

Beitrag zum Liber amicorum zu Ehren von  
EM. UNIV.-PROF. DDR. HANS GIGER

## **GEDANKEN ZUR GERECHTIGKEIT**

**Festschrift für Hans Giger zum 80. Geburtstag**

**Herausgegeben von:**

Walter Barfuß  
Jürgen Basedow  
Theodor Bühler  
Thierry Carrel  
Jolanta Kren Kostkiewicz  
Moritz W. Kuhn  
Martin Lendi  
Hermann Lübbe  
Adolf Ogi  
Lydia Saxer

Herbert Schambeck  
Martin Schubarth  
Gerhard Schwarz  
Edit Seidl  
Helmut F. Skala  
Fritz Sturm  
Hugo Tschirky  
Detlev von Uslar  
Rudolf Weiler  
Hans Wiprächtiger

**Stämpfli Verlag AG Bern - 2009**

# Bildung im Licht von Recht und Gerechtigkeit

HELMUT F. SKALA

## Inhaltverzeichnis

- I. Vielfalt des Begriffes Bildung in Verbindung mit Recht und Gerechtigkeit
- II. Bildung in den nationalen und internationalen Rechtsnormen Bildung im österreichischen Rechtsgefüge
- III. Können vergleichende Untersuchungen zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen?
- IV. Akademikerquote als Indikator für Bildungsgerechtigkeit?
- V. Wirtschaftspolitische Dimension der Bildung
- VI. Ethik im Konnex zur Bildungsgerechtigkeit
- VII. Verantwortung der Lehrerschaft für eine gerechte Erziehung und Bildung

### I. Vielfalt des Begriffes Bildung in Verbindung mit Recht und Gerechtigkeit

Die deutsche Sprache hat eine Fülle von Ausdrücken, um Bildung<sup>1</sup> näher zu beschreiben. Diese Ausdrücke überschneiden sich zwar zu einem guten Teil, sie ermöglichen aber auch durch ihre sprachlichen Differenzierungen besondere Verfeinerungen und Vertiefungen inhaltlicher Art, die zum Beispiel im Englischen kaum möglich sind.

Bildung, Erziehung, Wissensvermittlung, Unterricht, Schulung, Unterweisung und Ausbildung sind unter anderem Begriffe, die für jenes komplexe Geschehen verwendet werden, das in unserer modernen Gesellschaft zu jenem angestrebten Bild vom selbstbestimmten, aufgeklärten und mündigen Bürger führen soll.

Führt allerdings Bildung in diesem ganzheitlichen und umfassenden Sinn betrachtet, tatsächlich zu jenen Tugenden eines rechten Verhaltens der Menschen zueinander und welche Rollen haben dabei Gesellschaft und Staat wahrzunehmen?

Das europäische Gerechtigkeitsdenken setzt bei PLATONS Begrifflichkeit an. Gerechtigkeit heißt da, dass jeder das Seine zu tun hat. Die Gerechtigkeit als Forderung fußt jedoch auch auf der Pflicht des Einzelnen und damit auf Ungleichheit. JEAN-JACQUES ROUSSEAU wiederum hat die Frage von Gleichheit oder Ungleichheit nicht beurteilt, sondern zum Gegenstand eines Sozialvertrages erklärt, der die unterschiedlichen Pflichten der Gesellschaftsteilnehmer definiert. Bei Hegel wiederum weist die Vorstellung von Gerechtigkeit in die Richtung einer Rechtsgleichheit. Rechtsgleichheit stellt für alle Gesellschaftsteilnehmer eine gleiche Behandlung vor dem Gesetz und durch das Gesetz sicher, bedeutet jedoch deshalb nicht notwendigerweise soziale Gerechtigkeit.

Diese Vorstellung der Rechtsgleichheit zeigt sich auch vordergründig in der Diskussion über Bildungsgerechtigkeit. Durch Rechtsnormen im Bildungsbereich sollen dort getroffene

---

<sup>1</sup> Amerikanische Autoren wie z. B. BENJAMIN F. BARBER verwenden den deutschen Begriff „Bildung“ als Fremdwort, da er weit umfassender ist, als die englischen Begriffe: „education“ oder „training“.

Entscheidungen sicherstellen, dass jedermann nicht nur formal gleich behandelt wird, sondern daraus auch die Möglichkeit gleicher Chancen resultieren.

Bildung wird im deutschsprachigen Raum darüber hinaus noch immer gerne mit dem Namen HUMBOLDT in Verbindung gebracht und assoziiert mit diesem sogenannten „Humboldt’schen Bildungsideal“ vor allem humanistische Allgemeinbildung, vornehmlich im Sekundarbereich II, also in den verschiedenen Spielarten der allgemein bildenden höheren Schulen. Allerdings betont Humboldt in seinen wenigen Schriften über Bildung vor allem die ästhetische Anschauung, hebt den Zusammenhang von „Mensch“ und „Welt“ hervor und macht Bildung zur Bedingung für menschliche Freiheit.

Diese Sicht von Bildung, welche HUMBOLDT beschreibt, hat allerdings mit der Realität der Schulsysteme, vor allem in der Sekundarstufe II, die Gymnasien eingeschlossen, weder heute noch früher all zu viel gemein.

So meint dazu KONRAD PAUL LIESSMANN<sup>2</sup>: „Die Idee von Bildung, wie sie als Programm der Selbstformung des Menschen vom Neuhumanismus formuliert und vom Bildungsbürgertum so recht und schlecht gelebt wurde, hat aufgehört, Ziel und Maßstab für die zentralen Momente der Wissensproduktion, der Wissensvermittlung und der Wissensaneignung zu sein. Diese Mechanismen funktionieren nicht nur jenseits einer Idee von Bildung, sondern sie setzen deren Abwesenheit geradezu voraus. Dass niemand mehr zu sagen weiß, worin Bildung und Allgemeinbildung heute bestünden, stellt keinen subjektiven Mangel dar, sondern ist Resultat eines Denkens, das Bildung auf Ausbildung reduzieren und Wissen zu einer bilanzierbaren Kennzahl des Humankapitals degradieren muss.“

Die Institution Schule konnte und kann daher in diesem Sinne einem umfassenden Ausbildungsauftrag nur sehr begrenzt nachkommen und diesen verwirklichen. Hinzu kommt, dass das Lernen, vor allem im schulischen System, weitgehend verzweckt ist. Das heißt ausschließlich auf einen angestrebten Zweck hin ausgerichtet ist, sei es mit einem bestimmten und verbrieften Kalkül den Bedingungen eines Numerus clausus für weitere Ausbildungswege zu entsprechen oder berufliche Chancen zu erreichen. Ein großer Teil der Bildungswissenschaft, oder besser gesagt der Lernwissenschaft, widmet sich daher auch sehr intensiv der Untersuchung und Quantifizierung von Lernergebnissen. Es ist daher auch bereits zu hinterfragen, ob die ausschließliche Beheimatung der pädagogischen Wissenschaften, wenn man sich die vielfältigen Ansätze von „Lerntechnologien“ – nicht nur in der beruflichen Bildung – vor Augen führt, im Bereich der Geisteswissenschaften, seit den 70er Jahren in der Grund- und Integrationswissenschaftlichen Fakultät, noch aufrecht ist.

Je egalitärer sich die modernen Gesellschaftsstrukturen des demokratischen Verfassungsstaates entwickelten, umso mehr trat die Diskussion über den Zugang zur Bildung in den Vordergrund. Unter dem Aspekt „Bildungsgerechtigkeit“ wurde und wird jedoch seither auch Unterschiedliches verstanden. Freier Zugang zu den Bildungseinrichtungen für alle als Recht führte allerdings auch dazu, dass Selektionsmechanismen eingeführt wurden. Diese Selektion orientiert sich hauptsächlich an erbrachten Leistungen der Bildungswilligen, das heißt es werden die erbrachten Leistungen einer Überprüfung unterzogen, wenn zum Beispiel ein weiterführender Bildungsweg beschritten werden soll beziehungsweise ein Berufseinstieg erfolgt.

---

<sup>2</sup> LIESSMANN KONRAD PAUL; „Theorie der Unbildung – Die Irrtümer der Wissensgesellschaft“; Piper Zürich/München; 2009, S 10.

Die Frage nach Gerechtigkeit in der Bildung stellt sich daher in zweifacher Weise. Einmal als Recht auf den grundsätzlichen Zugang zu Bildungseinrichtungen. Zum Zweiten – und dies ist ganz besonders entscheidend – geht es um eine ausreichende Förderung der Bildungswilligen, damit sie die geforderten Leistungen auch selbständig zu erbringen in der Lage sind. Das heißt, es geht um das Recht, auch entsprechend gefördert zu werden, um zur Leistung gefordert werden zu können.

Aber auch die umfassende berufliche Bildung, mit handwerklichen Elementen einer Praxisorientierung im Sinne von EDUARD SPRANGER und GEORG KERSCHENSTEINER kann sich diesem Trend einer ausschließlichen Hinwendung zu messbarem Wissen und Können und damit einer zunehmenden Technologisierung der Lernprozesse nicht entziehen. Dabei bleibt die bisherige Maxime einer Bildung mit Hirn, Herz und Hand zusehends auf der Strecke. Wobei gerade auf dem Sektor der beruflichen Bildung die Herzensbildung im Sinne der Verankerung von nicht beliebig disponierbaren Wertvorgaben für eine bessere und gerechtere Welt bezüglich der Wirtschaft und der Technik von größter Bedeutung ist.

Das Vermitteln von Bildung wird zusehends ausschließlich auf institutionalisierte Einrichtungen zum Wissenstransfer reduziert; das heißt vom Kindergarten, für den findige Bildungsideologen einen neuen Begriff – nämlich „Bildungsgarten“<sup>3</sup> – kreiert haben, bis zu den Universitäten. Dabei tritt aber immer mehr in den Hintergrund, dass die Bildung, vor allem von jungen Menschen, sehr entscheidend von vielen anderen Einflussgrößen geprägt wird. Dazu würde in erster Linie die Familie gehören, aber auch die nähere Umgebung der Kinder, die Vorbilder der Gesellschaft und ganz entscheidend die Welt der Medien. Werden jedoch diese Bereiche ihrer erzieherischen Verantwortung gerecht? Oder wirken sie nicht sehr oft auch kontraproduktiv?

URSULA REITEMEYER<sup>4</sup> stellt dazu fest: „Bildungsferne bzw. Bildungsnähe wird durch die erreichten Schulabschlüsse gemessen. Bildung geht nach diesem Verständnis vollständig in standardisierter Schulbildung auf ...“; und weiter: „Denn so, wie Bildung nur noch als Schulbildung verstanden wird, wird Bildungsgerechtigkeit nur noch in Form einer herzustellenden Leistungsgerechtigkeit gedacht. Leistungsgerechtigkeit klingt nicht nur wie eine ökonomische Kategorie, sie ist es auch.“

REITEMEYER zeichnet im Blick auf Bildung und Gerechtigkeit aus der Sicht der deutschen Situation ein eher pessimistisches Bild, welches jedoch sicher auch auf viele andere Länder zutrifft: „Wenn man nun glaubt, Bildungsgerechtigkeit durch die Standardisierung der Unterrichtsinhalte und -methoden herstellen zu können, muss man auch konsequent sein. Dann kann man nicht drei bis fünf verschiedene Schulbildungsstandards ausrufen, die noch nicht einmal oberflächlich betrachtet irgendetwas mit moderner Chancengleichheit zu tun haben. In Wirklichkeit bedient das Dreiklassensystem der deutschen Schulpolitik eine Ideologie, die der gesellschaftlichen Struktur des 19. Jahrhunderts entspricht. Doch weder existiert das Bildungsbürgertum noch das Proletariat im Deutschland des 21. Jahrhundert,

<sup>3</sup> Es ist erstaunlich, dass in diesem Zusammenhang kaum jemand die Partei der Kinder ergreift, denen BildungsexpertInnen, die vordergründige ideologische Gesellschaftsveränderung zum Ziel haben, versuchen ihr Recht auf ihr „Kindsein“ zu nehmen. Man beruft sich dabei auf die Ergebnisse internationaler Vergleichserhebungen wie zum Beispiel PISA, die Leseschwächen als Defizite in der Frühkinderziehung orten. Ebenso bemerkenswert ist, dass ein geplantes verpflichtendes Kindergartenjahr, welches allerdings nicht kostenpflichtig sein wird, als weiterer Eingriff in die Verantwortung der Eltern in Österreich von der Bevölkerung kritik- und vorbehaltlos zur Kenntnis genommen wird.

<sup>4</sup> REITEMEYER URSULA; Zusammenfassende Einführung zur Vorlesung „Was heißt Bildungsgerechtigkeit“, Münster, 2008.

sondern eine (wie auch immer zu spezifizierende) gesellschaftliche Elite, eine vom Absturz bedrohte Mittelschicht und ein immer größer werdendes Prekariat. Nicht, dass diese Dreiteilung der bundesrepublikanischen Gesellschaft irgendetwas mit dem dreigliedrigen Schulsystem zu tun hätte! Nein, in deutschen Schulen wird ein objektives Leistungsdiagramm eines jeden Schülers Methode bundesdeutscher Bildungsgerechtigkeit. Und darum wird Bildung vermutlich mit all jenen, denen das Stromlinienförmige, das Standardisierte fremd ist, durchs Sieb fallen. So können wir im Hinblick auf unsere Ausgangsfrage „*Was heißt Bildungsgerechtigkeit?*“ in einem sicher sein, dass Bildungsgerechtigkeit der neue Begriff für eine gleichmäßig verteilte Un- oder Halbbildung ist und jedenfalls nichts mit dem zu tun hat, was wir gemeinhin unter Bildung und Gerechtigkeit verstehen.“

Einen weiteren, real allerdings nicht sehr anspruchsvollen, Zugang zur Teilhabegerechtigkeit an Schulbildung finden wir bei AMY GUTMANN<sup>5</sup> begründet mit dem sogenannten „Democratic Threshold Argument“, wonach sich eine gerechte Gesellschaft dadurch auszeichnet, dass alle ihre Mitglieder nicht nur über die Zugangsmöglichkeiten, sondern auch über ein nicht zu unterschreitendes Minimum an Fähigkeiten verfügen, sie politisch mit zu gestalten.

Der Begriff der Gerechtigkeit wird im täglichen Sprachgebrauch meist sehr selbstverständlich gebraucht. Allerdings fällen wir Urteile über Gerechtigkeit meist intuitiv, etwa wenn wir sagen, dass in der Gesellschaft – im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt – Chancengleichheit beziehungsweise Chancengerechtigkeit herrschen oder dass Leistung sich lohnen soll. Denn sobald Chancengleichheit verwirklicht wird, wird zum Beispiel der Einwand erhoben, dass damit die „Leistungsträger“ demotiviert und ungerecht behandelt werden.<sup>6</sup>

Dass jedoch sehr häufig, auch im Bereich der Bildung, an der tatsächlichen Problematik vorbeidiskutiert wird, ergibt sich daraus, dass meist Gleichheit mit Gerechtigkeit gleichgesetzt wird. Es zwingt sich dabei auch der Verdacht auf, dass diese Begriffsverwischungen oft gezielt verwendet werden, damit in Diskussionen ohne gemeinsame und akkordierte Begrifflichkeiten, nicht nur auf dem Gebiet der Bildungspolitik, absichtlich aneinander vorbeigeredet werden kann, um so ideologische Argumente besser zu transportieren.

„Welche Gerechtigkeit?“ So fragt auch FRIEDRICH SCHWEITZER<sup>7</sup>: „Für die Bildungsdiskussion der Gegenwart ist weithin ein Verständnis leitend, das unter Gerechtigkeit vor allem Gleichheit und Gleichbehandlung versteht. In dem früher üblichen Begriff „Chancengleichheit“ kommt dies besonders klar zum Ausdruck. Inzwischen sind allerdings auch die Probleme einer bloß angeblichen Chancengleichheit bewusst geworden – Probleme, die sich vor allem aus den eben niemals gleichen, sondern individuell variierenden Voraussetzungen bei den Kindern und Jugendlichen ergeben. Der Begriff „Bildungsgerechtigkeit“ nimmt diesen Einwand insofern auf, als er darauf abhebt, dass Bildung jedem Einzelnen *gerecht* werden soll.“ In der nach wie vor andauernden bildungspolitischen „Glaubensdiskussion“ über Vor- und Nachteil einer gemeinsamen, verpflichtenden und undifferenzierten Sekundarstufe I (vor allem in Österreich und in Deutschland) wird von den Befürwortern einer solchen gleichen Schule für alle der Grundsatz der Gleichheit vor jenem der Freiheit gestellt. Allerdings wird in

<sup>5</sup> GUTMANN AMY, „Democratic education“, Pinceton 1987, S. 136 ff.

<sup>6</sup> FORST RAINER, „Was ist gerecht?“, in „Die Zeit“ Hamburg, 49/ 2000.

<sup>7</sup> SCHWEITZER FRIEDRICH, „Bildung und Gerechtigkeit – oder: Was ist unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen?“ in „Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem“; Herausgeber: FISCHER DIETLIND und EISENBAST VOLKER; Waxmann, Münster 2007.

dieser Diskussion meist der Begriff der Leistung und der Leistungsfähigkeit ausgeklammert. Diese Leistungsfähigkeit ist jedoch, durchaus unterschiedlich und auch zeitversetzt ausgeprägt.

Um mehr Bildungsgerechtigkeit zum Durchbruch zu verhelfen, wird daher berechtigter Weise die bestmögliche Förderung der jungen Menschen im Lerngeschehen verlangt. Dabei darf aber nicht vergessen werden, dass diese aber auch leistungsmäßig gefordert werden wollen und daher auch gefordert werden sollten. Allerdings implizieren unterschiedliche Leistungen natürlich auch Wertungen, Wertungen bis hin zur Auslese.

Eine zu frühe Auslese auf Grund unterschiedlicher Leistungsfähigkeiten ist jedoch genau so falsch wie eine zu späte. Nur das Fördern zu verlangen ist allerdings ebenso ungerecht wie eine leichtfertige und zu frühe Auslese. Daher ist auch der vereinfachende Ansatz „Fördern statt Auslese“ grundsätzlich abzulehnen, da gezieltes Fördern nur mittels entsprechender Differenzierung sinnvoll und möglich ist.

In der gesellschaftspolitischen Diskussion um Bildungsgerechtigkeit wird aber hauptsächlich der Aspekt beleuchtet, ob der Zugang zu höchstmöglicher Bildung grundsätzlich als Recht für jedermann sichergestellt ist und daher als gerecht zu bezeichnen ist.

Allerdings sind in unseren heutigen Gesellschaftsordnungen an die jeweils erreichten Bildungsabschlüsse, die meist nur Wissens- und Fertigungsbestätigungen darstellen, auch ganz entscheidende Lebens- und Berufschancen geknüpft, so dass zu Recht die Forderung nach höchstmöglicher Gerechtigkeit beim Zugang zu Bildung erhoben wird.

Somit dienen erreichte Bildungsabschlüsse einem bestimmten Zweck. Das Lernen, genauer gesagt der Wissenserwerb und der Erwerb von definierten Fähigkeiten, werden „verzweckt“. In diesem Zusammenhang zeigt JÜRGEN OELKERS<sup>8</sup> mit Hinweis auf diese Verzweckung die eingeschränkten Ziele der vorherrschenden Politik auf: „Es ist kein Zufall, wenn der Slogan „lebenslanges Lernens“ immer auf Lernportionen bezogen wird, auf Projekte oder kurzzeitiges Problemlösen, nicht auf individuelle Bildung. Sie nämlich lässt sich weder zerlegen noch unmittelbar nützlich halten. Wenn, wie gelegentlich behauptet wird, Arbeit und Lernen in Zukunft weitgehend deckungsgleich werden, dann treten „Lernen“ und „Bildung“ noch weiter auseinander. Das Lernen wird verzweckt. Gerade die neuen Formate des elektronischen Lernens, also der modernen Didaktik, zeigen, wie eng das Lernen wird, wenn es Zielen folgen soll, die ausschließlich einem Nutzenkalkül unterliegen. Effizient ist ein solches Lernen vor allem dann, wenn es leicht fällt, also in möglichst kurzer Zeit hohen Ertrag bringt. Dagegen ist an sich nichts einzuwenden, solange man das nicht Bildung nennt und damit ein Deutungsmonopol verbindet.“

Trotzdem wird mit größter Beharrlichkeit in der Politik sowie in den Medien permanent von einer Bildungskrise und nach der Verlautbarung von Rankingresultaten im Anschluss von Tests wie zum Beispiel PISA<sup>9</sup> sogar von Bildungsnotstand gesprochen. Begleitet wird die Aufgeregtheit stets mit dem lauten Ruf nach Reformen. Allerdings werden die genauen Reformziele meist im Nebel von Schlagworten wie: mehr Schulautonomie und gleichzeitig Zentralmatura sowie Bildungsstandards, Auflösung der Klassenverbände und der Stundenstrukturen, Projektunterricht und selbstorganisiertes Lernen, partnerschaftliche Mitsprache und zentralistische Evaluierung, gleichzeitige Integration und Hochbegabtenförderung, um

<sup>8</sup> OELKERS JÜRGEN, „Wo bleibt die Bildung?“, in „Die Zeit“ Hamburg, 27. 6. 2002.

<sup>9</sup> PISA „Programme for International Student Assessment“ der OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development.

nur einige oft sich widersprechende Reformschlagwörter der zahlreichen Rat gebenden Bildungsexperten zu nennen.

KONRAD PAUL LIESSMANN geht mit seiner Kritik insofern weiter, indem er den Begriff der „Unbildung“ als jenen Gegensatz sieht, in dem die Idee von Bildung aufhört eine normative und regulative Funktion zu erfüllen. Mit Unbildung beschreibt er nicht etwa Wissensdefizite oder gar Dummheit, sondern er meint die fortschreitende Abkehr von der Idee der Bildung. Er führt als aktuelles Beispiel dafür einen europaweiten Trend an: „Die seit geraumer Zeit betriebene Umstellung sogenannter Bildungsziele auf Fähigkeiten und Kompetenzen (*skills*) ist dafür ein prägnanter Indikator. Wer Teamfähigkeit, Flexibilität und Kommunikationsbereitschaft als Bildungsziele verkündet, weiß schon, wovon er spricht: von der Suspendierung jener Individualität, die einmal Adressat und Akteur von Bildung gewesen war.“<sup>10</sup>

Das Wort Bildung bleibt somit ein zwar allgegenwärtiger und gerne verwendeter Begriff, entzieht sich jedoch wegen der vielfältigen Inhalte, die ihm unterstellt werden, einer eindeutigen und allgemein anerkannten Definition.

Auch das gerne zitierte Humboldtsche Bildungsideal lässt ebenfalls eine allgemein anerkannte Deutung kaum zu, denn das Lesen und Übersetzen lateinischer oder griechischer Texte und das Interpretieren historischer Zusammenhänge alleine zeigen zwar einige Äußerlichkeiten auf, können jedoch auch nicht als allgemein gültige Deskriptoren für eine (humanistische) Allgemeinbildung herangezogen werden. Noch viel weniger haben aber auch die Ergebnisse von vergleichenden Untersuchungen wie PISA, TIMMS<sup>11</sup> oder PIRLS<sup>12</sup> sowie von sogenannten „Bildungsstandards“, die man redlicherweise „Wissensstandards“ nennen sollte, einen Bezug zum Bildungsgrad eines Menschen.

Mit dem Anerkennen von gemeinsam getragenen ethischen Werten in einer Gemeinschaft von Menschen und dem Ausrichten des Verhaltens des Einzelnen nach diesen ethischen Werten, kann der Bildungsbegriff genauso wenig eindeutig gefasst werden wie die Anerkennung intellektueller Fähigkeiten durch Graduierungen.

Die Bildungsministerkonferenz anlässlich des österreichischen EU-Vorsitzes 1998 in Baden bei Wien stand bezeichnender Weise unter dem Motto: „Bildung ist mehr!“ und signalisierte damit die Weite des Bildungsbegriffes, der weit über die Kompetenzen und Verantwortungen der staatlichen Bildungseinrichtungen hinausgeht. Der Alterzbischof von Wien, DDr. FRANZ KARDINAL KÖNIG wies bei dieser Gelegenheit in seinem Grundsatzreferat „Bildung – Ein Haus auf festem Grund“ darauf hin, „dass Bildung über Schule und Berufsbildung hinausgehe und neben der Vermittlung von Wissen vor allem die Persönlichkeitsbildung umfasst und durch eine fundierte Werteerziehung auch Orientierung und Hilfestellung für die jungen Menschen bieten muss.“

Bildung geht, darüber herrscht weitgehender Konsens, über das bloße Anhäufen von Wissen und Können hinaus. Somit soll das Wissen auch das persönliche Gewissen einschließen und

---

<sup>10</sup> LIESSMANN KONRAD PAUL, „Theorie der Unbildung – Die Irrtümer der Wissensgesellschaft“; Piper Zürich/München; 2009, S 71.

<sup>11</sup> TIMSS – „Trends in International Mathematics and Science Study“– IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

<sup>12</sup> PIRLS, – „Progress in International Reading Literacy Study“– OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development.

damit auf einer wichtigen ethischen Basis errichtet werden; oder anders ausgedrückt, Bildung bedeutet nicht nur einen hohen menschlichen Anspruch, sondern auch eine diesem entsprechende Verpflichtung.

Die Inhalte des Bildungsbegriffes werden daher stets im Wandel bleiben und sich mit den Gegebenheiten der gesellschaftlichen Umwelt arrangieren und damit kaum jemals eindeutig definierbar sein.

Bescheiden wir uns daher, und lassen wir dem Begriff seine Vieldeutigkeit gerade in einer Zeit der Normierung und Vereinheitlichung und nehmen wir zur Kenntnis, dass bei der Diskussion über Bildung und Recht sowie über Bildungsgerechtigkeit zum überwiegenden Teil der Zugang zu Institutionen der Wissens- und Kompetenzvermittlung verstanden wird, jedoch zu einem anderen und nur sehr schwer definierbaren Anteil auch das, was der Bildungsbegriff in all seinen Facetten darüber hinaus darstellt.

## II. Bildung in den nationalen und internationalen Rechtsnormen

In nationalen und internationalen Rechtsnormen wird unter dem Begriff der Bildungsgerechtigkeit in erster Linie die Ermöglichung des Zuganges zu Bildungseinrichtungen verstanden. In den meisten Grundgesetzen demokratischer Verfassungsstaaten wird der Bildung besonderes Augenmerk geschenkt und das Recht auf den Zugang zur Bildung auch festgeschrieben.

Leider ist dies in der österreichischen Bundesverfassung bis heute nicht der Fall, sondern nur mittelbar über die Ratifizierung internationaler Konventionen.

Das Recht auf Bildung ist in zahlreichen internationalen Konventionen verankert, die auch von den meisten europäischen Ländern ratifiziert worden sind. „Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein“, heißt es zum Beispiel in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.<sup>13</sup> Der Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte der Vereinten Nationen<sup>14</sup> legt fest und definiert auch die zu erfüllenden Standards<sup>15</sup>: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht auf Bildung an. Sie stimmen überein, dass die Bildung auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und des Bewusstseins ihrer Würde gerichtet und die Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten stärken muss. Sie stimmen ferner überein, dass die Bildung es jedermann ermöglichen muss, eine nützliche Rolle in einer freien Gesellschaft zu spielen, dass sie Verständnis, Toleranz und Freundschaft unter allen Völkern und allen rassischen, ethnischen und religiösen Gruppen fördern sowie die Tätigkeit der Vereinten Nationen zur Erhaltung des Friedens unterstützen muss.“

Auf europäischer Ebene sind vor allem die Europäische Menschenrechtskonvention des

<sup>13</sup> Art. 26 (2) Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Vereinte Nationen, 1948.

<sup>14</sup> Art. 13 (1) Sozialpakt, Vereinte Nationen, 1966

<sup>15</sup> Art. 13 (2) Sozialpakt, 1966. Kostenlose und verpflichtende Grundbildung; Verfügbarkeit und Zugänglichkeit der schulischen Bildung in der Sekundarstufe (10 bis 14-Jährige) für alle; Zugang zur höheren Bildung für alle nach Maßgabe der Fähigkeiten; Grundbildung für alle die die Grundschule nicht abgeschlossen haben; Einrichtung eines angemessenen Stipendiensystems und ständige Verbesserung der LehrerInnenschaft.

Europarates mit der zentralen Regelung zum Recht auf Bildung<sup>16</sup> und ebenso die Europäische Grundrechtscharta<sup>17</sup> zu nennen.

Der EU-Vertragsentwurf sieht im Artikel 165 (ex-Artikel 149 EGV) zur Bildung auf europäischer Ebene grundsätzlich vor: „Die Union trägt zur Entwicklung einer qualitativ hoch stehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt.“

Im Artikel 166 (ex-Artikel 150 EGV) heißt es zur beruflichen Bildung: „Die Union führt eine Politik der beruflichen Bildung, welche die Maßnahmen der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für Inhalt und Gestaltung der beruflichen Bildung unterstützt und ergänzt.“

Damit wird der Grundsatz zur Aufrechterhaltung der Souveränität in Bildungsfragen der Mitgliedstaaten, der schon in den Verträgen von Rom enthalten war, weiter aufrecht erhalten und sichergestellt. Europäische Instrumente, wie zum Beispiel das ECTS<sup>18</sup> auf Universitätsebene, das ECVET<sup>19</sup> in der Berufsbildung oder der EQR<sup>20</sup> bzw. ein NQR<sup>21</sup> sollen und dürfen zu keinen Harmonisierungen und Anpassungen führen, sondern dienen lediglich zum besseren Vergleich und zur innergemeinschaftlichen Anerkennung erbrachter Bildungsleistungen zwischen Bildungsanbietern.

### III. Bildung im österreichischen Rechtsgefüge

Bezugspunkte für ethische Bestimmungen des Staates können vielfach aus Verfassungen und den einfachen Gesetzen erkennbar sein. „Dabei gibt es nun Verfassungen, die in ihrem Text überhaupt keine Wertaussagen beinhalten. So gibt es z. B. das Wort Freiheit und Würde des Menschen und das Wort Grundrecht im österreichischen Bundes-Verfassungsgesetz 1920 überhaupt nicht, weil wir eine rein positivistische Verfassung haben.“<sup>22</sup>

Es gibt daher in der österreichischen Verfassung auch keinen expliziten Hinweis auf das Recht auf Bildung, beziehungsweise auch auf einen normierten Anspruch auf den Zugang zu höchstmöglicher Bildung für alle.

Im Gegensatz dazu stehen andere Verfassungen, wie zum Beispiel das Grundgesetz in Deutschland, auf einem Fundament klarer Wertaussagen auch unter Berücksichtigung der Grundsätze der Naturrechtslehre.

<sup>16</sup> Art. 21 Europäische Menschenrechtskonvention, „Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden“.

<sup>17</sup> Art. 14 (1) Europäische Grundrechts-Charta, „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung sowie auf Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung“.

<sup>18</sup> ECTS – „European Credit Transfer and Akkumulation System“ für den Hochschulbetrieb.

<sup>19</sup> ECVET – „European Credit System in Vocational Education and Training“ für die beruflichen Bildungseinrichtungen.

<sup>20</sup> EQR – Europäischer Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen.

<sup>21</sup> NQR – Nationaler Qualifikationsrahmen. Wird derzeit in Anlehnung an den EQR mit 8 Qualifikationsstufen ausgearbeitet.

<sup>22</sup> SCHAMBECK HERBERT, „Kirche, Staat und Demokratie – Ein Grundthema der katholischen Soziallehre“, Duncker & Humblot Berlin, 1992, S. 54.

Das Schulwesen hat seit jeher zu jenen Bereichen der Politik gehört, die weit mehr als viele andere von ideologischen Standpunkten geprägt sind.

HERBERT SCHAMBECK<sup>23</sup> führt dazu aus österreichischer Sicht aus: „Mit der Errichtung der parlamentarischen Republik 1918 traten die parteipolitischen Gegensätze voll zu Tage.“

JOHANNES HENGSTSCHLÄGER<sup>24</sup> weist auch darauf hin, dass zusätzlich auch noch die Gegensätze zwischen Zentralisten und den Föderalisten überlappten. Dies hatte auch zur Folge, wie HENGSTSCHLÄGER weiter ausführt, dass bei der Schaffung des B-VG 1920<sup>25</sup> auf Grund der „unüberbrückbaren Gegensätze auf dem Gebiete des Schul-, Bildungs- und Volksbildungswesens „trotz langwieriger Bemühungen eine Einigung zwischen den Parteien nicht zu erzielen war. Um die neue Verfassung nicht an dieser Frage scheitern zu lassen, einigte man sich darauf, bis zu einer späteren verfassungsrechtlichen Zuständigkeitsregelung die bisherigen Regelungen aus dem Verfassungsrecht der Monarchie zu übernehmen.

Mit dem Wiedererstehen Österreichs nach dem 2. Weltkrieg wurde mit dem Verfassungs-Überleitungsgesetz 1945<sup>26</sup> der rechtliche Zustand der 1. Republik wiederhergestellt. Mit dem Rechts-Überleitungsgesetz 1945<sup>27</sup> wurde aber auch zum Teil einfachgesetzliches Schulrecht aus dem deutschen Recht in das österreichische Recht übernommen. Es gelang erst mit dem Schulgesetzwerk 1962 die bis dahin mittels Verordnungen und Erlässen überbrückte „verworrene“ Rechtslage zu klären. Die erläuternden Bemerkungen zum Schulorganisationsgesetz 1962<sup>28</sup> bekennen dies auch offen ein, dass nämlich das Schulleben zwangsläufig in eine Entwicklung *praeter legem* gedrängt wurde. Die Schulverfassungsnovelle 1962<sup>29</sup> regelte die Kompetenzen nur zum Teil und vor allem auf dem Gebiet des „Schulwesens“ zwischen Bund und Ländern. Das Bundes-Schulaufsichtsgesetz 1962<sup>30</sup> schuf neben den Zuständigkeiten des Bundes auch schulische Kollegialorgane auf Landes- und Bezirksebene.“

Das Schulorganisationsgesetz 1962 wurde bis heute durch zahlreiche Novellen verändert; jede Veränderung bedurfte allerdings stets einer politisch verhandelten und akkordierten Verfassungsmehrheit im Parlament.

Diese rechtliche Situation hatte daher zur Folge, dass bis 2005 alle Veränderungen auf schulorganisatorischer Ebene nur mit einer 2/3-Mehrheit im Parlament beschlossen werden konnten. Daher mussten Regierungen, die sich auf eine solche Parlamentsmehrheit stützen konnten – es waren dies ausschließlich Koalitionsregierungen – in allen Schulfragen einen Kompromiss innerhalb der Regierung suchen, beziehungsweise jene Regierungen, die nicht über die entsprechende Mehrheit verfügten, einen Konsens im Parlament selbst anstreben. Dies führte auf der einen Seite dazu, dass Bildungsreformen im Sinne von Veränderungen in der Schulorganisation allerdings nur als Kompromisse nach schwierigen Verhandlungen,

<sup>23</sup> SCHAMBECK HERBERT, „Berufsbildung im Lichte der neuen Gesetzgebung“, Verlag NZZ Zürich, 2007, S. 95 f.

<sup>24</sup> HENGSTSCHLÄGER JOHANNES, „Schulrecht“ in „Parlamentarismus und öffentliches Recht in Österreich – Entwicklung und Gegenwartsprobleme“ 2. Teilband, hgb. von Herbert SCHAMBECK, Berlin 1993, S. 1045 f.

<sup>25</sup> Bundes-Verfassungsgesetz 1920 in der Fassung der Novelle vom 7. Dezember 1929, im Bundesgesetzblatt unter Nr. 1/1930 wieder verlaublich und als Bundes-Verfassungsgesetz in der Fassung von 1929 bezeichnet.

<sup>26</sup> Verfassungsgesetz vom 1. 5. 1945, StGBI. Nr. 4/1945 über das neuerliche Wirksamwerden des Bundes-Verfassungsgesetzes in der Fassung von 1929.

<sup>27</sup> Rechts-Überleitungsgesetz, StGBI. Nr. 6/1945.

<sup>28</sup> Bundesgesetz vom 25. Juli 1962, BGBl. Nr. 242, über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz).

<sup>29</sup> Bundes-Verfassungsgesetz, Novelle vom 18. Juli 1962, BGBl. Nr. 215, mit dem das Bundes-Verfassungsgesetz in der Fassung von 1929 hinsichtlich des Schulwesens abgeändert wird.

<sup>30</sup> Bundesgesetz vom 25. Juli 1962, BGBl. Nr. 240, über die Organisation der Schulverwaltung und Schulaufsicht des Bundes (Bundes-Schulaufsichtsgesetz).

meist entschärft und nicht gerade rasch umgesetzt werden konnten. Andererseits waren damit aber auch zeitgeistbedingte gesellschaftspolitische Pendelausschläge und kurzlebige pädagogische „Modetrends“ von einer Umsetzung weitgehend ausgeschlossen. Bemerkenswert war jedoch, dass es ausgerechnet eine Regierung ohne Verfassungsmehrheit im Parlament war, die selbst für die Opposition überraschend und mit ihrer Zustimmung diese 2/3-Hürde eliminiert hat.

Da mit der 31. Novelle des Bundesverfassungsgesetzes<sup>31</sup> die bisher notwendige 2/3 Mehrheit für schulorganisatorische Gesetzesinitiativen abgeschafft wurde, ist der derzeitige Zielparagraph des Schulorganisationsgesetzes mit einfacher Parlamentsmehrheit jederzeit veränderbar.

Schulorganisationsgesetz 1962, § 2. (1) „Die österreichische Schule hat die Aufgabe an der Entwicklung der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.

Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“.

Allerdings wurde in der Bundesverfassung mit dem Art. 14 (5a) eine Zielformulierung für die österreichische Schule geschaffen.

Der Art. 14 (5a) des Bundesverfassungsgesetzes lautet nunmehr: „Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte der Schule, auf deren Grundlage sie der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau sichert. Im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll seiner Entwicklung und seinem Bildungsweg entsprechend zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt werden, dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein sowie befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“

---

<sup>31</sup> 31. Novelle zum Bundes-Verfassungsgesetz, BGBl I Nr. 31/2005.

Dies ist die einzige explizite auf dem Fundament der Bundesverfassung beruhende Wertebasis des österreichischen Bildungswesens. Die österreichische Bundesverfassung widerspiegelt gerade in diesem Zusammenhang ihre extreme Ausrichtung im Sinne eines rechtspositivistischen Denkens.

Die Beratungen des Österreich-Konventes, der Vorschläge für eine Reform der österreichischen Bundesverfassung erarbeitet hat und der vom 30. 6. 2003 bis 31. 1. 2005 tagte, hatten auch schul- und bildungsspezifische Fragen zum Gegenstand. Die Diskussionen zum Stellenwert der Bildung in einer reformierten Verfassung waren im Österreich-Konvent aber leider weniger von pädagogischen Überlegungen und Erfordernissen, sondern vor allem von Ideen einer so genannten „schlankeren Schulverwaltung“ und damit von Einsparungen im öffentlichen Haushalt geprägt.

Grundsätzliche Überlegungen, auf welchen Wertefundamenten die Staatsaufgaben – und damit auch das Bildungswesen – beruhen sollten, waren und sind jedoch bisher leider kein zentrales Anliegen für einen breiten Konsens. Auch die Idee, einer neuen Verfassung für Österreich eine Präambel mit grundlegenden Wertevorstellungen zum Beispiel einen Bezug auf Gott und die Schöpfung voranzustellen, fand bisher keine Zustimmung und wurde selbst von den Vertretungen der Kirchen nicht nachhaltig genug angestrebt und eingefordert.

Der Vorsitzende des Österreich-Konventes, Dr. FRANZ FIEDLER<sup>32</sup>, hat allerdings zum Ende der Konventberatungen einen Entwurf für eine neue Bundesverfassung ausgearbeitet, der im Art. 60 das Recht auf Bildung als Grundrecht vorsieht. Da, wie FIEDLER dazu selbst feststellt, die Politik jedoch – bis jetzt zumindest – nur einen Bruchteil der im Österreich-Konvent erarbeiteten Ergebnisse umgesetzt hat, ist leider auch dieser im Rahmen der Erstellung eines Grundrechtskataloges unterbreitete Vorschlag nicht Gesetz geworden (wie im Übrigen auch die sonstigen Bestimmungen des Grundrechtskataloges).

Es bleiben somit derzeit als „Wertewegweiser“ für die Akteure im österreichischen Schulgeschehen der Zielparagraph des Schulgesetzwerkes aus 1962 – der allerdings jederzeit mit einfacher Parlamentsmehrheit geändert werden kann – und der Art. 14 (5a) des Bundesverfassungsgesetzes als rechtliche Orientierungshilfen.

#### **IV. Können vergleichende Untersuchungen zu mehr Bildungsgerechtigkeit beitragen?**

Mit größter Hartnäckigkeit wird vor allem auf dem Gebiete der Bildung bis jetzt – ganz besonders jedoch im Schulbereich – Gerechtigkeit mit Gleichheit verknüpft. Untersuchungen im Bereich der komparativen Bildungsforschung werden am laufenden Band publiziert und sorgen stets auf Grund verkürzter Darstellung für mediale Erregungen und politische Schuldzuweisungen, wenn im Länderranking die in das Bildungssystem gestellten Erwartungen nicht erfüllt werden. Dabei werden meist punktuelle Ergebnisse für die politische Diskussion herangezogen und strukturellen Unterschieden bei den Rahmenbedingungen, den Traditionen, den Sprachgruppen und den geopolitischen Gegebenheiten der nationalen Bildungssysteme kaum Rechnung getragen. Im deutschen Sprachraum sind

---

<sup>32</sup> FIEDLER FRANZ, Richter und Staatsanwalt, 1986 bis 1992 Vizepräsident des Rechnungshofes, 1992 bis 2004 Präsident des Rechnungshofes, 2003 bis 2005 Vorsitzender des Österreich-Konvents zur Erarbeitung einer neuen Verfassung für die Republik Österreich.

Vergleiche mit dem hohen Norden Europas besonders beliebt. War es früher vor allem Schweden, so ist es nun meist Finnland, das zu Vergleichszwecken herangezogen wird. Es ist sicher evident, dass Finnland beim PISA-Vergleich sehr gut abschneidet, andererseits auf anderen Gebieten, so zum Beispiel was die Arbeitslosenrate vor allem von Jugendlichen betrifft, jedoch eher schlecht abschneidet. Diese Unterschiede sind gewiss erklärbar. Finnland investiert sehr großzügig in schulische Einrichtungen, hat aber ab der Sekundarstufe II vor allem die Berufsbildung betreffend, ein derzeit vergleichsweise schwach gegliedertes und kaum differenziertes Segment.

Damit soll jedoch keinerlei Bewertung der Qualität des Schulsystems in Finnland vorgenommen werden, sondern lediglich die tatsächliche Aussagekraft der immer mehr werdenden Länderrankings von OECD-Untersuchungen kritisch hinterfragt werden. Durch die zahlreichen erklärenden Fußnoten, die die jeweiligen absoluten Vergleichszahlen begleiten, ergibt sich von selbst, dass vergleichende Gegenüberstellungen wegen statistisch schwer erfassbarer und gewichtbarer Rahmen- und Nebenbedingungen problematisch sind. Man sollte vielmehr zur Kenntnis nehmen, dass quantitative Auswertungen, die schließlich in internationale Rankings münden, hinsichtlich ihrer Aussagekraft bestenfalls zur politischen Agitation oder für verkürzende Medienberichterstattungen taugen.

So hat zum Beispiel eine Untersuchung der OECD<sup>33</sup> für Österreich die nicht gerade überraschende Erkenntnis gebracht, dass gleichaltrige Buben und Mädchen unterschiedliche Fortschritte auf dem Gebiet des Lesens und der Mathematik aufweisen. Diese entdeckte Ungleichheit wurde von Teilen der Politik sofort aufgegriffen und zu einem „Gender-Problem“ hochstilisiert und als erste Reaktion wurde von einzelnen politischen Proponenten sogar ein Abgehen von der bisherigen Koedukation vorgeschlagen. Dies vor dem Hintergrund, dass die unterschiedlichen Geschwindigkeiten im Entwicklungsprozess junger Menschen, vor allem zwischen Mädchen und Burschen, nicht nur seit langem bekannt sind, sondern andererseits auch erwiesen ist, dass trotz unterschiedlicher Entwicklungsgeschwindigkeiten langfristig ein Gleichklang erreicht wird. Es sollte daher grundsätzlich die Seriosität der Erfassung und Verarbeitung der Daten solcher Untersuchungen beachtet werden, wenn auf ihrer Grundlage bildungspolitische Schlussfolgerungen gezogen werden beziehungsweise Maßnahmen gesetzt werden sollen.

Im Zuge von Erhebungen zur Implementierung und Evaluierung von Bildungsstandards, die in Österreich vom BIFIE,<sup>34</sup> dem „Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens“, durchgeführt werden, kam es wiederholt zu gravierenden Problemsituationen, sowohl die statistischen Methoden, aber auch die rechtlichen Fragen des Datenschutzes und die wissenschaftliche Aufbereitung betreffend.

Auch die jüngsten Untersuchungen in Österreich betreffend, zeigt ERICH NEUWIRTH<sup>35</sup> an Hand konkreter Beispiele schwere Mängel auf und stellt daher kritisch fest: „Damit internationale Bildungsstudien Grundlagen für politische Diskussionen liefern können, müssen sie

<sup>33</sup> OECD; „Equally prepared for life: How 15-years-old boys and girls perform in school“; OECD-publishing; Paris, 2009.

<sup>34</sup> BIFIE; „Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens“, die Leitung wird von der Unterrichtsministerin ernannt und mit Bundesmitteln dotiert. Das Institut entwickelt derzeit Bildungsstandards und zentrale Abschlussprüfungen. Einer der beiden Leiter ist auch PISA-Beauftragter für Österreich.

<sup>35</sup> NEUWIRTH ERICH, Leiter des Fachdidaktischen Zentrums für Informatik der Universität Wien, in „Die Presse“ Wien, 6. 5. 2009.

methodisch äußerst sorgfältig durchgeführt werden. Das scheint weder bei PISA noch bei TIMSS<sup>36</sup> der Fall gewesen zu sein.“

STEPHAN T. HOPMANN, GERTRUDE BRINEK UND MARTIN RETZL<sup>37</sup> kritisieren ebenfalls die Methodik und die statistische Auswertung der PISA-Untersuchung in Österreich und stellen ihre wissenschaftliche Seriosität ernsthaft in Frage. Im Lichte der positivistischen Tradition der Erziehungswissenschaft und dem Zwang der Wissenschaft, Drittmittel zu lukrieren und Forschungsergebnisse unter allen Umständen mit signifikanten Ergebnissen belegen zu müssen um an wissenschaftlichem Wert zu gewinnen, mag diese Vorgangsweise von Bildungsforschern an Verständlichkeit gewinnen. Die Kritik an der komparativen Bildungsforschung ist aber auch im Lichte von zwei Parlamentswahlkämpfen in Österreich zu sehen, bei denen die Bildungspolitik und die Vergleichsergebnisse jeweils ein zentrales Thema und möglicherweise auch für den Wahlausgang entscheidend waren. Die politische Schlagseite dieser Untersuchungen und vor allem ihre problematische Auswertung, tragen darüber hinaus nicht gerade dazu bei, diese internationalen Vergleichsstudien, so aufschlussreich und notwendig sie auch sein können und auch sein sollten, in einem wirklich seriösen und von der Politik ungetrübten Licht erscheinen zu lassen.

Je egalitärer ein Bildungssystem gestaltet ist und je offener der Zugang gegeben ist, umso mehr werden Instrumente notwendig, bei stets knappen Ressourcen diesen Zugang „gerecht“ zu gestalten, das heißt politisch gesehen jedoch „gleich“ zu machen. Dies sind in der Regel erfolgreiche Abschlüsse an Zubringerschulen beziehungsweise Aufnahmeprüfungen. Die europäische Vereinigung eröffnet eine weitere Facette von Bildungsgerechtigkeit; und zwar mit dem Urteil des Europäischen Gerichtshofs, dass Studentinnen und Studenten, sofern sie aus EU-Mitgliedsländern stammen, gegenüber jenen aus dem eigenen Land nicht diskriminiert werden dürfen. Dies führt vor allem zwischen jenen Länder ohne Sprachenbarrieren zu Spannungen, wenn zum Beispiel deutsche Studentinnen und Studenten bei Studien, die in Deutschland mit einem „Numerus clausus“ behaftet sind, in Österreich jedoch nicht, gegenüber österreichischen Staatsbürgern nicht benachteiligt werden dürfen und so mit österreichischen Hörern in Konkurrenz um zu wenige Studienplätze treten. Ein ähnliches Problem findet sich auch zwischen Frankreich und Belgien.

Im politischen Bemühen um mehr Gerechtigkeit beim Zugang zu Bildung sind noch immer zwei konträre Denkmuster, vor allem was die Sekundarstufe I und II – also die jungen Menschen zwischen 10 und 18 Jahren betrifft, vorherrschend. Das ist einerseits die Idee eines möglichst differenzierten Schulwesens mit zahlreichen unterschiedlichen Optionen. Dies erfordert allerdings relativ frühe Entscheidungen darüber, welcher Weg gegangen werden soll. Besonders gravierend zeigt sich dies bei der Entscheidung, ob nach der Grundschule die Langform einer allgemein bildenden Schule, d. h. das Gymnasium, oder eine eigene Form der Sekundarstufe I, d. h. die Hauptschule besucht werden soll. Die Kritiker dieser zwei Wege führen vor allem ins Treffen, dass diese Entscheidung mit 10 Jahren viel zu früh sei und sogenannte „bildungsferne“ Schichten zusätzlich diskriminiere.

<sup>36</sup> TIMSS, „Trends in International Mathematics and Science Study“ der „International Association for the Evaluation of Educational Achievement“; die Untersuchung wird in Österreich vom BIFIE durchgeführt.

<sup>37</sup> HOPMANN STEFAN T., BRINEK GERTRUDE, RETZL MARTIN (Hrsg.): "PISA According to PISA", LIT-Verlag, Wien 2007.

Der zweite Weg soll über eine gemeinsame verpflichtende Sekundarstufe I – in Österreich wird sie auch als „Neue Mittelschule“ propagiert führen. Als Vorteile werden vor allem die etwas spätere Entscheidung mit 14 Jahren für weitere Bildungswege, aber auch der Sozialisierungseffekt für Kinder aus den vorhin genannten bildungsfernen Milieus – oftmals jene mit Migrationshintergrund – genannt. Die Kritiker dieses Verlangens verweisen vor allem darauf, dass es zu einer allgemeinen Niveauabsenkung auf dieser Stufe kommen kann, wenn es zu keiner „inneren oder individuellen Differenzierung“ für die Schülerinnen und Schüler kommt. Das heißt, dass durch das Fördern Schwächerer das Herausfordern Begabter zu kurz kommt. Darüber hinaus ist der Mythos, dass in einer undifferenzierten Gesamtschule die gemeinsamen Lernergebnisse besser ausfallen, als in leistungsdifferenzierten Schulen, längst wissenschaftlich widerlegt.

Von pädagogischen Praktikern wird daher einer Symbiose beider Denkansätze nach dem Prinzip des „Fördern und Fordern“ in den Vordergrund gestellt. Bedauerlicherweise werden die Ergebnisse von Untersuchungen wie PISA oder TIMSS noch immer als Argumentationshilfe für eine gemeinsame Unterstufe verwendet und damit leider auch politisch missbraucht.

Wesentlich ist allerdings bei beiden Denkansätzen, dass eine weitestgehende Durchlässigkeit zwischen den differenzierten Bildungs- und Ausbildungsangeboten sowohl vertikal wie auch horizontal gewährleistet ist und dort, wo es notwendig ist, auch eine ganztägige Betreuung sichergestellt wird. Noch wichtiger ist es allerdings, dass seitens der politischen Verantwortungsträger die ausreichenden Ressourcen zum Fördern und Fordern zur Verfügung gestellt werden und für eine hervorragende und professionell ausgebildete sowie hoch motivierte Lehrerschaft gesorgt wird, um – gleichgültig welche Organisationsform gewählt wird – den einzelnen Schülerinnen und Schülern möglichst viel an individueller pädagogischer Zuwendung und Unterrichtszeit zukommen zu lassen.

So ist zum Beispiel die in Österreich von manchen Bildungsexperten erhobene Forderung nach mehr Durchlässigkeit im Bildungssystem der Beweis von schlichter Ignoranz. Es gibt nämlich kaum ein Bildungssystem, welches – so wie jenes in Österreich – zum Beispiel gleich mehrere Wege zum Universitätszugang anbietet, nämlich mit den Abschlüssen einer der berufsbildenden höheren Schule (BHS)<sup>38</sup>, einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS)<sup>39</sup>, von Aufbaulehrgängen im Anschluss an berufsbildende mittlere Schulen, mit einer Studienberechtigungsprüfung, mit der Berufsreifeprüfung sowie mit der jüngsten Möglichkeit, der „Lehre mit Matura“. Dazu existiert auch noch ein breites Angebot an Bildungseinrichtungen für Berufstätige im Sinne eines „Lebensbegleitenden Lernens“.

Mit dieser Vielfalt des Angebotes in der Sekundarstufe II und den auf den Konjunkturzyklus ausgleichend reagierenden „Kommunizierenden Gefäßen“ von dualer Ausbildung in der Form der betrieblichen Lehre auf der einen Seite sowie von berufsbildenden mittleren und höheren Vollzeitschulen auf der anderen, werden nicht nur die anzustrebenden

<sup>38</sup> BHS; Es sind dies technisch-gewerbliche Lehranstalten (HTL), humanberufliche Lehranstalten (HUM), kauf-männische Lehranstalten (HAK) und Bildungsanstalten für soziale Berufe, Erzieher und Kindergartenpädagogik.

<sup>39</sup> AHS; Es sind dies Gymnasien und Realgymnasien als Langform und als Oberstufenform.

Benchmarks der EU von erfolgreichen Abschlüssen der Sekundarstufe II weit überschritten, sondern 2/3 von Österreichs Maturanten erwerben neben der Hochschulreife auch eine fundierte Berufsausbildung. Dieser Umstand hat zweifellos auch positive Auswirkungen auf die, im europäischen Vergleich, relativ niedrige Arbeitslosigkeit Jugendlicher in Österreich. Dazu ist allerdings eine hochwertige Aus- und Fortbildung, der in diesen Bereichen Lehrenden erforderlich. Vor allem wird bei der Ausbildung von Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen in Österreich seit langem ein beispielgebender, erfolgreicher und autochthoner Weg als eigenständiges integrationswissenschaftliches Studium beschritten, auch wenn dies derzeit in quantitativer Hinsicht in Europa als ein „Biotop“ – allerdings als ein wertvolles – beschrieben wird.

JOSEF AFF<sup>40</sup> nimmt zu der immer wieder auftauchenden Frage ob Lehrende vor allem im berufsbildenden Sektor auf zwei unabhängigen Schienen, nämlich auf einer pädagogischen und zusätzlich auf einer fachwissenschaftlichen ausgebildet werden sollen sehr eindeutig Stellung: „Die additive Aneinanderreihung von Pädagogik und Wirtschaft, die vielfach in Deutschland das wirtschaftspädagogische Selbstverständnis und/oder die Ausbildungspraxis charakterisiert, wird kritisch beurteilt. Ebenso wird die von BANK<sup>41</sup> geäußerte Befürchtung (vgl. BANK 2007, 2), wonach der Marmor des Grabmals von Berufs- und Wirtschaftspädagogik soeben in den europäischen Steinbrüchen von Bologna und Kopenhagen gebrochen wird, ernst genommen, jedoch nicht geteilt. Vielmehr eröffnet die Bologna-Architektur nicht nur Risiken und Gefahren, sondern ebenso Chancen, zum Beispiel jene einer Emanzipation der Disziplin von einem zu dominanten wissenschaftssystematischen „Über-Ich“ der Erziehungswissenschaft. Aus österreichischer Sicht sind zwar Anpassungen und Reformen in der beruflichen Sekundarausbildung notwendig und sinnvoll (vgl. FORTMÜLLER 2008)<sup>42</sup>, mit rund achtzig Prozent „Marktanteil“ der beruflichen Ausbildung an der Gesamtpopulation Jugendlicher im Sekundarbereich verfügt jedoch die Wirtschaftspädagogik über ein solides bildungspolitisches Fundament. Abgesehen davon, ob die europäischen, zum Beispiel angelsächsischen Antworten auf die Herausforderungen einer attraktiven Berufsbildung Jugendlicher attraktiver sind als jene im deutschsprachigen Raum und ob eine Europäisierung der Berufsbildungspolitik mit einer, "Cocacolisierung" gleichzusetzen ist, zeichnet sich das österreichische Biotop der Wirtschaftspädagogik durch eine wachsende Vitalität und öffentliche Akzeptanz aus - trotz der europäischen Steinbrüche von Bologna und Kopenhagen...“

Die politischen Profilierungsrufe nach organisatorischen Bildungsreformen und internationaler Anpassungen in Österreich, um ein derzeit angeblich völlig unzureichendes Bildungssystem zu reformieren und abzulösen, sollten vielmehr durch den Hilferuf nach ausreichender Dotierung der bewährten Systeme ersetzt werden. Dann können nämlich durch bessere innere Rahmenbedingungen tatsächlich innovative Maßnahmen des Förderns und des Forderns verwirklicht werden und stellen somit nicht nur politische Ankündig-

<sup>40</sup> AFF JOSEF, „Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin“, bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik online; Spezial 3 – Österreich Spezial Oktober 2007.

<sup>41</sup> BANK VOLKER, „Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. Antrittsvorlesung an der Technischen Universität Chemnitz, 2007, 1-28.

<sup>42</sup> FORTMÜLLER RICHARD, (2008): „Berufsausbildung und Studierfähigkeit. Zur Positionierung der Handelsakademien in einer geänderten Bildungsarchitektur“. In: GRAMLINGER, F./ SCHLÖGL, P./ STOCK, M. (Hrsg.): öwp@ - Österreich Spezial: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich. Online: [http://www.bwpat.de/ATspezial/fortmueller\\_atspezial.pdf](http://www.bwpat.de/ATspezial/fortmueller_atspezial.pdf).

ungen dar. Es sollte daher auch in das allgemeine Bewusstsein eingehen, dass Investitionen in die Bildungssysteme gesellschaftspolitisch auch durchaus „lukrativ“ sind, wohl nicht bis zum nächsten Wahltermin, sicher jedoch für die Zukunft. Gerade dies wäre ein wichtiger Schritt um auch den Bildungseinrichtungen Gerechtigkeit angedeihen zu lassen.

## V. Akademikerquote als Indikator für Bildungsgerechtigkeit?

Österreich hat sich innerhalb der Europäischen Union zu einer vereinheitlichten Organisationsstruktur auf dem Gebiet des tertiären Bildungssektors verpflichtet. Österreichs Universitäten müssen daher der EU-Vorgabe folgend die Organisationsform des sogenannten Bologna-Prozesses umsetzen. Mit dieser Reform hat Europa im Großen und Ganzen das Strukturmodell der englisch-amerikanischen Universitäten rezipiert. Dieses dreigliedrige Organisationsmodell mit den Abschlüssen als Bachelor, Master und PhD war jedoch für viele europäische Länder nicht nur neu, sondern auch fremd und in den praktischen Auswirkungen vielfach unterschätzt.

Sosehr eine gute Vergleichbarkeit und die Anrechnung von Credits zu begrüßen ist, so hat vor allem der deutschsprachige Raum nicht unerhebliche Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung. Auch ist damit in Richtung Bildungsgerechtigkeit keine Verbesserung verbunden. In Deutschland ist bereits in den frühen 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts eine Reform in diese Richtung, allerdings mit anderem ideologischen Hintergrund, in den Ansätzen stecken geblieben. Von der damaligen Vorstellung einer dreistufigen „Gesamtuniversität“ sind lediglich die Fachhochschulen als Zwischenschritt geblieben, die bis heute darunter leiden kein Promotionsrecht zu haben und damit nicht auf der gleichen Stufe wie die Universitäten stehen. In einem immanent vorhandenen Nachahmungstrieb hat man dieses Modell aus Deutschland in Österreich übernommen; intensiv beworben und entgegen ursprünglichen politischen Absichten und Ankündigungen werden sie zum überwiegenden Teil finanziell von der öffentlichen Hand getragen. Das politische Argument bei der Implementierung war ein im Vergleich zu den Universitäten kurzes und straff organisiertes Studium, welches sich inhaltlich sehr stark am konkreten und flexiblen personellen Bedarf der Wirtschaft orientieren sollte. Ein weiteres Argument der Ökonomie war auch die zunehmend kritisierte Unbeweglichkeit der Massenuniversitäten. Natürlich hätte man auch in den Neu- und Ausbau der Universitäten investieren können. Allerdings ist die österreichische Politik diesen Weg nicht gegangen, sondern hat die Universitäten in die Selbstverwaltung, allerdings mit unzureichenden Globalbudgets entlassen. Ein sich verstärkender Trend zu privaten Einrichtungen des tertiären Bildungssektors ist daher auch in Österreich die logische Konsequenz und entspricht auch der anglo-amerikanischen Bildungsphilosophie.

Die Dreigliedrigkeit der Abschlüsse verzerrt auch die internationalen Vergleichstatistiken sehr stark. Trotzdem wird damit in der Politik argumentiert und werden Vorwürfe gemacht sowie Forderungen erhoben. In Österreich wurde beklagt, dass die Akademikerquote im internationalen Vergleich sehr niedrig sei. Der OECD<sup>43</sup> Durchschnitt lag 2005 für Studien in der Dauer von 5 bis 6 Jahren bei 11,7%, jene unter 5 Jahren bei 24,3%, zusammen also 36 %.

---

<sup>43</sup> Quelle: OECD 2007, Hochschulabschlüsse im Ländervergleich differenziert nach Dauer der Studiengänge 2005 in Prozent, (Table A 3. 1.).

Die österreichischen Vergleichszahlen liegen bei 15 % für 5 bis 6 jährige und bei etwa 6 % für Kurzstudien sowie einer Gesamtquote von etwa 21 %. England weist bei den Kurzstudien etwa 38 % und bei den längeren nicht einmal 2% aus, liegt jedoch mit einer Gesamtquote von 40 % deutlich vor Österreich; ähnliche Werte gibt es in Schweden. Die extremsten Beispiele sind Australien und Neuseeland, die eine Gesamtquote akademischer Abschlüsse von etwa 60 % ausweisen, wovon allerdings fast 58 % Kurzstudien ausmachen. Die Gesamtquote für die Schweiz lag bei etwa 28 %, wovon 16 % auf Kurzstudien entfallen, in Deutschland liegt die Gesamtquote bei 20 % mit etwa 12 % Anteil der Kurzstudien.

Dies zeigt sehr deutlich, wie problematisch internationale Vergleiche sein können, wenn man bloße Zahlen heranzieht und unterschiedliche Strukturen und Traditionen negiert. Ebenso werden viele akademische Abschlüsse in europäischen Ländern, besonders in Österreich, durch Bildungseinrichtungen des Sekundarbereiches II sowie mit postsekundären Lehrgängen mit gleicher Qualität abgedeckt, die in jenen Ländern mit den höchsten Akademikerquoten als Kurzstudien geführt werden. Es ist allerdings verwunderlich, dass Österreichs Verantwortungsträger auch bei der neuerlichen und jüngsten Festlegung einer Benchmark<sup>44</sup> der EU von 40% Akademikeranteil der 30- bis 34-Jährigen diese Vorgangsweise akzeptiert haben und auf die eigenständigen erfolgreichen Strukturen nicht deutlich hingewiesen haben. Das heißt somit, dass Österreich auch bis 2020 diese Vorgabe nicht erreichen kann, da die Kurzstudien an den neuen Pädagogischen Hochschulen erst angelaufen sind und jene Bildungsanteile, die an der Nahtstelle<sup>45</sup> zwischen der Sekundarstufe und der Tertiärstufe angesiedelt sind, nach wie vor auf die Quote der Hochschulabsolventen seitens der EU statistisch nicht angerechnet werden. Somit ist das schlechte Abschneiden Österreichs im Ranking der Akademikerquote selbst verursacht und vorprogrammiert.

Ein weiteres Problem ergibt sich in jenen Ländern, in denen der akademische Grad Bachelor (BA) bisher unbekannt war. Es gibt derzeit keine Erfahrungen, wie zum Beispiel im Wirtschaftsleben solche Abschlüsse angenommen und vor allem bewertet werden. Die europäischen Lehrervertretungen, vor allem jene der Schweiz, Österreichs und Deutschlands, sind übereingekommen, für alle pädagogischen Berufe akademische Ausbildungen auf Masterniveau zu fordern und nicht einen bloßen Abschluss als Bachelor, der derzeit an Österreichs Pädagogischen Hochschulen angeboten wird. In dieser Situation können daher aus den vorliegenden Statistiken sowie den unterschiedlichen Strukturen kaum ernsthafte Messdaten für Aussagen über unterschiedliche Qualitäten der Bildungsgerechtigkeit abgeleitet werden.

## **VI. Wirtschaftspolitische Dimension der Bildung**

Innerhalb der Europäischen Union nimmt derzeit Bildung auf Grund der Beschlüsse von Lissabon eine vorrangige Stellung ein. Damit wird ein möglichst breiter Zugang zu Bildung auch mittels der Angebote des Lebensbegleitenden Lernens als Qualifikationsoffensive unterstützt. Diese Bildungsinitiative ist allerdings in erster Linie als ein Instrument der europäischen Beschäftigungs- und Wirtschaftspolitik zu sehen und weniger als Maßnahme für

<sup>44</sup> Strategischer Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung („ET 2020“). Angenommen beim Rat Bildung am 12. 5. 2009.

<sup>45</sup> Es sind dies Hochschullehrgänge, Kollegs, Ausbildungsgänge im medizinisch-technischen Sektor und im Pflegebereich sowie das breite Angebot der berufsbildenden höheren Schulen (BHS).

mehr Bildungsgerechtigkeit. Obwohl auch der letzte Entwurf für einen EU-Vertrag die Bildung als ausschließlich nationalstaatliche Zuständigkeit sieht, wurde in den letzten Jahren, vor allem über die Berufsbildung, sehr starker Einfluss auf die Mitgliedsländer genommen. Die zahlreichen Empfehlungen und Vorgaben im Bildungsbereich zielen in erster Linie darauf ab, den Wirtschaftsstandort Europa zu stärken. Obwohl Harmonisierungen der Bildungssysteme vertraglich ausgeschlossen bleiben, werden zumindest Vergleichsinstrumente wie der EQR, aber auch Anerkennungsinstrumente wie ECTS und ECVET forciert und mittels europäischer Bildungsstandards und Qualitätssicherungsprogramme dennoch erste Grundlagen für künftige Vereinheitlichungen geschaffen.

So wurde auch Anfang des Jahres 2009 die weltweite Finanz- und Wirtschaftskrise mit den ernsthaften Problemen, die sie für Wachstum, Beschäftigung und soziale Stabilität mit sich bringt, zum Anlass genommen, die Notwendigkeit eines raschen und koordinierten Handelns auf europäischer Ebene aufzuzeigen. Dazu wird in der Kernbotschaft zur allgemeinen und beruflichen Bildung für die Frühjahrstagung des Europäischen Rates festgestellt: „Gerade in Zeiten wirtschaftlicher Schwierigkeiten muss weiter die große strategische Bedeutung hervorgehoben werden, die der Erhalt offener und effizienter hochwertiger Bildungs- und Ausbildungssysteme - als Mittel zur Stärkung der künftigen Wettbewerbsfähigkeit bei gleichzeitiger Förderung des sozialen Zusammenhalts und eines aktiven Bürgersinns – zukommt.“<sup>46</sup>

Konkret wird dazu den Regierungen der Mitgliedsländer empfohlen:

1. „Als Antwort auf die Herausforderungen im Zusammenhang mit der weltweiten Finanzkrise und dem daraus folgenden Wirtschaftsabschwung sollte dem grundlegenden Beitrag, den die allgemeine und berufliche Bildung zum Aufschwung leisten kann, umfassend Rechnung getragen werden. Höhere und effizientere Investitionen in Humankapital sind erforderlich. Ferner sollten die Bemühungen, zu gewährleisten, dass die Bildung ihre Rolle im Wissensdreieck (Bildung–Forschung–Innovation) als wesentlicher Motor einer wissensbasierten Gesellschaft erfüllen kann, und dass sie zur Entwicklung des vorgeschlagenen europäischen Innovationsplans beitragen kann, intensiviert werden. Zur Unterstützung der Mitgliedstaaten bei der Bewältigung dieser Herausforderungen wird der aktualisierte strategische Rahmen für die europäische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung, der gegenwärtig im Vorgriff auf künftige Entwicklungen im Rahmen des Lissabon-Prozesses ausgearbeitet wird und im ersten Halbjahr 2009 angenommen werden soll, eine wichtige Rolle spielen.“
  
2. „Mehr denn je müssen die Bildungs- und Ausbildungssysteme in ganz Europa heute auf gegenwärtige und künftige Arbeitsmarkterfordernisse und auf die Herausforderung, gerechte Verhältnisse, sozialen Zusammenhalt und aktiven Bürgersinn zu fördern, reagieren. Verschiedene Formen der Zusammenarbeit und der Partnerschaft zwischen Einrichtungen der allgemeinen und beruflichen Bildung einerseits und Arbeitgebern

---

<sup>46</sup> Kernbotschaft zur allgemeinen und beruflichen Bildung für die Frühjahrstagung des Europäischen Rates; Brüssel, 2. 2. 2009, Dok. 5809/09.

sowie anderen einschlägigen Interessenträgern andererseits sollten als Mittel zur Stärkung der langfristigen Beschäftigungsfähigkeit aller Bürger durch den Erwerb von Schlüsselkompetenzen und -qualifikationen in einer Perspektive des lebenslangen Lernens gefördert werden. Da auch die Mobilität zu Lernzwecken hierzu beiträgt, sollten Lernphasen im Ausland allmählich die Regel werden und nicht mehr die Ausnahme sein. Die Antizipierung des Bedarfs an und der Ausbau und die Entwicklung von Kompetenzen – insbesondere Unternehmergeist, sprachliche und interkulturelle Kenntnisse – sowie die Förderung des kreativen und innovativen Potenzials der Bürger sind von maßgeblicher Bedeutung, um den künftigen Wohlstand der EU zu sichern und den sozialen Zusammenhalt beim Übergang zu einer wissensbasierten, CO<sub>2</sub>-armen Wirtschaft zu erhalten.“

Auch wenn in dieser Empfehlung die Bildung in erster Linie auf eine Belebung der Wirtschaft und die künftigen Erfordernisse des Arbeitsmarktes hinzielt, so werden zumindest die Förderung aktiven Bürgersinnes, sozialen Zusammenhaltes und gerechter Verhältnisse erwähnt. Trotz dieser zusätzlichen Bemerkungen steht also Bildung für die Europäische Union im Sinne von einseitiger Wissensvermittlung vorrangig im Dienste der Ökonomie.

Die Vertreter der weltweit umgesetzten neoliberalen Thesen in der Ökonomie haben daher selbstverständlich diese Denkweise gerne aufgenommen und damit auch die Frage einer Bildungsökonomie. Heißt es doch bei MILTON FRIEDMAN<sup>47</sup>, dass Bildung – oder müsste es hier nicht doch ehrlicherwise heißen: Wissen und Können – als eine Ware wie jede andere zu betrachten ist und somit marktwirtschaftlichen Gesetzen zu folgen hat. Dies hatte daher auch zur Folge, dass innerhalb der EU die Diskussion über einen gerechten Zugang zur Bildung für die einzelnen EU-Bürger sich zusätzlich in die Richtung eines freien Marktzuganges für erwerbswirtschaftlich ausgerichtete Bildungsanbieter verlagert hat. Nach dieser Betrachtungsweise werden Bildung und damit schulische Einrichtungen als Dienstleistungen so wie andere auch betrachtet. Damit entstand mit der „Dienstleistungsrichtlinie“<sup>48</sup> der EU auf der einen Seite und der Subsidiarität von Bildung im EU-Vertrag<sup>49</sup> auf der anderen Seite auf europäischer Ebene ein ernsthaftes Spannungsfeld durch Privatisierungstendenzen auf dem sogenannten Bildungsmarkt, welches weltweit durch GATS<sup>50</sup> noch verstärkt wird.

Vor allem durch GATS geraten nationale Bildungssysteme in globalen Dimensionen unter Einfluss und auch unter Druck. Vor allem im nordamerikanischen Bereich und im pazifischen Raum drängen professionelle und gewinnorientierte Anbieter von Bildung, vor allem im tertiären und sekundären Segment und in der beruflichen Bildung, auf den Markt. Damit wird auch in jenen Ländern, deren bisherige Schulsysteme von der öffentlichen Hand finanziert

<sup>47</sup> FRIEDMAN MILTON, „Kapitalismus und Freiheit“, Chicago 1962, 125 ff.

<sup>48</sup> Dienstleistungsrichtlinie der EU. Unter der sogenannten „Bolkestein-Doktrin“, bezeichnet nach einem liberalen EU-Kommissar aus den Niederlanden. Er wollte eine völlige Deregulierung des Dienstleistungsmarktes durchsetzen. Die Richtlinie wurde stark reduziert und mit zahlreichen Ausnahmen verwirklicht.

<sup>49</sup> Der EU-Vertrag geht auf die Verträge von Rom, die die EWG entstehen, ließen zurück. Durch die rasche Erweiterung auf 27 Länder wurde eine neue Organisationsstruktur notwendig. Ein Kompromiss wurde nach langen Verhandlungen mit dem neuen Unionsvertrag – fälschlich auch sehr oft als EU-Verfassung bezeichnet – erzielt. Als Vertrag von Nizza muss er allerdings von allen Mitgliedsstaaten ratifiziert werden. Dabei sind in manchen Ländern weitere Volksabstimmungen erforderlich und ausstehend.

<sup>50</sup> GATS General Agreement on Trades in Services; Allgemeines weltweites Abkommen über die Freizügigkeit grenzüberschreitender Dienstleistungen nach dem Vorbild des GATTs, dem allgemeinen Handelsabkommen.

wurden, der Druck in Richtung Privatisierung verstärkt. Ebenso wächst damit die nicht unbegründete Furcht, dass über solche grenzüberschreitenden Bildungsimporte ein Anwachsen von politischen Einflüssen verbunden ist. Ebenso besteht vor allem auf dem so entstehenden Markt des Lebensbegleitenden Lernens die Gefahr der Etablierung von beherrschenden Monopolstrukturen und damit zu einer unwiederbringlichen Rückbildung und Verwischung einer kulturellen, künstlerischen und sprachlichen Vielfalt sowie eines traditionellen Brauchtums, von prägenden gesellschaftlichen Eigenständigkeiten und wertvollen Besonderheiten in die Richtung eines globalen Einheitsbreies.

JOSEF AFF bezeichnet dieses Phänomen sehr trefflich als das „Cocacolisieren“<sup>51</sup> der Vielfalt autochthoner Bildungssysteme.

Somit stellt sich für die Profession der Pädagogik die bange Frage: Sollte vielleicht am Ende dieser Entwicklung eine globale „Bildungslandschaft“ entstehen, in der beliebig verfügbare Pädagoginnen und Pädagogen zu bloßen Söldnern einer zweckorientierten Industrie zur verwertbaren Wissensvermittlung degradiert werden, die bestenfalls ein halb gebildetes, allerdings evaluiertes, standardisiertes und normiertes „Weltbürgertum“ produzieren?

## VII. Ethik im Konnex zur Bildungsgerechtigkeit

Pädagoginnen und Pädagogen tragen zur Verwirklichung von Bildungsgerechtigkeit mit der Weitergabe von Wissen und Können, vor allem aber zur Vermittlung humaner Werte entscheidend bei; sie wirken also an der Umsetzung eines Bildes des Menschen mit seinen unveräußerlichen Rechten, wie sie in der Menschenrechtsdeklaration der Vereinten Nationen gezeichnet werden, aktiv mit. In unserer global strukturierten Wirtschaftsrealität melden sich allerdings vermehrt auch „Bildungsökonom“ zu Wort, die mit ihrer ausschließlich technokratischen Sichtweise im Bereich der Bildung lediglich die jeweils eingesetzten Ressourcen als einen Kostenfaktor betrachten und mit dem damit erzielten wirtschaftlich messbaren Nutzen in Relation setzen und vergleichen wollen.

Aus diesem Grunde werden vor allem unter der Führerschaft der OECD internationale Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS mit Nationenrankings in Auftrag gegeben. Wegen der unterschiedlichen Organisationsstrukturen, Mentalitäten und Auffassungen über Bildung wird versucht mittels „Benchmarks“ und sogenannten „Bildungsstandards“, die bestenfalls Wissensstandards sein können, die Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Dies hat selbstverständlich eine Normierung, einen Zentralismus und eine Gleichmacherei zur Folge, die die originären kulturellen und gesellschaftlichen Eigenheiten sowie die regionalen Unterschiede langfristig eliminieren werden. Dieser Zentralismus steht im krassen Gegensatz zu einer regionalen Sichtweise und unterläuft zunehmend autonome und subsidiäre Gestaltungsmöglichkeiten. Die Folge ist ein zunehmender Verfall der Vielfalt!

Ebenso will und kann man sich bedauerlicher Weise im Bildungswesen noch immer nicht von längst überkommenen, quantifizierenden und zentralistischen Denkmustern lösen. Das Erbe der totalitären Regime des 20. Jahrhunderts mit ihrer zentral gelenkten und gleichschaltenden Denkweise wird trotz aller emanzipatorischen Bewegungen weiter fortgeschrieben und

---

<sup>51</sup> AFF JOSEF; „Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin“, bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik online; Spezial 3 – Österreich Spezial Oktober 2007.

vielfach durch bloße semantische Umdeutungen getarnt. Das neuerdings in der Bildung angepriesene Denken in Modulen, die – so wird versichert – selbstverantwortlich stets zu einem sinnvollen Ganzen zusammen gefügt werden sollen, ist dafür ein Beispiel. Denn die Auflösung in modulare Strukturen, die auch im Bildungswesen neuerdings gerne als individuelle Freiheit angepriesen wird, kann die wahre Absicht dahinter, nämlich die der Vereinheitlichung durch Segmentierung und damit der Nivellierung nur schlecht verschleiern. Bezeichnend ist zum Beispiel das Verlangen mancher Stakeholder im Zuge der Implementierung des EQR bzw. des NQR sowie von ECVET auch bloße Teilabschlüsse, also Module, als Qualifikationsstufen anzuerkennen, sofern sie beschäftigungspolitisch verwertbar sind.

Die Begriffe Mobilität, Flexibilität und Autonomie begegnen uns in vielen neuen Papieren und in Richtlinien nicht nur der EU. Sie sind jedoch nicht bloß Schlagworte geblieben, sondern sind zum Großteil Vorstellungen für eine europäische Wirtschaftspolitik, der sich die Bildung unterzuordnen hat. Autonomie, die kein Wert an sich ist, wird jedoch als solcher im Schulbereich sehr gerne angepriesen. Meist wird sie ohnehin nur scheinbar verwirklicht und dient in erster Linie zum Abschieben lästiger Verantwortungen oder zur Verwaltung unzureichender Ressourcen, ohne aber gleichzeitig die nötigen Kompetenzen einzuräumen. Leider fehlt meist der politische Wille mittels tatsächlicher Autonomie die Umsetzung einer sinnvollen Subsidiarität zu verwirklichen, um so zu selbstverantworteten Entscheidungen mündiger Kompetenzträger in ihrem unmittelbaren Verantwortungsbereich zu gelangen. Besonders interessant ist der argumentative Spagat, den jene vorexerzieren, die auf der einen Seite mehr Autonomie den Schulen zuordnen wollen und auf der anderen Seite mit zentralistischen Strukturen wie Zentralmatura und Bildungsstandards den Gestaltungsfreiraum einschränken. Bei der Autonomie für die Schulen wird meist geschickt verschwiegen, wem die Entscheidungsautonomie überantwortete werden soll, nämlich der Schulleitung, den Vertretungen der Eltern, der Lehrer, der Schüler, oder eine kollektive Führung ohne Letztverantwortung? Über allem aber schwebt die Idee, Organisationsstrukturen wie in marktwirtschaftlich ausgerichteten Unternehmungen zu schaffen. Also die Schule als Unternehmen und Bildung als Ware.<sup>52</sup>

So wünscht sich zum Beispiel der Hessische Unternehmerverband<sup>53</sup> eine Schule der Zukunft, die „eine Dienstleistungsorganisation im Bereich Bildung und keine soziale Einrichtung“<sup>53</sup> sein soll.

Es sind dann auch ausschließlich rechnerische, mit Zahlen belegte, Entscheidungsgrundlagen die Aufschluss darüber geben, wann und ob überhaupt der Einsatz von Kapital – einschließlich von „Humankapital“ – lohnend ist. Dies ist eine Sichtweise, die allerdings jenseits von Werten angesiedelt ist, die die Würde des einzelnen Menschen und seine unveräußerlichen Rechte achten und respektieren. Die Verantwortungslosigkeit von Personen und das Defizit an grundlegenden ethischen Spielregeln sind auch die wahren Ursachen der aktuellen Wirtschaftskrise und nicht das grundsätzlich richtige marktwirtschaftliche Modell einer modernen Ökonomie, welches manche sehr gerne wieder in ein zentralwirtschaftliches

<sup>52</sup> KRAUTZ JOCHEN; „Ware Bildung – Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie“; Diederichs, Heinrich Hugendubel Verlag, Kreuzlingen München 2007.

<sup>53</sup> Selbständige Schule 2015 - Leitbild, Ziele und Fundamente. Positionspapier der Vereinigung der hessischen Unternehmerverbände (VhU) zur hessischen Qualitätsschule. Frankfurt am Main 2004, S. 14, [http://www.vhu.de/vhu/VhUHomepage.nsr7newslisteTReadForm&News=DownloadlisteKategorie&ZuordnungSelect=Aufgabe\\_Bildungspolitik&Menu=Aufgaben&Level=Bildungspolitik, 11.6.07.](http://www.vhu.de/vhu/VhUHomepage.nsr7newslisteTReadForm&News=DownloadlisteKategorie&ZuordnungSelect=Aufgabe_Bildungspolitik&Menu=Aufgaben&Level=Bildungspolitik, 11.6.07.)

marxistisches Wirtschafts- und Gesellschaftssystem umwandeln möchten. Daher gilt es aber verbindliche ethische Regeln neben den staatlichen und internationalen Rechtsnormen einzurichten, die sich jedoch nicht nach dem jeweiligen Zeitgeist beliebig anpassen lassen dürfen. Auf das Bildungswesen übertragen heißt dies, dass zum Beispiel eine bloße Unterweisung junger Menschen in einem sogenannten Ethikunterricht unzureichend ist, sollte es der Beliebigkeit überlassen sein, welche „Ethik“ vermittelt wird. Denn ethische Grundsätze gilt es zu leben, und nicht bloß zu wissen. Keinesfalls kann, wie dies oft gefordert wird, eine solche „ethische Unterweisung“ ein Ersatz für eine religiöse Werteerziehung sein, das heißt konkret, auch im Europa unserer Tage kann und darf auf die Vermittlung christlicher Werthaltungen nicht verzichtet werden.

Eine sogenannte wertfreie Erziehung, die sich gerne zu Unrecht auf die Aufklärung beruft, gibt es nicht, denn keine humane Gesellschaftsordnung kann auf Dauer ohne Wertebasis überleben. Im Blick auf eine umfassende Menschenbildung muss daher solchen Tendenzen entschieden entgegengewirkt werden, denn Verantwortung, vor allem pädagogische Verantwortung muss auf der Grundlage eines festen eigenen Fundamentes aufbauen, um den Bildungswilligen richtige und klare Antworten geben zu können!

### **VIII. Verantwortung der Lehrerschaft für eine gerechte Erziehung und Bildung**

Lehrerinnen und Lehrer tragen zur Bildungsgerechtigkeit entscheidend bei, sie sind aber gleichzeitig auch Objekte bei der Umsetzung von Recht und Gerechtigkeit im Bildungswesen.

Pädagoginnen und Pädagogen sind und müssen daher auch zukünftig mehr als nur bloße Vermittler von Wissen, Können und Kompetenzen sein, um so lediglich die berufliche Mobilität der Mitbürger zu erhöhen. Sie sind vor allem auch dazu berufen, erzieherisch nachhaltig zu wirken und nicht, wie manche „Erziehungsexperten“ meinen, lediglich als Moderatoren und Animateure an sich selbst steuernden „Lernprozessen“ mitzuwirken. Lehrerinnen und Lehrer haben daher nicht die vorrangige Aufgabe das „Plansoll“ von „Zentralprüfungen“<sup>54</sup> und leicht messbarer Vorgaben von „Bildungsstandards“<sup>55</sup> zu erfüllen – wobei auch versucht wird bloßes Wissen mit Bildung gleichzusetzen und uns damit sprachlich an das einfachere Vokabular des Englischen anzugleichen, das pauschal den Begriff „education“ verwendet. Sie müssen sich vielmehr gerade ihrer Verantwortung in den Bereichen der Technik und der Wirtschaft bewusst sein und dem Auftrag verpflichtet sein, nämlich Werte zu vermitteln, die es den Einzelnen selbst ermöglichen, auch innerhalb ihrer Gemeinwesen ein Leben in persönlicher Würde, in Freiheit sowie in solidarischer Gemeinschaft zu führen.

Bildung hat auch die Aufgabe, junge Menschen zur Übernahme von Verantwortung zu erziehen. Dies kann aber nur gelingen, wenn man Bildungseinrichtungen nicht als beliebig

<sup>54</sup> Mit der Idee einer zentral gesteuerten Matura (Abitur) wird der ursprüngliche Sinn dieser Einrichtung, nämlich die persönliche Reife und Selbstständigkeit – und nicht bloß angehäuften Wissen – zu beweisen, welche zum erfolgreichen Absolvieren eines Universitätsstudiums befähigen, zu einer normierten Farce reduziert.

<sup>55</sup> Es ist unbestritten, dass man mit gut organisierten Testmethoden die Standards von Wissen und Können überprüfen und messen kann. Also Wissensstandards. Es ist allerdings manipulierende Arroganz, wenn behauptet wird auf solche Art auch die Standards der Bildung feststellen und messen zu können.

verfügbaren Bestandteil einer Unterhaltungskultur betrachtet, die in einer medialen Spaß- und Eventgesellschaft eingebettet ist.

Um eine allseits geforderte Bildungsgerechtigkeit auch verwirklichen zu können, sind die Lehrenden von ausschlaggebender Bedeutung. Sie sind weit mehr als „Dienstleister“ herkömmlicher Art. Ihre Motivation und ihre Stellung innerhalb der demokratischen Gesellschaft sowie ihr Vorbild prägen ganz entscheidend die ihnen anvertrauten jungen Menschen. LUDWIG ECKINGER<sup>56</sup> stellt dies für die Profession der Pädagoginnen und Pädagogen aus deutscher Sicht sehr eindrucksvoll fest: „Mit Selbstbewusstsein sollten Lehrerinnen und Lehrer ihren Dienst tun. Sie dienen, aber im aufrechten Gang. Sie müssen ihre Individualität ausprägen und im antiken Sinn „zoon politicon“ sein. Dazu brauchen sie die entsprechenden finanziellen Ressourcen. Das Erziehungsziel des solidarischen Individuums wird sich nur dann verwirklichen lassen, wenn die Rahmenbedingungen stimmen. Der Beitrag der Lehrerinnen und Lehrer für eine soziale Melodie in diesem Land unterstützt gleichzeitig das Wachsen der Demokratie. Indem Pädagogen die Jugend fordern und fördern und konsequent Einhalt gebieten, wenn falschen Slogans nachgerannt wird, übernehmen sie eine unverzichtbare gesellschaftliche Aufgabe. Deshalb sollten die finanziellen Rahmenbedingungen angemessen sein.“

Diese Sichtweise hat sicherlich über Deutschland hinausgehend aktuelle Gültigkeit. Verantwortungsvolle Lehrerververtretungen Deutschlands, der Schweiz und Österreichs haben daher bereits vor Jahren im Blick auf die gesellschaftspolitischen Entwicklungen und als ihren sachverständigen Beitrag zur Qualitätssicherung im Bildungswesen eigene Leitbilder ihrer Profession entwickelt, um damit auch öffentlich zu bekunden, wofür sie sich verantwortlich sehen und wo sie jedoch der Unterstützung der Gesellschaft bedürfen. Darüber hinaus haben sie in gemeinsamen Erklärungen<sup>57</sup> auf die Notwendigkeiten eines hervorragenden Bildungswesens hingewiesen und an die politisch Verantwortlichen appelliert, die Lehrerschaft in ihrem Bemühen nicht allein zu lassen, sondern sie entsprechend zu motivieren.

Gerade in einer immer liberaler werdenden Welt mit einem grenzenlosen Machbarkeitsglauben in Technik, Wissenschaft und Wirtschaft, wobei gerade die jüngsten weltwirtschaftlichen Entwicklungen Warnung sein sollten, geht es sicherlich auch um mehr Mobilität des Einzelnen, aber nicht bloß um eine berufliche und wirtschaftliche Mobilität, wie dies die Programme und Initiativen der EU vorsehen, sondern vor allem um eine Beweglichkeit des Geistes, um nicht nur die Menschenrechte, sondern vor allem die Menschenwürde auch innerhalb globaler, immer undurchschaubarerer wirtschaftlicher Abläufe verwirklichen zu können.

Brücken in die Zukunft haben nur sicheren Bestand, wenn sie auf einem soliden Fundament aufbauen. Sie haben aber auch nur Sinn, wenn man klare Ziele hat, in welche Richtung Bildung sich im 21. Jahrhundert global entwickeln wird und auch entwickeln soll. Nicht der Weg kann das Ziel sein, sondern die Ziele einer zukünftigen und gerechten Bildungspolitik

<sup>56</sup> ECKINGER LUDWIG, „Bildung – Hoffnung inbegriffen!“, Verband für Bildung und Erziehung Berlin 2002, S. 106.

<sup>57</sup> Es sind dies die „Leipziger Erklärung“ vom 15. 6.2007 anlässlich des „Deutschen Lehrertages“ und die „Wiener Erklärung“ vom 17.11. 2008 in denen die drei Lehrerverbände, VBE „Verband für Bildung und Erziehung“, -VBE, Deutschland, „Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer“ - LCH und die „Gewerkschaft Öffentlicher Dienst“ - GÖD-Lehrer, Österreich, eine Lehreraus- und Weiterbildung auf Masterniveau fordern und auf einen eklatanten Lehrermangel in naher Zukunft verweisen.

müssen in verantwortungsvoller Weise definiert werden. Diese Ziele dürfen nicht allein den Erwerb von Wissen und Können umfassen, sondern auch die Vermittlung allgemein gültiger Wertehaltungen.

Dazu gilt es daher auf ein Wort von PAPST BENEDIKT XVI. zu hören und danach auch zu handeln: „Das Ziel des Staates kann nicht in einer bloßen inhaltslosen Freiheit liegen; um eine sinnvolle und lebendige Ordnung des Miteinander zu begründen, braucht er ein Mindestmaß an Wahrheit, an Erkenntnis des Guten, die nicht manipulierbar ist. Andernfalls wird er, wie Augustinus sagt, auf die Stufe einer gut funktionierenden Räuberbande herabsinken, weil er wie diese nur vom Funktionalen her bestimmt wäre und nicht von der Gerechtigkeit, die gut ist für alle.“<sup>58</sup>

Daher haben in der Zukunft gerade in einer globalen Gesellschaftsordnung die Bildung und die Erziehung die vorrangige Aufgabe, jene Werte zu vermitteln, auf der die unveräußerlichen und natürlichen Rechte der Menschen und ihrer Würde beruhen und auf denen nach den Grundsätzen der Personalität, der Solidarität und der Subsidiarität gerecht gebaut werden kann.

Im Lichte von angespannten öffentlichen Haushalten wird verstärkt der Nachweis des effizienten und rentablen Einsatzes von öffentlichen Bildungsmitteln sowie des damit messbaren Erfolges in der Form von mehr und mehr standardisiertem Wissen und Können eingefordert. Dabei wird aber geflissentlich übersehen, dass sich Bildung nicht allein in „industriellen Produktionsstätten“ mit dem Namen „Schule“ verwirklichen lässt. Bildung kann jedoch nur in einem komplexen Geflecht gesellschaftlicher Regeln mit Rechten – aber auch mit Pflichten – für alle Teile dieser Gesellschaft erreicht werden. Bezeichnend ist der im österreichischen Schulrecht nach wie vor verankerte Begriff der „Erziehungsberechtigten“. Ein Begriff, der einst die Eltern der Schülerinnen und Schüler bezeichnet hat, jedoch in der heutigen Gesellschaft mit ihrem rasanten Verfall der Familienstrukturen zu einem Anachronismus und zu einem nostalgischen Relikt degeneriert ist. In letzter Konsequenz fühlt sich leider niemand zur aktiven Mitarbeit an Erziehung und Bildung der jungen Menschen tatsächlich verpflichtet, da ja alle nur Rechte haben. Es liegt daher in letzter Konsequenz allein an der Schule Bildung und Erziehung als Verpflichtung auf sich zu nehmen. Auf diese Art von der Gesellschaft allein und im Stich gelassen, ist sie jedoch selbst bei vermehrter Ressourcenausstattung überfordert. Daran werden auch all jene kurzatmigen Reformideen von politischer Seite nichts ändern, solange sie sich bloß an medial wirksamen Organisationsankündigungen orientieren. Gerechterweise sollte man daher nicht andauernd von einer Krise der Schule und der Bildung reden, sondern endlich erkennen, dass sich unsere Gesellschaft, vor allem in Europa, in einer höchst gefährlichen, strukturellen und moralischen Krise befindet. Eine Gesellschaft in der das Fordern stets Vorrang vor den Pflichten hat, in der dem Anspruch auf Zugang zur Bildung kein Wahrnehmen von entsprechenden Pflichten gegenübergestellt wird, und so lange dies auch so zur Kenntnis genommen wird, kann es – so pessimistisch dies leider klingen mag – keine wirkliche und klar definierbare „Bildungsgerechtigkeit“ geben

---

<sup>58</sup> S.H. PAPST BENEDIKT XVI., „Werte in Zeiten des Umbruchs – Die Herausforderungen der Zukunft bestehen“, Freiburg 2005, S. 63.

**Autor:****Skala Helmut F.**

Prof. Diplomkaufmann Mag. rer. soc. oec., Hofrat, Direktor i. R. der Höheren Bundeslehranstalten für wirtschaftliche Berufe in Baden bei Wien; Lehrtätigkeiten an Handelsakademien und am berufspädagogischen Institut sowie in der Erwachsenenbildung; Unternehmensberater und Berufsbildner; Vorsitzender der Personalvertretung und der Gewerkschaft der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen Österreichs von 1982 bis 2006; langjähriger Präsident der Europaregion des „Weltverbandes der Lehrer“ und Vertreter dieses Verbandes bei den UNO-Behörden in Wien und seit 1986 Vertreter Österreichs im „European Trade Union Committee for Education“ in Brüssel.

**LITERATUR:**

**AFF JOSEF**, „Pädagogik oder Wirtschaftspädagogik? Anmerkungen zum Selbstverständnis der Disziplin“, bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik online; Spezial 3 – Österreich Spezial Oktober 2007

**BANK VOLKER**, „Berufs- und Wirtschaftspädagogik: Epitaph einer Disziplinlosen. Antrittsvorlesung an der Technischen Universität Chemnitz, 2007

**ECKINGER LUDWIG**, „Bildung – Hoffnung inbegriffen!“, Verband für Bildung und Erziehung Berlin 2002

**FRIEDMAN MILTON**, „Kapitalismus und Freiheit“, Chicago 1962

**FORTMÜLLER RICHARD**, (2008): „Berufsausbildung und Studierfähigkeit. Zur Positionierung der Handelsakademien in einer geänderten Bildungsarchitektur“. In: GRAMLINGER, F./ SCHLÖGL, P./ STOCK, M. (Hrsg.): öwp@ - Österreich Spezial: Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Österreich online. 2008

**FORST RAINER**, „Was ist gerecht?“, in „Die Zeit“ Hamburg, 49/ 2000

**GUTMANN AMY**, „Democratic education“, Pinceton 1987

**HENGSTSCHLÄGER JOHANNES**, „Schulrecht“ in „Parlamentarismus und öffentliches Recht in Österreich – Entwicklung und Gegenwartsprobleme“ 2. Teilband, (Hrsg.) Herbert SCHAMBECK, Berlin 1993

**HOPMANN STEFAN T**, BRINEK GERTRUDE, RETZL MARTIN (Hrsg.): "PISA According to PISA", LIT-Verlag, Wien 2007

- KRAUTZ JOCHEN**, „Ware Bildung – Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie“; Diederichs, Heinrich Hugendubel Verlag, Kreuzlingen München 2007
- LIESSMANN KONRAD PAUL**, „Theorie der Unbildung – Die Irrtümer der Wissensgesellschaft“; Piper Zürich/München; 2009
- NEUWIRTH ERICH**, Gastkommentar zu PISA und TMSS des Leiters des Fachdidaktischen Zentrums für Informatik der Universität Wien, in „Die Presse“ Wien, 6. 5. 2009
- OECD**; „Equally prepared for life: How 15-years-old boys and girls perform in school“; OECD-publishing; Paris, 2009
- OELKERS JÜRGEN**, „Wo bleibt die Bildung?“, in „Die Zeit“ Hamburg, 27. 6. 2002
- PAPST BENEDIKT XVI.**, „Werte in Zeiten des Umbruchs – Die Herausforderungen der Zukunft bestehen“, Freiburg 2005
- REITEMEYER URSULA**, Zusammenfassende Einführung zur Vorlesung „Was heißt Bildungsgerechtigkeit“, Münster, 2008
- SCHAMBECK HERBERT**, „Kirche, Staat und Demokratie – Ein Grundthema der katholischen Soziallehre“, Duncker & Humblot Berlin, 1992
- SCHAMBECK HERBERT**, „Berufsbildung im Lichte der neuen Gesetzgebung“, Verlag NZZ Zürich, 2007
- SCHWEITZER FRIEDRICH**, „Bildung und Gerechtigkeit – oder: Was ist unter Bildungsgerechtigkeit zu verstehen?“ in „Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem“; (Hrsg.) FISCHER DIETLIND und EISENBAST VOLKER; Waxmann, Münster 2007