perspektive für Lohnarbeit eröffnen. Dazu fehlen ihr die Voraussetzungen. Es ist deswegen sehr problematisch, in den Projekten Lohnarbeit als Vehikel für Bildung zu verwenden, wenn gerade diese Lohnarbeit - nach dem Ende des Projekts - nicht gegeben ist. Die Gleichung Lohn(arbeit) - Identität - soziale Anerkennung kann nicht mehr stimmen. Es ist daher unumgänglich, die Arbeit in den Projekten anders als Lohnarbeit zu definieren. Die Bestimmung muß umfassender sein.

Ein letzter, aber wesentlicher Punkt betrifft die Stellung des Arbeitslosen in den Projekten, aber auch in den Bildungsmaßnahmen ganz allgemein. Arbeitslos zu sein, heißt entrechtet zu sein, heißt Bittsteller sein. Die Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten sind auf ein Minimum reduziert. Das, was Arbeitslose wünschen, ist Arbeit und Geld. Bildung wird ihnen angeboten. Sie stehen vor der Wahl, arbeitslos zu bleiben oder Bildung zu akzeptieren und höchstwahrscheinlich wieder arbeitslos zu werden. Oder, wie es häufig in der experimentellen Arbeitsmarktpolitik der Fall ist, können sie sich zwischen Arbeitslosigkeit oder einer neuen Arbeitsorganisation wie Selbstverwaltung oder Genossenschaften entscheiden. Sie können es drehen, wie sie wollen,

die Entscheidung fällt immer durch den Vergleich mit ihrer erlebten Arbeitslosigkeit. Im Verhältnis zur erlebten Arbeitslosigkeit ist aber alles eine Alternative; nur die Wahl fällt nicht für die Alternative, sondern gegen die Arbeitslosigkeit. Die Alternative kann nicht frei bestimmt werden. Bildung und vielmehr noch neue Formen der Arbeitsorganisation wie gerade die Selbstverwaltung, die nicht aufgrund einer freiwilligen Entscheidung dafür von seiten der Arbeitslosen getragen sind, unterlaufen ihre Ansprüche an Emanzipation und Selbstbestimmung, sie sind Zwang.

Worin ist nun der Sinn von Bildungsarbeit mit Arbeitslosen zu finden? Obwohl individuelle Lösungsversuche mit Hilfe von Bildungsmaßnahmen keine Perspektive für die Bildungsarbeit beinhalten, erscheinen sie trotz ihrer Begrenztheit und Verdrängungsmechanismen für eine kleine Minderheit sinnvoll. Sie können aber nicht als Strategie angesehen werden. Was Bildung sinnvoll zu leisten vermag, liegt primär im sozialpädagogischen und politischen Bereich: Aufhebung der Vereinzelung und Isolation der Arbeitslosen, Abbau von Schuldgefühlen bezüglich der erlebten Arbeitslosigkeit, Einlösung der Rechte der Arbeitslosen (vor allem finanziell), Kennenlernen der ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen von Arbeitslosigkeit, Ermutigung in der Entdeckung der eigenen Fähigkeiten (die über den herkömmlichen Begriff Arbeit hinausgehen), Erlernen und Erleben von Solidarität, das Erschließen neuer Lebensräume und Lebenszusammenhänge. Dabei ist zu berücksichtigen, daß eine konkrete Verwertungsmöglichkeit der Bildungsarbeit für die Arbeitslosen gegeben sein muß. Das wichtigste aber, was Bildung zu leisten hätte, wäre die gemeinsame Entwicklung von kollektiven Lösungen in Umgang mit Arbeitslosigkeit: Arbeitslose, die nicht an ihrer Arbeitslosigkeit brechen, sondern Arbeitslose, die diesen Bruch in die Gesellschaft zurücktragen.

LITERATURAUSWAHL

- Arbeitsgruppe Alternative Wirtschaftspolitik: Memorandum '84. Gegen soziale Zerstörung durch Unternehmerherrschaft - Qualitatives Wachstum, 35-Stunden-Woche, Vergesellschaftung. Pahl-Rugenstein, Köln 1984
- Autorenkollektiv: Wege zur Vollbeschäftigung. Arbeit für alle - Einkommen für alle. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien 1985
- HAUMANN, Walter: Die im Schatten leben. Armut und Lohnabhängigkeit in der BRD. Pahl-Rugenstein, Köln 1982
- ERNST, Andrea/FEDERSPIEL, Krista/LANGBEIN, Kurt: Sozialstaat Österreich. Bei Bedarf geschlossen. Orac, Wien 1987
- FAULSTICH, Peter/EBNER, Hermann G. (Hg.): Erwachsenenbildung und Arbeitslosigkeit. Zur Praxis eines schwierigen Verhältnisses. Huber, München 1985
- FISCHER-KOWALSKI, Marina/SEIDL, Peter u.a.: Von den Tugenden der Weiblichkeit. Mädchen und Frauen im österreichischen Bildungssystem. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien 1986
- GROSSMANN, Ralph/LASKE, Stephan/
PRAMMER, Marietta/SCHONBACH, Christine (Hg.): Arbeitswelt. Studententexte. Verlag für Gesellschaftskritik, Wien 1986
- JAHODA, Marie/LAZERSFELD, Paul F./ZEISEL, Hans: Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch. Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1975
- KAFO (Komitee für ein ausländerfreundliches Österreich): „Oh, Du gastlich Land ...“ vom Leben der Ausländer/innen in Österreich. Wien 1984
- LEBER, Stefan u.a.: Arbeitslosigkeit - Ursachen und Auswege. Verlag freies Geistesleben, Stuttgart 1984
- LENHART, G.: Berufliche Weiterbildung und Arbeitsteilung in der Industrieproduktion. Frankfurt am Main 1974

- LOW-BEER, Peter: Industrie und Glück. Der Alternativplan von Lucas Aerospace. Wagenbach, Berlin 1981
- RENTMEISTER, Cilli. Frauenwelten - Männerwelten. Für eine neue kulturpolitische Bildung. Leske und Budrich, Opladen 1985
- SCHMITZ, E.: Leistung und Loyalität. Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen. Stuttgart 1978.
- SCHWARZENBRUNNER, W.: Die Legende vom Qualifikations- und Facharbeitermangel. In: WISO - Wirtschafts- und sozialpolitische Zeitschrift des ISW, Nr. 3, 4/1986, S. 11-19.
- Verein für Gesellschaftsgeschichte (Hg.): Zwischen den Mühlsteinen ... von Arbeitsmarktpolitik und Kapital: Erwerbslosigkeit im 20. Jahrhundert. Verlag für Gesellschaftsgeschichte, Wien 1986
- WACKER, Ali: Arbeitslosigkeit. Soziale und psychische Folgen. Europ. Verlagsanstalt, Frankfurt am Main 1986
- ZOLL, Rainer (Hg.): „Hauptsache, ich habe meine Arbeit“. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1984
- Zukunftswerkstätte Kraftfeld: Menschwärts. Böhlau, Wien 1985

4.2 ARBEITSGRUPPE INFORMATIK

(Leiter: Dr. Ernst Kotzmann, Univ. Klagenfurt;
Dr. Helmut Kühnelt, Univ. Wien)

**Thesen zur Arbeitsgruppe Informatik
Der Computer - Herausforderung an Aus- und Weiterbildung
Literaturauswahl**

Thesen zur Arbeitsgruppe Informatik

Zum Themenkreis Informatik, EDV, Computer wird derzeit von verschiedenen Bildungsinstitutionen eine Vielzahl von Weiterbildungsveranstaltungen angeboten. Ist es schon für den Interessenten nicht leicht, sich in dem großen Angebot zu orientieren und richtig daraus zu wählen, so ist es auch für den Bildungsexperten schwierig, auf die unterschiedlichen Forderungen und Interessen der Adressaten in den einzelnen Veranstaltungen einzugehen. Dazu kommt die rasante Entwicklung der Datenverarbeitung, die dem Weiterbildner kaum Zeit zur Reflexion der eigenen Praxiserfahrungen und zum Erfahrungsaustausch mit Kollegen gönnt. Der Arbeitskreis war diesen beiden Aktivitäten gewidmet. Die folgenden Fragen und Probleme standen dabei im Vordergrund:

Kurse für Anfänger

Wie lassen sich verschiedene Zielvorstellungen von Weiterbildungsprogrammen, bzw. auch einzelner Kurse und Seminare mit der Wahl der Inhalte und der didaktischen Gestaltung der Veranstaltungen vereinbaren?

Die Vermittlung von kognitiv-technischem Wissen, von Fakten und Daten allein, wird zunehmend als unzureichend empfunden. Welche Fähigkeiten und Haltungen sollen und können in Informatikveranstaltungen mitvermittelt werden? In welchem Ausmaß geschieht dies bereits heute?

In der Erwachsenenbildung wurde immer wieder auf die Bedeutung eines emanzipatorischen Bildungsansatzes hingewiesen. Wie weit wird die Weiterbildung im Informatiksektor heute dieser Forderung gerecht?

- o In welchem Ausmaß werden -aus den logisch-technischen Problemen der Computerisierung Fragestellungen gesellschaftlicher, ethischer und philosophischer Natur?

**Der Computer - Herausforderung an Aus- und Weiterbildung;
Anstelle eines Protokolls**

Maschinen machen Karriere

In den 70iger Jahren noch simpel als Rechenmaschine oder abfälliger als „Blechtrottel“ bezeichnet, machte der Computer eine programmierte(?) Blitzkarriere. 1984 erfuhr ihm eine Ehre, die nur wenigen ausgezeichneten Personen aus den Spitzen der politischen, wirtschaftlichen, wissenschaftlichen oder künstlerischen Hierarchien zu Teil wurde: er wurde Mann des Jahres, gekürt vom prominenten Time-Magazin. Wer wundert sich noch über die Nachricht, daß der flotte Max Headroom;-;derzeit eine der populärsten Fernsehstars in den USA, kein Mensch, sondern eine perfekte, durch den Computer generierte Graphik ist?

Gibt es noch Bereiche menschlicher Aktivität, in die sich noch kein Mikroprozessor eingeschlichen hat? Dabei ist der Ausdruck „eingeschlichen“ schlecht gewählt, denn der Mikroprozessor hat sich nicht auf leisen Sohlen eingeschlichen, sondern wurde stets mit Pauken und Trompeten der Werbebranche durch Etiketten wie „elektronisch“ oder „digital“ lautstark angekündigt. Nun sitzt er in Waschmaschinen, Autos, Telefonen und Interkontinentalraketen. Man merkt ihn kaum, bescheiden, präzise und schnell übt er die verschiedensten Funktionen aus. Auch sein großer Bruder, der Personal Computer, scheint uns in seiner Gestalt vertraut: eine Mischung aus Schreibmaschine und Fernsehapparat, alltägliche Maschinen. Genau diese Vertrautheit vermitteln auch unsere besten Freunde, wie Werbefachleute eines renommierten Computerbestellers erkannten. Wenn selbst Charly Chaplin charmant zwischen Floppy-Disk-Station, Terminal und Monitor herum-springend Werbung macht, was kann uns da noch ängstigen? Im folgenden verwende ich oft den Begriff Computer als Sammelbegriff für eine Reihe technischer Innovationen, wo der Computer zentraler Bestandteil derselben ist, z. B. Roboter, Registrierkassen, Bankomat etc.

Der rationale Mythos

Und doch läßt der Computer Ängste aufkommen. Gerade die Präzision und Schnelligkeit seines Herangehens an Fragestellungen, die Mühelosigkeit und Ausdauer, monotone Arbeiten zu bewältigen, und die äußere Eleganz des Designs, das das geheimnisvolle Innere birgt, macht den „besten Freund“ verdächtig, sich selbst ungeheuer überlegen zu sein. Gerade die suggerierte Menschlichkeit dieser Maschine, mit der es sich im Dialog kommunizieren läßt, schafft Vorstellungen, die zu Enttäuschungen und Frustrationen führen. Welchen Wesens ist diese Maschine? Sie rechnet schneller als ich, ordnet Daten präziser als ich, merkt sich mehr - aber scheitert an einem Tippfehler in einem Befehl. Allzuviel Menschlichkeit in den Computer projiziert, führt daher zur Unsicherheit, was die Maschine eigentlich wirklich zu leisten vermag, und damit zur Angst, sie nicht zu kennen. Somit könnte man die These vertreten, den Computer radikal entmystifizieren zu müssen.

In aufklärischer Tradition treten auch viele Bildungsexperten zur Zerstörung des Mythos Computer an. Jedoch wird ihnen dieser Versuch nicht leicht gemacht. Zum ersten Mal in der Geschichte der Technik stehen wir vor einer Maschine, deren Form keinerlei Auskunft über ihre Funktion gibt. Durch eine simple Programmänderung wird aus dem Textverarbeitungsgerät eine Datenbank, aus der Buchhaltungsmaschine ein Zeichenbrett - und was für eines. Der Umstand, daß eine Maschine nicht nur durch ihre Hardware allein, sondern vor allem durch eine nichtmaterielle Software definiert ist, mag allein für sich schon genug sein, den Computer vor allen anderen Maschinen auszuzeichnen. Dazu kommt aber noch, daß der Computer keine einfache Apparatur ist. Selbst die Rolle des Flugzeugpiloten, Sinnbild der Beherrschung höchst entwickelter Technologie, kann vom Computeruser übernommen werden. Vom Flugkapitän, Pac-Man bis hin zum Märchenprinzen eines Adventure Game, alle diese Rollen kann die kleine unscheinbare Maschine verteilen. Dabei nimmt der Benutzer aber bloß eine mehr oder minder passive Funktion ein, denn er unterwirft sich den fix vorgegebenen Regeln des entsprechenden Computerspiels oder Menüprogramms. Für den Neugierigen und Wißbegierigen beginnt ein seltsamer Prozeß. Er will diese Spielregeln durchschauen, wissen wie sie zustande kommen, sie verändern und seine eigenen Regeln, sein eigenes Programm entwerfen.

Die Auflösung des Mythos des Computers wird privatisiert: man kaufe eines der vielen preisgünstigen, vollkompatiblen, universell kommunikablen (von Pascal bis Basic), x-MBytes speicherfähigen Geräte mit entsprechen-

der Peripherie und verwende es, um die Welt der Daten und deren Verarbeitung kennenzulernen. Dazu erstehe man drei, vier Fachbücher über die Programmierung der Sprache XY, das Betriebssystem und der EDV im Allgemeinen - die Buchhandlungen bieten derartiges in überquellen-der Fülle an. Natürlich hat man so seine Hintergedanken und Legitimationen. Es geht nicht um die Maschine Computer als „obskures Objekt der Begierde“. Natürlich nicht. Denn: endlich ist die Gattin in der Lage, Ordnung in ihre Kochrezeptsammlung zu bringen, der Sohn, die Tochter erhalten einen Überblick über den Bücherbestand des Hauses (in den meisten Haushalten erhält man so eine eher kümmerliche Datenbank), Schallplattensammlungen werden EDV-mäßig erfaßt, Adressenkarteien angelegt, Termine festgelegt und Weihnachtskarten gedruckt. Durchwegs Nützliches wird geleistet. Ehe der Herr des Hauses endgültig daran denkt, sich in der Softwarebranche selbständig oder Hoffnungen auf den Abteilungsleiterposten der nunmehr computerisierten Magazinverwaltung in der Firma zu machen, landet der Computer verstaubt in der hintersten Ecke der Abstellkammer oder fungiert wieder in der alten Rolle des Tennispartners oder Star-War-Kriegers. Tausende Homecomputer erlitten dieses Schicksal.

Computerhobby

Der Einstieg ins Computerhobby ist nämlich keineswegs einfach. Er verlangt ein hohes Maß an Lernfähigkeit und Motivation, relativ abstrakte Sachverhalte symbolisch zu analysieren und mittels einer starren, exakten Sprache an die Maschine weiterzugeben. Plötzlich entpuppt sich die in der Fachliteratur als so einfach deklarierte 0-1-Logik als schwer überwindbare Hürde. Ein Programm läßt sich doch nicht so leicht fahren wie ein Auto. Das Computerhobby stellt eine Maschine als Spielzeug - diese Bezeichnung sei keinesfalls abwertend zu verstehen - in den Mittelpunkt, die komplizierter ist als andere Geräte und Apparate.

Dennoch schaffen einige den Sprung zum Hobby-Programmierer. Für sie wird der Mythos der Leistungsfähigkeit und Funktionalität des Computers zum Mythos der Maschine selbst. Der Computer ist nicht mehr Werkzeug allein, denn zu welchem Zweck sollte der Durchschnittsbürger in seiner Privatsphäre auf die Fähigkeiten eines Computers angewiesen sein. Die vorgegaukelten Verwendungsmöglichkeiten eines Personal Computers wie Adressverwaltung, Textautomat, elektronisches Haushaltsbuch etc. wirken in der Realität lächerlich.

Die Verwendung des Computers im Privatbereich zeigt bestenfalls Möglichkeiten an, die das Individuum hat, neue Kommunikationswege und Wirkungsbereiche zu erschließen. Es geht also nicht darum, die Einsatzmöglichkeiten eines Werkzeuges zu erkunden, sondern um das Werkzeug selbst. Dieser spielerische Moment paßt aber nicht in ein Schema, das uns unsere moderne allgegenwärtige Zweckrationalität aufzwingt. Somit landet man wieder beim Ausgangspunkt: Computer als Mythos. Diesesmal nicht in Form eines unbekanntes Maschinenwesens, sondern in der Art der Kommunikation zwischen Mensch und Maschine. S. Turkle beschreibt detailliert die verschiedenen „Umgangsformen“ mit der Maschine in dem Buch „Die Wunschmaschine - Vom Entstehen der Computerkultur“.

Mehr als eine Maschine?

Läßt sich der Mythos des Computers überhaupt durchbrechen? Der Durchschnittsinformatiker argumentiert ähnlich dem Techniker: Der Computer ist einfach ein Werkzeug, gedacht als Mittel zur Lösung logischer Probleme. Derartige pragmatische Definitionen technischer Produkte unserer Wirtschaft sind in unserem sozioökonomischen System wohl nicht mehr aufrecht zu halten. Das haben gerade die Marketing- und Werbeexperten erkannt und entsprechend versuchen sie, ihre Produkte an den Mann und die Frau zu bringen. Und das Produkt Computer birgt in sich eine Vielzahl von Aporien, man könnte fast sagen, der Computer enthält alle relevanten Widersprüche in mehr oder weniger versteckter Form (s. P. Heintel, Thesen zum Personal Computer, Klagenfurt 1985).

Ich glaube nicht, daß eine Art „Computerführerschein“ ausreichen kann, in Zukunft mit den Phänomenen Computer besser umgehen zu können. Eine Maschine bedienen zu können, ist das eine; sie durchschauen, meine Beziehung zu ihr verstehen und ihre gesellschaftliche Bedeutung hinterfragen zu können, das andere. Fernseher und Auto bekräftigen recht anschaulich diese These. Es wäre schon eine sehr naive Annahme, daß einem die Befähigung, ein Auto zu lenken oder ein Fernsehgerät zu bedienen, davor schützt, einem Auto oder einem Fernsehapparat nicht wieder (neue) Mythen zuzuschreiben. Die klare sachliche Definition, ein Auto ist ein vierräderiges, durch einen Motor betriebenes Fortbewegungsmittel, kann nicht die psychopathischen Reaktionen vieler Fahrzeuglenker erklären, die bis hin zum Suizid reichen. Ebenso wenig - behaupte ich - nützt eine gediegene EDV-Ausbildung, in der in erster Linie das Gerät im Mittelpunkt steht. Die Kenntnis einer

zweiten oder dritten Programmiersprache, die Fähigkeit, Probleme formal zu strukturieren oder auch eine Vertiefung der Hardware-Kenntnisse sagen noch nichts darüber aus, ob der oder die Betreffende sinnvolle Arbeit mit dem Computer für sich und andere leistet. Ich meine nicht, daß sich die Vermittlung von Kenntnissen über Informatik und dem Computer in der Ausbildung ersetzen lassen durch Reflexionen und Diskussionen auf einer Metaebene. Aber m.E. unterliegt die derzeitige EDV-Ausbildung der Faszination durch die Maschine. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man die Organisation des gesamten Bildungswesens betrachtet. Straff gegliedert in die klassischen Wissensdisziplinen steht in unserem Bildungssystem das Fach im Vordergrund. In sämtlichen Bildungsinstitutionen - sieht man von einigen wenigen Aktivitäten ab - wird die Frage nach dem Sinn und Zweck des fachspezifischen Unterrichtsstoffes abgeschoben in den Expertenkreis der Lehrplan- oder Studienkommissionen. Vom Lernenden erwartet man sich Fragen zum Stoff und keine nach dem Sinn. Ähnliches folgt in der Arbeitswelt: die Aufrechterhaltung der Funktionalität herrschender Strukturen duldet kein Hinterfragen. So tritt jenes Spezialwissen in den Vordergrund, nur der Hintergrund bleibt leer und dem Einzelnen überlassen. Wo kein Hintergrund existiert, verschwindet aber auch der Vordergrund. Und so formt sich eine Unmenge an Wissen in uns, mit dem wir leider nur wenig anfangen können.

Computer in der Arbeitswelt

Aus der Komplexität und Vielfalt der EDV-Anwendungen, der Undurchschaubarkeit und partiellen Überlegenheit des Computers sowie den sich in ihm vereinigenden Widersprüchen entsteht also jener Mythos des Computers, den zu beseitigen sich Pädagogen vorgenommen haben. Nun stellt sich dieses Problem nicht allein dem Einzelnen, der aus Interesse oder Angst, hinter dem technisch-zivilisatorischen Fortschritt zurückzufallen, sich mit dem Computer auseinandersetzt. Der Großteil der Menschen kann nicht selbständig entscheiden, ob er den Computer benutzen will oder nicht. Er tritt den meisten von uns gleichsam als Naturereignis gegenüber. Denn am Arbeitsplatz trifft die Firmenleitung die Entscheidung über den Einsatz des Computers in Verbindung mit anderen Spezifikationen von High Tech. Der einzelne Arbeitnehmer weiß von vornherein nicht, welchen Veränderungen sein bisheriger Arbeitsplatz ausgesetzt ist.

Nicht selten trifft dies auch für die Firmenleitung zu, für die der Com-

puter, ebenso eine völlig neue Art von Werkzeug darstellt, dessen Effizienz und Leistungsvermögen über- oder unterschätzt werden. J. Vallee weist auf die unterschiedlichen Entscheidungsstrategien von Managern und Computerspezialisten hin: diese treffen Entscheidungen auf Grund klarer logischer Theorien und vollständiger Tests, jene unter Stress und in Ungewißheit. In einigen amüsanten Fallbeispielen beschreibt er die daraus resultierenden Kommunikationsschwierigkeit zwischen Management und Softwareproduzenten (J. Vallee, Computernetze, Reinbek, Hamburg 1984; S.49 - 51, S. 81 - 84). Diese Beispiele fanden zwar zu Urzeiten der Computerisierung statt, und die Einstellung des Management zum Computer hat sich ebenso geändert, wie das Verständnis der Computerfachleute für die Bedürfnisse der Benutzer. Gelöst ist diese Schnittstellenproblematik zwischen Programmierer und User aber noch lange nicht. Beide Seiten betrachten einander noch immer mißtrauisch: verlangt die eine Seite ein maßgeschneidertes Softwarepaket; das alle Firmenprobleme löst, so bietet die andere solche Wunschprogramme auch an. Die Enttäuschung nach Installation eines derartigen „Supersystems“ ist groß und mündet in Vorwürfen wie: Der User weiß nicht, was er will. Der Programmierer ist unfähig, auf die Probleme des Users einzugehen. Die Verbreitung des Computers läßt sich dadurch nicht aufhalten. Im Extremfall bleibt das Gerät unausgelastet, oder der Betrieb muß sich in einem mühseligen Prozeß dem Gerät anpassen, manchmal verbunden mit wirtschaftlichen Einbußen.

Derart überhastete EDV-Umstellungen entstehen aus der durchaus berechtigten Angst, nicht mehr am letzten Stand der technischen Entwicklung zu stehen und damit an Konkurrenzfähigkeit am Weltmarkt zu verlieren; einmal abgesehen davon, daß der Einsatz von High Tech in Produktion und Verwaltung auch Prestige mit sich bringt, das sich wirtschaftlich verwerten läßt. Die Entwicklung von zentralen Großrechnern hin zu leistungsfähigen Personal Computern ermöglichte es, die Implementierung von Computern in den Arbeitsprozeß flexibler zu gestalten und die Investitionskosten zu senken. Vor allem ist die Entwicklung am Softwaresektor nicht stehen geblieben: ausgefeilte Menüprogramme erfordern keine besondere Ausbildung des Bedienungspersonals, zumindest in vielen Standardsituationen des Arbeitsprozesses. Die Probleme und Nachteile, die der Computereinsatz am Arbeitsplatz mit sich bringt, könnte man vergleichen mit den Vorteilen wie der Erhaltung der wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit durch verbesserte oder völlig neue Produkte, des effizienteren Einsatzes von Kapital und Arbeitskraft, der gesteigerten Flexibilität der Produktion, der Reduktion der

Umweltbelastung, der Humanisierung der Arbeitsplätze, der Sicherung und Schaffung derselben (D. Balkhausen, Elektronik-Angst, Econ, Düsseldorf, 1983; S. 135) oder als harmlose Kinderkrankheiten einer relativ neuen Technologie verniedlichen. Generell lassen sich diese Vorteile weder bestreiten noch bestätigen, Prognosen können nur branchenspezifisch erstellt werden und das nur vage.

Für Arbeitnehmer schafft der „Kollege“ Computer andere Probleme. An erster Stelle steht die Furcht vor dem Verlust des Arbeitsplatzes. NC- und CNC- Maschinen, CAD-Systeme, Roboter, Automaten u.v.m. entpuppten sich als wahre „Job-killer“. Es folgt die Angst, daß früher geschätzte Qualifikationen eines Arbeitnehmers in dem mittels High Tech neu organisierten Arbeitsprozeß nicht mehr erforderlich sind; die neue Arbeit also dequalifiziert ist, oder aber neue Qualifikationen erforderlich werden, die sich mit den ursprünglichen Berufsvorstellungen des Arbeiters oder Angestellten nicht mehr vereinbaren lassen. Die Revolution der Mikroelektronik zerriß die stabilen Formen der alten Berufsbilder und Berufskarrieren und stürzte die herkömmliche Berufsbildung in eine Krise. Alte nämlich noch bis vor kurzem das in der Ausbildung erworbene Wissen eines Facharbeiters gestützt durch einige fachspezifische Weiterbildungskurse für den weiteren Verlauf seiner Berufslaufbahn, so herrscht derzeit völlige Unsicherheit, welche Qualifikationen tatsächlich erforderlich sind, um am künftigen Arbeitsmarkt bestehen zu können. Einerseits kam es zu einer weiteren verstärkten Spezialisierung im Arbeitsprozeß, andererseits wird im Zusammenhang mit dem Einsatz neuer Technologien, die größtenteils nicht standardisiert sind und über kein einheitliches Normensystem verfügen, Überblickwissen aus unterschiedlichsten Berufssparten verlangt.

Die Humanisierung des Arbeitsplatzes durch den Computer findet statt. Monotone, sinnentartete oder gesundheitsschädliche Arbeit wird von Maschinen übernommen. Gleichzeitig entstehen neue gesundheitliche Belastungen durch Streß und Arbeitsintensivierung. Man denke z.B. an die Arbeit einer Schreibkraft an einem Textverarbeitungsgerät: Mit diesem Gerät lassen sich Druckfehler spielend korrigieren, ganze Textpassagen löschen oder umstellen, ohne den gesamten Text neu schreiben zu müssen; eine nahezu perfekte Schreibmaschine. Dennoch treten Fehler und Mängel auf, die Schreibkraft wird aber nun an der Perfektion des Textautomaten gemessen - verspricht doch die Werbung, daß dieses Wundergerät makellose Texte herstellt. Die Arbeitszeit ändert sich nicht, nur Texte werden mehr geschrieben. Dazu kommt die hohe Augenbelastung durch Bildschirmarbeit.

Vom Hersteller beabsichtigt oder nicht, übt der Computer eine vorzügliche Überwachungs- und Kontrollfunktion aus. Dazu bedarf es nicht erst eines ausgefeilten Personalüberwachungssystems, sondern es genügen oft einfache Programme um festzustellen, wie lange jemand an seinem Terminal gearbeitet, wieviel er dabei geleistet hat, wie lange jemand mit wem telefoniert hat u.a.m. Der Computer hat bei geeigneter Speicherkapazität - und die wird immer größer - keine Probleme, sich die unmöglichsten Daten zu merken, zu ordnen oder zu verknüpfen. Daten sind nur solange harmlos, bis sie zur Information werden, d.h. kontextgebunden für den Benutzer Sinn bekommen. So kann die Altersangabe im Personalakt Anlaß sein, in die Frühpension entlassen zu werden oder als altbewährter Mitarbeiter eine Treueprämie zu erhalten. Der Computer eingesetzt als leistungsstarke Datenbank kann mittels entsprechender Peripherieapparatur über als Personalausweis getarnte Magnetkarten, die vielleicht gleichzeitig als „Türöffner“ innerhalb des Betriebes fungieren, zum totalen Kontroll- und Überwachungssystem werden, das jeden Schritt des Firmenmitarbeiters registrieren, speichern und mit anderen Daten verknüpfen kann.

Die Rolle des Computers als großer Bruder beschränkt sich nicht nur auf den Arbeitsplatz, sondern wird zum gesamtstaatlichen Problem, da auch die Staatsbürokratie längst erkannt hat, in welchem Maße die Mikroelektronik imstande ist, aus unbedeutenden Daten wichtige Informationen über einzelne Staatsbürger herauszufiltern. Trotz Datenschutzgesetz und fortwährenden Versicherungen, alles Geschehene zum Schutz und Wohle der Staatsbürger, wird man ein unbehagliches Gefühl nicht los, einer neuen Form von Obrigkeit ausgeliefert zu sein. Ist denn unser Demokratiebewußtsein bereits so ausgereift, daß wir vor totalitären Staatsformen, in deren Hand der Computer zu einer gefährlichen Waffe gegen politisch anders Denkende wird, gefeit sind? Obwohl wir von der globalen Vernetzung durch Computer und moderne Nachrichtentechnologien noch einen großen Schritt entfernt sind, ist es höchst an der Zeit, verstärkt diese sozialen Folgeerscheinungen zu berücksichtigen. Angesichts des derzeitigen Standes der Sozialwissenschaften und der geringen Bereitschaft unseres sozialen Systems, die technische und wirtschaftliche Entwicklung einmal anders als unter dem Blickwinkel eines dubiosen Fortschrittsgedanken zu sehen, scheint aber ein allzu großer Optimismus unberechtigt, humane Zielvorstellungen gegenüber technischen und wirtschaftlichen durchzusetzen. Es wäre falsch, Technik, Wirtschaft und Gesellschaft als isolierte Bereiche anzusehen. Denn Technik und Wirtschaft sind unter anderem Teile eines bestimmten sozialen Systems. Es wäre aber

genauso falsch Gesellschaft auf bestimmte Subsysteme wie Technik, Wirtschaft oder Wissenschaft reduzieren zu wollen und menschliches Denken als Ganzes stets den Normen und Kriterien einzelner Subsysteme unterzuordnen.

Probleme der Didaktik

Der Computer widerspiegelt alte Widersprüche unseres Lebens in neuer konzentrierter Form, - ein Grund, unser Zeitalter als Computerzeitalter zu bezeichnen. (Man denke nur an Diskussionen über die Differenz zwischen Mensch und Maschine, die durch die Forschung zum Thema Künstliche Intelligenz neu entfacht wurden). Zusammen mit der technischen, wirtschaftlichen und leider auch militärischen Bedeutung dieser Maschine entstehen neue Wissens- und Erfahrungsbereiche, deren Vermittlung Ziel mannigfaltigen pädagogischen Bemühens ist. Noch sind keine zwanzig Jahre vergangen, daß Informatik als Universitätsstudium etabliert wurde, seit zwei Jahren gibt es Informatikunterricht an den allgemeinebildenden Schulen in Österreich, Computer- und Programmierkurse schießen wie Pilze in die Luft, die Regale in den Buchhandlungen quellen über mit Computerliteratur. Das Bildungsangebot zum Thema Computer explodiert und die Nachfrage läßt nicht nach, dafür sorgt die rasante Entwicklung auf dem technischen Sektor. Jeder Kurs, jedes Buch ist bereits zum Zeitpunkt, an dem es erscheint, veraltet. Kaum hatte man versucht, Curricula für die Erlernung einer Großrechner-Informatik zu erstellen, kam die Umwälzung durch den Personal Computer. War früher das Nonplusultra die Beherrschung mehrerer Programmiersprachen, um mit der Maschine auch nur Routineprobleme zu lösen, stehen heute dafür ausgefeilte Softwarepakete zur Verfügung, deren Benützung kaum Programmierkenntnisse erfordern. Menü-, Dialog- und Helpprogramme vereinfachen zusammen mit verständlicher Bildschirmgraphik und peripheren Hilfsgeräten wie Maus oder Lichtstift die Handhabung eines PC. Welchen Sinn hat es, sich Gedanken um eine Didaktik der Aus- und Weiterbildung auf dem Gebiet der Informatik - im weitesten Sinn - zu machen, wenn die technische Entwicklung die Gerätehandhabung derart simplifiziert?

Für genau umrissene Aufgabenstellungen wie z.B. die Routinearbeiten mit Datenbank (Eintippen neuer Daten, Korrekturen, Ausdrucken von Daten etc.) genügen einige wenige Befehle, um den Computer zu bedienen. Dies sind in der Regel auch genau jene Tätigkeiten, die dem erwähnten

ständigen Prozeß der Dequalifikation von Arbeit unterliegen.

Und selbst in dieser Routine können Tippfehler zu einem Chaos am Bildschirm führen, dem man hilflos gegenübersteht. Gewöhnlich sind aber die Aufgaben, die mittels Computer bewältigt werden sollen, nicht so klar umrissen und eindeutig vorgegeben. Für die bereits kurz angeschnittene Aus- und Weiterbildungsproblematik möchte ich zwei Adressatengruppen unterscheiden:

- 9 Die Gruppe jener Experten, für die der Computer im Zentrum ihrer Arbeit steht. Der Computer ist nicht ihr Werkzeug, sondern sie sind die Werkzeugmacher: Informatiker, Entwicklungs- und Servicetechniker etc. In dieser Gruppe findet sich die Spitze der Hierarchie der Computerexperten, die entscheidenden Einfluß auf die zweite, größere Gruppe nimmt.

Diese Gruppe setzt sich aus den Anwendern zusammen; all jene, die den Computer als Werkzeug benutzen ohne das fachspezifische Wissen der ersten Gruppe. Sie bestimmen den Branchenmarkt entscheidend mit.

Diese Gruppen überschneiden sich. Der Computerwissenschaftler, der zum Schreiben seiner Veröffentlichungen auf ein Textprogramm zurückgreift, wird zum Anwender, der Ökonom, der an der Computersimulation eines Wirtschaftsmodells arbeitet, zum Informatiker. Die Softwarehersteller, die „maßgeschneiderte“ Programme für spezielle Problemstellungen aus der wirtschaftlichen Praxis entwickeln, gehören je nach Schwerpunkt ihrer jeweiligen Tätigkeit der einen oder anderen Gruppe an. Ich möchte mich hier auf die Gruppe der Anwender konzentrieren.

Lernen auf Vorrat

Das Vermittlungsproblem, Wissen über den Computer weiterzugeben ist ähnlich dem des Mathematikunterrichts. In beiden Fällen geht es um die Vermittlung einer allgemeinen Problemlösungsmethode, die universell für die unterschiedlichsten Bereiche angewendet werden soll. Daraus folgt, daß didaktische Überlegungen immer zwischen der Spezialisierung für die jeweilige Anwendung und der Allgemeinheit des Wissens für die möglichen Anwendungen pendeln. Der Widerspruch zwischen dem praktischen, unmittelbar vorgegebenen Anwendungsproblem und dem abstrakten, allgemeinen Methodenwissen besteht in allen Wissenschaften und konstituiert eine

Hauptfrage aller Didaktik: Soll Theorie- und Methodenwissen auf Vorrat gelehrt werden mit der Hoffnung, daß der Lernende dieses Wissen von sich aus auch in die Praxis umsetzen kann? Oder kann der Lernende durch die Beschäftigung mit gut ausgewählten Praxisproblemen auch die zugrundeliegenden theoretischen Zusammenhänge begreifen und das an Einzelbeispielen erworbene Methodenwissen auch zur Lösung neuer Probleme einsetzen? Dieses Theorie-Praxis-Dilemma stellt sich hier entschärft, da zum einen die Gruppe der Computeranwender von vornherein an Anwendung und weniger an Theorie interessiert ist, und zweitens die zunehmende Benutzerfreundlichkeit des Computers das theoretische Wissen um die Maschine in den Hintergrund drängt.

Wieviel soll man wissen?

Es bleibt aber dennoch die Frage offen, wieviel Wissen über den Computer nun ein Anwender braucht, um vor üblen Überraschungen in Form von „Programmabstürzen“ und „DatensalaW“ gestützt zu sein. Die unmittelbare Trivialantwort auf diese Frage lautet: Es hängt davon ab, was der Anwender will und welche Funktion er ausübt. Die Billigausbildung zum Knöpfchen-, bzw. Tastendrücker rächt sich in meisten Fällen. Abgesehen von der unmenschlichen Monotonie derartiger Arbeit befindet sich ein derartig ausgebildeter End-User stets in Abhängigkeit von fachkundigen Experten; die kleinsten Veränderungen im Arbeitsablauf erfordern deren Eingreifen. Der End-User führt dann einen Doppeldialog, mit dem Computer und dem Experten. Eine Kompromißlösung sieht die Vermittlung von Programmierkenntnissen vor, mit denen geringfügige Modifikationen in der bereitgestellten Software selbständig vorgenommen werden können. Diese Maßnahme zieht Vorteile nach sich: die Arbeit am Computer wird aufgewertet, indem man die Maschine zumindest zum Teil an die eigenen Bedürfnisse anpassen kann und ihr nicht völlig hilflos ausgeliefert ist. Der End-User kann auf Grund dieser Kenntnisse direkt mit dem Experten kommunizieren und ihm ungefiltert Kritik und Vorschläge für Programmänderungen mitteilen (s. P. Baumgartner, Durchblick statt Knopfdruck, Manuskript, Klagenfurt, 1986). Es geht also darum, den Anwender soweit in die Geheimnisse der Informatik einzuführen, daß er imstande ist, den PC zu individualisieren und eigene Schwierigkeiten und Nöte auch in der Fachsprache der Informatik zu artikulieren.

Zwischen Realität und Computerwelt

Wenn man einen derartigen Anspruch erhebt, ergibt sich die nächste Schwierigkeit, nämlich des Formalisieren von Realproblemen als erste Stufe des Problemlösens mittels Computer. Der Rechner wird hinsichtlich dieses Problems permanent überschätzt. Zwischen dem Realproblem und dem Programm liegt als Zwischenstufe die Übersetzung des vorgegebenen Problems in ein formales Modell, das entscheidend für die Güte und der Sinnhaftigkeit des Programms ist. Dem Erwerb dieser Fähigkeit, in komplexen Prozessen die signifikanten Schritte zu erkennen, das strukturell Wesentliche aufzuzeigen und dies in logischer Sprache zu formulieren, wird in unserem Bildungssystem noch immer zu wenig Bedeutung zugestanden. Ich möchte hier nicht eine formale Betrachtungsweise überbewerten, vielmehr nur darauf hinweisen, daß durch das Formalisieren realer Situationen eine effiziente Kommunikationsbasis nicht nur zwischen Mensch und Maschine, sondern auch zwischen den Menschen untereinander gewonnen werden kann. Die Übersetzung eines formalisierten Modells in ein Programm ist dann meist nur noch Routinesache. Genau aber dieser Übersetzung wird in vielen Computerkursen die größte Aufmerksamkeit geschenkt. Das zugrunde liegende formale Modell wird als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt und vernachlässigt.

Die vielfältige Anwendbarkeit des Computers und das durch ihn einer größeren Mehrheit verfügbar gemachte Fachwissen läßt viele Arbeitsbereiche verschmelzen und Wissensgebiete näher ins Interdisziplinäre zusammenschließen. Damit stellt sich für die Aus- und Weiterbildung das Problem, daß die traditionelle Gliederung von Wissenschaft und Arbeitswelt in Fachdisziplinen ihre Gültigkeit verliert und man sich überlegen muß, welche neuen Qualifikationen für derartige fachübergreifende Aufgaben erforderlich sind. Die Meinung, Wissen und Fähigkeiten, die der Computer bereitstellen kann, aus den diversen Curricula zu streichen, greift zu kurz, denn viele Kenntnisse dienen nicht nur zur Ausführung bestimmter Tätigkeiten, sondern sind auch gleichzeitig Grundlage des Theorie- und Praxisverständnisses. Sie sind notwendig, um eigene Kenntnisse erweitern oder vertiefen zu können. Dazu ein Beispiel: Der Computer kann schneller und präziser Zahlen addieren als wir, es wäre aber unsinnig, die Addition aus den Lehrplänen zu streichen, da sie einen Schlüsselbegriff für jegliches Zahlenverständnis darstellt. Aber es ist klar, daß weniger Wert auf den Rechendrill gelegt werden kann. Das operative Einüben kann mit Hilfe des Rechners selbst geschehen. Arbeitsgebiete, die früher getrennt waren, fallen nun zusammen.

Wer mittels Datenbank eine Kundendatei bearbeitet, ist (muß) auch in der Lage (sein), mit einer Personal- oder Lagerdatei umgehen zu können, sofern er die logischen Strukturen einer Datenbank – das ist im wesentlichen wiederum ein formales System – begriffen hat. Die Fähigkeit, mit Computern umgehen zu können, reicht aber allein nicht aus, sondern es sind auch Kenntnisse aus dem jeweiligen Anwendungsgebiet erforderlich. Je mehr Wissen der Anwender aus verschiedenen Praxisbereichen besitzt, desto besser kann er den Computer sinnvoll ausnützen. Der Computer als Universalwerkzeug wirkt quasi als Katalysator, Probleme interdisziplinär anzugehen. Sein Einsatz garantiert aber nicht Interdisziplinarität, denn das Potential, große Datenmengen schnell und präzise zu bearbeiten, ist bloß eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung, sinnvolle Antworten auf komplexe Fragestellungen zu geben. Die Chance, alternative Lösungswege voranzutreiben, bleibt oft deshalb ungenutzt, weil das Problem der Maschine und nicht die Maschine dem Problem untergeordnet wird. Die technischen Schwierigkeiten, die der Einsatz von Rechnern mit sich bringt, überdecken dann die eigentlichen Probleme.

J. Weizenbaum beurteilt diese Situation noch pessimistischer: „In unserer Gesellschaft ist der Computer weitgehend eine Lösung auf der Suche nach Problemen. Die Mentalität, die diesen Zustand hervorbringt und nährt, ist genau die gleiche, die menschliche und politische Probleme in technische Probleme verwandelt und dann technische Lösungen vorschlägt. Eine – nicht immer unbeabsichtigte – Folge dieser Verwandlung besteht darin, daß die Aufmerksamkeit von realen Konflikten und realen Interessensgegensätzen abgelenkt wird.“ (J. Weizenbaum, Vertrauen in die Wissenschaft, in Zwischen Auflehnung und Karriere, Hsg. Redaktion Wechselwirkung, Agentur Pedersen, Braunschweig, 1982; S. 82). Er geht noch weiter und schreibt der Wissenschaft und Technik nur in wenigen seltenen Fällen Problemlösungskompetenzen zu. In dieser Schärfe teile ich diese Meinung nicht. Weizenbaum verschweigt, was er sich unter der Lösung eines Problems vorstellt, was der Unterschied zwischen technischem und politischem Problem ist, und ob Probleme bewältigt werden können, ohne neue entstehen zu lassen. Wesentlich erscheint mir aber der Gedanke, daß Fragestellungen durch den Einsatz von Computern völlig umgewandelt werden können. Es geht dann nicht mehr um den inhaltlichen Diskurs, sondern um die Suche, das Problem in eine geeignete maschinell bewältigbare Form zu pressen, ehe noch genaue Analysen der Ausgangs- und Rahmenbedingungen stattfanden. Dabei muß es sich gar nicht einmal um politisch relevante Probleme handeln,

sondern bereits bei technischen oder auch mathematischen Aufgaben triumphiert maschinelle Geschwindigkeit über einfallsreiche Theorie. Bisher war die Unfähigkeit menschlichen Denkens, große Datenmengen schnell direkt zu verarbeiten, auch Grund zur Entwicklung brauchbarer Theorien und Verfahren, über strukturelle Konzepte dennoch brauchbare Resultate zu produzieren. Die moderne Datenverarbeitung bewältigt großes Datenmaterial auch ohne theoretischen Aufwand. Da Rechenzeit immer billiger wird und die Computer immer schneller arbeiten, bringt die triviale Methode des „Trial und Error“ oft dieselben Resultate wie die Anwendung einer ausgefeilten Theorie. Wozu sich also mit komplizierten Theorien abmühen, wenn Computeranwendungen ohne theoretischen Aufwand direkt zu brauchbaren Ergebnissen führen? Man vergißt aber den Erkenntnisgewinn, den gute theoretische Konzepte liefern, auch wenn sie nicht unmittelbar anwendbar sind. Man denke beispielsweise an die Konzeption der reellen Zahlen in der Mathematik; obwohl wir numerisch nur Zahlen mit endlich vielen Dezimalen verwenden, trägt die Theorie wesentlich zu unserem Zahlenverständnis bei und liefert z.B. Ansätze, neue Vorstellungen von Unendlichkeit zu gewinnen, die wiederum die Rechenpraxis befruchten.

Der Computer ändert unser Wissenssystem. Dort, wo fehlendes theoretisches Wissen brauchbare Vorstellungen verhindert, erzeugt er Verständnis durch graphische Darstellungen oder operatives Handeln. Er liefert Modelle, die funktionieren. Somit stehen wir vor der Schwierigkeit, Wissen neu zu bewerten, Inhalte zu selektieren, ohne den Gesamtüberblick zu verlieren, und geschaffene Freiräume zu nutzen. Hier stellt sich ein wichtiges Aufgabengebiet für künftige Aus- und Weiterbildungsaktivitäten von Universität und Erwachsenenbildungsinstitutionen. Es wird nicht genügen, jemanden mit einer mehr oder minder guten Gebrauchsanweisung das Werkzeug Computer in die Hand zu drücken. Mehr als bisher müssen auch Überlegungen über Sinn und Zweck jener Aktivität angestellt werden, für die der Computer Werkzeug sein soll, wie sich dieser dabei ändert und welche Folgen zu erwarten sein werden. Dies erinnert an die alte Forderung nach Verbindung von Natur- und Geisteswissenschaften. Die ähnlichen Formulierungen sollen aber nicht die inhaltlichen Unterschiede verwischen. Die Problematik der modernen Datenverarbeitung trifft uns unmittelbar, sie manifestiert sich nicht nur im Problem der Arbeitslosigkeit oder wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit, sondern auch im Selbstbild des Menschen. Sie löst individuelle Angst aus, lebensnotwendige Grundlagen zu verlieren (in Form des Arbeitsplatzes), und gleichzeitig gesellschaftliche Unsicherheit, worin sich der Mensch gegenüber

seiner Maschinenschöpfungen auszeichnet. Diese Probleme berühren nicht nur einen kleinen Kreis von Wissenschaftsphilosophen, sondern uns alle, sie können daher nicht einfach ignoriert und aufgeschoben werden.

Berichte und Stellungnahmen zur Arbeitsgruppe

Dieses Kapitel bleibt ungeschrieben; die Arbeitsgruppe Informatik gibt keine Information. Dieses Vorgehen soll aber zumindest kurz kommentiert werden. Die rasante Entwicklung der Informatik wirkt auch auf dem Aus- und Weiterbildungsbereich dieser Wissenschaft. Wohl keine andere Disziplin kann auf eine derart kurze Halbwertszeit des Wissens verweisen; Informatikwissen ändert sich derart rapid, daß etwa Anfängervorlesungen innerhalb drei Jahre nicht mehr durch einige wenige Ergänzungen aktualisiert werden können, sondern völlig neu entwickelt werden müssen. Diese Dynamik setzt sich weiter fort auf die Menschen, die in diesem Bereich tätig sind. Streß macht sich breit, volle Terminkalender bestimmen ihren Lebensrhythmus. Davon war auch die Tagung betroffen. Denn bereits zu ihrem Beginn stand fest, daß mehr als die Hälfte der eingeladenen Personen aus Termenschwierigkeiten ihre Teilnahmezusage zurücknehmen mußte. So erklärt sich die niedrige Teilnehmerzahl. Da es während der Tagung in unserer kleinen Gruppe zu keinen größeren Widersprüchen in der Diskussion kam, konnte die obige Zusammenfassung erstellt und auf weitere Berichte und Stellungnahmen daher verzichtet werden.

Literaturauswahl

- Beck P., Schedler K.: Auswirkungen der Mikroelektronik, Österreichisches Institut für Bildung und Wirtschaft, Wien 1981
- Wagner I. et al.: Arbeit am Computer. Die politische Bewältigung sozialen Wandels (2 Bände). Fernstudienlehrgang: Politische Bildung. Forschungsstelle für Arbeit und Technik, Wien 1986
- Roszak T.: The Cult of Information. Pantheon Books, New York 1986
- Arbeitskreis Bildschirmtext (Hrsg.): Sackgasse in die Zukunft. Bildschirmtext in Österreich, Wien 1985
- Redaktion Wechselwirkung (Hrsg.): Zwischen Auflehnung und Karriere. Naturwissenschaft und Technik aus der Gegenperspektive. Agentur Pedersen, Braunschweig 1982
- Michel K. M., Spengler T. (Hrsg.): Computerkultur. Kursbuch 75, Rotbuchverlag, Berlin 1984
- Rochester J. B., Gantz J.: Der nackte Computer. Du Mont, Köln 1984
- Bamme A., Berger W., Kotzmann E. (Hrsg.): Anything Goes - Science Everywhere? Konturen von Wissenschaft heute. Profil, München 1986
- Bamme A., Baumgartner P., Berger W., Kotzmann E. (Hrsg.): Technologische Zivilisation. Profil, München 1987
- Dreyfus H., Dreyfus S.: Mind over Machine. The Free Press, New York 1986
- Heintel P.: Thesen zum Personal Computer. Preprint, Klagenfurt 1985
- Turkle S.: Die Wunschmaschine - Vom Entstehen der Computerkultur. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1984
- Weizenbaum J.: Die Macht der Computer und die Ohnmacht der Vernunft. Suhrkamp, Frankfurt/Main 1978
- Papert S.: Mindstorms. Kinder, Computer und Neues Lernen. Birkhäuser, Basel 1982

- v. Randow G. (Hrsg.): Das aridere Computer-Buch. Weltkreis, Dortmund 1985
- Vallee J.: Computernetze - Träume und Alpträume einer neuen Welt. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 1984
- Otte M.: Die Gottesfurcht vorm Denken der Computer. Düsseldorfer Debatte 2/84, S. 71-76
- Baumgartner P., Payr S.: Software Transparency as an Educational Problem. Preprint, Klagenfurt 1987
- ARGE DATEN (Hrsg.): Schöne neue Computerwelt! Datenerfassung, Kontrolle und Rationalisierung in Österreich. Verein für alternative Stadtteilarbeit, Wien 1984
- Holling E., Kahle R., Kempin P.: Kritische Computerkurse in der Erwachsenenbildung. Ein Erfahrungsbericht über einen neuen Ansatz. Preprint, Berlin 1984

4.3 ARBEITSGRUPPE ÖKOLOGIE

(Leitung: Ursula SCHNEIDER und Michael SCHRATZ, Universität Innsbruck)

Thesen zur Arbeitsgruppe Ökologie

„Weil da niemand mehr durchsieht . . . “

Protokoll und Versuch der Systematisierung der Diskussionen in der Arbeitsgruppe Ökologie

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe

Zur Fuge der Pädagogisierung eines Anliegens

- Das Daten- und Informationsproblem

- Widerspruch im alltäglichen Handeln

- Das Abschieben der Probleme in die institutionalisierte Pädagogik

- Die Rolle der Universitäten in der Umweltforschung

- Wie soll's weitergehen?

Berichte und Stellungnahmen zur Arbeitsgruppe Ökologie

Tagungssplitter

(Marina Fischer-Kowalski)

Von der Vermittlung zur Verständigung: Ökopädagogik als Signal für ein neues Verständnis von Erziehung und Bildung?

(Michael Schratz)

Gefährdete Umwelt - Gefährdete Gesundheit, was tun?

(Traude Stockinger)

Erwachsenenbildung im Parlament?

(Herbert Wegscheider)

Gedanken zur Rolle und Situation der Erwachsenenbildung in der Umweltpädagogik in Tirol

(Walther Steinacher)

Zukunftsorientierte Bildung und Umwelterziehung

(Willi Linder)

Umweltaktivitäten des österreichischen Alpenvereins

(Luis Töchterle)

Weiterführende Literatur zum Themenbereich Ökologie

THESEN ZUR ARBEITSGRUPPE ÖKOLOGIE

(Einladungstext)

Ökologische Fragestellungen stehen heute nicht nur im Mittelpunkt des politischen und gesellschaftlichen Interesses, sie beunruhigen aufgrund von aufrüttelnden Presseberichten etc. auch stark. Dennoch zeigt sich, daß trotz der Medienpräsenz und der aktuellen Katastrophen sich - gesamt gesehen - eigentlich wenig „rührt“. Aber auch im kleinen, z.B. individuell gesehen, reicht Bewußtsein offenbar nicht aus - zumindest nicht jenes widerwillige, erschrockene oder in ein Erschlagenwerden durch Komplexität flüchtende Bewußtsein, das durch Katastrophen wachgerüttelt, sich in unverbindlichem Abwägen bald wieder verflüchtigt. Eine „ökologische Wende“ ist nicht in Sicht, vielleicht weniger, weil keine Erfolge errungen wurden, sondern weil die Zerstörung offensichtlich viel schneller voranschreitet als unser Umdenkvermögen.

Beide Institutionen -Universität und Erwachsenenbildung - stehen dieser Entwicklung zusehends ratlos gegenüber. Erstere, weil sie es weder schafft, ihre Forschungserkenntnisse politisch durchzusetzen, noch sich inneruniversitäre über die Fachgrenzen hinwegzusetzen, um die anstehenden Probleme interdisziplinär anzugehen. Zweitere, weil sie oft noch immer Lehrverfahren einsetzt, die wenig geeignet sind, einem ökologischen Lernen gerecht zu werden und vice versa, denn von marginalen Übersetzungen abgesehen, setzt sich die Wissenschaftssystematik auch in Schule und Erwachsenenbildung durch, gilt für beide (Uni, EB) gleichermaßen Methodeneinfalt.

Beide Institutionen können die Problematik vermutlich erst dann glaubwürdig angehen, wenn sie sich selbst verändern, denn ihr Selbstverständnis ist kein ökologisches - und diese Veränderung ist mühsam.

Diese Arbeitsgruppe soll die Möglichkeit schaffen, diesem Dilemma in einem intensiven Gespräch zu begegnen und zumindest tendenziell an Lösungsmöglichkeiten zu basteln. Ein solches Ziel werden wir wohl erst dann erreichen, wenn wir uns dazu auch klare Fragestellungen vornehmen, denn ökologische Diskussionen auf allgemeiner Ebene können Tage füllen . . . Und darüber zu lamentieren, warum die Leute so wenig tun, bringt uns erfahrungsgemäß auch nicht weiter!

Aus diesem Grund haben sich in einem Vorbereitungsgespräch für unsere Zielsetzung folgende Fragestellungen als attraktiv erwiesen:

- Was haben die bisherigen Vermittlungsbemühungen wirklich gebracht,

wenn es um die Weiterbildung in ökologischen Anliegen ging? (Veranstaltungen wie Seminare, Aktionen wie Blockaden u.s.w.)

- o Welche Aktionsformen können gefunden werden, um dieses Anliegen in Zukunft zielführender vermitteln zu können?

Vielleicht müssen wir weg vom Vermittlungsgedanken! Was aber, wenn geläufige Muster von Kommunikation nicht greifen?

Diese Fragen ermöglichen einerseits einen intensiven Austausch über die an der Forschungs-, bzw. Bildungsinstitution bisher gemachten Erfahrungen, bringen im Nutzen gemeinsamen Know-hows aber auch Anregungen für künftige Veränderungen und vielleicht auch konkrete Projekte.

„WEIL DA NIEMAND DURCHSIEHT...“ PROTOKOLL UND VERSUCH DER SYSTEMATISIERUNG DER DISKUSSIONEN IN DER ARBEITSGRUPPE ÖKOLOGIE

Die Mitglieder der Arbeitsgruppe:

Die Teilnehmer(innen) gehen zunächst gemeinsam ihrem jeweiligen Zugang zum Thema nach:

Marina FISCHER-KOWALSKI, Soziologin, seit einem Jahr am IFF (Interuniv. Forschungsinstitut für Fernstudien) mit dem Aufbau eines Öko-Schwerpunktes beschäftigt. Auf Initiative des Walter-Verlags erstellt sie einen Öko-Bericht Österreich, wobei ihr Interesse besonders den Zusammenhängen gesellschaftlichen Handelns (Verursacher, Wirksamkeit gesellschaftlicher Behütungsrichtungen) gilt. In enger Kooperation mit dem Ökoinstitut wird für die Arbeitsmarktverwaltung die Ausbildung der Umweltberater (befristete Initiative für arbeitslose Jugendliche) durchgeführt (Sieber).

Probleme und offene Fragen: Aufbereitung des Vorhandenen in verständlicher und eindringlicher Form notwendig, weil die gesellschaftliche Datenglage katastrophal ist; z.B. gibt es über wasserwirtschaftliche Fragen keinerlei Transparenz; notwendig wäre ein starker Schwerpunkt auf gesellschaftlichem Umgang mit Umwelt (Länderpolitik, Energie- und Wasserwirtschaft,

Gesundheitspolitik,...); geringes, Maß an wissenschaftlich solider Aufbereitung, Abdriften in den moralisch-religiösen Bereich; Anliegen: ein sozialwissenschaftlicher Zugang zu den gesellschaftlichen Prozessen, die Umwelt berühren, wäre zu entwickeln (auch international gibt es da noch wenig). Langfristiges Ziel, einen Ausbildungslehrgang für die in den Gemeinden neu gewählten Umwelträte zu schaffen, mit der Chance, das überparteilich zu betreiben (ähnlich wie in der Frauen- und Friedensbewegung).

Rudi LENZ: betreut am IFF das Projekt Wissenschaftsladen (Kontaktstelle zur Wissenschaft, die der Bevölkerung bei spezifischen Problemstellungen für wissenschaftlich fundierte Hilfe/Beratung/Begutachtung zur Verfügung steht und deren interdisziplinäre Bearbeitung innerhalb des Wissenschaftssystems organisiert). In der Heimatgemeinde stellt sich aktuell die Frage der geplanten Sondermülldeponie, die als erstes Beispiel für den Wissenschaftsladen fungiert: Informationsveranstaltung über die Sondermüllproblematik: gut 1000 Leute aller Altersgruppen und Schichten wurden angesprochen; als der Standort publik wurde, lag schoLi°eine offizielle Broschüre mit „SACHINFORMATION“ der Landesregierung vor; der Wissenschaftsladen versteht sich als eine Art Universitätsambulanz und zeigt auf, wieviel Punkte noch strittig, ungeklärt sind, so wurden z.B. Geologen um Gutachten gebeten, um die offizielle Information „geologisch unbedenklich“ zu überprüfen. In jedem der drei betroffenen Orte hat sich eine Initiativgruppe von Lehrern gebildet, die ihre Schüler stark mit der Thematik befassen. Die Landesregierung hat nun angeboten, daß die Initiativgruppen selbst Gutachter aussuchen können, die die Quellverseuchungsgefahr und die Vorgehensweise untersuchen (Verfassungsklage gegen die Ausschaltung der Gemeinden aus dem Verfahren). Man hat von Hainburg offensichtlich nichts gelernt: Wieder wurde im geheimen ausgewählt und überfallsartig beschlossen.

Probleme und offenen Fragen: Probleme des Einspannens der Kinder in eine emotional so deutlich besetzte Problematik (Stichwort: Drittes Reich): Problem der massiven Abstützung öffentlicher Vorhaben (Landesstudio OÖ als Regierungsrundfunk) und der Diffamierung von Bürgerprotest als Aufstand des Pöbels.

Es finden sich an den Universitäten (noch?) zu wenig Wissenschaftler, die für einen Wissenschaftsladen zur Verfügung stünden: die von allen finanzierten Universitäten erbringen Leistungen vor allem im Dienste der Wirtschaft.

Wilhelm LINDER: Biologie, Mitarbeiter in der ARGE Umwelterziehung; während des Studiums schnell auf die Biotopproblematik gestoßen, ein paar Semester an der Technik studiert, um die Sprachen und Denkweise von Technikern kennenzulernen.

Jetzt hauptsächlich in der Lehrerfortbildung tätig; Versuch, mit ihnen hinauszugehen und natürliche Bezüge wieder herzustellen; Organisation eines Ökopraktikums für Biologielehrer.

Probleme und offene Fragen: Suche nach neuen Vermittlungsformen für die Ökoproblematik; z.B. Straßentheater, Waldbus quer durch Österreich usw.; Information ist nicht völlig nutzlos: getrennte Müllsammlung wäre vor kurzem noch völlig undenkbar gewesen. Vernetzung der Problematiken: Zeitungsrecycling bringt über das De-inking-Verfahren problematischen Schwermetallschlamm hervor.

Michael SCHRATZ, Pädagoge, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck, hat vor einigen Jahren mit Veranstaltungen zur Ökopädagogik begonnen und später eine Initiative in seiner Gemeinde (Natters bei Innsbruck) ins Leben gerufen (Veranstaltung zum Thema Wald, Mülltrennungsparties nach dem Tupperware-Prinzip). Probleme und offene Fragen: Erschütterung des traditionellen Wissenschaftsverständnisses, Entwicklung einer ökologisch orientierten Wissenschaft (was immer das ist). Ökopädagogik ist nicht traditionelle Erziehung/Schulung, sie muß neue Zugänge entwickeln. Versuch, in Schulen zu arbeiten um über die Kinder an die Eltern heranzukommen; Problem der Verständigung mit den Bauern, die das „Reden-über“ ablehnen und die Waldschäden tendenziell herunterspielen. In ganz Tirol gibt es auf Gemeindeebene keine ökologischen Konzepte, bestenfalls Ansätze; die Aufbereitung entsprechender Informationen fehlt noch fast völlig.

Kommentare dazu: Zum Ansatzpunkt, „Kinder erziehen ihre Eltern“ gibt es am IFF Linz ein von Gerhard Elsigang betreutes Projekt. Die Betroffenheit von Kleinbauern scheint dort gegeben, wo ihre Existenz bedroht ist; aus Kärnten gibt es Beispiele von massivem Widerstand z.B. gegen ein ziemlich unsinniges Projekt der Wildbachverbauung (Hochwasserspitzen im unteren Bereich).

Traude STOCKINGER, Wien, Volkshochschule Margarethen, Zweigstelle Hansensiedlung; große Erschütterung und Verunsicherung nach Tschernobyl; Informationsdefizit deutlich verspürt; Initiative gestartet,

Kurs über die VHS organisiert (Zusage war kein Problem, sofort erfolgt). 15 Kursabende im Herbst zur gesamten Ökoproblematik organisiert (Vortragende waren sehr kooperativ). Im Sommer war in der Siedlung die getrennte Müllsammlung mit Biotonne eingeführt worden. Nach dem Müllproblem-Vortrag bildete sich ein Aktionskomitee für Milchflaschen statt Tetrapacks (Unterschriftenliste an viele Stellen geschickt, die Geschäftsführer der Supermärkte in der Siedlung zur Diskussion einladen ...)

Themenkreise: Mülltrennung, Baubiologie, Ernährung, Gesundheit, Verpackung, Dritte Welt... Erfahrungen: gute engagierte Stimmung beim Abschlußfest, Umweltgruppe von 12-14 Personen gebildet, Mitbewohner aller Altersgruppen im Kurs anwesend; mit bloßer Mund-zu-Mund-Propaganda 40-50 Teilnehmer je Abend; Aktion gegen Spraydosen, Bauern am Stadtrand gefunden, der auf biologischen Landbau umstellen möchte.

Walther STEINACHER: in der Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung, Tirol, seit 1970 tätig, u.a. Anlaufstelle für Umweltfragen, zuständig für Medienverbundprogramme. Einstieg in die Umweltpädagogik über eine Fluglärminitiative; Zwei Semester Vorlesung über „Institutionalisierte versus freie Erwachsenenbildung“ gehalten; in Tirol gibt es über 120 Bürgerinitiativen, von denen ca. die Hälfte erfaßt ist; das Faszinierende an der freien Erwachsenenbildung ist ihr spontanes Entstehen und Wieder-Verschwinden, sobald ein Ziel erledigt ist, der meßbare Erfolg, das Freisein von parteipolitischen Hintergründen; „in der freien Erwachsenenbildung ist viel drin“.

Probleme und offene Fragen: Die institutionalisierte Erwachsenenbildung tut relativ wenig; am WIFI gibt es einen Umweltberaterkurs, die VHS hat einen Strahlenvortrag organisiert, die Maßnahmen bleiben jedoch punktuell. Ortsbildpflege als Verdrängungsleistung? In den Orten gibt es für bürgerweit breiten Widerstand zu viel Angst vor Bürgermeister und Familienmafiosi.

Ursula SCHNEIDER, Betriebswirtin und Wirtschaftspädagogin an der Universität Innsbruck, hat mit Veranstaltungen zur Ökopädagogik experimentiert und ist dabei auf die Problematik der Informationsfülle bei gleichzeitigen Defiziten, der Widersprüche und des Auseinanderklaffens von Wissen und Tun gestoßen.

Probleme und offene Fragen: Ökopädagogik soll nicht Erziehen im Sinn von appellhafter (Zwangs-)Beglückung sein; es gibt eine Vielzahl von

Büchern, Borschüren, Flugblättern zur Thematik; sie scheinen häufig beim Empfänger nicht anzukommen. Muß Ökopädagogik eine politische und aktionsbetonte Komponente aufweisen: Problem des eigenen TUNS: Sehr viel passiert im Systemzusammenhang (z.B. bequeme Putz- und Waschmittel, Nutzung von Schnell-Küchen-Möglichkeiten, individuelles Autofahren täglich); berechtigen das bißchen Mülltrennung und die Biowaschmittel zu „Erziehung“?

Luis TÖCHTERLE, Jugendsekretär beim österr. Alpenverein; im Rahmen einer Bürgerinitiative bisher erfolgreich ein Kraftwerksprojekt der ÖBB im Stubaital bekämpft; Erfahrung der Stigmatisierung als Leiter dieser Initiative.

Es gibt ca. 65000 Jugendliche beim Alpenverein mit 1300 ehrenamtlichen Gruppenbetreuern. Derzeit gibt es zwei aktuelle Umweltprojekte beim ÖAV (neben vielen Einzelinitiativen): Projekt Müllvermeidung als Programm für einen Heimabend, an dem über Tourenproviand gesprochen wird, Plakat entworfen; Musterheimabend österreichweit vorgeführt, nicht nur die Unterlagen weitergegeben; weitere Verbreitung erreicht.

Projekt Umweltbaustelle = freiwilliger Arbeitseinsatz im Umweltbereich kombiniert mit Freizeit; z.B. Wiederbegrünung, Lehrpfadsanierung, Zauservice auf den Almen, Müllbeseitigung, Aufforstung, Hüttendachreparaturen, Entsteinung nach Lawinenschäden; große Nachfrage nach diesen Projekten; es gibt eine Videokassette und ein Bautagebuch dafür.

Probleme und offene Fragen: viele öffentliche Aktionen sind punktuell ohne Berücksichtigung vernetzter Wirkungen und daher häufig kontraindustriell; z.B. werden im Rheintal Subventionen für Wegebau verlangt, um wieder aufforsten zu können. Dort bilden sich keine keimfähigen Fichtenzapfen mehr aus; die Sämlinge reichen nur noch vier Jahre. (Beschäftigungspolitik für Forstarbeiter?)

Ulrike UNTERBRUNER: arbeitet am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften der Univ. Salzburg; ist seit 13 Jahren in der Umweltbewegung aktiv; angefangen hat's mit Zwentendorf, mit einer „kleinen, radikalen Mehrheit“; Mitarbeit in der Salzburger Gruppe Aktion Umwelt seit 1977: (Konzentration auf Verkehrs- und Energiepolitik) 3 Fahrraddemos mit 2000 Teilnehmer organisiert sowie kleinere spontane Aktionen. An der Universität mit Schwerpunkt Biologie und Geowissenschaften, seit 2 Jahren hauptsächlich in der Umwelterziehung tätig; sehr stark in der Lehrerfort-

bildung engagiert (PI Salzburg; ARGE Umwelterziehung), wobei weniger die Informationsvermittlung als die emotionalpolitische Dimension im Vordergrund steht. Viele Parallelen Umwelt- und Gesundheitserziehung (wie gehen wir mit der Umwelt und wie mit unserem Körper um?)

Probleme und offene Fragen: eigenes Verhalten als Konsumentin und Hausfrau; Rückzug aus den Aktionen (wegen Habilitation) belastet; wie kommt man an die Leute mit ihren gewaltigen Verdrängungsleistungen heran? Ansatz mit psychologischen Bereich (Fall in der BRD: Photograph hat den sterbenden Wald erfaßt und die Bilder am Spazierweg an die Baumstämme geheftet: Es gab massive Proteste gegen diese schwarzmalerische Vermiesung des Sonntagsspaziergangs, obwohl ein Blick nach oben genügt hätte, um das gleiche zu sehen).

Hinweis: Schriftenreihe des Deutschen Instituts für Umwelterziehung in Berlin mit sehr guten Heften zur Umwelterziehung; eines davon mit dem Titel „Die Natur in uns“.

Herbert WEGSCHEIDER: Strafrechtler an--der Universität Passau; früher in Linz tätig mit einem täglichen Weg durch die Dunstglocke über der Stadt; beschäftigt sich seit 15 Jahren mit Umweltfragen, speziell mit dem Umweltstrafrecht; Credo: Weltveränderung ist sekundär gegenüber Selbstveränderung. Anliegen: Remoralisierung der Welt; schreibt an einem Buch über das Umweltstrafrecht in Österreich gemeinsam mit einem Journalisten, u.a. auf der Basis von Staatsanwaltsinterviews; rechtlich scheint Umweltschutz nur sehr schwer durchsetzbar.

Probleme und offene Fragen: Wer aus einem Gebirgsbach eine Forelle fischt, wird schwer bestraft, wer gefährliche Abwässer in großem Stil einleitet, ist als Verursacher häufig nicht festzumachen.

ZUR FRAGE DER PÄDAGOGISIERUNG EINES GESELLSCHAFTLICHEN ANLIEGENS

Weil das alles nicht hilft
sie tun ja doch, was sie wollen
Weil ich mir nicht nochmals die finger verbrennen
möchte.
Weil man nur lachen wird
auf dich haben sie gewartet.
Und warum immer ich -
keiner wird's mir danken.
Weil da niemand mehr durchsieht,
sondern höchstens noch mehr kaputt geht.
Weil jedes schlechte vielleicht auch sein gutes hat.
Weil es Sache des standpunktes ist.
Und überhaupt. Wem soll man schon glauben?
Weil auch bei den anderen mit wasser gekocht wird.
Ja, weil ich das lieber berufeneren überlasse.
Weil man nie weiß, wie einem das schaden kann.
Weil sich die mühe nicht lohnt,
Weil sie ja alle das gar nicht wert sind.

Das sind Todesursachen
zu schreiben auf unsere Gräber,
die nicht mehr gegraben werden,
wenn das die Ursachen sind.

Erich Fried

Nach der Sammelphase des Vormittags fällt eine Systematisierung zunächst schwer. Die Diskussion bewegt sich in viele Richtungen und auch ein bißchen im Kreise, vielleicht ein typisches Phänomen für die Komplexität der Problematik.

Folgende Themen- und Problembereiche wurden z.T. recht heftig diskutiert:

1. Das Daten- und Informationsproblem, d.h. die Gleichzeitigkeit von Informationsflut und der Informationsnotstand sowie Möglichkeiten, an Daten heranzukommen.
2. Die Widersprüchlichkeit ökologisch gemeinten Handelns und die Schwierigkeit, durch individuelles Tun strukturelle Zwänge zu unterlaufen.
3. Die Umkehrung der Pädagogik durch ökologische Anliegen und die Notwendigkeit, hier neue Begriffe und Formen zu entwickeln. In diesem Zusammenhang entbrannte immer wieder eine Diskussion um die „Pädagogisierung des Umwelthanliegens“, im Sinne eines Abschiebens von der politischen Bühne und im Sinne von institutionalisierter Problemverwaltung. Ferner wurde die Frage diskutiert, ob die „gebundene (institutionalisierte) Erwachsenenbildung“ überhaupt nötig sei oder ob die Problematik bei den sich entwickelnden freien Formen nicht besser aufgehoben sei.
4. Die Rolle der Universitäten in der Umweltforschung

DAS DATEN- UND INFORMATIONSPROBLEM

a) Informationsfülle: Zwar gibt es eine Vielzahl von Büchern, Broschüren, Appellen in Flugblattform, doch scheinen sie die Leute eher zu erschlagen als zu informieren. Außerdem informieren sie häufig nur zu einem Aspekt, wobei der Leser zusätzlich dem Problem widersprüchlicher Expertenaussagen ausgesetzt ist.

b) Informationsnotstand: Gleichzeitig gibt es in Bezug auf Strukturzusammenhänge viel zu wenig Information. Es bedarf auch noch sehr intensiver analytischer Arbeit, um die von den „herrschenden“ Experten postulierten „Fakten“ in Frage zu stellen. Beispiele hierzu sind das bereits erschütterte „Faktum“ ständig steigenden Energiebedarfs, gegen welches die ökologische Bewegung eine Reihe von Argumenten erarbeitet hat. Fragen der politischen Auswirkungen von beispielsweise Fernwärme (= Zentralisierung der Versorgung und damit von Planungs- und Steuerungsprozessen sind dem gegenüber noch kaum untersucht.

c) Zugang zu Informationen: Geheim ist eigentlich wenig, aber viele Daten und viel Wissen sind schwer zugänglich.

- Das liegt teilweise daran, daß die Wissenschaft sich nicht verantwortlich fühlt, Ergebnisse allgemein oder sogar bevorzugt den informativ Unterprivilegierten zur Verfügung zu stellen.
- 9 Zum anderen verstehen sich Beamte noch viel zu wenig als Serviceträger gegenüber dem zu informierenden Bürger. Sie tendieren dazu, Informationen zurückzuhalten und die Arbeit, bestimmte Informationen aus ihrem Datenmaterial herauszusuchen, für eine Zumutung zu halten (Reste kafkaesker Kultur). Eine Ausnahme bildet die Landesforstinspektion Tirol, die sehr viele Daten erhebt und auch aktiv publik macht.
- o Teilweise ist die Information auch über viele Quellen verteilt, sodaß es beinahe unmöglich scheint, die Puzzleteile zusammenzufügen (Beispiel: Wasserbuch der Gemeinden).

Eine sinnvolle Strategie einer aktiven, halblegalen Informationsbeschaffung liegt im Aufbau von Informationsnetzwerken. Man muß mit den Leuten in den Ämtern reden, dort gibt es viel Wissen und auch Betroffenheit. Darüberhinaus haben Bürgerinitiativen ihre Aktivitäten recht gut dokumentiert - in der Zusammenführung dieser Einzelfälle liegt viel Informationschance.

Die Wissenschaft müßte einen Informationsdienst organisieren, wie er derzeit diskutiert wird.

d) **Aufbereitung der Information:** Es hat keinen Sinn, mit Themen und Detailinformationen zu bombardieren. Informationen im Umweltbereich müssen vor allem

- verständlich aufbereitet werden,
- auf Zusammenhänge hin konzipiert werden,
- bezüglich ihrer Glaubhaftigkeit überprüfbar sein.

Das heißt u.a. keine Wissenschaftssprache (jedoch scharfe Analyse?), didaktische Aufbereitung, Angabe der Erkenntnismethode, am besten aber In-Bezug-setzen mit umweltbewegten Informationssuchenden. (So macht es sicher einen gewaltigen Unterschied, ob Flugblätter zur Entnahme aufliegen, bzw. anonym verteilt werden oder als Medium benützt werden, mit dem Empfänger in Kontakt zu treten).

WIDERSPRÜCHE IM ALLTÄGLICHEN HANDELN

Aluminiumdosen zu sammeln ist Unsinn, weil es die Notwendigkeit abbaut, Aludosen gar nicht mehr zu produzieren; bei der Aufbereitung von Altpapier werden Schwermetalle freigesetzt, die ökologisch äußerst bedenklich sind, technische Lösungen sind wegen ihrer politischen Implikationen möglicherweise gefährlich (siehe Fernwärmebeispiel). Umwelterziehung führt möglicherweise zur Befriedung und bloßen Symptomkorrektur, Bio-waschmittel erweisen sich zum Teil als „Schwindel“. Wie soll verhindert werden, daß das schizoide Element eine Verunsicherung produziert, die nicht konstruktiv, sondern handlungs lähmend und resignationsfördernd ist?

Die Widersprüche sind gegeben. Man muß also Strategien entwickeln, wie mit ihnen umzugehen ist:

- Gründlichere analytische Information wurde schon genannt, ebenso die Entwicklung neuer kommunikativer Formen, mit der Verunsicherung umzugehen.
- 9 Transdisziplinarität ist anzustreben, kostet aber ungeheuer viel Energie.

Dennoch scheint es wenig sinnvoll, „kleine und kleinste Schritte“ sowie einzelne Aktionen „niederzumachen“ oder ins Lächerliche zu ziehen, auch dann nicht, wenn sie im Gesamtzusammenhang bedenklich, nutzlos oder gar kontraproduktiv sind. Bei aller Gefahr „blinden Aktionismus“ ist konkretes Handeln doch ein wesentlicher Pfeiler der Kraft und des Mutes, etwas zu unternehmen und Anlaß, sich immer wieder mit der Problematik zu befassen. „Einige tun was (und freuen sich darüber) und andere zeigen auf, daß es zu wenig ist“. Letzteres wird als Miesmacherei empfunden, ist als Korrektiv meines Erachtens aber notwendig, wenn die Arbeitsteilung in „Macher“ und „Kritiker“ auch an sich schon fragwürdig ist.

DAS ABSCHIEBEN DER PROBLEME IN DIE INSITUTIONALISIERTE PÄDAGOGIK

Durch die Ökoproblematik haben sich Formen entwickelt, die äußerst vielversprechend scheinen: Bürger treten an sogenannte Experten heran und definieren selbst ihren Wissensbedarf. Aktion-Reflexion und Informationsaufnahme sind eng ineinander verwoben, wodurch auch eine Trennung in Pädagogik und Politische Aktion nicht mehr so eindeutig möglich ist. Es kommt möglicherweise in der Ökopädagogik zu einer Entinstitutionalisierung und Enthierarchisierung von Lernprozessen.

Andererseits kommt es vermutlich nicht von ungefähr, daß die Basisbewegungen neue Formen entwickelt und sich nicht oder kaum der vorhandenen Institutionen bedient haben. In diesem Zusammenhang wurden Probleme der Pädagogisierung diskutiert: Pädagogisierung meint die Institutionalisierung eines Anliegens in einem Herrschaftsverhältnis, in dem einem Teil die kaum legitimierbare Funktion zukommt, dem anderen Teil zu sagen (und ihn verdeckt oder offen und/oder durch Motivationstricks sanft zu zwingen), wohin er sich entwickeln soll. Pädagogisierung zielt zu dem häufig auf individuelle Verantwortung und Schuldzuweisung und leugnet damit den politischen Aspekt, d.h. zum Beispiel das Vorhandensein kontroverser Interessen im Hintergrund. Motto: „Umwelterziehung beginnt bei uns selbst, zuerst müssen wir unser eigenes Verhalten ändern“.

Dabei fällt die Argumentation gegen Pädagogisierung schwer, weil das Motto ja durchaus eine sinnvolle und notwendige Parallelstruktur zu Aktionen auf gesellschaftlicher Ebene darstellt. Zu kritisieren ist nur sein ideologischer Einsatz als Ablenkungsmanöver von dieser Ebene. Ebenso sind Settings zur Umwelterziehung sinnvoll, wenn sie aktiv nachgefragt werden, aber wohl auch, wenn sie das Feld aufbereiten, sich eines latenten Bedarfs bewußt zu werden. (Stichwort: Um Nachfrage entfallen zu können, brauche ich ein Mindestmaß an Wissen und Erkenntnis.)

Vom Standpunkt einer emanzipatorischen Pädagogik scheint das Postulieren eines „objektiven“ Schutzinteresses der Natur vor dem Menschen, dem sich subjektive Interessen ein wie immer definiertes objektiv gesetztes „Allgemeininteresse“ in der Vergangenheit letztlich als Ideologie entlarvt worden. In diesem Sinne ist die geforderte „Remoralisierung“, d.h. Verbindlichmachung von Werten einer Gruppe (die sich als in bezug auf Umweltfra-

gen aufgeklärter, sensibler, einsichtsvoller, also erkenntnismäßig überlegen definiert?) fragwürdig.

Die Gruppe war sich zu dieser Problematik jedoch einig, daß auf der konkreten Handlungsebene längst Aktivitäten stattfinden, bei welchen das Pädagogisierungsproblem weniger gravierend ist. Wenn beispielweise Salzburger Schüler nach dem Umweltunterricht eine Anti-Wackersdorf Unterschriftenaktion ins Leben rufen, in die sie ihre Eltern einbinden, scheint der Vorwurf der Befriedung ziemlich verfehlt.

Ein Problem unserer Pädagogisierungsdiskussion trat übrigens parallel im Arbeitskreis Technik ebenfalls in Form des Vorwurfs der Maschinisierung von Problemen auf: Es bekamen ausgerechnet jene Vertreter(innen) von Erziehung resp. Technik stellvertretend Prügel, die sich ohnehin stark bemühen, den damit verbundenen Gefahren zu entgehen. Wie sagte doch U.: „Wer keinen Mut zum Träumen hat, hat auch keine Kraft zum Kämpfen“.

Bestehende Institutionen sind vorhanden, können über Ressourcen verfügen und sollten daher genutzt werden, nach; Möglichkeit zunehmend in der Form des Kurses an der VHS Margarethen als Rahmen für ein von den Teilnehmern gestaltetes Angebot. Allerdings scheint der Ansatz, die EB-Institutionen als Übersetzer (Transmissionsriemen) für wissenschaftliche Erkenntnisse zu nutzen, nicht sinnvoll. Damit wird der/die Forscher(in) wiederum aus dem lebendigen Problem- und Anwendungszusammenhang gerissen, die er/sie für seine/ihre Erkenntnisuche unverzichtbar braucht.

DIE ROLLE DER UNIVERSITÄTEN IN DER UMWELTFORSCHUNG

Umweltwissenschaft beginnt sich erst langsam zu etablieren. Die Vorarbeit haben eher Außenseiter geleistet, die gegen den Karrierestrom geschwommen sind. Langsam beginnen sich jedoch Ökologie oder ökologische Bezüge fast als „Mode“ durchzusetzen.

Die Universitäten sollten an folgenden Aufgaben mitwirken:

- Informationen zu liefern und zwar schnell zu reagieren, wenn eine Thematik aktuell ist;

9 Aktionsmöglichkeiten zu eröffnen, Ideen zu generieren;

- **Vermittlungsarbeit zu leisten: Besonders hier kann die Universität viel aus der Zusammenarbeit mit der Erwachsenenbildung lernen.**

WIE SOLL'S WEITERGEHEN?

Zuletzt wurde diskutiert, wie für die nähere Zukunft mit den angerissenen Fragen und dem angefangenen Netzwerk umgegangen werden soll.

1. Ein konkretes Projekt betrifft die Unterstützung von Herbert Wegscheider in bezug auf das anstehende Strafrechtsänderungsgesetz, das einige bedenkliche Paragraphen zum Umweltstrafrecht vorsieht. Er ist seitens der Grünen (Dr. Geier) als Experte in den Begutachtungsprozeß eingebunden und bekämpft die absolute Verwaltungsakzessorität von Umweltangelegenheiten. Nicht juristisch ausgedrückt geht es darum, der unabhängigen(?) Gerichtsbarkeit eine Kontrollmöglichkeit im Falle „falscher“ Verwaltungsentscheide einzuräumen. (Extrembeispiel: Behörde erläßt Bewilligungsbescheid für ein Toxide emittierendes Unternehmen; das ist auch dann nicht gerichtlich anfechtbar, wenn Gesundheitsschäden auftreten).

Die Mitglieder der Gruppe wollen beim Schaffen von Öffentlichkeit helfen. Da wenig Zeit bleibt, ist es wichtig, Journalisten und Parlamentarier zu überzeugen.

2. Projekt: Pressedienst Umweltwissenschaft: Hier besteht eine gewaltige institutionelle Lücke. Viele Ergebnisse gehen unter (in APA Meldungen z.B.), andere werden gar nicht publiziert. Das Öko-Institut, der Falter, das Wiener Wissenschaftskollektiv bieten Ansatzpunkte, dort besteht jedoch jeweils ein Ressourcenproblem: Man müßte Sponsoren finden. W. erwähnt den bereits bestehenden Katalog österreichischer Umweltjournalisten. Bis zum nächsten Treffen sollen die Überlegungen zumindest für den Austausch innerhalb des eigenen Netzwerks konkretisiert werden.

3. Folgetreffen: Nach etwa einem halben Jahr könnte es ein weiteres Treffen geben, das wie die ihm folgenden, einen Rahmen für die Reflexion von Projektarbeit in den Zwischenphasen angeben könnte.

Für das Folgetreffen bestehen folgende Vorstellungen:

Teilnahme von mehr Wissensproduzenten (Naturwissenschaftler, Techniker),

- 9 **Konkretere Arbeit; aktionsbetonter Einstieg in ein Problem (z.B. Zusammenarbeit Universität-Erwachsenenbildung erproben),**

- **Erhalten einer kommunikativen Gruppenstruktur,**

- **Einbringen von mehr inhaltlichem Input in bezug auf vorhandene Strukturen im Umweltbereich.**

Insgesamt müßte ständig an der Erarbeitung vertieften Wissens im Umweltbereich gearbeitet werden.

BERICHTE UND STELLUNGNAHMEN ZUR ARBEITSGRUPPE ÖKOLOGIE

TAGUNGSSPLITTER

(Marina FISCHER-KOWALSKI, Wien)

Das Thema „Ökologie“ fordert dazu heraus, eingerastete Handlungsmuster zu durchbrechen. In unserem Arbeitskreis haben wir das mehr „gespürt“ als systematisch durchdacht - daher jetzt ein versuchter Nachtrag. Ich meine, daß die Beschäftigung mit Ökologie auf folgenden Ebenen nützliche Erschütterungen traditioneller Grenzziehungen auslöst:

- o Grenzziehung Wissenschaft/Praxis Es ist nicht bloß ein Zufall, daß alle Personen in unserem Arbeitskreis in praktisch/ politischen Handlungszusammenhängen zur Verteidigung gegen Zerstörungen von Umwelt/Natur stecken und auf diese Weise in einem vielfältig rückgekoppelten Verhältnis zwischen „Wissen“ bzw. „Wissenschaft“ und praktischen politischen Erfahrungen. Ich vermute, daß das mit dem besonderen Charakter des „Gemeingutes Umwelt“ zusammenhängt, für das niemand und zugleich alle zuständig sind.

Grenzziehung „wissenschaftliche Rationalität“ gegenüber „Irrationalem“ (Gefühlen, Religion, Werten, Ästhetik etc.). Die traditionelle, wenngleich immer schon prekäre Abschottung mit Hilfe einer säuberlichen Differenzierung in „wissenschaftliche Objektivität“ und „Werturteile“ funktioniert am Beispiel der Ökologie besonders schlecht. Dies dürfte damit zusammenhängen, daß „Umwelt“ (wie schon die Bezeichnung ausdrückt) nicht als abgesonderter „Objektbereich“ zu identifizieren ist und besonders die Frage, nach der ein szientifisches Weltbild nicht gerecht werden kann.

Grenzziehungen zwischen den Wissenschaften, insbesondere zwischen „Natur-“, „Geistes-“ und „Sozialwissenschaften“. Am Beispiel der Ökologie wird unübersehbar, daß es sich bei den sogenannten Naturwissenschaften um menschlichen, d.h. gesellschaftlichen Umgang mit Natur handelt, und daß die Struktur dieser Wissenschaften von ihrem gesellschaftlichen Gebrauch nicht zu trennen ist. Umgekehrt wird das Privileg der Sozialwissenschaften, werden ihre

„Objekte“ auch beliebig- zu manipulierender Dingwelt, verallgemeinerungsfähig: vielleicht sollten wir auch noch anderes als „Subjekte“ respektieren. Jedenfalls aber lassen sich Lösungsstrategien im Bereich der Ökologie überhaupt nicht ohne eine enge Kooperation, zugleich aber auch eine methodische und theoretische Annäherung, zwischen den segregierten Wissenschaftszweigen angehen.

Grenzziehungen zwischen „Subjekten“ und „Objekten“ von Bildungsprozessen, zwischen Bildungsbesitzern und Bildungsbedürftigen. Gerade im Bereich der Ökologie kristallisiert sich praktisch ein neues Paradigma von „Bildung“ heraus, das begrifflich noch gar nicht richtig verarbeitet wird (die Begriffe hinken da der Wirklichkeit besonders deutlich hinterher). Statt „Wissensvermittlung“, para-missionarischer Aufklärung und Belehrung - allesamt Prozesse, bei denen der Anstoß vom „Wissenden“ ausgeht - dominieren Prozesse, bei denen die „Wissenden“ benützt, in Dienst genommen, in Anspruch genommen werden, wobei das klassische hierarchische Gefälle fehlt oder sich umkehrt. Auch die prinzipielle Gleichrangigkeit zwischen „Wissenschaft“ und „Erfahrung“ wird auf diesem Gebiet (vergleichbar etwa der Frauenforschung) sichtbar. Man könnte das eher als Austauschprozesse unterschiedlicher Ressourcen (unter denen „wissenschaftliche Information“ eine gegenüber anderen nicht privilegierte abgibt) denn als „Bildung“ im traditionellen Sinne fassen. Das Neue dabei ist vielleicht, daß sich diese Veränderung nicht bloß auf der Ebene guter Vorsätze demokratischer Wissenschaftler/innen, sondern in der gewöhnlichen Realität abspielt.

VON DER VERMITTLUNG ZUR VERSTÄNDIGUNG: ÖKOPÄDAGOGIK ALS SIGNAL FÜR EIN NEUES VERSTÄNDNIS VON ERZIEHUNG UND BILDUNG? (Michael SCHRATZ, Innsbruck)

„Umweltschutz geht alle an“, heißt es so schön. Warum er nicht zuletzt Erziehungswissenschaftler angeht, möchte ich im folgenden erläutern. Die Pädagogik wird oft als reine Vermittlungswissenschaft gesehen. Sie wird beispielsweise dann konsultiert, wenn's um die Frage geht, „Wie sag ich's

meinem Kinde?" Das ist dann die Sexualpädagogik. In der Zwischenzeit gibt es schon mehrere solche Bindestrich-Pädagogiken, von der Betriebs-Pädagogik bis zur Friedens-Pädagogik. Neuerdings nun auch die Öko-Pädagogik. Und um die Vorstellung dieser Forschungsrichtung geht es hier.

Den meisten ist - zumindest aus der Schulzeit - noch der Begriff „Umwelterziehung“ in Erinnerung. Er ist unter den heutigen Bedingungen insofern nicht mehr haltbar, als der Erziehungsbegriff ins Kreuzfeuer der Kritik geraten ist. „Erziehung“ im herkömmlichen Sinn signalisiert ja immer, daß eine(er) (der Erzieher, der Lehrer, Ausbilder etc.) recht hat. Wenn man diese Sichtweise nun auf die derzeitige ökologische Lage umzusetzen versucht, wird sehr rasch deutlich, daß solche (Umwelt-) Erziehungsvorstellungen nicht mehr greifen können. Dazu kommt das Problem einer einseitigen Vorstellung von Didaktik (der Lehre vom Lehren und Lernen): Was nützt es bei aller Einsicht, wenn der Biologielehrer den Schülern beibringen möchte, daß Wald und Boden in 10 Jahren soweit zerstört sein dürften, daß sie nicht mehr zu retten sind?

Und hier setzt die ökopädagogische Forschung ein, denn terrestrische, limnologische, humanökologische und sonstige wissenschaftliche Erkenntnisse zum Umweltschutz schaffen zwar neue Informationen, tragen allerdings noch nicht zu einer Veränderung des Status quo bei. Sonst könnte es unter den Bedingungen einer nur repräsentativen, aber nicht tatsächlichen Demokratie (im ethymologisch eigentlichen Sinn), sehr schnell dazu kommen, daß zwar das Überleben der Menschheit mit immer raffinierteren Methoden zu sichern versucht wird, nicht aber ein anderer Umgang mit der Natur an sich eingeleitet wird.

Dazu ein Beispiel, an dem ich diese problemhafte Entwicklung aufzeigen möchte, das mir der Erfolgsautor Karl Steinbuch in seinem letzten Buch „Unsere manipulierte Demokratie“ (Stuttgart: Seewald, 1985) liefert. Nachdem der Autor seine Einschätzung der bisherigen Bemühungen (vor allem aus der sogenannten „alternativen Bewegung“) mit „der Irrationalität einer Teufels-Austreibung“ gleichsetzt und sie als „Brecheisen zur Systemzerstörung“ bezeichnet (S. 43), legt er seine notwendigen Maßnahmen vor: „Einer bürgerlichen Haltung entspräche es, den Umweltschutz als ein naturwissenschaftlich-technisches Problem zu verstehen, dessen Lösung viel Sachverstand, Nüchternheit und Rechtsstaatlichkeit braucht - und auch viel Zeit, bis sich die Erfolge der Anstrengungen zeigen“ (S. 44 - 45). In diesem Zusammenhang ist es eigentlich beruhigend, daß nicht Pädagogen oder andere Sozialwissenschaftler das Ende des naturwissenschaftlichen Zeital-

ters angekündigt haben, sondern renommierte Naturwissenschaftler selbst an ihren Erkenntnismöglichkeiten zu zweifeln begonnen haben.

Nicht zuletzt das genannte Unterrichtsbeispiel über die Zerstörung der Umwelt legt nahe, daß wir an der Universität, die mit gesellschaftlichem Auftrag einschlägiges Wissen produziert, uns auch Gedanken über dessen raschestmögliche Verbreitung machen müssen. Wir können sie weder dem Lehrer noch dem Volksvertreter überlassen. Den ersteren hat das Curriculum des Alltags meist längst schon überholt, und die Politiker haben längst gelernt, wie sie die Wissenschaft(ler) für ihre Zwecke nutzbar machen können, wenn es um Fragen der Umweltpolitik) geht. Nicht zuletzt deshalb haben breite Bevölkerungsteile ihren Glauben an den wissenschaftlichen Fortschritt verloren, die Bedeutung sogenannten Expertentums ist gesunken. Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen, ökonomischen, ökologischen und technischen Veränderungen stellt sich für die Universität die Frage, ob sie sich gleichsam am Schopf aus dem (Umwelt-) Sumpf ziehen kann: Sie hat einerseits über den wissenschaftlichen Fortschritt stark zu den gegenwärtigen Krisenerscheinungen beigetragen:-Sie soll andererseits jetzt den Weg heraus weisen.

Eine Suche nach den Möglichkeiten zu einem veränderten Umgang mit der Natur in Wissenschaft und Politik setzt daher auch eine ökologische Wende der Wissenschaft voraus. Ansonsten werden wir mit unseren Vorstellungen die Alltagswelt erst dann erreichen, wenn es schon zu spät ist. Das Erreichen globaler Ziele setzt immer das lokale Handeln voraus, das wiederum auf die Verständigung zwischen Individuen angewiesen ist. Diese Verständigung ist nicht nur unsere mühsamste Aufgabe, sondern auch die individuell am schwierigsten zu lernende. Daß eine solche Verständigung mehr beinhalten muß als die Vermittlung wichtiger (Wissenschafts-)Inhalte, liegt auf der Hand. Der Begriff „Ökologie“ kommt ja vom griechischen oikos, was soviel wie „eigener Haushalt“ bedeutete. Damit wird nicht nur die Bedeutung des Umweltschutzes im eigenen Haushalt (mit allen Konsequenzen) deutlich, sondern auch die Notwendigkeit des Ansetzens im Hier-und-jetzt.

Wenn ich mich aber auf die gegenwärtige Situation beziehe, geht es mir nicht sehr gut in bezug auf diese Forderung. Nehme ich beispielsweise den gängigen Lehrsaal als universitären Ort der Verständigung her, zeigt sich bereits, daß die Universität als höchste gesellschaftliche Lehr- und Forschungsstätte nicht einmal auf die physischen Bedürfnisse Rücksicht nimmt, geschweige denn auf die psychisch-sozialen. Stundenlang ohne Tageslicht den Ausführungen von Ökologen zuhören zu müssen, um den menschli-

chen Haushalt wieder in Ordnung bringen zu können, zeigt deutlich unser Dilemma wissenschaftlicher Verständigung auf.

Die ökologische Herausforderung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht anzunehmen heißt daher, neue Möglichkeiten der universitären Verständigung zu suchen. In zahllosen Fachwissenschaften wird in unterschiedlicher Weise für die Umwelt und im Hinblick auf die Bekämpfung vorhandener Schäden geforscht. Davon lebt auch meist die wissenschaftliche Reputation. Daneben wird an allen Instituten aber auch gelehrt - allerdings mit weniger Prestige und oft geringerer Wirkung. Doch die Bewältigung von Umweltproblemen ist auf Verständigung angewiesen. Wir haben, glaube ich, sehr viel auf der Informationsebene getan - auch im Rahmen dieser Tagung. Der Schritt vom rein kognitiven Erfassen zum tatsächlichen Handeln, d.h. zur Anwendung und Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse, ist auf entsprechende Bewußtseinsprozesse angewiesen, die wiederum entsprechende Lernerfahrungen voraussetzen. Und weil wir - nicht zuletzt aufgrund unserer eigenen Erfahrungen an Schule und Universität - alle einen sehr engen Lernbegriff haben, geht es mit dem Umdenken auf gesamtgesellschaftlicher Ebene insgesamt gesehen nur unendlich zähe und langsam weiter.

Damit möchte ich abschließend nochmals das Augenmerk auf eine Suchbewegung lenken, welche die Ebene des ökologischen Lernens mehr ins Zentrum rückt. Dieser Anspruch markiert nicht nur die politische Verantwortung einer zeitkritischen Universität, sondern könnte über alle fachlichen Grenzen hinweg die Lehre aus den bisherigen Vernachlässigungen ziehen helfen. Schaffen das die dort Forschenden, Lehrenden und Studierenden nicht, werden Veranstaltungen wie diese Tagung, aus welcher der vorliegende Band entstanden ist, lediglich dem gerecht, was üblicherweise auf einem Symposium passiert! Denn laut Fremdwörterduden ist das Symposium bzw. Symposium einerseits ein „mit Trinkgelage und Unterhaltung verbundenes Gastmahl im alten Griechenland“, andererseits eine „Tagung besonders von Wissenschaftlern, auf der in zwanglosen Vorträgen und Diskussionen die Ansichten über eine bestimmte Frage erörtert werden“.

GEFÄHRDETE UMWELT - GEFÄHRDETE GESUNDHEIT, WAS TUN?

(Traude STOCKINGER, Wien)

Im Herbstsemester 1986/87 fand ein Umweltkurs gleichen Titels an der Zweigstelle Hansson-Siedlung der Volkshochschule Wien-Favoriten statt. Der Kurs war von vier befreundeten Hausfrauen initiiert worden, wobei letztlich dann doch nur zwei davon für Organisation und Durchführung verantwortlich waren.

Vorgeschichte

Nach der Katastrophe von Tschernobyl Ende April 1986 fehlte es überall an zuverlässigen Informationen. Auch die Fachleute der verschiedensten Wissensgebiete schienen relativ unvorbereitet der Katastrophe gegenüber zustehen. Andererseits hörte, sah und las: man in allen Medien denkbar Widersprüchliches: die einen glaubten, daß ohne einschläfernde Beschwichtigungspolitik allgemeines Chaos ausbrechen würde, die anderen wiederum machten einem das Leben auch nicht viel leichter mit den ausgeklügeltesten Vorkehrungsmaßnahmen, die letztlich doch nur eine vielleicht sogar unnötige Verfestigung der Ängste des einzelnen bewirkten.

Hin- und hergerissen zwischen diesen Widersprüchen, täglich aber mit der Sorge um Gesundheit, Ernährung und dem Bewegungsdrang unserer Kinder befaßt, beschlossen wir, Fachleute unseres Vertrauens einzuladen und zu befragen. Zuerst war nur an einen privaten kleineren Kreis gedacht, sehr bald aber faszinierten uns die Möglichkeiten, die ein Kurs an der hiesigen Volkshochschule bieten würde.

Nachdem die zuständige Direktorin bereitwillig und nicht weniger mutig unseren vorerst noch vage vorliegenden „Kurs“ ins Programm aufnahm, machten wir uns noch im Mai 1986 daran, das Programm zu organisieren. Wir sammelten Namen uns interessierender bekannter Referenten und stellten die Themen der fünfzehn Kursabende zusammen. Und - oh Wunder - fast alle sagten spontan zu: die Tatsache, daß hier etwas „von unten“ organisiert wurde, schien zu imponieren. Es war auch nie eine Frage des Honorars, welches an Volkshochschulen ja ziemlich bescheiden zu sein pflegt.

Zielvorstellungen

Das Thema „Umwelt“ wollten wir von den verschiedensten Seiten her beleuchten. Referenten sollten uns informieren und wir wollten versuchen, unsere persönlichen Antworten zu finden und uns gegenseitig beim Umsetzen in die Praxis zu helfen (z.B. Waschen mit Seifenflocken, Anlegen eines Komposters, Bezugsquellen für alternative Produkte, Kontaktadressen, Literatur usw.). Der einzelne sollte seine Mitverantwortung erkennen, aber auch erfahren, daß er etwas bewirken kann. Wir wollten aber auch ganz einfach Menschen zusammenbringen, Kontakte herstellen, einander kennenlernen.

Was wir nicht wollten war Missionieren, Miesmachen, Krankreden, Untergangsstimmung erzeugen. Beim Heimgehen sollte jeder daran denken können, „trotzdem noch ein Apfelbäumchen pflanzen zu wollen“.

Werbung

In der zweiten Augushälfte 1986 wurde das Programmheft der VHS versandt. Es enthielt eine kurze Beschreibung „unseres“ Kurses. Die Kursgebühr von S 50,- war dankenswerterweise gering gehalten. Zuerst schockierte uns, daß dies mit Unterstützung einer namentlich angeführten Elektrofirma gelungen war. Letzlich hatte aber diese Firma in keiner Weise Einfluß auf die Gestaltung und den Ablauf des Kurses. Ob sich allerdings jemand durch diese „Nennung“ vom Besuch des Kurses hatte abschrecken lassen, können wir nicht ganz ausschließen.

Im September 1986 hatten wir unsere Kursübersicht zur Verteilung fertig. Ein befreundeter Nachbar sponserte uns über seine Firma mit einem Plakat nach unserem Entwurf. Diese wurden im Schaukasten der VHS, bei diversen Kaufleuten unseres Ekazents, in benachbarten Pfarren, der Städt. Bücherei und sonstigen Lokalitäten aufgehängt. Eine Woche vor dem nächsten Kursabend wurden neue Zettel und die Plakate mit dem jeweiligen Thema und Referenten des kommenden Abends geklebt.

Was aber den größten Teil, um nicht zu sagen fast alle Kursteilnehmer letztlich zum Kommen animiert hatte, war doch die mündliche Einladung, der persönliche Hinweis auf den Kurs, gewesen. Wir haben nachgefragt und konnten bei keinem der rund 100 Kursbesucher feststellen, daß er aufgrund des VHS-Programmes gekommen war, fast keiner aufgrund der Plakataktion alleine.

Die Kursbesucher

Viele der Kursbesucher kannten einander von früher (Schulfreunde, Lehrer, Nachbarn, Familienangehörige, usw.); die meisten kamen aus dem Nahbereich, also der alten und neuen Hansson-Siedlung, sowie Rothneusiedl und Oberlaa.

Von den 93 gemeldeten Kursbesuchern waren 28 Männer und 65 Frauen; pro Abend gab es durchschnittlich 30 - 40 Teilnehmer, wobei die Tendenz gegen Kursende eher steigend war (bis zu 60 Personen).

Arbeiter	8	15-20	jährige	14
Angestellte/		20-30	jährige	23
Beamte	32	30-50	jährige	47
Schüler	6	50-60	jährige	3
Hochschüler	18	60-	jährige	6
Hausfrauen	19			
Pensionisten	10			

Die jüngste Teilnehmerin war 15, der älteste Teilnehmer 81 Jahre alt. Die Atmosphäre war familiär; am Ende war der Wunsch nach einer Weiterführung des Kurses sehr groß.

Ablauf

Die Abende fanden jeweils Donnerstags von 19 - 21 Uhr statt. Für einen pünktlichen Abschluß sorgten die diensthabenden Hausarbeiter, was manchmal zwar die heißesten Diskussionen unterbrach, aber doch einigermaßen sicherstellte, daß kein Referent über Gebühr strapaziert wurde. Außerdem gab es nach 21 Uhr die Möglichkeit, sich im nahegelegenen Kaffeehaus zusammensetzen und weiter zu diskutieren. Fast alle Referenten machten von dieser Möglichkeit Gebrauch, und manchmal ging's erst nachher so richtig los.

In Zusammenarbeit mit der im selben Haus befindlichen Städtischen Bücherei war es möglich, zu jedem der Kursabende eine Liste mit in der Bücherei erhältlichen Büchern zum jeweiligen Thema auszuteilen.

Aktionen während des Kurses

Eine nur wenige Tage laufende Unterschriftenaktion „Zurück zur Glasflasche für Milch und Milchprodukte“ mobilisierte immerhin 250 Unterzeichner. Überreicht wurden diese Listen in Fotokopie an die Geschäftsführer von Konsum und Kunz (die beiden Haupteinkaufsmärkte im Nahbereich), der Molkerei Trösch, die beide beliefert, sowie dem Milchwirtschaftsfonds, Herrn Direktor Wejwoda. Die beiden letzteren haben keine Reaktion gezeigt; Firma Kunz verwies auf den sowieso bei ihnen aufgestellten 20 Liter fassenden Abzapfautomaten für Frischmilch und der Konsum stellte vier Monate später brieflich fest, daß an keine Umstellung gedacht sei.

Eine Unterschriftenliste „Verkehrsberuhigung in der alten Hansson-Siedlung“ wurde dem Herrn Bezirksvorsteher überreicht; die Angelegenheit wird noch geprüft.

Rund 4.000 Unterschriften wurden bis heute „Für ein sofortiges Verbot von Produktion und Verkauf von Fluor-Chlor-Kohlenwasserstoffen als Treibgas in Spraydosen“ gesammelt. Die Aktion ist noch nicht abgeschlossen. Im Herbst 1987, wenn die nächste UNO-Ozonkonferenz tagt, soll eine wirksame Übergabe an kompetente Stellen erfolgen.

Aktionen nach dem Kurs

Im Frühjahr 1987 gab es auf Wunsch vieler Kursteilnehmer eine Serie von vier Abenden mit dem Titel „Wohnen im städtischen Bereich“, wobei auf Psyche und Umwelt, Baubiologie, Stadtökologie und biologischen Landbau eingegangen wurde.

Am letzten Abend dieser Reihe wurde ein Landbaubetrieb in Rothneusiedl vorgestellt, der im Frühjahr 1987 auf biologischen Landbau umgestellt hat. Bis heute sind es mehr als 100 Personen, die dort biologisch angebautes Gemüse (Radieschen, Spinat, Bohnen, Zwiebeln, Kartoffeln, usw.) zum Selbsternten beziehen.

Nach dem ersten Umweltkurs entstand die „Umweltgruppe Hansson-Siedlung“ (10-12 Personen); eine der ersten Tätigkeiten der Gruppe war eine Nacharbeit des Kurses in Form eines kleinen Heftchens. Dieses wurde als informativer Rückblick und zur Erinnerung an alle Teilnehmer und Referenten gratis verschickt.

Ein Teil der Gruppe wurde vom ORF zur Teilnahme an der ARGUMENTE-Sendung über Waschmittel im April 1987 nach Salzburg

eingeladen.

In Juni 1987 war die Umweltgruppe anlässlich eines regional organisierten Siedlungsfestes im Ekazent mit einem Info-Stand präsent.

Für Herbst 1987 arbeitet die Umweltgruppe an der Erstellung eines neuen Kursprogrammes, wozu die Teilnehmer der vorhergegangenen Veranstaltungen mit einem persönlichen Schreiben eingeladen werden.

Die beiden Initiatorinnen des ersten Umweltkurses sind mittlerweile Interessentinnen für die Ausbildung zum Umweltberater. Sollten die Verhandlungen mit dem Bund, der Stadt Wien und dem Verband Wiener Volksbildung zu einem positiven Ergebnis kommen, so wäre die Errichtung einer Umweltberatungsstelle an der Zweigstelle PAHO-Siedlung möglich. Der Boden dazu scheint bereits gut aufbereitet zu sein.

Ausblick

Vier Hausfrauen und Mütter haben diesen Kurs initiiert, organisiert und begleitet. Der Anlaß dazu war Tschernobyl, die allgemeine Rat- und Hilflosigkeit, der Mangel an brauchbaren Informationen:

Die Umwelt sieht auch nach dem Kurs nicht sehr viel anders aus als vorher. Aber gibt nicht das Wissen, daß wir mit unseren Sorgen und unserem Bemühen nicht alleine dastehen, Mut und Hoffnung für die Zukunft?

ERWACHSENENBILDUNG IM PARLAMENT?

(Eine Skizze von Herbert WEGSCHEIDER, Passau und Linz)

Im Folgenden geht es um ein eher ausgefallenes Modell der Erwachsenenbildung: die Information von Abgeordneten im Nationalrat. Auf Vorschlag der „Grünen“ war ich vom Präsidenten des Nationalrats aufgefordert worden, als Strafrechtsexperte zum Thema Umweltstrafrecht an Sitzungen des mit dem „Strafrechtsänderungsgesetz 1987“ befaßten Parlamentsausschusses beratend teilzunehmen. Eine wahrlich schwierige Aufgabe - nicht zuletzt unter den terminlichen Bedingungen: kurzfristig und kollidierend mit bereits fixierten Terminen. Freilich ließ mir die Bedeutsamkeit der Fragestellung praktisch keine Wahl. Ich erklärte mich also bereit, den Ausschuß zu beraten.

Mit diesem Entschluß war ich zur BUKO-Tagung gekommen und habe die Kollegen dort mit diesem Problemkreis konfrontiert. Mir ging es in erster

Linie darum, eine breite publizistische Basis zu schaffen, da ohne eine solche eine Einflußnahme auf die Politiker der „etablierten“ Parteien wenig erfolgversprechend erschien. Die Bereitschaftserklärungen der übrigen Teilnehmer zur entsprechenden Hilfestellung haben mir wesentlichen Auftrieb gegeben und Mut gemacht, das schwierige Unternehmen trotz düsterer Aussichten mit Optimismus zu beginnen.

Im Weiteren zitiere ich aus meinen Aufzeichnungen, wodurch eine gewisse Unmittelbarkeit sichergestellt sein soll. Schließlich soll nicht der Eindruck entstehen, als sei der Problemkreis abgeschlossen oder gelöst. Alles fließt. Auch weiterhin.

16. Mai 1987

„Mit dem 20. Mai wird es nun doch nichts. Im Nationalrat hat man umdisponiert, so daß der schicksalhafte Termin erst am 3. Juni sein wird. Mein Ansatz ist nach wie vor die strikte Ablehnung der absoluten Verwaltungsakzessorietät. Ob wohl die Parlamentarier darauf eingehen werden? Ich habe ein Papier¹ vorbereitet, in dem ich die maßgeblichsten Argumente, vor allem Fallmaterial, ausbreite. Nun ja, wir werden sehen.“

4. Juni 1987

„Der schicksalhafte Termin, der 3. Juni, ist vorbei. Die Bereitschaft der Abgeordneten umzudenken, war sehr gering. Zu klar sind anscheinend die politischen Direktiven aus den Clubs. Dennoch: Das Ringen geht weiter, mit verfeinerten Argumenten in einer neuerlichen Ausschuß-Sitzung am 17. Juni und - nicht zuletzt - Öffentlichkeitsarbeit.“

18. Juni 1987

„Hier ein Zitat aus meinem Kalender, entstanden unter dem unmittelbaren Eindruck der Ereignisse:

17. Juni 1987, kurz nach der Ausschuß-Sitzung. Wenn ich nicht dabei gewesen wäre, hätte ich es nicht geglaubt: Es war den Abgeordneten und Experten gar kein Problem, abzugehen von dem bislang als unumstößliches Dogma gehandhabten Prinzip der absoluten Verwaltungsakzessorietät. Der letzte Stand der Diskussion war ein Bekenntnis zu einer abgestuften Verwaltungsakzessorietät: Allein im Bereich der abstrakten Gefährlichkeit soll es

¹ Der Text kann auf Wunsch über den Verfasser bezogen werden.

für die Strafbarkeit auf den Verstoß gegen Verwaltungsnormen ankommen. Für den Fall der Gefährdung oder Verletzung von Menschen, Tieren und Pflanzen dagegen soll diese Einschränkung entfallen. Und mehr noch! Von zahlreichen Teilnehmern der Diskussionsrunde kam ein wirklich ernsthaftes Bekenntnis für den Wert des Lebens an sich, für die Schutzwürdigkeit von Tieren und Pflanzen jenseits des unmittelbar dem Menschen Nützlichen. Gott tut seine Wunder. Und ich empfinde es als beglückend, daß mir die Gnade vergönnt war, hier als SEIN Werkzeug gewirkt zu haben. Danke. Amen.“

Was der tiefere Grund für den höchst überraschenden Meinungsschwenk war, entzieht sich meiner Kenntnis. Ich selbst habe durch die Vorlage eines (nach meiner Meinung recht guten) Papiers klargelegt, was bisher offenbar noch niemand realisiert hatte: Die absolute Verwaltungsakzessorietät führt zu unerträglichen Ergebnissen. Sie ist als Grundlage eines Umweltstrafrechts theoretisch nicht haltbar. Niemand hat wirklich ein allgemeines Recht, Lebewesen (insbesondere den Menschen) zu gefährden oder gar zu verletzen.“

1. Juli 1987 „Besonders spektakulär war diese Sitzung nicht. Es scheint immerhin eine gewisse sichere Ausgangsbasis erreicht zu sein. Aber alles ist noch im Flusse begriffen. Ich beginne mit einem Zitat aus meinem Kalender:

„(1. Juli 1987. Nach der Sitzung im Nationalrat.) Es besteht Übereinstimmung zwischen grün, blau und schwarz (!) über die Verwaltungsakzessorietät beim abstrakten Gefährdungsdelikt. Im Übrigen (beim konkreten Gefährdungsdelikt) knüpft man nun an der Gemeingefahr an. Freilich gibt es (wieder) Vorbehalte der Roten. Bis nach der Sommerpause wird das Justizministerium wieder einen neuen Entwurf ausarbeiten (genauer: den bisherigen Entwurf neuerdings überarbeiten). Insgesamt: mein Mitwirken war durchaus erfolgreich - ich sehe es aber eigentlich nach wie vor als ein Wunder. Ich empfinde es als Gnade, dazu auserwählt worden zu sein. Doch immerhin: Ich war es!²,

Ein bißchen erfüllt mich das mit Selbstzufriedenheit. Ich habe mein Bestes getan (so ungefähr jedenfalls). Alles weitere hat sich dann ergeben:

Die Untergrenze der Strafbarkeit soll durch ein abstraktes Gefährdungsdelikt auf der Basis der Verwaltungsakzessorietät abgesteckt werden.

² Oder besser: Durch mich (se. hindurch war es.

- Ab der konkreten (Gemein-)Gefahr wird auf das einschränkende Merkmal der Verwaltungsakzessorietät verzichtet.

Nichts ergeben hat sich dagegen

bei der Klarstellung der Strafbarkeit des Verwaltungsbeamten, der vorsätzlich seine Stellung ausnützt und solcherart (mittelbar!) die Umwelt schädigt.

e Ebenso hat der Ausschuß meinen Vorschlag nicht aufgegriffen, die Umweltstraftatbestände in einem eigenen Abschnitt des StGB zusammenzufassen

und eine kriminalpolitisch fundierte, legistisch ausgearbeitete, durchgehende innere Systematik zu schaffen.

Das Letztere sind aber mehr Fragen der Ästhetik als der Sinnhaftigkeit des neuen Umweltstrafrechts insgesamt. Ich gehe somit voller Freude in den Sommer, in dem ich meine Erwägungen samt Alternativ-Entwurf niederschreiben werde. Ein erstes Konzept ist schon fertig. Ich hoffe, mit der ausgearbeiteten Studie doch noch einmal auf die Gesetzgebung Einfluß nehmen zu können."

Wie gesagt: alles fließt. Im Herbst geht der Entscheidungsprozeß weiter. Zeitweise werde ich auch wieder mitwirken.

GEDANKEN ZUR ROLLE UND SITUATION DER ERWACHSENENBILDUNG IN DER UMWELTPÄDAGOGIK IN TIROL

(Walther STEINACHER, Innsbruck)

Sicherlich ist es verständlich, hinkt die institutionalisierte Erwachsenenbildung bei aufkommenden Tendenzen hinten nach, alle Modeströmungen soll sie auch nicht mitmachen. Daß die „freie“ Erwachsenenbildung an keine großen Blöcke und Interessensgruppen gebunden, nicht hinten nachhinkt, ist zwar für sie von großem Vorteil. Die Bestrebungen können aber durch Verunglimpfungen und Ins-Eck-stellen gebremst und ganz vernichtet werden. Beispiele dafür, wie Linke, Kommunisten, Zurück-auf-die-Bäume-Ideologie

(das ist einfach zu lange her, und auch ganz alte institutionalisierte Erwachsenenbildner können sich zu ihrem Verdruß nicht mehr daran erinnern) haben nicht den erwünschten Erfolg gebracht, jetzt wird nach neuen Begriffen für Sich-verantwortlich-fühlende gesucht; derzeit scheint grün-alternativ mehr unter die Haut zu gehen bei aufrechten staatstragenden Österreichern wie Linker und Kommunist, weil ein Grün-Alternativer auch ein Feind der Sozialisten zu sein scheint, also gefährlich für derzeit (wie lange noch?) 83 % der Österreicher.

In anderen Ländern und auch Bundesländern hat die institutionalisierte Erwachsenenbildung den Aufsprung auf den Zug mit den ökologischen Inhalten schon vor Jahren mitgemacht - anders in Tirol. Zum Unterschied hat die „freie“ Erwachsenenbildung, also Bürgerinitiativen, Gruppen, Interessensgruppen, Vereine seit beinahe zwanzig Jahren recht erfolgreich behördliche und politische Fehlentscheidungen bekämpft und für die allein Betroffenen, nämlich für die Bürger und Anrainer, Erfolge verzeichnet. Die örtliche institutionalisierte Erwachsenenbildung tat gut daran, ihre im Jahresprogramm festgelegten Kurse und Vorträge, ~weiter anzubieten und ja nicht in Gemeinde- oder Landespolitik aufklärend und weiterbildend, informierend, einzugreifen. Was ja eigentlich Ziel aller Erwachsenenbildung wäre. Die Palette an Beispielen geht von Ortsdurchfahrten, Autobahnstraßen und Vernichtung von Auwäldern, bis zu Klein- und Großkraftwerken, von gigantomanischen kreuzungsfreien Straßeneinbindungen zu fünfstöckigen Hotelbetonklötzen in Eintausendeinwohnerdörfern, von Seilbahn- und Schiabfahrtstrassen bis zu umwelt- und finanzkataströphlichen Gletscherprojekten, von Transitboykott bis zu umweltvergiftenden Industrieanlagen. Mir ist keine Veranstaltung einer institutionalisierten Erwachsenenbildungsinstitution bekannt, die auf eines dieser vorher genannten ökologischen Probleme Bezug genommen hätte; die Arbeit dieser Gruppen war zwar erfolgreich, meistens hat sie nicht mehr ausgerichtet, als bei der Wahl eine noch größere Zementierung, aber auch hie und da einen grünen Gemeinderat.

Die institutionelle Erwachsenenbildung hängt einfach zu sehr an starken Hintergründen, Parteien und Kirche. Was allerdings einem Zweigstellenleiter draußen im Dorf passieren könnte, wenn er mit seiner Organisation einer Bürgerinitiative zur Seite steht, könnte ich mir schon vorstellen. Das Abwürgen der paar Tausend Schilling an jährlichen Zuwendungen würde er wohl verschmerzen. Das Abseitsstehen im Dorf, meist ist er auch politisch einwandfrei gebunden, dürfte ihn in die Rolle des Mister Boykott drängen. Dazu kommt sicher noch das in Österreich und natürlich auch in Tirol unun-

terbrochen vorkommende, für sich und die oben ganz ausgesprochen kamotte Phänomen des vorausseilenden Gehorsams. Was täten wir denn ohne große Lager? Wer würde denn für den Einzelnen denken? Hier bügeln einfach ein paar ihren bürokratischen und technokratischen Willen über Hunderttausende drüber. Bei Zwentendorf hat sich ja gezeigt: die damaligen Gegner waren auf einmal Parteigeferme, jetzt hat die Partei zwar ein bißchen spät nachdenken lassen und ist zu einer weisen Entscheidung gekommen. Hier gibt es in letzter Zeit mehrere Beispiele, aber leider von Wien und nicht von Tirol aus. In Tirol allerdings versuchen ein paar ÖVP-Politiker auch etwas Grünbewußtsein verspätet weiterzugeben, viel mehr außer Pressemeldungen ist noch nicht gewesen. Geschmälert/vernichtet wird dieser schwache gute Eindruck wieder mit der Diskussion um die WAA Wackersdorf. Der Tiroler Landtag hat ein Gutachten bei einem als Befürworter der Atomenergie bekannten Innsbrucker in Auftrag gegeben - wahrscheinlich wollte man dem Busenfreund F.J. Strauß nicht böse tun. (Im Gutachten werden die 1600 Arbeitsplätze in der strukturschwachen Region um Wackersdorf als Positivum erwähnt. Weiters kommt es zum Schluß, daß die Tiroler einschließlich ihrer Nachkommen keine Gefährdung durch Wackersdorf erfahren werden

Inzwischen müßte es sich wohl herumgelesen und herumgesprochen haben, daß der Wald in allen Teilen Tirols geschädigt ist. Ich kann mich an Zeitungsmeldungen, sogar in der unabhängigen Tiroler Tageszeitung von vor über 10 Jahren erinnern; damals wurden diese Berichte von Politikern und braven Untertanen als Horrormeldungen und völlig übertrieben abgetan. Die Bauern, denen ja zum größten Teil der Wald noch gehört, haben sich auch auf ihre Bauernvertreter verlassen und ihre kranken Wälder nicht gesund reden können. Jetzt sind wir bei inzwischen teilweise über 40 % Waldschäden in verschiedenen Schädigungsstufen und gerade dabei, den Katalysator hinzumachen; wahrscheinlich, weil er auf Grund einer SPÖ-Initiative eingeführt worden ist.

Es war oder ist sicher ein oder das System dahinter, daß die ganzen Umweltprobleme und deren Auswirkungen den Parteien einerseits und der „freien Erwachsenenbildung“ und den alpinen Vereinen andererseits überlassen worden sind: Die Parteien haben mit uns getan, was sie wollten, die alpinen Vereine und die Initiativgruppen der freien Erwachsenenbildung sind als Übertreiber, Wichtigtuere, als Linke und später als Grün-Alternative eher ungläubwürdig dagestanden.

Nach Klafki ist Bildung „Erschlossensein einer dinglichen und geisti-

gen Wirklichkeit für einen Menschen und Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit“. Der objektive Aspekt beinhaltet das Wiedererkennen von verschütteten und vergessenen Fähigkeiten des Menschen. Technisch ist ja beinahe fast alles machbar. Beide Aspekte zusammen ermöglichen, vereinfacht ausgedrückt, Handeln. Und Handeln wäre an der Zeit. Handeln gegen unbeschränkten Konsum, gegen den Irrglauben an das alleinglückseligmachende quantitative Wachstum, gegen die Alleinverantwortlichkeit der Politiker. Wir alle müssen umdenken. Dabei wäre die Hilfe der Erwachsenenbildung von Vorteil. Die Umwelt und die Natur haben nämlich keine Lobby außer uns.

ZUKUNFTSORIENTIERTE BILDUNG UND UMWELTERZIEHUNG (Willi LINDER, Wien)

Einen Sommer lang gehn ...
immer den Vögeln nach und den Sonnen
bevor sie ausgerotten sind.
Man muß erfahren haben
welche Welt vergeht.

Ludwig Fels

Sinnliche Erfahrungen spielen in der Bildungsarbeit kaum eine Rolle. Für eine immer größer werdende Anzahl von Menschen gibt es keine Möglichkeit, Natur unmittelbar zu erleben. In dieser Situation soll Umwelterziehung Betroffenheit erzeugen, um handlungsbereit und handlungsfähig zu machen. Neue Wege des Lernens müssen entwickelt werden, Wissensvermittlung allein genügt nicht. Zahlreiche Ansätze existieren bereits mit Methoden, die es ermöglichen, Gefühle anzusprechen und zum Ausdruck zu bringen. (Ulrike Unterbruner: Lebendiges Lernen in der Umwelterziehung)

Während des Seminars wurde der Begriff Erziehung zu Recht heftig kritisiert, versteht man doch meist darunter die „körperliche, seelische und charakterliche Formung des Menschen“ nach den Vorstellungen des Erziehenden oder der Gesellschaft, nicht aber eine Hilfe zur Entfaltung der Persönlichkeit.

Umwelterziehung (oder Ökopädagogik) bemüht sich, die klassischen Bildungsideale wie Gehorsam, Ordnung und Disziplin durch die Forderung nach der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Kreativität, Lernbereitschaft, Flexibilität) abzulösen: eine Forderung, die in zunehmendem Maße auch die Wirtschaft erhebt.

Umwelterziehung ist kein Teilgebiet des Biologieunterrichts. Sie baut zwar auf naturwissenschaftlichen Erkenntnissen auf, verwendet diese aber nur als „Argumente“, um Handlungsrelevanz zu erzielen. Sie ist auch ein Beitrag zur politischen Bildung. Fähigkeiten zur Problemlösung und Handlungskompetenz gehören zum demokratischen Rüstzeug.

DIE ARGE UMWELTERZIEHUNG

ist eine Informationsstelle, an die sich Erzieher aus dem schulischen und außerschulischen Bildungsbereich wenden können. Durch Vorschläge für die Praxis und die Durchführung von Aktionen (Natur macht Schule, Medienwettbewerb Umweit, Umwelt hat Geschichte ...) will sie neue Ideen entwickeln und Lehrern Mut machen, diese in die Praxis umzusetzen.

Die „ARGE“ wurde 1983 mit Unterstützung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Sport und dem damaligen Ministerium für Gesundheit und Umweltschutz in der österreichischen Gesellschaft für Natur- und Umweltschutz (ÖGNU) eingerichtet. Sie verfügt über Geschäftsstellen in Wien und in Graz, am Institut für Didaktik in Salzburg koordiniert eine Mitarbeiterin die Aktivitäten für Westösterreich und in Innsbruck vertritt das Jugendrotkreuz unsere Materialien.

Die ARGE stellt Materialien für Lehrer, Erwachsenenbildner, Vereine und Initiativen zur Verfügung: einige Medien (Videos, Diaserien ...) zu aktuellen Umweltthemen verleihen wir gegen Spesenersatz, ebenso Ökospiele und Wanderausstellungen. In Wien ist eine öffentlich zugängliche Handbibliothek angeschlossen. Eine Zeitung („Lehrerservice Umwelterziehung“) ermöglicht uns, Schwerpunktthemen darzustellen und Interessenten regelmäßig mit Informationen zu versorgen. Unsere Publikationen beschäftigen sich mit Fachthemen (Waldsterben, Boden...), aber auch mit organisatorischen und methodischen Fragen (Lebendiges Lernen, Medienkursbuch Ökologie...)

Als Informationsstelle ist die ARGE eine „Schnittstelle“ zwischen Forschungs- und Bildungseinrichtungen. Wir versuchen, ökologisch relevante Erkenntnisse der Naturwissenschaften in einer für Erzieher verständlichen Sprache weiterzugeben. Um neue Lernformen zu entwickeln, benötigen wir

die Hilfe der Sozial- und Geisteswissenschaften, aber auch der Bildungsinstitutionen.

UMWELTAKTIVITÄTEN DES ÖSTERREICHISCHEN ALPENVEREINS

(Luis TOCHTERLE, Innsbruck)

In der jüngsten Zeit hat die Alpenvereinsjugend zwei Umweltaktionen gestartet: Die „Umweltbaustelle“ und den „Musterheimabend“. Beide Aktionen sind gegensätzlich konzipiert und haben jeweils die positiven Erwartungen erfüllt.

Die Zielsetzung bei den Umweltbaustellen geht in drei verschiedene Richtungen:

- 1) Eine vorbeugende und/oder reparierende Maßnahme zu einem spezifischen Umweltproblem.
- 2) Eine erlebnis- und lernintensive Erfahrung für die Teilnehmer.
- 3) Ein Signal an die Öffentlichkeit, um auf Probleme aufmerksam zu machen und zur Initiative zu ermutigen.

Für die nächste Zukunft ist geplant, diese Aktion auf eine noch breitere Basis zu stellen. Der Deutsche und der Südtiroler Alpenverein sollen in das Projekt miteingebunden werden, in ihren Gebieten auch Baustellen organisieren, sodaß allen drei genannten Zielen intensiver gedient werden kann.

Auf das Konsumverhalten der Mitglieder zielt die Aktion Musterheimabend ab. An oberster Stelle der „Abschußliste“ steht dabei die Alu-Dose sowie weitere unnötige Verpackung. Am Beispiel Tourenproviant kann anschaulich erfahren werden, was verpackungsarmes Einkaufen bedeutet.

Eine Evaluierung dieser Aktionen ist ziemlich schwierig. Wenn man sich auf das Formale beschränkt (durchgeführte Veranstaltungen, Teilnehmerzahlen etc.), darf man von einem durchschlagenden Erfolg sprechen. Eine exakte inhaltliche Evaluierung wäre sicher hochinteressant, ist aber von uns nicht leistbar.

LITERATURLISTE ZU ÖKOLOGIE UND UMWELTSCHUTZ

Eine Auswahl

UMWELTSCHUTZ ZU HAUSE - Was jeder tun kann!

Hrsg. Egmont R. KOCH (Mosaik Verlag)

DER FISCHER ÖKO-ALMANACH 87/88 - Daten, Fakten, Trends

Hrsg. G. MICHELSEN (Fischer)

WAS DIE ERDE BEFÄLLT - nach den Wäldern sterben die Böden.

Hrsg. Jochen BÖLSCHKE Spiegel-Buch (Rowohlt)

ZEITBOMBE CHEMIE - Strategien zur Entgiftung der Welt

Hrsg. [H. MACKWITZ/B. KÖSZEKI](#) (Orac Pietsch)

DAS WALDSTERBEN - Ursachen, Folgen, Gegenmaßnahmen

Arbeitskreis Chemische Industrie (Kölner Volksblatt-Verlag)

HOLT DIE SCHMETTERLINGE ZURÜCK - praktischer Umweltschutz

Hrsg. Anne LEIER (Knaur)

LEBEN WOLLEN - Anleitungen für eine neue Umweltpolitik

Hrsg. Arnim BECHMANN (Kiepenheuer und Witsch)

RETTET DIE ALPEN - Europas Dachgarten in Bedrängnis

Hrsg. Leopold LUKSCHANDERL (Orac)

UMWELTSPÜRNASEN - Umwelt als Abenteuer für Kinder

Hrsg. Ingrid GREISENEGGER (Orac)

DER OKO-KNIGGE - ein unterhaltsames Buch für mehr Alltagsökologie

Hrsg. Rainer GRIEBHAMMER (Rowohlt)

RETTUNG FÜR DEN WALD - die falschen und die richtigen Lösungen

Fischer Taschenbuch (fischer alternativ)

100 x UMWELT - eine anschauliche Einführung in die

Umweltproblematik

Reihe „klipp und Klar" (Bibliographie AG)

CHEMIE IN LEBENSMITTELN

Hrsg. KATALYSE (Institut für angewandte Umweltforschung)

(Zweitausendeins)

CHEMIE IM KINDERZIMMER

Hannelore FRIEGE, Frank CLAUS, Marigret D'HAESE (Rowohlt)

CHEMIE IM HAUSHALT

Hrsg. Öko-Institut Freiburg, Katalyse Umweltgruppe u.a. (Rowohlt)

DER WALD SITZT AUF NADELN

Hrsg. Herbert RAINER (Falter)

TÄGLICHES GIFT - Die Gefahren chemischer Mittel im Hausgebrauch

Hrsg. Kurt LANGBEIN, Hans-Peter MARTIN, Hans WEISS (Falter)

DIE LAGE DES WALDES

G. MEISTER, Ch. SCHUTZE, G. SPERBER (GEO)

UND VOR UNS STERBEN DIE WÄLDER

Robin WOOD (Rowohlt)

WELTBEDROHUNG SAURER REGEN

G.S. WETSTONE, A. ROSENCRANZ (Dreisam)

SAUBERE LUFT - RETTUNG FÜR WALD UND MENSCH

G. MÜLLER (Herbig)

ÖKO-INSEL ÖSTERREICH?

T. KOFLER, O. STOCKER (Böhlau)

WENN GEWÄSSER SAUER WERDEN

STEINBERG/LENHARD (BLV)

ÖKO-ATLAS ÖSTERREICH

Hrsg. Marina FISCHER-KOWALSKI (Kiepenheuer und Witsch)

POLITISCHE ÖKOLOGIE - Arbeitsmaterialien und Lernmodelle für

Unterricht und Aktion

Hrsg. Holger STROHM (Rowohlt)

UMDENKEN LERNEN - Praktische Hilfen für eine Erziehung zum Überleben

Hrsg. Hartmut HANSEN (Kösel)

OKO-WERKSTATT - Modell einer Mitarbeiterfortbildung für Erwachsenenbildner

Hrsg. UNESCO Verbindungsstelle für Umwelterziehung im Umweltbundesamt Bismarckplatz 1, 1000 Berlin 33

DAS RECHT AUF UNGEZOGENHEIT

Johannes BECK u.a. (Rowohlt)

EIGENER HAUSHALT UND BEWOHNTER ERDKREIS

Heinrich DAUBER, Werner SIMPFENDORFER (Hammer)

ÖKOPÄDAGOGIK - Aufstehen gegen den Untergang der Natur

Hrsg. Wolfgang BEER, Gerhard DE HAAN (Beltz)

WIEDERGEWINNUNG VON WIRKLICHKEIT - Ökologie, Lernen und Erwachsenenbildung

Hrsg. Rolf Joachim HEGER, Jürgen HEINEN-TENRICH, Thomas SCHULZ (Dreisam)

ÖKOLOGIE LERNEN - Anleitungen zu einem veränderten Umgang mit der

Natur Gerd MICHELSEN, Horst SIEBERT (Fischer)

LEBENDIGES LERNEN IN DER UMWELTERZIEHUNG

Ulrike UNTERBRUNER (ARGE Umwelterziehung)

ÖKOLOGISCHES LERNEN AN DER UNIVERSITÄT - Didaktik im Spannungsfeld von Politik, Wissenschaft und Lebenswelt.

Hrsg. Michael SCHRATZ (österreich. Gesellschaft für Hochschuldidaktik)

ÖSTERREICHISCHES UMWELTSTRAFRECHT

Herbert Wegscheider, Trauner Verlag Linz

4.4 ARBEITSGRUPPE TECHNIK

(Leitung: Elisabeth BRUGGER, Verband Wiener Volksbildung; Sylvia EHALT, Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für Niederösterreich; Manfred HORVAT, Technische Universität Wien)

Thesen zur Arbeitsgruppe Technik (Einladungstext):

Die Rolle von Universität und Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit der zukünftigen Gestaltung der Technik
(Manfred HORVAT)

Beiträge:

Universität - Technik - Volksbildung. Einige Anmerkungen
(Gerhard BISOVSKY, Elisabeth BRUGGER)

Kontaktstelle Universität/Erwachsenenbildung
(Jutta LÖDERER)

Weiterbildung konkret: Derzeit Kleines Einmaleins
(Franz HOLZER)

Technikbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung
(Sylvia EHALT)

Erwachsenenbildung, Raumplanung und Architektur
(Alfons DWORSKY)

Weiterführende Literatur zum Themenbereich Technik

THESEN ZUR ARBEITSGRUPPE TECHNIK

Die Rolle von Universität und Erwachsenenbildung im Zusammenhang der zukünftigen Gestaltung der Technik (Einladungstext)

Wesentliche Kennzeichen des gegenwärtigen Wandels sind:

- **die zunehmende Beschleunigung der technischen Entwicklung, die im Zusammenhang damit abnehmende „Halbwertszeit“ des Wissens und die Entstehung neuer Qualifikationsprofile;**
- **die zunehmende Bedeutung der Informationstechnik;**
- **die zunehmende Bedeutung systemhafter Zusammenhänge;**
die verstärkte öffentliche Wahrnehmung unerwünschter Auswirkungen bestimmter Ausformungen der Technik auf Natur und Gesellschaft.

Aus diesen Merkmalen sind Folgerungen für die zukünftige Gestaltung beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung zu ziehen. Im Spannungsfeld von fachlichen und sozialen Qualifikationserfordernissen sind grundsätzlich Überlegungen anzustellen über

- **ein zeitgemäßes umfassendes Technikkonzept;**
- **den Stellenwert technologischer Bildung im Gesamtzusammenhang des Bildungssystems;**
- **Ziele und praktische Gestaltung zukunftsweisender technologischer Bildung.**

In der Entscheidungsfindung über zukünftige technische Entwicklungsmöglichkeiten sind in zunehmendem Maße neben technischen auch ökologische, humane und soziale Kriterien maßgebend. Zusätzlich werden in Beteiligungsprozessen Anforderungen an die soziale Kompetenz der Mitwirkenden gestellt.

Im Rahmen des Arbeitskreises sollen u.a. folgende Fragenbereiche behandelt werden:

- **Selbstbild, Fremdbild von Universität und Erwachsenenbildung;**
- **Begründungen für eine Kooperation von Universität und Erwachsenenbildung im Bereich der Technik;**

- **Rollenverteilungen;**
- **Notwendige Voraussetzungen;**
- **Kooperationsprobleme und deren Bewältigung;**
- **Welches Verständnis von Technik soll zugrunde gelegt werden?**
- **Problemorientierung und Interdisziplinarität;**
- **Wissen und Handeln.**

UNIVERSITÄT - TECHNIK - VOLKSBILDUNG: EINIGE ANMERKUNGEN

(Gerhard BISOVKY, Elisabeth BRUGGER, Wien)

„Technik“ wird gerade in der Bildungsarbeit sehr vielseitig gebraucht: Man spricht von Unterrichtstechniken, Lerntechniken, Maltechniken usw. Trotz dieser Traditionen, die einer eigenen Analyse bedürfen, beschränken wir uns im folgenden auf die Bestimmung dessen, was gemeinhin als Technik im naturwissenschaftlichen Sinn bezeichnet wird.

Ein Blick in das Gesamtkursverzeichnis, das der Verband Wiener Volksbildung zur Auskunftserteilung über alle Kursangebote der Wiener Volkshochschulen für 1987/88 erstellt hat, weist „Technik“ unter drei Kategorien aus.

Einmal finden wir sie unter dem Kapitel *Allgemeinbildung*: Naturwissenschaften. Unter dem Stichwort „Technik“ sind dort folgende Kurse angekündigt: Reparaturpraxis in Radio- und Fernsehtechnik, Radio- und Fernsehtechnik sowie der Lehrgang Automatisierungstechnik. Kurse und Vortragsreihen zur Auseinandersetzung mit Technik, mit den sogenannten neuen Technologien finden sich im Bereich *Allgemeinbildung*: Geistes- und Sozialwissenschaften.

Das zweite Mal finden wir „Technik“, genauer: die Elektronische Datenverarbeitung unter dem Kapitel *Wirtschaft und Beruf*: Neben Einführung in die EDV, Programmierkurse für Heimcomputer, werden verschiedene EDV-Betriebssysteme, Programmiersprachen, EDV-Anwenderkurse angeboten. Ebenso gibt es Datenbankprogramme und dem Bereich der Textverarbeitung wird im Programmangebot große Aufmerksamkeit geschenkt.

Das dritte Mal finden wir „Technik“ unter dem Kapitel *Bildungsabschlüsse, Zweiter Bildungsweg, Lernhilfen*, und zwar in Form der Vorbereitung auf die Studienberechtigungsprüfung, den offenen Hochschulzugang. Volkshochschulen bieten spezielle Vorbereitungslehrgänge für naturwissenschaftliche und technische Studienrichtungen an.

Dieses Gesamtkursverzeichnis, das nur mit Hilfe der Technik erstellt werden konnte - nämlich mit einem speziellen Computerprogramm -, spiegelt die Angebotsstruktur sehr deutlich wider. Die Betrachtung des Programmangebotes (welche Kurse nun tatsächlich nachgefragt werden, kann hier nicht dargestellt werden) zeigt neben den schon herausgearbeiteten inhaltlichen Kategorien, unter denen „Technik“ angeboten wird, auch wichtige

methodische Elemente: So findet die Auseinandersetzung mit Technik nicht nur „über Vorträge“, also rein kognitiv, statt, sondern auch direkt am Gerät. „EDV. SIND SIE MISSTRAUISCH? RECHT HABEN SIE“ nennt sich ein Kurs, der besonders gegen die Angst angehen will: Die Angst vor dem GERÄT, die Angst, eine Art neuer ANALPHABET (...) zu werden, die Angst vor den AUSWIRKUNGEN der neuen Technologien in Beruf und Freizeit. (Aus dem Kursprogramm der VHS Wien Nord 1987/88, S. 57).

Der Universitätsprofessor Dr. Albert Einstein (Berlin) schrieb in einem Brief an die „Freie Vereinigung für technische Volksbildung“ (abgedruckt in der Zeitschrift des D.-ö. Volksbildungsamtes „Volksbildung“, Heft 11 vom 15. August 1920) folgendes über „Technische Volksbildung“: „Jede Bildung schafft eine Welt von Begriffen. (...) Aber es haftet dem sprachlich fixierten Begriff eine Tendenz der Verallgemeinerung an, die einerseits sein Anwendungsgebiet erweitert, andererseits seine Verbindung mit dem sinnlichen Erleben schwächt. (...) Wissenschaft kann nur dann gesund und fördernd bleiben, wenn ihr Zusammenhang mit der Welt des sinnlichen Erlebens aufrechterhalten wird, wie indirekt dieser Zusammenhang auch sein mag. Die Beschäftigung mit der Technik ist in hohem Maße geeignet, einer Degeneration der Wissenschaft in dem angedeuteten Sinn entgegenzuwirken.“ Diese Aussage kann, obwohl Einstein direkt sicher nur wenig Einfluß auf die Entwicklung der österreichischen Volksbildung genommen hat, doch als charakteristisch für den Stellenwert von Technik und Naturwissenschaften an den Wiener Volkshochschulen in der Ersten Republik genommen werden. In „Fachgruppen“, das waren Arbeitsgemeinschaften von Hörern und Dozenten, wurden viel beachtete physikalische und chemische Experimente gemacht, die ersten Radios gebaut usw. Wissenschaft verstand sich als Denk- und Handwerkszeug für den Alltag - ein wichtiges Anliegen jenes Teils des „Wiener Kreises“, der zu dieser Zeit in den Wiener Volkshochschulen aktiv war.

Dieser Anspruch, Wissenschaft sinnlich erlebbar zu machen, nutzbar zu machen für den Alltag, sich auf diese Art und Weise mit Technik auseinanderzusetzen, findet sich auch noch heute in den Programmangeboten der Wiener Volkshochschulen. Heute spricht man in diesem Zusammenhang gerne von „Freizeitgestaltung“ und/oder „Hobbies“ und reduziert so diese Form der Auseinandersetzung mit Technik. Soche Programmangebote finden sich aber nicht mehr in dem Ausmaß, wie das zu der beschriebenen Zeit der Fall war. Und sicher auch nicht mehr mit dem skizzierten Wissenschaftsverständnis, das alles andere als die heute so gerne praktizierte Form

der „Popularisierung“ von Wissenschaft, nämlich ihre „Verdünnung“, ist. In einer empirischen Untersuchung über die Volkshochschulen in Österreich (Richard Költringer, Erwachsenenbildung in Österreich durch Volkshochschulorganisationen, Wien 1986) wird ihnen ein erfolgreiches Aufgreifen und Umsetzen von „Bedürfnissen“ attestiert. Das heißt, Volkshochschulen bieten vor allem das an, was nachgefragt wird.

Soweit die Bestandsaufnahme.

Gesellschaftliche Entwicklungen, die ohne die Revolutionierung der Technik und durch die Technik nicht denkbar wären, erfordern auch im Bildungsbereich und von Seiten der Volkshochschulen, die sich nachwievor den Ansprüchen von Aufklärung, Handlungsfähigkeit, Kommunikation und Hilfe bei der Bewältigung des Alltags verbunden fühlen, Antworten, die im Sinne von Gestaltung und Veränderung Bestandteil politischer Bildung zu sein haben. Dazu wollen wir zwei Thesen einbringen.

These 1

Zu einer Zeit, als der bedrohliche Ergebnisse zeitigende Technik-Fetischismus und die Technik-(Leicht)gläubigkeit noch nicht im heutigen Ausmaß existent waren, schrieb Albert Einstein in dem zitierten Brief: „Andererseits gilt es, die Technik zu einem echten *Kulturfaktor* zu machen, indem man ihren reichen geistigen und ästhetischen Gehalt dem allgemeinen Bewußtsein näherbringt.“

Zu den Kulturtechniken Lesen, Schreiben, Rechnen wird die Beherrschung der Computertechnologie als neue Kulturtechnik treten: mit ihren Gefahren, Hindernissen, aber auch Möglichkeiten und Chancen. Den Ängsten im Umgang mit dieser Technologie wird entgegengearbeitet werden müssen, wie auch ihre Grenzen und ihre Fehlerhaftigkeit, die darin besteht, daß sie „fehlerlos“ konzipiert ist, aufgezeigt werden müssen.

Entscheidend für die zukünftigen gesellschaftlichen Entwicklungen wird sein, wer, wie und über welche Techniken verfügt. Computergestützte betriebliche Überwachungssysteme weisen darauf hin, daß die Auseinandersetzung mit Technik wesentlich auch eine Machtfrage ist und daß es darum gehen wird, wer die Information hat und wer die Kontrolle ausüben kann.

In diesem Zusammenhang wird es notwendig sein, Tendenzen der Isolierung, Anonymisierung und Endsolidarisierung - nicht nur am Ar-

beitsplatz - entgegenzuwirken.

Den Gefahren einer Verselbständigung technischer Prozesse ist durch größtmögliche Transparenz, durch breiteste Informationsarbeit sowie zielgerichtete, an der Verbesserung der Lebenssituationen von Menschen orientierte Forschung, entgegenzuwirken. In diesem Zusammenhang ist auch die öffentliche Information und Transparenz über Forschung zu fordern.

- 9 Folgende Ereignisse flankieren die technisch-kritische Diskussion:
Der Absturz der Challenger-Raumfähre: profitorientiertes Denken geht vor rationalem Denken;
Reaktorkatastrophe von Tschernobyl als Folge des Glaubens an die absolute Sicherheit technischer Installationen;
Ökologische Katastrophen als Folge eines tradierten naturwissenschaftlichen Denkens, das einzelne natürliche Phänomene willkürlich aus ihrem Gesamtzusammenhang herauslöst.

Die,... Biologin Christine von Weizsäcker (hat) bereits vor zehn Jahren einen Begriff in die Technologiedebatte eingeführt: *Fehlerfreundlichkeit*. Soll heißen: Da menschliches Versagen nicht hundertprozentig ausgeschlossen werden kann, müssen Fehler möglich, ja ein schon im Entwurf zugelassener, wesentlicher Aspekt der Planung sein. (...) In der Evolution hat sich nicht die Fähigkeit durchgesetzt, den Fehler zu vermeiden, sondern im Gegenteil, die Möglichkeit den Fehler zu begehen und daraus zu *lernen*." (Aus: Geo. Das Reportagemagazin, Nr. 12/1986)

These 2

Wissenschaft ist keine neutrale - „objektive“ - Instanz jenseits gesellschaftlicher Konflikte, sondern Wissenschaft ist vielmehr als eine Form des systematischen, rationalen und kollektiven Diskurses zu sehen, der der Verbesserung der Lebenssituationen der Menschen zu dienen hat. Die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse soll daher prinzipiell auch allen Menschen zugänglich gemacht werden und nicht in den „Zentren der Wissenschaft“ verharren. In diesem Sinn wird es gerade für die Volksbildung notwendig sein, Kritik am herrschenden Wissenschaftsbetrieb zu äußern und die Frage zu stellen, wer welche Wissenschaft in wessen Interesse macht. Die Kooperation Universitätsvolksbildung ist daher nicht darin zu sehen,

den „Gott Wissenschaft“ an die Volkshochschule zu holen und vortragen zu lassen, sondern vielmehr darin, die Volkshochschule als Ort der Vernetzung verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen sowie als Ort wissenschaftlicher Arbeit und Kooperation von Forschern und Betroffenen zu sehen, zu konzipieren und anzubieten.

KONTAKTSTELLE UNIVERSITÄT - ERWACHSENENBILDUNG (Judita LODERER, Wien)

Als Beitrag zu einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen Universität und Erwachsenenbildung hat der Verband österreichischer Volkshochschulen in seinem Generalsekretariat mit Jahresbeginn 1987 eine Clearingstelle eingerichtet. Als vorrangige Aufgabe wird der Aufbau einer Informationssammlung angesehen, die zum einen alle EB-Institutionen und Bibliotheken im deutschsprachigen Raum einschließlich ihrer Arbeitsschwerpunkte und zum anderen für die Erwachsenenbildung interessante Universitätsinstitute mit ihrem jeweiligen Lehr- und Forschungsgebiet sowie Angaben über Kontaktpersonen im Hochschulbereich enthält. Ebenso sollen die Namen jener Personen aus Universität und Erwachsenenbildung in Evidenz gehalten werden, die für Vorträge und Seminare zu speziellen Themenkreisen herangezogen werden können. Ein weiterer Schwerpunkt der Kontaktstelle ist die Betreuung von Dissertanten und Diplomanden, die Themen aus dem Bereich der Erwachsenenbildung bearbeiten. Gegenwärtig werden zwei Arbeiten verfaßt, eine zur Geschichte der Volkshochschulbewegung in Österreich sowie eine Biographie über Josef Lehl. Bereits veröffentlicht wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport die vom VOV betreute Dissertation von Dr. Richard Költringer mit dem Titel „Erwachsenenbildung in Österreich durch Volkshochschulorganisationen“. Zur Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Universitäten und zur Nutzung ihrer wissenschaftlichen Kapazitäten wird für Diplomarbeiten und Dissertationen eine Themenliste zu Problemkreisen erstellt, die für die Erwachsenenbildung im allgemeinen und für die Volkshochschulen im besonderen von Interesse sind. Die Themenvorschläge ergehen an fachspezifische Universitätsinstitute zur Weiterleitung an interessierte Studenten, die von der neuen Kontaktstelle betreut werden können. Geplant ist auch eine zentrale Erfassung aller abgeschlossenen und laufenden Diplomarbeiten, Dissertationen und Forschungsprojekte

zum Thema Volkshochschule. Hier wird die Kontaktstelle jedoch weitgehend auf die Informationsbereitschaft der Universitätsinstitute angewiesen sein. Des Weiteren werden die Informationen über die Vorbereitungslehrgänge zur Studienberechtigungsprüfung, an ein Studium ohne Matura ermöglichen, und die in den Landesverbänden Wien, Sauburg und Tirol angeboten werden, gesammelt und dokumentiert. Last but not least wird es eine der wichtigsten Aufgaben der Kontaktstelle sein, neue Möglichkeiten der Kooperation gemeinsam mit der Universität zu überlegen und zur Diskussion zu stellen. Die erste Publikation zum Thema „Universität und Volkshochschule“ wurde den Universitäten und Pädagogischen Akademien bereits zur Verfügung gestellt.

WEITERBILDUNG KONKRET: DERZEIT KLEINES EINMALEINS (Franz HOLZER, Graz)

Was ich zum Thema Weiterbildung zu sagen habe, ist notwendigerweise persönlich gefärbt und von meiner beruflichen Praxis geprägt. Da ich Techniker bin (und eben kein Fachmann auf dem Gebiet der Weiterbildung oder in anderen pädagogischen Disziplinen), werden meine Ausführungen durch Unkenntnis der Fachliteratur und mangelnde Vertiefung der Gedankengänge gekennzeichnet sein (das ist ein Nachteil), möglicherweise und hoffentlich gerade durch den nicht zunftgemäßen Ansatz ein paar kreative Anregungen liefern (das wäre dann der Vorteil). Nachdem ich mich durch dieses Geständnis, zu dem ich am Ende der folgenden Zeilen ohnedies, unter der Last der Indizien zusammenbrechend, gezwungen wäre, erleichtert habe, kann ich nun unbekümmert mit den fremden Leisten spielen.

Mir scheint, daß auf dem Gebiet der institutionalisierten Bildung (und eben auch der Weiterbildung) die Bedürfnisse und Ziele der Lehrenden sich zu oft und im Übermaß gegen diejenigen der kaum Lernenden, meistens nur Belehrteten durchsetzen.

Es gehört nach allem, was ich über Schulen aller Stufen weiß und höre, schon ein angeborener Sturschädel dazu, diese Institutionen mit noch vorhandener Lust zum Lernen zu verlassen. Abgesehen von diesen wenigen, die ohnedies keine Zwangsbildung gebraucht hätten, und weiters abgesehen von den vielen, für die Bildung ein Schmück-dein-Heim oder die bevorzugte

Form des einsamen Lasters ist, insbesondere auch nach bewußter Auslassung der recht gut besetzten Kategorie, die nichts lernen muß, aber doch arrogant sein darf, weil unser Vater Hausherr und Seidenfabrikant ist, bleibt doch jene große Mehrheit der Menschen, welche arbeiten müssen weil sie leben wollen. Und das ist, wie wir wissen, heute nicht leicht, vor allem wenn man z.B. jung und Schulabgänger/in, oder Arbeiter im Stahlwerk ist. Und als Frau mit erwachsenen Kindern und Ansinnen auf Wiedereintritt in den erlernten, aber zwanzig Jahre nicht ausgeübten Beruf, sollte man möglichst gar nie lernen.

Zur Illustration: ich habe mir erst nach Abschluß meines Physikstudiums (also fast vorgestern) meinen ersten Taschenrechner gekauft. Inzwischen habe ich zwar alle Stadien der PC-Malaria durchgemacht, aber gesetzt den Fall, ich hätte nicht: wieviel Punkte würden mir heute meine Fähigkeiten im Umgang mit dem Rechenschieber einbringen, der bis vor kurzem geradezu das Symbol des Technikers war? Die Wahrheit ist doch, daß wir durch den Umsturz im Unterbau gezwungen sind, im Überbau wieder mit dem Buchstabieren zu beginnen. Die Wahrheit ist doch, daß es Menschen gibt, deren gelernte oder studierte Berufe schneller verschwinden, als sie erlernbar waren. Die Wahrheit ist aber, daß Firmen selbst in Krisengebieten darüber klagen, daß der Mangel an Menschen mit neuen, vor allem technischen und kreativen Fähigkeiten und Qualifikationen die Entwicklung der Unternehmung in Frage stellt. (Ich habe übrigens, bei aller gebotenen Vorsicht gegenüber larmoyanten Unternehmern, keinen Grund zur Annahme, daß diese Klagen nicht berechtigt wären).

Was ist also zu tun? An Stelle einer Liste möchte ich ein leicht hinkendes Beispiel anbieten. Der Referent eines Seminars (sagen wir über Ziele und Methoden der Weiterbildung) entdeckt 5 Minuten vor Beginn seines Vortrages, daß man ihm a) seine Geldtasche und b) sein Manuskript gestohlen hat. In diesem Fall würde ich dafür plädieren, daß er die ohnedies viel zu knappe Zeit dazu nützt, den drohenden endgültigen Verlust seiner materiellen Ressourcen abzuwenden, und dafür den Vortrag aus dem Stegreif hält. Ausnahmsweise. Das Ideal der Aufklärung, das in der Vorstellung von Bildung als einem individuell wie kollektiv emanzipatorischen Prozeß gipfelt, ist damit weder aufgegeben noch widerlegt. Aber man ist gerade dabei, unsere offene Feuerstelle durch einen Herd zu ersetzen. Das ist nicht die „Wende“, sondern eine leider sehr ungemütliche und noch dazu stark rußende Umbauarbeit, ohne die es später keine warme Mahlzeit gibt.

Und so wie die Entwicklungshilfe weder hauptberuflich Kritische Rationalisten noch autogene Müslianer braucht, sondern Tischler und Schmiede, so brauchen Industriestaaten, meinetwegen auch leider, derzeit eine ganze Menge gut ausgebildeter Techniker, vor allem in den Bereichen Verfahrenstechnik/Chemie, Elektronik, Informatik und Computertechnik, Maschinenbau/Fertigungstechnik, um nur einige zu nennen. Und zwar auf allen Qualifikationsebenen, nicht etwa bloß im akademischen Bereich. Dies zu betonen ist für -mich keine Frage bildungspolitischer Zielsetzungen, sondern eine Frage der Zeit: der Zeit, in der wir leben, und jener, die uns noch bleibt, durch ein effizientes Angebot an Weiterbildung die dringenden Aufgaben zu erfüllen.

TECHNIKBILDUNG ALS AUFGABE DER ERWACHSENENBILDUNG (Silvia EHALT)

Während in den Jahrtausenden der Geschichte ökonomische und soziale Veränderungen zum Impuls für Innovationen in der Technik wurden, beginnt dieses einseitig kausale Verhältnis sich in den letzten Jahrzehnten stärker zu einer Wechselwirkung zu akzentuieren. Technische Entwicklungen - die in hochspezialisierten Industrieländern mit einer gewissen Eigendynamik vorgehen - sind zweifelsohne auslösender Faktor für einschneidende Veränderungen der Wirtschaft, der Arbeitsmarkt- und Arbeitsplatzsituation, der Umwelt, der landwirtschaftlichen Produktion - um hier nur einige Bereiche zu nennen. Veränderungen, die aber in vielen Bereichen der Gesellschaft Krisensituationen ausgelöst haben. Der Ruf nach Standortbestimmung und Neuorientierung kommt nicht mehr allein von einigen wenigen Vordenkern, sondern ein großer Teil der Menschen sucht nach neuen Wegen. Die große Chance (und Verpflichtung) der Erwachsenenbildung ist es, Hilfestellung in den unterschiedlichen Bereichen der Lebensbewältigung, der Problemorientierung, aber auch der Höherqualifizierung zu geben.

Es ist in diesem Zusammenhang sehr schwierig, allgemeine Überlegungen zu Technikbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung anzustellen, weil die Interessenslage der einzelnen gesellschaftlichen Gruppierungen, die Bildungsangebote erstellen, sehr unterschiedlich ist und jede institutionelle und außerinstitutionelle Beildungsarbeit mit einem anderen Schwerpunkt

und einer anderen Zielsetzung betrieben wird. Aussagen dazu unter einem übergeordneten, pluralistischen Blickwinkel müssen daher zwangsläufig verwischt erscheinen.

Unter den gegebenen ökonomischen und politischen Machtverhältnissen sind die neuen Techniken vor allem Rationalisierungsinstrumente, die zum gegenwärtigen Zeitpunkt allerdings noch nicht voll zum Tragen kommen, da die Anpassungsprozesse und Struktureigenarten hier verzögernd wirken. Doch die Rationalisierungsmaßnahmen werden systematisch vorangetrieben und verändern somit die Strukturen der Wirtschaft und des Arbeitsmarktes. Die rasante Entwicklung der Informationstechnik und ihrer Branchen ließ kaum Zeit für entsprechende pädagogische Konzepte und bildungspolitische Entwürfe. Die Auseinandersetzung mit den sozialen und politischen Folgen dieser Entwicklung warf aber auch die grundsätzliche Frage nach dem Stellenwert von Technikbildung im Gesamtbildungssystem auf, und die Einrichtungen der Erwachsenenbildung müssen - so sie ihr Angebot nicht auf Anpassungsfortbildung beschränken wollen - vor dem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Reflexionen und bildungspolitischer Aufgabenstellungen neue Zugänge zu diesem Arbeitsfeld finden.

Technisch-naturwissenschaftliche Bildung muß immer auch im Kontext einer Auseinandersetzung mit den zentralen gesellschaftspolitischen Problemen der Gegenwart erfolgen. So muß es übergeordnetes Ziel der Weiterbildungsangebote sein, durch Wissensvermittlung und Aufklärung, aber auch durch aktivierende Bildungsarbeit zu einer humanen Technikgestaltung beizutragen. Technikfeindlichkeit und Maschinenstürmerei werden die technische Entwicklung nicht zurückdrängen und nicht aufhalten. Aber es ist ein Irrglaube zu meinen, vom technischen Fortschritt ginge quasi automatisch eine humanisierende Wirkung aus. Solange Technik einerseits lustvolles Spielzeug der Erfinder und Experten bleibt und andererseits dazu beiträgt, Macht und Kapital zu kumulieren, wird der größte Teil der Menschheit der Gefahr der Manipulation, der Gewalt und der Ausbeutung ausgesetzt bleiben. Im Bereich von Technik und Naturwissenschaften hat sich der Wissensabstand zwischen Experten und Laien so weit auseinanderentwickelt, daß eine demokratische Mitgestaltung, ein Technikeinsatz, der zum Wohle aller Menschen erfolgt, in Frage gestellt werden muß.

Die geforderte Synthese, bzw. Integration von beruflicher, allgemeiner und politischer Bildung hat in der pädagogischen Praxis bislang kaum Spuren hinterlassen, zumal sich die Erwachsenenbildung in Österreich diese Bereiche auch institutionell teilt. Fragen der Existenzsicherung durch Lohn-

arbeit, Rationalisierung von Arbeitsgängen und Humanisierung des Prozesses „Arbeit“ sind ebenso wie Fragen der landwirtschaftlichen Produktion, der Ernährung, der Umwelt oder der Friedenssicherung Themen, die ohne Kenntnisse des technisch-naturwissenschaftlichen Entwicklungsstandes nicht vollständig und nicht adäquat behandelt werden können. Ebenso wenig kann es genügen, Fertigkeiten für den Umgang mit Computern, Fertigungsanlagen etc. zu vermitteln, ohne kritische Sicht des Ganzen.

Nur wenn an die unterschiedlichen Probleme mit fächerübergreifenden Fragestellungen herangegangen wird, kann zielführende Bildungsarbeit geleistet werden. Forschungsergebnisse bedürfen einer methodisch-didaktischen Aufbereitung, neue Lehr- und Lernformen müssen entwickelt werden: Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten muß unter dem Anspruch einer zusätzlichen kritischen Qualifikation erfolgen, durch aktivierende Bildungsarbeit soll der Teilnehmer lernen, an der Lösung von Problemen konstruktiv mitzuwirken. Große Anstrengung und eine verstärkte Zusammenarbeit aller Bildungseinrichtungen - Schule, Universität und Erwachsenenbildung - werden erforderlich sein, um der technisch-naturwissenschaftlichen Bildung jenen Stellenwert zu geben, der für eine demokratische Entwicklung der Gesellschaft notwendig ist.

LITERATURHINWEISE

Ahlheim, Klaus, Neue Technik und Kulturarbeit, 1986

Böhme, Olaf J., Skeptische Eidgenossen, in: Industrie 85, 37/1985, S. 20ff.

Culture scientifique, technique et industrielle. Mediation et formation, in: Education permanente 82/1968, S. Iff.

Horvat, Manfred, Arbeitswelt: Blickrichtung 2000. Erfahrungsbericht universitäre Erwachsenenbildung, in: Erwachsenenbildung in Österreich 37, 1/1986, S. 13ff.

Lisop, Ingrid (Hg.), Bildung und neue Technologien. Symposium im Rahmen des Kongresses der deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 1986.

Manker, Lothar, Themen der Zukunft, in: Hessische Blätter für Volksbildung 35, 4/1985, S. 235ff.

Rebel, Karlheinz, Weiterbildung und neue Medien, in: Weiterbildung in Wirtschaft und Technik 1/1986, S. 4f.

Ders., Neue Medien - neue Chancen? in: Weiterbildung und Medien 8, 5/1985, S. 7ff.

Rolf, Arnold, Mündiger Umgang mit dem Computer, in: Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz 11, 1/1986, S. 14f.

Roos, Hans-Joachim, Landwirtschaft, wissenschaftlich-technischer Fortschritt und Erwachsenenbildung, in: Zeitschrift für Weiterbildung in Rheinland-Pfalz 11, 1/1986, S. 1ff.

Steinmüller, Wilhelm, Herausforderungen an die demokratische Erziehung. Anmerkungen zur pädagogischen und didaktischen Aufbereitung der Informationstechnologien, in: Das Das Forum 26, 1/1986, S. 26ff.

Tight, Malcolm, Present and Future. Education for Adults, Block D, 1984.

Technologie und Politik. Das Magazin zur Wachstumskrise, Bd. 15, 1980, S. 4627, 1980.

ERWACHSENENBILDUNG, RAUMPLANUNG UND ARCHITEKTUR

(Alfons Dworsky, TU Wien, Institut für Hochbau)

Das Verhältnis der Öffentlichkeit zur Wissenschaft, insbesondere zu den technisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen und deren Anwendung im Alltag ist von einer kritischen Distanz gekennzeichnet. Besonders direkt scheint die Verantwortlichkeit von Planern und Architekten für die Verödung der gestalteten und gebauten Umwelt zu sein.

In der öffentlichen Kritik wird z.B. oft das „gewachsene“ Dorf, die „gewachsene“ Landschaft dem geplanten Dorf, der geplanten Landschaft gegenübergestellt.

Anhand dieses Themas soll im Folgenden die Dreiecksbeziehung Öffentlichkeit - Planungspraxis - Universitäre Forschung beleuchtet werden.

1. Es ist ein Irrtum, daß das historische Dorf völlig ohne Planung gewachsen sei. Fast allen Flur-, Orts- und Hausformen liegt ein verbindliches, durch Autoritäten angeordnetes Schema zugrunde. Der Bauer im historischen Dorf hatte einen vergleichsweise nur geringen Handlungsspielraum innerhalb dessen mit Alltagsfertigkeiten und Alltagsverstand zu bauen war.

z. Bei der Entwicklung und Ausformung der Planungsmethoden und -instrumente sind im Laufe der letzten hundert Jahre immer mehr Mitsprache- und Mitbestimmungsrechte für die Betroffenen eingebaut worden. Die Planung ist jedoch komplex, professionell und unübersichtlich geworden, Mitbestimmung mißrät dann oft zu einem „Jasagen als Defensivstrategie bei mangelnder Sachkompetenz“. Jedenfalls sind durchschnittliche Alltagskenntnisse oft nicht ausreichend, die angebotene Partizipation am Umweltgestaltungsprozeß kreativ einsetzen zu können.

3. Die Richtung des Ausweges liegt auf der Hand: Erwachsenenbildung für die Betroffenen, für die Planer und Neuordnung der Mitbestimmungsverfahren.

Das Ziel: Eine laienverständliche Planungstechnik.

Um dieses Ziel anzunähern, ist es notwendig, interdisziplinäre Experimente anzustellen. Das heißt Planung und Umweltgestaltung als einen Prozeß von Gemeinwesenarbeit, Animation einerseits und ganzheitlicher Kommunikation andererseits zu begreifen und die entsprechenden Methoden zu entwickeln.

Da die Praxis von Planern und planenden Behörden einer strikten Aufwandsökonomie unterliegen und an die Anwendung der gesetzlich vorgeschriebenen instrumentellen Planungsmethoden gebunden ist, fällt die Aufgabe des Experimentierens an die Universitäten. Dazu eine bemerkenswerte Anekdote:

1977 wurde in Wienau/00. ein Projekt zur Befestigung des Ortsraumes auf langjähriges Betreiben der Bevölkerung ausgearbeitet und mit den Anrainern und der Gemeinde verhandelt. Die Ortsstraße sollte aus Mitteln des Güterwegebaues errichtet werden und war von der zuständigen Fachabteilung projektiert.

Der Projektant ließ sich von dem Ziel leiten, eine möglichst einfache d.h. gerade zweispurige Straße durch den Ort zu legen, und die, nach sei-

nem Gutdünken angenommenen Hausanschlüsse mit einem möglichst ausgeglichenen Gefälle an die Ortsstraße anzubinden. Gestalterische Aspekte blieben außer Betracht. Für die Ableitung der Oberflächenwässer war eine Zustimmung eines Grundeigentümers zur Verrieselung auf dessen Wiese zu erwirken.

Die Betroffenen wollten dem Hauptziel - Ortsraumbefestigung - kein Hindernis entgegensetzen und gaben alle geforderte Zustimmungen rechtsverbindlich ab, obwohl sich niemand die faktische Umsetzung der Planung vorstellen konnte, geschweige denn eine konkrete gestalterische Zielsetzung artikulieren konnte. In dieser Situation kam aufgrund äußerer Zufälligkeiten eine Studentengruppe mit diesem Vorhaben in Berührung. Man durchschaute die Mängel des Projekts und des Zustimmungsverfahrens sofort und griff ein:

Mit einem speziell für diesen Zweck entwickelten Aufnahmeverfahren wurde der Ort räumlich vermessen, ein Plastilinmodellgebaut und die Amtsplannung in dieses eingetragen. Anhand des Modells erst begannen die Betroffenen die Struktur ihres Ortes im kleinen Maßstab zu „begreifen“, eine Fülle von Kritik und Anregung entfesselte sich.

Im Modellspiel, ohne technische Fachpläne, bloß von den Architekturstudenten moderiert entstand in intensiver Gruppenarbeit ein billigeres, schöneres und passenderes Projekt, das nach einer Intervention bei den Landesdienststellen auch realisiert werden konnte. Diese Methode des moderierten Planspiels zur Umweltgestaltung hat zwar vom architektonischen Ergebnis her gesehen nichts Epochales bewirkt, hat aber in den Fachkreisen die sich mit Erwachsenenbildung beschäftigen, intensives Interesse erweckt. Das seither sogenannte „Wienauer Modell“ stand Pate für eine ganze Reihe von partizipatorischen Dorferneuerungsaktionen. Theoretisch läßt sich resumieren:

Die Auseinanderentwicklung von Planungsmethodik und -technologie einerseits und Mitbestimmungskompetenz der Betroffenen andererseits hat zu Scheindemokratie und mangelhafter Planungseffizienz geführt. Im relativ leicht überschaubaren Bereich der Dorferneuerung ist diese Dissonanz schnell und deutlich hervorgetreten. Lösungsansätze waren nicht in der eigentlichen Fachdisziplin Raumplanung und Architektur zu suchen, sondern im Bereich Erwachsenenbildung, Animation und Kommunikation. Einfacher gesagt: Die Planer mußten das Medium Plan beiseitelassen und eine andere, jedem Alltagsverstand zugängliche Darstellungsform finden. Die Betroffenen mußten mit ihrem Dorfmodell umgehen lernen, sich mit der eigenen Ge-

schichte, Gestaltungsstruktur und Zukunftsvision auseinandersetzen. Man wird sich fragen, inwieweit die universitäre Lehre bzw. Forschung am geschilderten Fall wesentlich beteiligt war. Im konventionellen Planungsprozeß wäre die Animations- und Modellaktion weder im Leistungs-Kostenbild des professionellen Planers noch im Aufgabenbereich einer planenden Verwaltung gelegen, zudem hätte die betroffene Gemeinde diese, bis dahin unübliche Vorgangsweise nicht nachgefragt. So konnte Anstoß, Methode und Motivation nur aus der grundsätzlich kritischen und experimentierlustigen Intervention der Universität kommen. Zuletzt soll darauf hingewiesen werden, daß in den seither vergangenen zehn Jahren die Bewohner des Dorfes wesentlich kompetenter mit ihren Planungsproblemen umgehen und selbstbewußter ihre Anliegen vor den Behörden vertreten, daß für sie Umweltgestaltung mit Alltagsverstand handhabbarer geworden ist. Womit ein Grundanspruch der Erwachsenenbildung eingelöst wäre.

Weiterführende Literatur zum Themenbereich Technik

- Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung - AUE (Hrsg.): Wissenschaftliche Weiterbildung als Transferstrategie - Zentrale Einrichtungen als Institutionen wissenschaftlicher Weiterbildung. Beiträge No. 18, AUE Wissenschaftliche Weiterbildung, Hannover 1985.
- Biedenkopf, Gerhard; Mai, Manfred (Hrsg.): Weiterbildungspraxis für neue Technologien. VDI-Verlag GmbH., Düsseldorf 1987.
- Cabinet Office, Information Technology Advisory Panel: Learning to live with IT - An Overview for the Potential of Information Technology for Education and Training. Her Majesty's Stationary Office, London 1986.
- Callies, Horst, et al.: Konzeptionen der Erwachsenenbildung angesichts technologischer und gesellschaftlicher Veränderungen. Dokumentation zur wissenschaftlichen Weiterbildung 11. Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Universität Hannover, Hannover 1985.
- Groothoff, Hans-Hermann, Erwachsenenbildung und Industriegesellschaft. Ferdinand Schöningh, Paderborn 1976.
- Haefner, Klaus: Die neue Bildungskrise - Herausforderung der Informatik an Bildung und Ausbildung, Birkhäuser, Basel 1987.
- Lenk, Hans: Zur Sozialphilosophie der Technik. Suhrkamp, Frankfurt 1982.
- Mai, Hans Peter, et al.: Technologieentwicklung und berufliche Weiterbildung - Konsequenzen für die Volkshochschule. Hessischer Volkshochschulverband, Frankfurt 1983.
- Otto, Volker (Hrsg.): Weiterbildung - Volkshochschule - Hochschule. Hessischer Volkshochschulverband, Frankfurt 1980.
- Ropohl, Günter (Hrsg.): Interdisziplinäre Technikforschung, Erich Schmidt Verlag Berlin 1980.
- Ropohl, Günter: Die unvollkommene Technik. Suhrkamp, Frankfurt 1985.

5 PROBLEME DER INTERDISZIPLINARITÄT IN DER WEITERBILDUNG

5.1 BEREITSCHAFT UND HILFLOSIGKEIT - TRAUM UND WIRKLICHKEIT

REFLEXIONEN ZU DEN PLENARVERANSTALTUNGEN (GESPRÄCH HORVAT, KNOPF, KÜHNELT, SCHRATZ)

SCHRATZ: Mir ist anlässlich dieser Veranstaltung wieder einmal deutlich geworden, daß es sehr schwierig ist, aus einer sehr intensiv erlebten Gruppenphase in eine größere Gruppe, in diesem Fall in das Plenum, zu kommen. Mir ist nicht klar, ob dabei der Anspruch der Interdisziplinarität oder der des Zusammenfassens unserer Ergebnisse uns überfordert hat oder ob es die Situation als solche war, in der man aus einer sehr intensiv zum gleichen Bereich diskutierenden Gruppe in eine größere kommt, wo ganz andere Inhalte in den Vordergrund gerückt sind.

KNOPF: Das Problem des Überganges, Arbeitsgruppe-Plenum, stellt sich bei Veranstaltungen dar. Ich habe bis jetzt befriedigende Darstellung von Arbeitsergebnissen, die in den Arbeitsgruppen erarbeitet worden sind, in einem Plenum erlebt. Sie sind nicht in der Intensität vermittelbar, wie es die Kleingruppen gerne hätten. Gleichzeitig kommt hinzu, daß auch das Plenum nicht unbedingt immer die Sensibilität und Bereitschaft der Aufnahme hat, wie es sich die referierende Kleingruppe wünscht. Bei unserer Veranstaltung haben sich diese Probleme noch potenziert. Dadurch, daß wir die Interdisziplinarität in den Arbeitsgruppen nur zum Teil gehabt haben, durch das Sprechen über verschiedene Wissenschaftstheorien. Was in Erinnerung blieb: trotz den Bemühungen und des Wollens, den anderen zu verstehen; haben wir uns eigentlich nicht verstanden und es kam sogar soweit, daß wir auch nicht mehr verstehen wollten.

HORVAT: Ich kann da unmittelbar anschließen. Wir sind eigentlich von der Gruppe her durchwegs mit Erwartung, Hoffnung und auch großem Interesse in das Plenum gegangen. Unsere Gruppe war interdisziplinär zusammengesetzt: Naturwissenschaftler, Sozialwissenschaftler, Praktiker der Erwachsenenbildung. Die Erfahrung im Plenum war für uns ganz stark,

eigentlich unerwartet sehr schnell in eine angegriffene Rolle und damit auch in eine Verteidigerrolle zu kommen. Die Frage ist tatsächlich, ob das an der grundsätzlichen Organisation der Veranstaltung gelegen ist. Ich habe eine gewisse Ratlosigkeit auf unserer Seite erlebt - so das Gefühl der Chancenlosigkeit, keine Chance gehört zu werden. Ich hatte den Eindruck der Begegnung mit Vorurteil, mit vorgefaßten Meinungen, der mangelnden Gesprächsbereitschaft, des Mangels zuhören zu können. Dies ist nicht nur eine Sache von Wissenschaftssprache, sondern auch von emotionaler Grundbereitschaft zum Gespräch.

KUHNELT: Für mich war die Plenararbeit dadurch charakterisiert, daß durch die Gruppenbildung bereits eine starke Polarisierung der Teilnehmer vorhanden war. Unsere Gruppe (Informatik) bestand aus eher wenigen, jedoch homogenen Interessen. Es waren keine Sozialwissenschaftler, Gesellschaftswissenschaftler vertreten. Auf der anderen Seite gab es Gruppen, wo eben die andere Komponente zu schwach vertreten war, und meiner Meinung nach sollte man das von vornherein besser durchmischen und nicht völlig den Vorlieben der Teilnehmer überlassen, wo sie sich engagieren.

KNOPF: Emotionale Grundbereitschaft war eben ein Stichwort. Ich glaube auch, daß diese Themenbereiche, die wir uns in den Arbeitsgruppen vorgenommen haben, unterschiedlich betroffen machen. Für die Teilnehmer der Arbeitsgruppe der Unterprivilegierten war ein Handlungsdruck in einer ganz spezifischen Form vorhanden, viel stärker als bei denen, die sich mit Technik, Informatik beschäftigt haben.

HORVAT: Zwischenfrage: Glaubst du nicht, daß das damit zusammenhängt, daß die anderen Gruppen, insbesondere die Gruppen Technik und Informatik, von eurer Gruppe mehr oder weniger als Verursacher eurer, als Problemsituation empfundenen Ausgangsbasis, gesehen wurde. Daß damit einfach schon von Haus aus Probleme angelegt waren. Sozusagen: „Das sind doch genau die, die an unseren Problemen schuld sind!“

KNOPF: Zumindest nicht ausgesprochen. Ich glaube sicherlich, daß so ein Feindbild gegenüber Technik und Informatik und die dahinterstehenden Wissenschaftler vorhanden ist. Andererseits war die Arbeitsgruppe auf Grund ihrer momentanen Situation in der Gesellschaft, d.h. durch die Veränderungen der Arbeitsbedingungen durch bevorstehende Kürzungen, die Einzelschicksale der Betroffenen (Arbeitslose, Ausgegrenzte) gar nicht bereit, über die Hintergründe oder warum in dieser Art und Weise die Arbeitslosigkeit produziert wird, mit den anderen Gruppen zu diskutieren. Wir haben sozusagen um unsere Haut diskutiert, d.h. wie können wir unsere

Arbeit unter den Arbeitsbedingungen noch retten und was können wir für „unsere Leute“, mit denen wir zusammenarbeiten, an Möglichkeiten der Bildungsarbeiten absichern. Sicherlich haben wir es beim Plenum verabsäumt, die Zusammenhänge, soweit für uns Lehrer, dazustellen. Implizite Schuldzuweisungen sind nicht angesprochen worden. Es war zu der Zeit einfach viel wichtiger hier eine Stellungnahme zu den geplanten Kürzungen im Sozialbereich zu verfassen und in Form einer Resolution zu verabschieden und damit an die Öffentlichkeit zu treten. Die erste „Öffentlichkeit“ war das Plenum. Und da gab's „Feinde“.

SCHRATZ: Ich habe eigentlich dieses Plenum eher als eine Art Auseinandersetzung um Machtansprüche empfunden und erlebe sie im Nachhinein als eine Art Abbildung der Situation, die wir eigentlich an der Universität immer wieder erleben. Wir haben den Mikrobereich eines Instituts, wo ausgesprochen oder unausgesprochen bestimmte Forschungsinteressen in relativer Homogenität bestehen. Erst wenn sich das Institut öffnet, kommen andere Meinungen und Disziplinen mit dazu. Dabei erlebe ich dann dieses Aufeinanderprallen von Meinungen. So haben wir das beispielsweise in der Ökologiegruppe erlebt, wo wir unsere sozialwissenschaftlich geprägten Interessen im Hinblick auf die Umweltsituation diskutiert hatten. Wir kamen dann aus diesem Mikrobereich der Gruppe in das Plenum, den Makrobereich eines angestrebten interdisziplinären Arbeitens und erleben plötzlich den, der den Umweltschutz nur über eine technologische Hochrüstung erreichen will, als „Feind“. Da haben, glaube ich, sehr viele Projektionen eine Rolle gespielt, für die jetzt die anderen Gruppen, besonders die Gruppe der Technik, herhalten mußten. Das ist rückblickend für mich das, was nachdenklich macht, nämlich daß gerade die ohnehin „weichen“ Techniker dafür herhalten mußten, daß die Technikerfeindlichkeit jetzt im Plenum wie ein scharfer Gegenwind daherweht.

KNOPF: Durch diese Aktion, hier eine Resolution an den Sozialminister und an den Finanzminister zu schicken, hat sich das ganze zugespitzt. Was ist hier eigentlich passiert? Eine Arbeitsgruppe hat Solidarität gefordert. Solidarität von allen, die da sind. Das kann als Druck, Erpressung empfunden worden sein. So war es nicht gedacht, geplant. Die Arbeitsgruppe ist nicht mit dem Ziel in das Plenum hineingegangen, dieses zu erpressen und zu sagen, wer nicht unterschreibt, uns sich nicht zur Unterstützung bereiterklärt, der gehört nicht zu uns. Im nachhinein gesehen war es ein untauglicher Versuch nach dieser kurzen Zeit, zu diesem Zeitpunkt Solidarität mit den Unterprivilegierten von den verschiedenen Teilen

oder Gruppen Wissenschaftlern zu fordern, zu wünschen. Dieser Wunsch nach Solidarität wurde als Erpressung erlebt. Er wurde zu einem billigen Mittel, sich ein Vorurteil zu bestätigen: Die „Techniker“ ziehen nicht mit! Wobei für mich das wesentlichste untergegangen ist: die Diskussion, die nur ganz kurz angeklungen ist, über den Zusammenhang von Bildung und Politik. Was heißt das eigentlich für uns Wissenschaftler, im Bildungsbereich Tätigen?

HORVAT: Ich knüpfe an den Ausdruck „Forderung von Solidarität“ an. Ich habe den Eindruck, daß Bereitschaft zur Interdisziplinarität im Widerspruch steht zu Forderungen an den Anderen oder Forderungen, die hauptsächlich an den anderen gerichtet sind. Es geht darum, in einen gemeinsamen Prozeß einzusteigen, in dem etwas Neues entstehen soll, wo ich bereit bin, unter Umständen von dem was ich mitbringe in den Prozeß etwas abzugeben - mit dem Gewinn oder der Aussicht auf den Gewinn aus dem gemeinsamen Prozeß, Neues zu lernen, um Neues mit Hilfe der anderen entstehen zu lassen. Das war wieder der Eindruck am Beginn für uns, daß wir eigentlich in einer Weise abgestempelt waren, daß dieser Prozeß gar nicht in Gang kommen konnte. Es wurde uns gegenüber schon Macht ausgeübt dadurch, daß uns einfach nicht zugehört wurde.

SCHRATZ: Für mich ist in dieser Plenarsituation deutlich geworden, daß Zuhören nicht nur tatsächliches Zuhören bedeutet, sondern Verstehen bedeuten muß. Gerade bei dieser interdisziplinären Zusammenarbeit wird dieses Verstehen, das ohnehin schon im eigenen Fachbereich sehr schwierig ist, noch um ein Vielfaches verkompliziert, wenn Techniker Sozialwissenschaftler verstehen sollen. Damit meine ich nicht nur das verbale Verstehen, sondern auch das Verstehen des Forschungskontext. Dazu kommt, daß dieses Verstehen durch die gesellschaftliche Realität als Sozialwissenschaftler überlagert wird, die immer oder meistens überhört werden, da die ganze Dynamik in Richtung einer Technisierung der Welt geht und dadurch natürlich die Plattform, glaube ich, auch genutzt wurde, um endlich einmal auch sich dieses Gehör zu verschaffen, was natürlich in vielfacher Weise auf Kosten des Verstehens und auch Verstehenskönnens gegangen ist. Interessanterweise, und das erlebe ich eigentlich sehr oft, haben sich bei den anschließenden Kamingsgesprächen dann ganz andere Versuche ergeben, nämlich sich doch gegenseitig verstehen zu wollen; vielleicht gerade auf Grund dieser in vielfacher Hinsicht mißglückten Plenarsituation durch das erzwungene Zusammenführen von unterschiedlichen Forschungszugängen.

KNOPF: Für mich war diese Plenarsituation nicht mißglückt. Sie ist auch im Nachhinein als fruchtbar anzusehen, wenn die Diskussion weitergeht zwischen den beiden Gruppen. Ich glaube, diese Tagung war doch in einer scheinbaren Harmonie angelegt. Ein „ausgewählter“ Kreis, das waren eben die aufgeschlossenen Naturwissenschaftler und die aufgeschlossenen Sozialwissenschaftler, setzen sich einmal zusammen und schauen, was gibt es an Gemeinsamkeiten und Möglichkeiten der Kooperation in der Weiterentwicklung unserer Arbeit. Daß dieses Gefühl der gemeinsamen Harmonie noch aufgebrochen ist, war ganz wichtig. Es hat, glaube ich, hier sehr viel an Ballast, an Vorerfahrungen und Vorurteilen gegeben. Nur aufgeschlossen zu sein, scheint zu wenig zu sein. Dazu kommt noch, daß Sozialwissenschaftler, noch dazu wenn sie gerade mit gesellschaftlichen Randgruppen arbeiten, selten Gehör finden. Sie versuchen dann für sich eine Öffentlichkeit zu schaffen, wo immer es möglich ist. Unsere Probleme sind so hautnah, hier geht es so um Einzelschicksal, Schicksal von ganzen Gruppen. Die Öffentlichkeit gehört sofort informiert, wobei eine Resolution keine Information darstellt. Diese Polarität zwischen Natur- und Sozialwissenschaften hat sich für mich ganz klar im Plenum dargestellt, in den Pausen- und Abendgesprächen hat es die Polarität in dieser Form nicht gegeben. Es hat sehr wohl die Brücke gegeben.

Ich kann mich erinnern, daß die Gruppe Technik angespalten war, obwohl oder gerade deswegen, weil sie für sich etwas Neues, eine gemeinsame Sprache, gemeinsames Verständnis entwickelt hat. Ich kann mich erinnern, sie war ziemlich enttäuscht, weil das was sie dargestellt hat, nicht angekommen ist im Plenum. Gleichzeitig war sie aber als interdisziplinär zusammengesetzte Gruppe zufrieden mit ihrer Arbeit, während die anderen Gruppen sehr miteinander gefochten haben. Aber jetzt im Nachhinein habe ich das Gefühl, daß sie von allen Gruppen nicht verstanden worden ist.

HORVAT: Wir waren tatsächlich eine interdisziplinär zusammengesetzte Gruppe und wir haben in der Gruppe gut gearbeitet. Wir hatten auch durch die Vorbereitung und durch die zum Teil längeren Bekanntschaften der Teilnehmer schon eine gemeinsame Sprache und ein gemeinsames Problemverständnis eingebracht und in der Tagung noch weiterentwickeln können. In der Grundeinstellung: „Wir kennen die Probleme; wir kennen die hautnahen Probleme und wir wissen sozusagen die Lösung, und darüber müssen wir die anderen Gruppen informieren“, liegt glaube ich schon ein Keim für Probleme. Und nun zu der komplexen Problemsituation, mit der insbesondere die Gruppe, die sich mit den Fragen der Unterprivilegier-

ten beschäftigt hat, konfrontiert war: Diese Probleme sind nicht nur die Probleme dieser Arbeitsgruppe, sondern sind eben im Grunde genommen gesamtgesellschaftliche Probleme, die sich aus der Interaktion unterschiedlicher gesellschaftlicher Bereiche, gesellschaftlicher Systeme ergeben. Es ist für mich irgendwie klar, aber auch eine Grundvoraussetzung, daß man nur vom Ansatz einer moderierten Interaktion zwischen diesen Systemen überhaupt zu Lösungen kommen kann. D.h., es liegen die Lösungen nach meiner Meinung nicht vor, sondern es geht darum - und das ist eine zentrale Aufgabe der interdisziplinären Zusammenarbeit in diesen Themenbereichen, die wir behandelt haben - daß man geeignete Prozesse gestaltet, soziale Prozesse, Prozesse in der Zusammenarbeit, in denen die Chance besteht, daß neue Lösungen entstehen können. Das ist die eigentliche Herausforderung.

SCHRATZ: Zu der angesprochenen Gruppe der Unterprivilegierten: Wir wissen keine Lösungen und haben auch keine Lösungen gewußt. Das Problem stellte sich für mich auch darin, daß wir auch Teilnehmer gehabt haben, die nicht in der Situation der anderen Gruppen waren, die alle in einer mehr oder weniger gesicherten Position arbeiten. Viele von Ihnen sind selbst in Projekten oder aber in selbstorganisierten Vereinen tätig, d.h. abhängig von Subventionen, sodaß sich hier die Probleme ihrer Arbeit, der persönlichen Probleme, der Existenzsicherung vermischt haben. Es ist nicht mehr so einfach zu sagen, ich sitze auf einem Institut und schaue mir das an und lasse mir auch Zeit, sondern ich muß schauen wovon lebe ich die nächsten zwei Monate, muß ein Projekt aufreißen oder die Arbeit abschließen. Es ist hier ein ganz anderer Druck vorhanden, was die Arbeit enorm erschwert. Dadurch ergibt sich auch oft, so ein missionarisches Aufklärertum, d.h. das Bemühen, die anderen von der Schwere und der Bedeutung der Probleme dieser Gruppen - indirekt auch meiner Probleme - zu überzeugen versuchen.

HORVAT: Die Frage ist eben, ob es wirklich nur die Probleme der Betroffenen sind. Natürlich ist der Betroffene, der möglicherweise schon arbeitslos ist, oder in zwei Monaten Arbeitslosigkeit zu erwarten hat, hautnah der unmittelbar Betroffene. Das Problem ist trotzdem ein größeres und ein weiteres, das eben auch die anderen betrifft, obwohl es sie gegenwärtig nicht in ihrer persönlichen Lebenssituation betrifft.

KNOPF: Ich bin vollkommen deiner Meinung. Auch in der Gruppe Unterprivilegierter war diese Meinung vorhanden, nur war es eben nicht möglich, das für die Gruppe im Plenum erfahrbar zu machen, daß es dieses Problembewußtsein als ein Problembewußtsein des Plenums gibt. Ganz sicher bin ich mir da nicht. Es war einfach das Problembewußtsein von seiten

der Naturwissenschaftler zu technokratisch im Verständnis dieser Leute. Es war einfach zu weit abgehoben.

HORVAT: Wenn ich mich zurückerinnere, so wurde von uns auch am Beginn des Plenums in keiner Weise „technokratisch“ argumentiert. Es war nur festzustellen, daß wir offensichtlich, auch ohne irgendeine Äußerung abgegeben zu haben, sofort als „Technokraten“ gekennzeichnet werden. Das ist interessant und diese Tatsache sollte uns weiterbeschäftigen.

KÜHNELT: Hier erscheint der Widerspruch im Interessengebiet der Beteiligten. Die Naturwissenschaftler, die Techniker sind zwar vom Einzelschicksal stark betroffen und anerkennen die Problematik auch, sie glauben aber nicht, daß sie eine Lösung der größeren gesellschaftlichen Probleme durch das Lösen von Einzelproblemen, von Einzelschicksalen bringen können. Daher ist der Ansatz meines Ermessens nach eben ein anderer. Wir versuchen uns zu überlegen, wie man an den Strukturen, an den Grundproblemen ein bißchen etwas verändern kann, so daß diese Einzelschicksale in Zukunft nicht mehr so gravierend sind. Insbesondere erscheint uns die Frage wesentlich, woher die Benachteiligung gewisser Gruppen kommt. Ist das ein Mangel des Bildungssystems? Wo ließe sich dieses verbessern? Für uns ist dies eher anzugehen, und vor allem mit größerem Erfolg langfristig von Interesse - als die Frage, wie hoch sind im Augenblick Arbeitslosenzuschüsse.

KNOPF: Ich glaube nicht, daß wir uns in der Sache allzusehr unterscheiden, ich glaube der Zugang ist ein anderer, und der Zugang über die Einzelschicksale und über diese Nähe der Einzelschicksale erschwert jetzt den großen Wurf, die Verständigung. Es gibt sehr wohl auch in unseren Arbeitsgruppen, und auch sonst von Leuten, die sich in diesem Bereich beschäftigen, Überlegungen, wie kann das Problem grundsätzlich aussehen. Die Situation ist sicherlich auch die, daß hier die Konzeptionen, die Zukunftsentwürfe sich sehr wohl unterscheiden von denen der Naturwissenschaftler. Es wäre sicher sehr spannend gewesen, hier in einen Austausch zu treten, das ist aber nicht gelungen. Was entwickeln wir Sozialwissenschaftler an Sozialutopie mit unserem Verständnis von Technik. Was entwickelt ihr als Naturwissenschaftler, Techniker an Utopie mit euren Sozialvorstellungen. Das wäre der spannende Punkt gewesen.

SCHRATZ: Ich glaube, daß sich daran noch einmal das Problem des interdisziplinären Gesprächs gezeigt hat, was gerade wir in der Gruppe Ökologie in unseren eigenen Diskussionen sehr stark verspürt haben, daß nämlich die Sprache vielleicht gar nicht das Medium sein kann, das uns zu diesen Utopien zu führen vermag, denn Sprache ist, wie wir aus der Sprach-

wissenschaft wissen, aus der ursprünglichsten Beziehung heraus bereits mit Macht besetzt, wodurch Sprache dann eben bis zum Wort Technik für Sozialwissenschaftler durch unterschiedliche Kontexte bereits vorbesetzt ist. Wir merken immer wieder, wie versucht wird, ökologisch sinnvolle Lösungen zu erbringen und für das Problem aufmerksam zu machen, daß oft gar nicht die Sprache das ideale Instrument ist, sondern eher die Handlung. Vielleicht war das auch das Problem unseres Versuchs der interdisziplinären Zusammenarbeit, sie über das Gespräch zu suchen, wo wir schon in den einzelnen Gruppen gemerkt haben, wie schwer es war, sich über die Sprache dem Thema zu nähern. Es würde mich interessieren, um auch etwas in die Zukunft zu schauen, welche Möglichkeiten sich anbieten würden, um verstärkt handlungsorientiert zu einer interdisziplinären Verständigung zu kommen.

HORVAT: In dem Zusammenhang glaube ich, sollte man auch einen Begriff einbringen, als eine gewisse Voraussetzung für interdisziplinäres Gespräch, für interdisziplinäre Arbeit und der Begriff ist für mich der Begriff des „Vertrauens“. Wenn ich mit einem grundsätzlichen Mißtrauen - wieder in dem Sinn vom Vorurteil, von Vorbeurteilung meines Gesprächs- oder Diskussionspartners - in einen Arbeitszusammenhang eintrete, so ist der Ausgang vielfach schon vorgeprägt. Das heißt für mich, man kann Vertrauen nicht unbedingt von Haus aus voraussetzen. Das wäre für mich die Frage: Wie kann ich solche Prozesse, Arbeitsformen organisieren, daß Vertrauen als Voraussetzung für fruchtbare Arbeit entstehen kann.

KNOPF: Was sind die Voraussetzungen für Vertrauen? Selbst innerhalb der Menschen, die mit dem Unterprivilegierten arbeiten, herrscht nicht unbedingt Vertrauen. Hier geht es um den Kampf um Subventionsförderung. Obwohl diese Gruppe nach außen hin solidarisch erscheint. Meines Erachtens müßten sie solidarisch sein, aber es geht auch darum, wer hat wo seinen Zugang zu welchem Ministerium, wer kommt an welchen Topf ran, wer überlegt in dieser Situation. Kann Vertrauen über Sprache vermittelt werden? Meine Erfahrung: Nein. Die Sprache ist gerade das Mittel, mit dem wir hauptsächlich kommunizieren. Die Sprache ist auch das wichtige Instrument mit dem Wissenschaftler miteinander kommunizieren. Wenn ich an die Vorbereitung zu der Tagung erinnern darf, so gelang es schon hier nicht Vertrauen zu schaffen. Grob gesagt, gab es zwei Vorstellungen, die sich fast ausschlossen: eine möglichst rigid und klar strukturierte Tagung zu organisieren oder bloß den Rahmen der Veranstaltungen festzulegen und den Prozeß seine eigene Dynamik entwickeln zu lassen. Letzteres wurde eher

von den Sozialwissenschaftlern forciert bzw. von denen, die sich aufgrund ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit mit Didaktik von Weiterbildung besonders beschäftigen. Von seiten der Naturwissenschaftler aber fehlte das Vertrauen sich darauf einzulassen, sich anderen - sozialwissenschaftlichen - Methoden anzuvertrauen.

HORVAT: Einwurf. Das ist schon wieder die Feststellung, daß die Sozialwissenschaftler die Methoden haben und die Naturwissenschaftler sich gefälligst einzubinden haben.

KNOPF: Wir haben unsere Methoden, ihr habt eure Methoden. Ich glaube sicherlich... wo ist die Interdisziplinarität.. .

KNOPF: Es geht doch darum, daß wir jeder für unsere Arbeit unsere Methoden entwickelt haben, die doch zum Großteil fruchtbar sind. Die Interdisziplinarität möchte ich auch dahingehend verstehen, daß wir nicht die von uns positiv erlebten Methoden verleugnen, sondern zur Verfügung stellen.

HORVAT: Ich stimme dem zu, daß die Sozialwissenschaftler ihre Methoden haben und die Naturwissenschaftler, die Ingenieurwissenschaftler, die Geisteswissenschaftler haben ihren besonderen Methodenkanon, der in ihren Bereichen erfolgreich war. Ich glaube die Herausforderung der Interdisziplinarität liegt jetzt nicht darin, daß die Sozialwissenschaftler ihre Methoden den Naturwissenschaftlern bekannt machen oder die Naturwissenschaftler die Methoden den Sozialwissenschaftlern bekannt machen, sondern es geht eben auch darum, eine neue Methodik zu entwickeln. Wobei meiner Meinung nach Interdisziplinarität auch nicht als Selbstzweck, als neue Richtung oder sowie gesehen werden kann. Ich glaube, die Voraussetzung zu fruchtbarer Zusammenarbeit in interdisziplinär zusammengesetzten Teams ist, daß da Leute drinnen sind, die in ihren Gebieten ausgezeichnete Erfahrung haben, ausgezeichnet ihre Methoden beherrschen, aber jetzt sich eben den Schritt leisten können, hier neue Methoden und neue Formen zu entwickeln. Wenn wir nur in die Arbeit so einsteigen, daß wir sagen, es geht nur darum, daß jetzt die anderen unsere Methoden endlich übernehmen. Das Ziel muß Integration sein.

SCHRATZ: Ich glaube, wir dürfen uns nicht in die Gefahr begeben, dem Problem nur auf der Methodenebene zu begegnen, sondern müssen noch weiter zurückgehen und schauen, welche Bilder von Wissenschaft dahinterstecken, denn erst wenn wir wissenschaftstheoretisch unsere verschiedenen Positionen betrachten, werden wir wahrscheinlich daraufkommen, warum wir welche Methoden verwenden. Vielleicht müßte man in Zusammenhängen, in denen man sich interdisziplinär begegnet, viel mehr aushan-

deln, was natürlich anspruchsvoll und schwierig ist, gerade in einer Zeit, wo immer der Druck sehr groß ist, unmittelbar Ergebnisse vorweisen zu müssen, in diesem Produktdenken ist natürlich die Technik viel anfälliger, dieses Produkt auch liefern zu können, während es für den Sozialwissenschaftler wieder einfacher ist; er kann sich wieder auf philosophische Auseinandersetzungen zurückziehen. Dennoch sollten wir doch versuchen, etwas genauer zu schauen, welches Verständnis von Wissenschaft wir haben um uns von dort ausgehend dann mit unseren Erfahrungen, unserem Potential zu einer gemeinsamen Arbeit, transdisziplinärer Arbeit zu nähern.

HORVAT: Das bedeutet also als Voraussetzungen: Selbstreflektion und Aufnahmebereitschaft, sowie Selbstreflektion und Offenheit.

SCHRATZ: Das ganze findet aber immer auch in einem gesellschaftspolitischen Zusammenhang statt, der immer zeigt, wie sich die derzeitige Situation von Wissenschaft, die Macht innerhalb der Institution, in der Wissenschaft betrieben wird verändert hat. Etwa an Hand von Fragen, wie sich die Wissenschaft entwickelt hat. Oder in der Reflektion darüber, wie ich als Wissenschaftler innerhalb dieser Institution mit diesem Hintergrund geprägt worden bin, was sich dann an der Form zeigt, wie ich Wissenschaft treibe.

KNOPF: Ich glaube nicht, daß unsere wissenschaftstheoretischen Begründungen so in sich geschlossen sind, so rund und glatt sind, sondern daß sie auch noch geprägt sind von Brüchen. Um diese Brüche darzustellen bedarf es dann schon eines bestimmten Klimas des Vertrauens. Gleichzeitig glaube ich, wären gerade diese Brüche der Bereich, wo sich die beiden Welten nähern könnten. Also die Brüche in der wissenschaftstheoretischen Begründung erkennen, erleben und auch die Offenheit, diese darzustellen. Das ist nämlich genau der Punkt, wo wir zu einer grundlegenden Basis, zu einer Zusammenarbeit, zu einer Interdisziplinarität, die sich jetzt nicht um Austausch von Fachwissen und von Methodiken, Perspektiven erschöpft, sondern die eher eine Begründung, warum man interdisziplinär arbeiten möchte, was sich dabei als wissenschaftstheoretische Gemeinsamkeit, Widersprüchlichkeit, Brüche darstellt. Daß da einfach hier ein wissenschaftstheoretisches Verständnis da ist, das dann weder naturwissenschaftlich noch sozialwissenschaftlich in ihrer Form ist, sondern eine neue Qualität hat. Eine Phantasie, wo ich denke, daß beide Bereiche befruchtend sind.

SCHRATZ: Vielleicht könnte es dann das Ziel einer interdisziplinären Arbeit sein, diese ständige Begleitung einer wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung, anzuheben, womit dann auch nie die Gefahr eines abgeschlossenen Gebäudes entstehen könnte, weil die unterschiedlichen Positio-

nen diesen ständigen Diskurs in Gang halten würden.

5.2 THESEN UND AUSBLICK

Spezialisierte Forscher sind in der Regel
„weder sprachlich noch gedanklich imstande,
die Wände ihrer selbstgewählten Gefängniszellen
zur durchbrechen.“
Robert Jungk

Ausgehend von richtungsweisenden Institutionen wie dem „College de France“ und den renommierten „Institutes for Advanced Studies“ in Princeton oder Stanford taucht der Begriff „Interdisziplinarität“ anfang der sechziger Jahre auch in der deutschsprachigen Diskussion um eine Neuorientierung und Neuorganisation wissenschaftlicher Forschung auf.

Angesichts der Komplexität der Probleme der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, deren Lösung man in wachsendem Maße der Wissenschaft abzuverlangen begann, wurden die Strukturen des größtenteils an die Universitäten gebundenen Forschungswesens als unzureichend erkannt.

Mit der beispiellosen Expansion des Wissenschaftssystems ist, bedingt auch durch die universitären Karrieremuster, denen zufolge nur Spezialisierung zu Erfolg und Ansehen führt, eine beziehungslose Aufspaltung der Wissenschaft und ein geistiger Taylorismus einhergegangen. Der durch Disziplinengrenzen eingeeengte wissenschaftliche Sachverstand hat eine unüberschaubare Menge unverbundenen Detailwissens hervorgebracht. Demgegenüber ist die Idee einer Einheit der Wissenschaften verlorengegangen.

Das Problem interdisziplinärer Zusammenarbeit liegt u.a. im Kommunikationsprozeß zwischen den einzelnen Wissenschaftlern. Abgesehen von den Unterschieden in den einzelnen Fachsprachen müssen Vorurteile und Klischeevorstellungen abgebaut werden. Noch immer gelten Techniker als kritiklose Handlanger wirtschaftlicher Interessensgruppen, denen es in erster Linie um die technische Verwirklichung ihrer Projekte geht, gleich welche Auswirkungen sie nach sich ziehen. Noch immer gelten die Sozialwissenschaftler als aufgeblasene Schwätzer und Verfasser unlesbarer Texte, die nie „ordentliche“ Arbeit leisten. Die organisatorische Teilung der Universitäten in Fakultäten erhalten diese Klischees am Leben. Insbesondere in Zeiten, in denen die finanziellen Ressourcen für die Universitäten knapp werden, schotten sich die Einzeldisziplinen umso dichter ab, um für den eigenen Fachbereich ein Maximum an finanzieller Unterstützung herauszuschlagen. Der Kampf um's liebe Geld, die Belastung durch Massenvorlesungen, und

die immer härter werdende Konkurrenz innerhalb der eigenen Fachdisziplinen ermutigen nicht zur interdisziplinären Zusammenarbeit. Dazu kommt eine Portion Mißtrauen der Wissenschaftler gegen interdisziplinäres Arbeiten: Wie wird solche Arbeit von der eigenen scientific community gewertet? Gilt der Sprung ins Interdisziplinäre nicht als Verrat der eigenen Fachwissenschaft? Oder kommt man nicht ins Gerede, in der eigenen Fachwissenschaft nichts mehr leisten zu können - Interdisziplinarität als Flucht vor der eigenen Inkompetenz? Geht man in interdisziplinär zusammengesetzten Forschungsgruppen nicht als „Computerknecht“ oder „Reflexionsguru“ unter? Auf der anderen Seite wachsen uns die Probleme, die von den einzelnen Fachdisziplinen allein nicht mehr bewältigt werden können, über den Kopf.

Interdisziplinäres Arbeiten wäre demnach die wissenschaftliche Beschäftigung mit einem konkreten Problem, wobei es um eine adäquate Lösung des Problems geht oder auch nur um geeignete Formulierungen von Fragen, um das Problem als solches überhaupt zu erkennen. Unter einem konkreten Problem soll eine Realsituation verstanden werden, die sowohl naturwissenschaftlich-technischen als auch sozial-geisteswissenschaftlichen Methoden zugänglich ist. Eine adäquate Lösung, bzw. eine geeignete Formulierung der Problemsituation wären solche, die sowohl von Naturwissenschaftlern, Technikern als auch von Sozialwissenschaftlern akzeptiert werden können und vom Bemühen beider um die politische Realisation der Lösung bzw. der Weiterarbeit am Problem getragen werde. Die zumindest zeitweise Aufhebung zwischen den Paradigmen von Technik, Naturwissenschaft und Geistes-, bzw. Sozialwissenschaft mündet in eine gemeinsame Lösungsstrategie für das vorliegende Problem. Für den Einzelwissenschaftler bedeutet dies, daß er seine Identität als Forscher nicht aus seiner genuinen Fachdisziplin schöpft, sondern aus dem jeweiligen Problembewußtsein und dem Bemühen innerhalb eines Forscherteams Fragestellungen, bzw. sogar Lösungen auszuarbeiten; d.h. er kann nicht allein in der Rolle des kochqualifizierten Fachmannes, von dem die Antworten auf alle Fragen erwartet wird, auftreten, vielmehr muß er auch bereit sein, fachfremdes Wissen zu apperzipieren, manchmal „bloß“ die Rolle eines schweigsamen Zuhörens zu übernehmen und stets der „Schmach“ ausgesetzt zu sein, von seinen Teamkollegen als Laie angesehen zu werden.

Das Arbeiten in Wissenschafterteams garantiert noch keine Interdisziplinarität. Dann nämlich, wenn der Arbeitsprozeß von vornherein linear angelegt wird, wenn also versucht wird, das Problem in fachwissenschaftlichen Etappen zu lösen. Diese Art von Taylorismus in der Wissenschaft ist

hinlänglich bekannt und führt von interdisziplinären Ansätzen der Planer solcher Forschungsprozesse zurück in isoliertes Spezialistentum. Interdisziplinarität beginnt bei der Planung und endet bei der politischen Durchsetzung erarbeiteter Lösungen. Denn nur so ist gewährt, daß die verschiedensten Sichtweisen, die wissenschaftlichen Ansätze und die oft widersprüchigen Lösungsversuche nicht einfach verschwinden bzw. die einzelnen Experten zu jedem Zeitpunkt des Forschungsprozesses korrigierend eingreifen können.

Interdisziplinäres Arbeiten ist aber kein utopisches Fernziel, sondern findet statt: in Bürgerinitiativen, im Bereich der Friedens- und Umweltforschung, in den Forschungszentren der Großunternehmen. Auch an Universitäten: man denke z.B. an den Bereich der Forschung zur Künstlichen Intelligenz. Der Großteil interdisziplinärer Aktivitäten verletzt aber noch immer das Paradigma der Einheit von Forschung und Lehre, er bleibt auf Forschungsprojekte beschränkt. Aus- und Weiterbildung beugen sich weiterhin den Richtlinien der Einzeldisziplinen. Und gerade die Lernprozesse, die in interdisziplinäre Gruppen zustande kommen, werden besonders wertvoll und wichtig eingeschätzt. In der Aus- und Weiterbildung finden sie diese aber nur in Ausnahmefällen. Daher sollen die folgenden zusammenfassenden Thesen abschließend für die hier angesprochenen Probleme schärfen, zugleich aber eine weiterführende Diskussion entfachen, denn erst die ständige Auseinandersetzung kann zur Ausweitung und zum Überschreiten der inneren und äußeren Grenzen fachlicher und institutioneller Grenzen beitragen.

1. Die Atomisierung der Forschung hat dazu geführt, daß man, „den Wald vor lauter Bäumen nicht mehr sieht“ (R. Jungk). Systemtheoretisch betrachtet, bedeutet dies, daß eine relativ große Wahrscheinlichkeit besteht, daß aus speziellen Einzelergebnissen abgeleitete Handlungen im Gesamtzusammenhang Schaden anrichten.
2. Unsere lebensweltlichen Probleme halten sich nicht an Disziplinengrenzen. Wegen ihres eng vernetzten Geflechts von Einflußfaktoren genügt es nicht, sie aus dem Blickwinkel von Einzeldisziplinen nach additivem Muster anzupacken.
3. Die Beschäftigung mit einem wissenschaftlichen Fach - und innerhalb des Fachs wieder mit ganz bestimmten Detailproblemen - ist mit dem selbstverständlichen Erwerb ganz bestimmter Sprach- und Denkmuster verbunden. Solange eine Disziplin nicht in eine revolutionäre

Phase (im Sinne Th. Kuhns) eintritt, bleiben ihre paradigmatischen Vorannahmen unbestritten. Sie rutschen in den Bereich des Vorbewußten ab.

4. Interdisziplinäres Forschen bedeutet somit forschungskulturellen Wandel. Kultureller Wandel ist aber nur als zudem langsamer und mühseliger Prozeß zu begreifen, in welchem auf Basis der Einheit von Entwurf - Handlung - Reflexion gelernt wird.
 5. Interdisziplinarität muß also gelernt werden - sie ist uns eben nicht selbstverständlich. Ohne Rekonstruktion unserer ins Vorbewußte abgerutschten Vorannahmen wird sich die immer wieder geforderte „gemeinsame Sprache“ nicht finden lassen. Energie in den Rekonstruktionsprozeß zu stecken, fällt aber deshalb schwer, weil die drängenden Probleme nach raschen Ergebnissen zu verlangen scheinen.
 6. Interdisziplinäres Arbeiten ist einerseits bereichernd und beglückend: Analogien, Aha-Erlebnisse, die Gewinnung-- zwar nicht der ganzen Wahrheit- aber zusätzlicher Perspektiven sind der Lohn der Mühe.
 7. Am Anfang von interdisziplinärem Arbeiten steht aber sehr wahrscheinlich Schmerz, nämlich die schmerzvolle Erkenntnis, in der von Jungk beschriebenen Gefängniszelle zu sitzen. Möglicherweise erklärt unbewußtes Vermeidungsverhalten gegenüber solchem Schmerz, warum bewußte Bemühungen, Disziplinengrenzen zu überschreiten seit dem zweiten Weltkrieg immer wieder im Ansatz stecken bleiben.
- B. Robert Jungks fünf Thesen zum wissenschaftlichen Arbeiten in unserer Zeit weisen allesamt einen Weg zu interdisziplinärem Arbeiten:
- Enge und Weite: Generalistentum muß dem Spezialistentum zur Seite treten, da andernfalls Zusammenhänge verloren gehen.
 - Abstraktion und Realität: Wissenschaft muß in und mit der Welt leben und darf sich nicht außerhalb stellen.
 - Elite und Bürger: Wissenschaft ist keine Angelegenheit von Eliten, weil die behandelten Probleme alle betreffen.
 - Anpassung und Widerstand: Wissenschaft muß sich dagegen wehren, von unterschiedlichen Interessen vereinnahmt zu werden. Dies gelingt nur, wenn die Forscher individuelle Verantwortung übernehmen.
 - Geheimhaltung und Offenheit: Wissenschaft darf ihre Ergebnisse

nicht unter Verschuß halten. Die Geheimhaltung von Ergebnissen beschränkt weltweit die Kreativität. Zwar nehmen die Publikationen an Menge zu, an Originalität jedoch ab.

9. Zukunftssrelevante Bildungsarbeit ist der Interdisziplinarität verpflichtet. Bildung, die die Handlungskompetenzen und die Handlungsräume des Einzelnen wie des Kollektivs zu vergrößern und zu erweitern sucht, kann sich nicht auf bloß eine Disziplin beschränken. Ein spezifisches Wissen alleine ist für die Bewältigung des Alltags, für die Lösung gesellschaftlicher wie persönlicher Fragestellungen unzureichend. Um mit den durch die technologische Entwicklung hervorgerufenen Konflikten und jetzt verstärkt sichtbar werdenden Widersprüchen in der Gesellschaft humaner umgehen zu können, ist ein Wissen erforderlich, das sich durch Verknüpfung und Weite und nicht durch Isolation und Enge auszeichnet. Die von O. Negt genannten Kompetenzbereiche (technologische, ökologische, historische Kompetenz und die Kompetenz des Umgangs mit bedrohter und gebrochener Identität) - nicht als Dogmen verstanden, sondern in jeder Situation und Zeit neu zu definieren und neu mit konkretem Inhalt zu füllen - wären der Orientierungsrahmen für die immer wieder zu führende Grundsatzdiskussion in der Bildungsarbeit.

Dem ist nur noch ein Wort von Ingeborg Bachmann hinzuzufügen, das die Auswahl dessen berührt, was von der Wissenschaft überhaupt als Problem zugelassen wird:

„Was nützt es, wenn du alles weißt über die Lichtgeschwindigkeit, aber dir kein Licht aufgeht über dich?“

6 ANHANG

6.1 MITGLIEDER DER KOMMISSION FÜR WEITERBILDUNG

Dr. Manfred BAYER, Institut für Weiterbildung, Universität Linz, 4040 Linz-Auhof

Dipl.-Ing. Dr. Ernst HAUSWIRTH, Institut für theoretische Geodäsie, Technische Universität Wien, Gusshausstraße 27-29, 1040 Wien

Dipl.-Ing. Manfred HORVAT, Außeninstitut der Technischen Universität Wien, Karlsplatz 13, 1040 Wien

Dr. Wolfgang KNOPF, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung, Universität Graz, Hamerlingg.6/VI, 8010 Graz

Dr. Ernst KOTZMANN, Interuniversitäres Forschungsinstitut für Fernstudien der österreichischen Universitäten, Universitätsstraße 65, 9020 Klagenfurt

Univ.-Doz. Dr. Helmut KUHNELT, Institut für Theoretische Physik, Universität Wien, Boltzmanngasse 5, 1090 Wien

Dr. Gerhild MEIER, Medizinisch-Chemisches Institut, Universität Graz, Harrachgasse 21, 8010 Graz

Dr. Felicitas PFLICHTER, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, Abteilung Planung und Statistik, Bankgasse 1, 1010 Wien

Univ.-Doz. Dr. Ursula SCHNEIDER, Institut für Wirtschaftspädagogik und Personalwirtschaft, Universität Innsbruck, Innrain 52, 6020 Innsbruck

Univ.-Doz. Dr. Michael SCHRATZ (Vorsitzender), Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Innsbruck, Innrain 52, 6020 Innsbruck

6.2 TEILNEHMER DER EINZELNEN ARBEITSKREISE

1. Informatik

Silvia BUCHINGER, VHS Linz

Ernst KOTZMANN, IFF Klagenfurt

Helmut KÜHNELT, Univ. Wien

Erich NEUWIRTH, Univ. Wien

Franz REICHL, TU-Wien

z. Bildungsarbeit mit Unterprivilegierten

Manfred BAYER, Universität Linz, Abteilung für Weiterbildung

Barbara BURGSTALLER, Institut für Alltagskultur, Salzburg

Eva EGGER, Berufsförderungsinstitut Innsbruck

Herbert FRIESENBICHLER, Institut für Fernstudien, Linz

Bernadette GISINGER, Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang

Georg HAHN, Gewerkschaft der Privatangestellten - Bildungshaus Velm, Universität Graz (Univ.Doz. für gewerkschaftliche Erwachsenenbildung)

Walpurga JURKOVITS, Bildungszentrum Aktiv, Wien

Wolfgang KNOPF, Universität Graz (Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Erwachsenenbildung)

Gudrun NACHTSCHATT, Berufsförderungsinstitut Wien

Kurt PFUNDER, Verband Wiener Volksbildung

Liane PLUNTZ, Institut für Alltagskultur, Salzburg

Toni ROHRMOSER, Österreichische Arbeitsgemeinschaft für eigenständige Regionalentwicklung, Gföhl, NO

Leonard STIJNTJES, Institut für Alltagskultur, Salzburg

Roberta WOLLNER, Volkshochschule Hietzing, Wien

3. Ökologie

Marina FISCHER-KOWALSKI, Interuniversitäres Forschungsinstitut für Fernstudien

Rudi LENZ, Interuniversitäres Forschungsinstitut für Fernstudien

Wilhelm LINDER, ARGE Umwelterziehung

Michael SCHRATZ, Universität Innsbruck, Institut für Erziehungswissenschaften

Traude STOCKINGER, Wien, Volkshochschule Margarethen

Walther STEINACHER, Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung, Tirol

Ursula SCHNEIDER, Universität Innsbruck, Institut für Betriebs- und Wirtschaftspädagogik

Luis TOCHTERLE, Osterreichischer Alpenverein

Ulrike UNTERBRUNNER, Universität Salzburg, Institut für Didaktik

Herbert WEGSCHEIDER, Universität Passau, Institut für Strafrecht

4. Technik

Gerhard BISOVSKY, Verband Wiener Volksbildung, Wien

Elisabeth BRUGGER, Verband Wiener Volksbildung, Wien

Rene DELL'MOUR, Verband Wiener Volksbildung, Wien

Silvia EHALT, Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für
Niederösterreich, Wien

Ernst HAUSWIRTH, Technische Universität Wien, Medienbeauftragter

Franz HOLZER, Technische Universität Graz, Außeninstitut

Manfred HORVAT, Technische Universität Wien, Außeninstitut

Jutta LODERER, Verband Österreichischer Volkshochschulen, Kontakt-
stelle Universität/Erwachsenenbildung

Ignaz VERGEINER, Universität Innsbruck, Institut für Meteorologie

6.3 Initiativen, Institute, Vereine

WISSENSCHAFTSKOLLEKTIV WIEN (WKW)

Verein für interdisziplinäre Forschung, Beratung und Bildung

Postfach 519, 1061 Wien

Tel: 0222/587 36 83

Arbeitsbereich

Arbeitsmedizin, empirische Sozialforschung, Ökologie, Öko-Chemie,
Kulturpolitik, Wissenschaftstheorie, Neue Technologie, Arbeitsmarkt,
Didaktik

Bildungsbereich

Entwicklung und Erprobung didaktischer Konzepte vorwiegend in den
Bereichen anwenderorientierter Computerschulung und
Umwelt.Weiterbildung für Klein- und Mittelbetriebe, Landwirte

Forschung

Evaluation von Forschungsprojekten zur Weiterbildung, empirische
Untersuchungen zu Fragen des Studiums (Zugang, Abbruch, Bedingungen)

Kontaktperson(en)

Mag. Robert HARAUER

Mag. Peter HARTNER

Mag. Walter KACIREK

Dr. Günther KITTEL

Dr. Brigitte LITSCHAUER

Dr. Wolfgang STAGEL

TU-Wien; Institute für Praktische Informatik (180) und Angewandte Informatik (181)
Karlsplatz 13, 1040 Wien
Tel: 0222/588 01/0

Arbeitsbereich
Lehre und Forschung

Bildungsbereich
diverses

Forschung

Kontaktperson(en)
180: Helmut SCHAUER, Gerald FUTSCHEK,
Thomas GRECHENIG, Franz REICHL
181: Christian HEINZE
Auch OCG (Österr. Computer-Gesellschaft) Computerakademie -
Lehrerbildung

OGB - GPA
Deutschmeisterplatz, 1010 Wien

Arbeitsbereich
Ausschuß für Automation und Arbeitsgestaltung

Bildungsbereich
Gewerkschaftsseminar

Forschung

Kontaktperson(en)
Mag. Ulrike MOSER Paul KOHM

ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT FÜR
HOCHSCHULDIDAKTIK (ÖGHD)

Arbeitsbereich
Hochschuldidaktik

INTERUNIVERSITÄRES FORSCHUNGSINSTITUT FÜR
FERNSTUDIEN

Universitätsstraße 69, 9020 Klagenfurt
Tel: 0436/5317

Arbeitsbereich

Arbeitsgruppe Technik- und Wissenschaftsforschung
Inhaltliche Schwerpunkte: Grenzen von Wissenschaft, Verhältnis von
Naturwissenschaft/Technik und Geistes/Sozialwissenschaft, Maschinen-
und Technologiebegriff, Technologie und Ethik, Technologie und
Herrschaft, Folge für wissenschaftliche Aus- und Weiterbildung.

Bildungsbereich

Forschung

Kontaktperson (en)
Josef HOCHGERNER (AK)

Bildungsbereich

Technikerweiterbildung, EDV-Seminare, Produkterfahrung, didaktische
Lehrmodelle von Technikaneignung

Forschung

Technik - und Wissenschaftssoziologie
Didaktische Lehrmodelle von Technikeraneignung

Kontaktperson(en)

Arno BAMME, Peter BAUMGARTNER, Wilhelm BERGER, Ernst
KOTZMANN

**INSTITUT FÜR DIDAKTIK DER
NATURWISSENSCHAFTEN**
Abt. Biologie und Geowissenschaften
Hellbrunner Straße 34, 5020 Salzburg
Tel: 0662/8044/5800

Arbeitsbereich

Umwelterziehung (Schwerpunkt: schulische)
Gesundheitserziehung
* Medienproduktion (Tonbildschau, Video, Unterrichtsmaterialien,
Arbeitsunterlagen zu div. Umweltthemen)

Bildungsbereich

Publikationen für Lehrer / z. Umwelterziehung
Lehrerfortbildung (Seminare), Erwachsenenbildung, Beratung für Lehrer,
z. B. Schulteichbau, Freilandaktivitäten, Projekte

Forschung

Umweltbewußtsein bei Jugendlichen
Evaluation von Unterricht in der Umwelterziehung

Kontaktperson(en)

Dr. Ulrike UNTERBRUNER

ARGE UMWELTERZIEHUNG
Hegelgasse 21, 1010 Wien
Tel: 0222/513 29 63

Arbeitsbereich

Erarbeitung von Materialien zur Realisierung des Unterrichtsprinzips
„U-Erziehung“
Organisation von Seminaren und Vorträgen zu umweltrelevanten Themen
für Lehrer und Multiplikatoren in der Erwachsenenbildung
Beratung und Unterstützung von Lehrer und Initiativen bei der
Durchführung von Projekten
Aufbau einer Mediathek (Verleih kostenlos) und einer Handbibliothek

Bildungsbereich

Erarbeitung und Materialien
Aktionen „Umwelt hat Geschichte“ und „Ökologie um Schulalltag“
Umsetzung von Erkenntnissen vom Forschungsinstitut für Schulen und
Erwachsenenbildung

Forschung

Kontaktperson(en)

Wilhelm LINDER, Monika LIESCHKE

**IFF - INTERUNIV. FORSCHUNGSINSTITUT FÜR
FERNSTUDIEN**

Schwerpunkt Umwelt
Niederhofstraße 4/6, 1120 Wien
Tel: 0222/83 71 15

Arbeitsbereich

- * Forschung zum gesellschaftlichen Umgang mit Umwelt in Österreich
- * Politikrelevante Informatik und Weiterbildung über ökologische Themen

Bildungsbereich

Forschung

Kontaktperson(en)

Marina FISCHER-KOWALSKI

ÖKOLOGIE-INSTITUT

Neubaugasse 64 - 66/3/7, 1070 Wien
Tel: 0222/93 61 05

Arbeitsbereich

- * Forschung und Öffentlichkeitsarbeit zu den verschiedenen ökologischen Themen
- * Ausbildung von „Umweltberatern“, „Müllberatern“ u.ä.
- * Organisation politischer Artikulationsformen zu ökologisch relevanten Fragen (z. B. Ranshofen, Energiepolitik, Tschernobyl etc.)

Bildungsbereich

Forschung

Kontaktperson(en)

Wilfried SIEBER, Wilfried BRUCKNER, Yasna SONNE

UNIVERSITÄT PASSAU D-8390
UNIVERSITÄT LINZ A-4040

Arbeitsbereich
Strafrecht, Rechtsphilosophie
Insbesondere Umweltstrafrecht „Das positive Denken“

Bildungsbereich
Wissenschaftliche Lehre
populär (wissenschaftliche) Vermittlung von Forschungsergebnissen

Forschung
Rechtsdogmatische und empirische Forschung im Bereich des
Umweltstrafrechts

Kontaktperson(en)
Herbert WEGSCHEIDER

ÖSTERREICHISCHER ALPENVEREIN
Wilhelm-Greil-Straße 15, 6010 Innsbruck
Tel: 05222/23 171

Arbeitsbereich
* Alpine und Organ. Ausbildung von ehrenamtlichen Jugendführern
* Organisieren von Veranstaltungen
* Verwaltung und Info-Austausch
* Öffentlichkeitsarbeit

Bildungsbereich
„Umweltbaustelle“: Freiwillige Arbeitseinsätze
„Musterheimabend“: Konsumerziehung (Abschied von der Aludose)

Forschung

Kontaktperson(en)
Luis TOCHTERLE

VHS-FAVORITEN

Zweigstelle PAHO-Siedlung, 1100 Wien

Arbeitsbereich

Umwelt-Ökologie

Umweltgruppe - Aktionen

Bildungsbereich

Kursleiterin

Kursreihe „Gefährdete Umwelt - gefährdete Gesundheit, was tun?“

Herbstsemester 86/87

Forschung

Kontaktperson(en)

Traude STOCKINGER

Privat: Bernadottengasse 69, 1100 Wien

Tel: 0222/68 27 555

INTERUNIVERSITÄTES,FORSCHUNGSINSTITUT FÜR FERNSTUDIEN

Abteilung Linz (Arbeit - Gesundheit - Umwelt)

Scharitzerstraße 10, 4020 Linz

Tel: 0732/66 38 61

Arbeitsbereich

Aufbau eines Wissenschaftsladens

(Bereitstellung und Vermittlung von Forschungsressourcen der
Universitäten an Initiativgruppen, Kleingemeinden, Organisationen ohne
finanzielle Mittel, Forschungsaufträge zu vergeben)

Bildungsbereich

Forschung

Erarbeiten von Konzepten alternativer Formen des Wissenschaftstransfers
von Universitäten (Genossenschaftsuniversitäten, Volksuniversitäten,
Aktionsgruppen Arbeiter - Akademiker, Wissenschaftsläden)

Kontaktperson(en)

Rudolf LENZ

FÖRDERUNGSSTELLE FÜR ERWACHSENENBILDUNG
Gänsbauerstraße 8, 6020 Innsbruck

Arbeitsbereich

- * Mitarbeiterausbildung
- * Freie Erwachsenenbildung
- * Büchereibereich
- * Medienverbundprogramme
- * Beratung
- * Für Ausserinstit. Bereich (= Freie Erwachsenenbildung)
- * Büchereibereich
- * Information und Organisation
- * Fachbücherei (5000 Bände und 60 Zeitschriften)
- * Auf Anforderung und Bedarf
- * Videothek
- * Medienverbund

Bildungsbereich

- * Zielgruppenarbeit
- * Methoden - Kleingruppen
- * Arbeit mit Studenten (pädagogik)
- * Serviceleistungen
- * Innovationen
- * Themen (Inhalte: Umwelt, Randgruppen und soziale Bewegungen)

Forschung

Kontaktperson(en)

Walther STEINACHER

(Was kann ich anbieten: Referentenvermittlung, Vernetzung, Informationen, Unterirdisches)

**SENATSABTEILUNG FÜR WEITERBILDUNG DER
UNIVERSITÄT LINZ**

4040 Linz-Auhof

Tel: 2468/276

Arbeitsbereich

Absolventen - Weiterbildung gem. AHStG

- * Studienrichtungsspezifische Weiterbildung
- * Berufsgruppenspezifische Weiterbildung
- * Zielgruppenspezifische Weiterbildung

(z.B. Lehrer, Beamte, weibliche Absolventen, Universitätsassistenten, arbeitslose Akademiker)

Bildungsbereich

Kooperation mit Kammern und VHS, BUKO, GfH0, AUE

Forschung

Bildungsökonomie, Weiterbildungsbedarfsforschung, betriebliche Weiterbildung

Kontaktperson(en)

Dr. Manfred BAYER

VOLKSHOCHSCHULE HIETZING

Hofwiesengasse 48, 1130 Wien

Tel: 0222/84 55 24

Arbeitsbereich

Kursplanung

Frauenorientierte Bildungsplanung

Bildungsbereich

Schwerpunkte: Frauen/Männer, Geschlechterrollenproblematik Ökologie

Internationale kulturelle Zusammenarbeit

Forschung

Kontaktperson(en)

Bezüglich der angegebenen Schwerpunkte

Roberta WOLLNER

INTERUNIVERSITÄRES FORSCHUNGSINSTITUT FÜR FERNSTUDIEN

(Abteilung für Gesellschaftliches Lernen)

IFF, Scharitzerstraße 10, 4020 Linz

Tel: 0732/66 38 61

Arbeitsbereich

Arbeit - Gesundheit - Umwelt

* betriebsbezogene Arbeit (Arbeitsbelastung - Krankheit)

* institutionelle Beziehungen im Arbeitnehmerschutz

(AI/AUVA/Experten im Betrieb)

* vegiberale Gesundheitsbildung (Freistadt, Linz-Odt, Spittal/Drau)

* Technik und soziale Verantwortung

* Wissenschaftsladen

Bildungsbereich

Bildungsarbeit mit Betriebsräten zum Thema Arbeit - Gesundheit -
Arbeitnehmerschutz

Bildungsarbeit mit Lehrern zum Thema Schule und Arbeitswelt

Forschung

Untersuchungen - betriebsbezogen - zu obigen Themen

Kontaktperson(en)

IFF: Ralph GROSSMANN, Rudolf LENZ,

Gerhard ELSIGAN, Ulli BREITWIESER

Universität Linz: Jürgen MAAß

BERUFSFÖRDERUNGSINSTITUT (BFI)

Grillparzerstraße 14, 1010 Wien

Tel: 0222/48 35 01/43

Arbeitsbereich

Planung und Organisation und Betreuung von Kursen im Auftrag der
Arbeitsmarktverwaltung.

v.o. berufswweiterqualifizierende Kurse für Frauen aus dem Bürobereich

Berufsorientierende Kurse für Jugendliche, Schulabbrecher etc.

Bildungsbereich

Forschung

Kontaktperson(en)

Gudrun NACIITSCHATT

BERUFSFÖRDERUNGSINSTITUT (BFI)

Salurnerstr. 1, 6020 Innsbruck

Tel: 05222/20 895

Arbeitsbereich

Kursplanung und Kursorganisation für Frauen und Jugendliche

„Persönlichkeitsbildung“

Bildungsbereich

Forschung

Jugendarbeitslosigkeit in Tirol

Kontaktperson(en)

Ilse GALLISKI, Eva EGGER

Tel: 05222/20 895/79

INITIATIVE INFORMATIK-BETROFFENER (IBB)

Arbeitsbereich

Verein in Gründung; Wechselwirkungen Informatik - Gesellschaft und Informatik - Rüstung; Öffentlichkeitsarbeit; Projekte mit Betroffenen

Bildungsbereich

Vorträge, Kurse; Archiv; Zeitschrift; Broschüren für interessierte Öffentlichkeit

Forschung

(vorgesehen) Untersuchungen über Auswirkungen, partizipative Systemgestaltung, ...

Kontaktperson(en)

Christian STARY (TU-Wien, 181/2), Franz REICHL (TU-Wien, 18013), Heidemarie WÖRNHART (BU Klagenfurt), Bernadette SCHMIDT, Ulrike MAIER (OH Universität Linz)

VOLKSHOCHSCHULE WIEN NORD

Augererstraße 14, 1210 Wien

Tel: 0222/38 32 36/15,16

Arbeitsbereich

Erwachsenenbildung

Bildungsbereich

Erwachsenenbildung

Forschung

Kontaktperson(en)

Direktion: Ingrid TRUMMER (Kl. 13)

Päd.Assistent: Michael LUDWIG (Kl. 14)

ÖSTERREICHISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR EIGENSTÄNDIGE REGIONALENTWICKLUNG

Amalienstraße 68, 1130 Wien
Tel: 0222/ 82 94 21/24

Arbeitsbereich

Die wichtigsten Ziele sind:

- * Lösung der Regionalproblem so weit als möglich durch die Stärkung der Eigeninitiative und gemeinschaftlichen Selbsthilfe der in der Region lebenden Arbeitsbevölkerung.
- * Aktivierung einer wachsenden Zahl von Menschen quer über die Grenzen bestehender Berufsgruppen und Interessensvertretungen hinweg, mit dem Ziel einer breiten Mitarbeit und der Lösung regionaler Probleme.
- * Aufbau von neuen, auch von unkonventionellen Formen wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Zusammenarbeit.

In politischer Hinsicht:

- * Stärkung des Selbstbewußtseins gegenüber regionalen und überregionalen Machträgern.
- * Aufbau von pobleorientierte statt parteiorientierten Bündnissen.

Bildungsbereich

In wirtschaftlicher Hinsicht:

- * Lokale Rohstoffverarbeitung und stärkere Förderung regionsspezifischer Produkte und Leistungen.
- * Vorrangige Entwicklung der innerregionalen Wirtschaftbeziehungen und vermehrte Zusammenarbeit zwischen Betrieben.
- * Breite Nutzenstreuung und Beteiligung an der wirtschaftlichen Entwicklung.
- * Verbesserung der Arbeitsplatzqualität und der Arbeitseinkommen.

Forschung

In sozialer und kultureller Hinsicht:

- * Schaffung eines Klimas des Selbstvertrauens und der Zusammenarbeit.
- * Motivation der Bevölkerung zu Eigeninitiative und zu gemeinsamen Verändern.
- * Entwicklung einer stärkeren Regionalbewußtseins und einer neuen kulturellen Identität.
- * Abbau entwicklungshemmender Strukturen und Verhaltensmuster.

Kontaktperson(en)

INSTITUT FÜR ALLTAGSKULTUR (VEREIN GEMEINNÜTZIG)

Haydnstraße 2, 5020 Salzburg
Tel: 0662/ 78 3 65

Arbeitsbereich

Das Institut für Alltagskultur in Salzburg ist eine außeruniversitäre, nicht-kommerzielle sozialwissenschaftliche Forschungsstelle zum Studium der sozialen und kulturellen Lebensäußerungen der Menschen. Es wurde als Forschungs-gemeinschaft mit dem Schwerpunkt „Gemeinwesenarbeit“ 1979 gegründet. Inzwischen erfuhr das Institut eine inhaltliche Erweiterung seiner Aufgabenbereiche. Seit Sommer 1984 obliegt die Trägerschaft einem gemeinnützigen Verein. Finanziert wird die Forschungsarbeit aus Forschungsprojekten, Mitgliedsbeiträgen und Spenden.

Ziele:

- * Wissenschaftstheoretisch geht es dem IAK um Annäherungen an ein sozialwissenschaftliches Konzept der „Alltagskultur“, da ein soziologischer Jargon, progressive Gesinnung und ein „weiter“ Kulturbegriff nicht ausreichen und nur die vorhandene Unschärfe des Alltagsbegriffs verdeutlichen.
- * Forschungspraktisch geht es dem IAK um die sozialwissenschaftliche Ausleuchtung des soziokulturellen Bereiches und dessen Entwicklungsmöglichkeiten.
- * Die Verwissenschaftlichung und Technifizierung der Welt auf der Ebene des menschlichen Alltags haben zu einer zunehmenden Einengung der persönlichen Handlungsspielräume geführt. Das IAK ist ein Versuch, die große Kluft zwischen Wissenschaft, Kunst und Alltag ein wenig zu überbrücken.
- * Daraus ergibt sich für uns, einen Beitrag zur Demokratisierung wissenschaftlicher Ergebnisse zu leisten. In diesem Sinne soll sich das IAK auch zu einer Art „Wissenschaftsladen“ weiterentwickeln können.
- * Das IAK als „freies“, außeruniversitäres Forschungsinstitut, will bewußt aus dem universitären „Elfenbeinturm“ heraustreten und sich bemühen, auf ausgewählten Gebieten Analysen konkreter soziokultureller und politisch-praktischer Fragestellungen zu erarbeiten. - Um neue Probleme aufgreifen und Lösungsansätze entwickeln zu können, bedarf es einer notwendigen Flexibilität, die möglicherweise gerade in einer Struktur, wie der des IAK möglich ist.

* Das IAK will auch gegen die Logik der herrschenden Problemlösungskonzepte anarbeiten, die von technischen (d.h. auch sozialtechnischen) bzw. zentralistischen Strategien, die zur Bürokratisierung gesellschaftlicher Prozesse führen, ausgeht. - Demgegenüber favorisieren wir die Mobilisierung sozialen Wissens, des Alltagswissens der Menschen als Konzept der Problemlösung.
* Da zwar der Kulturbegriff, aber das Kulturbudget verkleinert wurde, ist es uns auch wichtig, durch Öffentlichkeitsarbeit eine bessere Verankerung soziokultureller Anliegen zu unterstützen.

* Aus dem Anspruch, Probleme des Alltagslebens bestimmter Bevölkerungsgruppen aufzugreifen und diese zur Veränderung des Alltagslebens zu aktivieren, geht auch der Schwerpunkt des methodischen Ansatzes hervor: die Aktions- oder Handlungsorientierung der Forschungspraxis.

Bildungsbereich

Forschung

Forschungs und Praxisfelder

Allgemein

* Das IAK betreibt Grundlagenforschung im Alltagskulturellen Bereich - „Alltag“ als Bezugspunkt sozialwissenschaftlicher Theoriebildung.

* Das IAK bearbeitet Forschungsprojekte, die praxis- und handlungsorientiert die formalen wissenschaftlichen Zuständigkeitsgrenzen überschreiten.

Forschungsschwerpunkte: Frauenforschung, Sozialpolitik, Arbeitsmarktpolitik, Jugendforschung, Stadt- bzw. Raumplanung und Mitbestimmung

* Das IAK betreibt Informations- und Öffentlichkeitsarbeit zum Forschungs- und Praxisbereich.

* Das IAK vermittelt zur Verwirklichung dieser Aufgaben Ausbildung an projektrelevante Mitarbeiter.

* Das IAK bietet Beratung und Betreuung von Initiativen und Projekten in den genannten Bereichen.

* Das IAK ist eine Dokumentationsstelle und Videoarchiv für Soziokultur und Kulturpolitik

* Verlag Grauwerte

Kontaktperson(en)

Barbara BURGSTATTER, Raimund GUTMANN, Liane PLUNTZ,
Leonard STIJNTJES

ARBEITSKREIS BILDSC;HIRMTEXT

TU-Wien

Karlsplatz 13, 1010 Wien

Arbeitsbereich

Auswirkungen der Informatik auf Gesellschaft;

geplant: Integration in IIB

Bildungsbereich

Broschüren: „Schöne neue Computerwelt“, „Sackgasse in die Zukunft“

Brettspiel: „Das Btx-Spiel“

Seminare und Vorträge: jährliches Symposium „Offene Systeme - Offene Gesellschaft“

diverses (kritische Durchleuchtung) z.B. Btx-Praxistest, Artificial Intelligente, Datenschutz, Computernetze

Forschung

TU-Vortragsreihe zu oben angeführten Themen

Kontaktperson(en)

Othmar BRIGAR, Hans ZEGER (Liechtensteinstr. 94/11)

VERBAND WIENER VOLKSBILDUNG
Hollergasse 22, 1150 Wien

Arbeitsbereich
Dachorganisation der Wiener Volkshochschulen

Forschung

Kontaktperson(en)
Elisabeth BRUGGER
Kurt PFUNDNER

**AUSSENINSTITUT DER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT
WIEN**
Karlsplatz 13
1040 Wien
(0222)58801-0

Arbeitsbereich

WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG

Hochschulkurse
Symposien
Vorträge
Aufbaustudium „Technischer Umweltschutz“
Kooperation mit Institutionen der Erwachsenenbildung

WISSENSCHAFTSTRANSFER

Fachgespräche
Interdisziplinäre Arbeitskreise

WISSENSCHAFTSINFORMATION Forschungsinformationssystem

FoDok-Austria
Clearing-stelle für die Universitäts- und Hochschulforschung

Bildungsbereich
siehe oben

Forschung
Weiterbildungs- und Transferforschung
Interdisziplinäre Technikforschung (Technikbewertung)

Kontaktperson(en)
Dipl.Ing. Manfred Horvat
Dipl.Ing. Rainer Boisits

**FÖRDERUNGSSTELLE DES BUNDES FÜR
ERWACHSENENBILDUNG FÜR NIEDERÖSTERREICH**

Mentergasse 11
1070 Wien

Arbeitsbereich

Servicestelle für die niederösterreichischen EB-Organisationen, Bildungs- und Kulturinitiativen, Volksbüchereien.

Förderung innovativer Projekte und Modelle

Mitarbeiterweiterbildung

Veranstaltungen im Rahmen des Medienverbunds

Kontaktforum für gemeinsame Entwicklungsarbeit

Kontaktforum zur Vernetzung von Initiativen des gesamten Bildungswesens

Herausgabe der Zeitschrift „Niederösterreichische EB-Informationen“

Bildungsbereich

siehe oben

Forschung

Kontaktperson(en)

Dr. Silvia Ehalt
Prof. Dr. Gerhard Rauch
Dr. Wolf-Dieter Zupfer

**INSTITUT FÜR METEOROLOGIE DER UNIVERSITÄT
INNSBRUCK**

Innrain 52
6020 Innsbruck

Arbeitsbereich

Meteorologie (Dynamik)

Energiefragen, speziell Atomenergie

Umweltfragen

Bildungsbereich

Ausbildung von Studenten, politische Arbeit, Vorträge etc.

Forschung

Lokalwinde

Alpine Meteorologie

Ausbreitungsrechnungen

Kontaktperson(en)

Dr. Ignaz Vergeiner

VERBAND ÖSTERREICHISCHER VOLKSHOCHSCHULE

Rudolfsplatz 8
1010 Wien
(0222)630245

Arbeitsbereich

Kontakte mit Landesverbänden und anderen EB-Einrichtungen
Statistische Berichte
Redaktion „Die Österreichische Volkshochschule“
Redaktion und Herausgabe verschiedener Publikationen
Leitung des Universitäts- und Landessportzentrums Salzburg,
Bildungszentrum des VÖV - Haus Rif, Hallein-Rif.
Kontaktstelle Universität - VHS

Bildungsbereich

Mitarbeiteraus- und -weiterbildung, Seminarorganisation

Forschung

Erarbeitung von Grundlagenmaterial für Theorie und Praxis
Durchführung von Studien, Dissertantenbetreuung

Kontaktperson(en)

Dr. Wilhelm Filla
Dr. Juditha Löderer

AUSSENINSTITUT DER TECHNISCHEN UNIVERSITÄT

GRAZ
Lessingstraße 27
8010 Graz
(0316)7061-7105

Arbeitsbereich
Technologietransfer
Weiterbildung

Bildungsbereich

Organisation und Konzeption von Veranstaltungen

Forschung
Schallphysik

Kontaktperson(en)

Dr. Franz Holzer