



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„LehrerInnenbildung Quo Vadis?

Steuerung des Bildungssystems im Spannungsfeld wirtschaftlicher und demokratiepolitischer Zielsetzungen –

mit einem besonderen Schwerpunkt auf dem Unterrichtsfach
Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“

verfasst von / submitted by

MMag.^a Viviane-Sophie Drack

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 299 313

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium, UF Psychologie und Philosophie,
UF Geschichte, Sozialkunde, Polit.Bildg.

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all den Menschen bedanken, die durch ihren Zuspruch, ihre Unterstützung wesentlich dazu beigetragen haben, dem Lehramtsstudium mit dieser Arbeit ein persönliches Denkmal zu setzen.

Dem System Dank auszusprechen, erscheint auf den ersten Blick absurd. Da es mir jedoch als Grundlage für die vorliegende Arbeit diente, ist es gar nicht so abwegig.

Allen voran gilt meinem Betreuer ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Alois Ecker Dank, dass er mich in meinem Vorhaben von Anfang an durch wertvolle Anregungen zum Thema der vorliegenden Arbeit, zahlreiche, hilfreiche Literaturvorschläge und Links sowie positives Feedback während des Entstehungsprozesses bestärkt und es mir ermöglicht hat meine Gedanken frei zu entfalten.

Besonders hervorheben möchte ich auch meine Mutter – ohne sie - und ihre Ermutigungen dran zu bleiben, wäre dieses Projekt vielleicht nie fertig geworden. Ihr gebührt Dank für ihren Glauben an mich und auch dafür, dass sie als konstruktive Gesprächspartnerin nicht davor zurück scheut selbst scharfe Kritik zu üben. Damit hat sie mir den einen oder anderen Denkipuls geliefert!

Meiner Schwester danke ich dafür, dass sie Zeit erübrigt hat für das Korrekturlesen einiger Textauszüge!

Meine durch zwischendurch gehegten Selbstzweifel bedingten Stimmungsschwankungen waren für meine Umwelt sicher nicht immer leicht zu ertragen. Danke, dass ihr mich dennoch in meiner Mission „per aspera ad astra“ begleitet habt.

INHALTSVERZEICHNIS

I. Abkürzungsverzeichnis	3
II. Vorwort	5
III. Einleitung.....	8
1. Welche übergeordneten Ziele und Interessen sollen LehrerInnen durch ihre Tätigkeit bedienen?	19
1.1. Was ist unter Bildung zu verstehen?.....	25
1.2. Gleichheit – als Zielmaxime bildungs- und gesellschaftspolitischer Reflexion	30
1.2.1. Gleichheit im Bildungspolitischen Diskurs	32
1.2.2. Gleichheit im Gesellschaftspolitischen Diskurs.....	34
1.3. Bildungsökonomischer Blick auf Bildung	35
1.3.1. Narrativ Humankapitaltheorie als Basisfaktor der Bildungsdiskussion	47
1.3.2. Angebot und Nachfrage als Bestimmungs- und Regulationsmechanismen des Bildungssystems	57
2. Welcher Qualitätsbegriff liegt der LehrerInnen(aus)bildung zu Grunde? Wie ist „Qualität“ zu fassen?	66
2.1. Der Qualitätsbegriff als Begründungslogik für Reformvorhaben	67
2.2. LehrerInnen(aus)bildung im Fokus neuer wirtschaftlicher Aspekte	69
2.2.1. Grundlegende Überlegungen	71
2.2.2. Spezifisches im Rahmen des Bologna Prozesses zur LehrerInnen(aus)bildung	75
2.3. Ad LehrerInnen(aus)bildung generell	77
2.3.1. Attraktivität des/der Lehrers/Lehrerin - Sein und ihre Auswirkungen auf die Qualitätsbestrebungen	83
2.3.2. Anforderungen an den/die Lehrende/n	88
2.3.3. Unterschiede in der Auswahl von zukünftigen Lehrenden.	97
2.3.4. Berufsinduktionsphase	99
3. Welche Steuerungsmechanismen kommen im Bezug auf die LehrerInnen(aus)-bildung zum tragen?.....	102
3.1. Governance in der europäischen Bildungspolitik.....	102
3.1.1. Systemtheoretische Grundlage.....	103
3.1.2. Steuerungsmechanismen der europäischen Bildungspolitik.....	106
3.1.3. Österreichische Spezifika	111

3.2. Implementierung eines neuen Steuerungsmodells im Bildungssystem.....	114
3.2.1. Paradigma - Evidenzbasierung als Steuerungsinstrument	117
3.2.1. Bildungsstandards	129
3.2.3. Kompetenz	130
3.2.4. Konzept des Lebenslangen Lernens „LLL“	134
4. Welche Bedeutung ist in diesem Kontext „GeschichtelehrerInnen“ für die Gesellschaft zuzuschreiben?	138
4.1. Der Auftrag von Geschichte.....	146
4.2. Europäische Geschichte	153
4.3. Primat der Geschichte	159
4.4. Demokratiepolitische Herausforderungen für das Bildungssystem und die GeschichtelehrerInnen(aus)bildung	164
4.4.1. Corporate Social Responsibility und Geschichte – eine win-win-Situation?	177
5. Résumé	188
6. Abbildungsverzeichnis	198
7. Literaturverzeichnis	199
Zusammenfassung	218
Abstract	219

I. Abkürzungsverzeichnis

AA - AccountAbility

ACER – Australian Council for Educational Research

ACTA - Anti-Counterfeiting Trade Agreement

AEUV - Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union

AHS – Allgemein bildende Höhere Schule

APA – Austria Presse Agentur

ATEE - Association for Teacher Education in Europe

Art. - Artikel

BA - Bachelor

BGBL - Bundesgesetzblatt

BIFIE - Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens

BIP – Bruttoinlandsprodukt

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Frauen

BMHS - Berufsbildende mittlere und höhere Schulen

BMFWF - Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft

CC - Corporate Citizen

CETA - Comprehensive economic and trade agreement

CITO – Central Institut for Test Developement

COP – Corporate on Progress

CPD - Continuing Professional Developement

CRELL - Centre for Research on Education and Lifelong Learning

CSR - Corporate Social Responsibility

DESECO - Definition and Selection of Competencies

DIHK - Deutscher Industrie- und Handelskammertag

EACEA - Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur

ENTEP - European Network on Teacher Education Policies

EMRK – Europäische Menschenrechtskonvention

EG – Europäische Gemeinschaft

EP – Europäisches Parlament

ETS – Educational Testing Service

EU - Europäische Union

EUMS – European Member States

GATS - The General Agreement on Trade in Services

HLE - Home Learning Environment

HRK – Hochschulrektorenkonferenz

HZV - Hochschulzulassungsverordnung

IBF - Institut Belge de Formation, d'Assistance Technique et de Transfert de Technologies – seit 2000 IBF International Consulting

IAQ – Institut für Arbeit und Qualifikation

ICT - Information and Communication technologies
IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IHS - Institut für Höhere Studien
ISCED – International Standard Classification of Education (Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen)
ITE - Initial Teaching Education
IV – Industriellenvereinigung
KITA - Kindertagesstätte
LLL - Lebenslanges Lernen, engl. Lifelong Learning
LSA – Large Scale Assessment
NMS – Neue Mittelschule
NQR – Nationaler Qualifikationsrahmen
OECD - Organization for Economic Cooperation and Development, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
OMK – Offene Methode der Koordinierung
OTS – Originaltext-Service
PÄDAK - Pädagogische Akademie
PH - Pädagogische Hochschule
PISA - Programme for International Student Assessment, Programme international pour le suivi des acquis des élèves
PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study
SAT – Scholastic Aptitude Test
SchOg - Schulorganisationsgesetz
SchUg - Schulunterrichtsgesetz
TALIS – Teaching and Learning International Survey
TIMMS - Trends in International Mathematics and Science Study
TFA - Teach for Austria
TISA – Trade in Service Agreement (Abkommen über den Handel mit Dienstleistungen)
TTIP - Transatlantic Trade and Investment Partnership, früher TAFTA - Trans-Atlantic Free Trade Agreement, Transatlantische Freihandelsabkommen, offiziell Transatlantische Handels- und Investitionspartnerschaft
UN – United Nations
UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation
UNGC – United Nations Global Compact
UNO - United Nation Organisation
UOE - UNESCO, OECD, Eurostat
WIFO - Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung (bzw. „Wirtschaftsforschungsinstitut“)
WIFI - Wirtschaftsförderungsinstitut
VHS - Volkshochschule

II. Vorwort

Eine Frage, der Kinder und Jugendliche während ihrer gesamten Schulzeit immer wieder begegnen, ist jene zukunftsweisende, was sie denn gerne später einmal, wenn sie „groß“ sind, beruflich werden möchten.

Sowohl das klare Ziel, wie auch Ahnungslosig- oder Wankelmütigkeit hinsichtlich der Beantwortung, kann zum Problem werden. Ersteres, wenn externe Hindernisse auftreten, die zu überwinden es nicht gelingt, und zweitens, alles interessant erscheint, aber nichts spannend genug um sich auf eine Entscheidung fürs Leben festzulegen. Damit wird der eigene Berufswunsch extrem schwankungsanfällig und bleibt letztlich undefiniert. Vor diesem Hintergrund kommt es vor, dass SchülerInnen an Lehrende herantreten um sie um Rat zu bitten, welche Empfehlung sie geben können, hinsichtlich Fragen, -für den Besuch welcher Schule, welchen Schultyps sie sich entscheiden sollen, ob ein Studium und welches die beste Wahl für sie wäre. Die Erwartungen, die an diese Entscheidungen geknüpft sind, reichen von etwas machen zu wollen, was Einen intellektuell fordert, wofür man sich begeistern kann, bis zu dem Aspekt, dass die gewählte Option Einen zukünftig nicht aufs Abstellgleis befördert, sondern eine sichere berufliche Perspektive eröffnet, die ein ausreichendes Auskommen verheißt. Gemeint ist hier ein Einkommen, das nicht nur für den existentiellen Überlebenskampf ausreicht, sondern auch ein angenehmes gutes Leben, ermöglicht.

Ein gutes Leben ist jedoch mit mehr als nur der finanziellen Absicherung verbunden. Es bedarf einer klaren Werthaltung, deren Basis die Allgemeine Menschenrechtserklärung darstellt. Das bedeutet, salopp gesprochen, eine Tätigkeit auszuüben, die es ermöglicht sich am Ende eines Tages guten Gewissens im Spiegel zu betrachten.

Das Bestreben die eigene finanzielle Zukunft abzusichern wird somit in die Gegenwart geholt und damit zum Ratgeber für Entscheidungen mit Tragweite, die ein einzelnes Individuum trotz oder gerade angesichts der heutigen Informationsflut nur durch selektive Informationsverarbeitung zu bewältigen vermag. Lehrkräften bürdet diese Ratgeberfunktion – ernst genommen - eine enorme Verantwortung auf. Fachspezifisches, didaktisches und methodisches Wissen zur Gestaltung des Unterrichts ist von essentieller Bedeutung, allerdings bedarf es zusätzlich einer tiefen Kenntnis über das aktuelle Tagesgeschehen. Auch Prognosen über wirtschaftliche und branchenspezifische Entwicklungen, ... können nicht außer Acht gelassen werden.

Ebenso ist eine deutliche ethische Positionierung um Erkanntes einzuordnen von Vorteil.

Mit zwei abgeschlossenen Studien, mit denen kein klar definierter Beruf am Ende verbunden ist, entschied ich mich dazu, das Lehramt mit dem ich bereits ganz zu meiner Anfangsstudienzeit geliebäugelt hatte, wieder aufzunehmen und zu beenden. Das bedeutete an Jahre der reinen „Bildung“ noch eine konkrete „Berufsausbildung“ dranzuhängen. Etwas Lehren bedeutet Weitergabe von Wissen, Weitergabe von Werten und Haltungen. Dies bedeutet Anderen etwas zu vermitteln, was man selbst verstanden hat und ist damit positiv konnotiert.

Das Ringen mit der Frage, was Bildung von Ausbildung unterscheidet, welches Bildungsverständnis Grundlage für den gesellschaftlichen Diskurs über das System und seine notwendige Reformierbarkeit ist, hat mich dazu veranlasst die Auseinandersetzung damit zum Thema meiner Diplomarbeit zu machen. Das Trio „Gebildet, Ungebildet, Ausgebildet“ als bloße Unterscheidung unterschiedlicher attributiver Zuschreibungsmöglichkeiten, wie eine Person ist, gibt alleine jedoch keine Auskunft darüber, warum manche Menschen es eher erstrebenswert erachten sich zu bilden und andere sich ausbilden lassen.

Unbildung mag zwar auch den Zustand der einen oder anderen Person beschreiben, scheint als persönliches Ziel dennoch ausschließbar zu sein. In einem Studium, das zur Lehrtätigkeit befähigen soll, erscheint es mir notwendig sowohl die Dimension von Zielen und Interessen, die einzelne Personen als auch die Gesellschaft als Ganzes mit Bildung und Ausbildung verbinden, zu reflektieren.

Die Reflexion alleine darüber, welche persönlichen Gründe und Motive es gibt, unterrichten zu wollen, sich didaktische und methodische Kenntnisse anzueignen, wie Unterricht zu gestalten ist um die gewünschten Effekte zu befördern, reflektiert auf die Lehr- und Lernziele von Unterricht zu einem bestimmten Inhalt, der sich am Lehrplan orientiert, aber tangiert damit nicht zwangsläufig gesellschaftliche Erwartungen, die an Bildung und Ausbildung gestellt werden.

Auch die gegenwärtige Krise Europas geht als nicht vernachlässigbarer Reflexionspunkt in persönliche Überlegungen ein. Das Zitat von Martin Schulz fasst die bei vielen Menschen vorherrschende Stimmung bereits 2013 treffend ein.

Die Krise lässt uns mit unserem Föderalismus, unserem Wirtschaftssystem und sogar mit unserer Demokratie hadern. Selbst an unseren Erziehungsmethoden und unserem Schulwesen zweifeln wir und fragen uns, ob das asiatische Modell nicht vielleicht doch das bessere wäre. Plötzlich wird über die vermeintliche

europäische Kuschelpädagogik gelästert und offen darüber diskutiert, ob ein harter Drill unserer Kinder die besseren Ergebnisse bringen würde – wobei mit besseren Ergebnissen «effizientere» Kinder gemeint sind, die in der Welt des 21. Jahrhunderts optimal funktionieren sollen. Wer jedoch meint, Europa gewinne an Wettbewerbsfähigkeit, indem wir unsere Kinder drillen, oder allgemeiner gefasst: indem wir Menschen und Ressourcen erbarmungslos ausbeuten, der hat die Idee der menschlichen Würde und der Erhaltung der Lebensgrundlagen auf unserem Planeten zugunsten einer knallharten Effizienzideologie aufgegeben. Das ist nicht die Welt, für die ich kämpfe. Ich glaube allerdings auch nicht, dass unsere Zukunft so aussehen muss – denn ich bin fest davon überzeugt, dass Europa etwas Besseres zu bieten hat. (Schulz 2012: 11f.)

An diesem besseren Europa, an der Verbreitung seiner, auf der Aufklärung und der französischen Revolution basierenden Werte mitzuarbeiten, ist eine Aufgabe, die mir wesentlich erscheint.

Dafür bedarf es einer kritischen Reflexion des Status quo und die Frage nach den Kräften, die zur derzeitigen Krise beigetragen haben. Welche Tendenzen, welche Ursachen sind dafür verantwortlich zu machen, welche Ansätze zu möglichen Lösungen gibt es, kann die Geschichte als Disziplin dazu beitragen?

III. Einleitung

Pädagogik (behauptet) ihre Eigenständigkeit als Wissenschaft und dokumentiert dies mit allen Randmerkmalen von Wissenschaft: Lehrstühlen und Fachbereichen, Literatur und Kongressen. ... sie [lebt jedoch, V.D.] von Importen, schließt an philosophische Entwürfe und ... auch an soziologische und psychologische Forschungen an und bleibt so einem externen Antriebsfaktor ausgesetzt, ohne jenen Grundwissenschaften die Führung zuzugestehen. ... (Hingewiesen) wird auf den „Praxisbezug“ als Merkmal für Eigenständigkeit; aber das differenziert nicht, denn auch Soziologie und Psychologie behaupten, für Entscheidungen über Handlungen relevant zu sein. Es scheint also nicht viel mehr vorzuliegen als eine Duplikation des Problems, die argumentationstaktisch für Verschiebe- und Ausweichmanöver genutzt werden kann: Die Pädagogik gründet ihre Autonomie auf sachnotwendige Eigenständigkeit der Unterrichtspraxis, der Lehrer gründet seine Rollenpraxis auf die spezifisch kognitive Rationalität, die ihm eine pädagogische Ausbildung und außerdem das ‚Fach‘, das er vertritt, vermitteln. (Luhmann/Schorr 1979: 51.)

Die vorliegende Arbeit hat sich, wie bereits aus dem Titel „LehrerInnenbildung Quo Vadis? Steuerung des Bildungssystems im Spannungsfeld wirtschaftlicher und demokratiepolitischer Zielsetzungen - mit einem besonderen Schwerpunkt auf dem Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ zur Aufgabe gemacht, zu untersuchen, welche Rolle dem politischen als auch dem Wirtschaftssystem als potentielle Einflussfaktoren hinsichtlich der Steuerung des Bildungssystems zukommt. Ein spezieller Fokus wird auf den Bildungsprozess sowie das gesellschaftspolitische Wirken von Geschichtelehrenden gelegt.

Erst die Betrachtung des Erziehungs- bzw. Bildungssystems als Sozialsystem macht es erforderlich seine eigene Einheit in Bezug auf Systemreferenzen zu bestimmen. Diese ergeben sich im Kontakt des Systems zur Gesellschaft als Funktion, im Kontakt zu anderen Funktionssystemen als Leistungen und im Kontakt zu sich selbst als Reflexion. Zu beantworten sind demnach die Fragen, welche Funktion das Erziehungs- bzw. Bildungssystem für die Gesellschaft erfüllt, welche Leistungen es für andere Funktionssysteme erbringt und wie dies im Selbstkontakt erfolgt.

Wenn dem politischen System die Aufgabe zufällt, kollektiv verbindliche Entscheidungen bezüglich der Ausrichtung des Bildungssystems herbeizuführen, wäre es Aufgabe des Wirtschaftssystems die dafür notwendigen Ressourcen bereit zu stellen, während das Bildungssystem letztlich dafür zuständig wäre mit dem ihm zugewiesenen Budget die Leistungen zu erbringen, die in politischen Programmatiken, ... festge-

schrieben wurden. In dieser Perspektive wirkt das politische System gewissermaßen koordinierend programmierend.

Aus systemtheoretischer Perspektive stellen Politisches, Wirtschafts- und Bildungssystem allerdings gleichermaßen Teil- bzw. Funktionssysteme der Gesellschaft dar, die einander gleichgestellt sind, das heißt keines fungiert als „primus inter pares“, das eine Hegemonialstellung gegenüber den anderen beiden Systemen einzunehmen für sich beanspruchen kann.

Ausgangslage der vorliegenden Arbeit war der Standpunkt, dass diese Gleichwertigkeit nebeneinander bestehender gesellschaftlicher Teilsysteme brüchig geworden ist, und das Wirtschaftssystem zunehmend über den Aspekt für die anderen gesellschaftlichen Teilsysteme die Leistung, Ressourcen in Form von monetären Mitteln – sprich Geld zur Verfügung zu stellen, an Dominanz gewonnen hat, und die anderen Systeme praktisch zur Übernahme der dem Wirtschaftssystem immanenten Knappheitslogik zwingt. Auch wenn in politischen Programmen festgeschriebene inhaltliche Zielformulierungen für das Bildungssystem ohne Zahlen auskommen, treten diese spätestens dann auf den Plan, wenn es um die Frage ihrer praktischen Umsetzung geht.

Machbarkeit und Ökonomie treten als scheinbar untrennbar miteinander verbundenes Tandem im Diskurs um Veränderungen auf, die die Lebenswelt unterschiedlicher im Bildungssystem agierender Akteure betreffen. Der Terminus unterschiedlicher Akteure lässt sowohl auf mögliche Unterschiede auf den Grad der Betroffenheit durch Veränderungsmaßnahmen schließen, als auch vermuten, dass eine Vielfalt an Interessen mit dem Bildungssystem verbunden sind. Dieser Aspekt, - quasi als Basisinformation für alle weiteren Überlegungen, die in der Arbeit aufgegriffen, und analysierend erörtert werden, wird im ersten Kapitel beleuchtet.

Es widmet sich der übergeordneten Fragestellung „Welche übergeordneten Ziele und Interessen ... LehrerInnen durch ihre Tätigkeit bedienen (sollen)?“

Da bereits die Rede von unterschiedlichen Akteuren im Bildungssystem war, ist zu klären, wer diese sind. Im Erziehungs-/Bildungssystem steht ein nicht unterrichtendes Establishment den unterrichtenden Rollen ausfüllenden Lehrenden gegenüber. Sie bedingen einander.

Zunächst ist zwischen direkten und indirekten zu unterscheiden. Zu den direkten Akteuren sind Personen zu rechnen, die einen lehrenden Beruf ausüben, sprich Lehrtätigkeiten verrichten und jene, die diese Lehrdienstleistungen konsumieren, sprich SchülerInnen, StudentInnen und sonstige in Bildungseinrichtungen zwecks Fort-, Weiterbildungen, ... Lernende. Neben dieser Gruppe direkter BildungsakteurInnen gibt es noch die der indirekten BildungsakteurInnen. Diese zeichnen einerseits über politische Programme für die finanzielle Mittelbereitstellung verantwortlich. Andererseits formulieren sie gewissermaßen Forderungen in Form von Erwartungen an die vom Bildungssystem zu erbringende Leistung und generieren damit Einfluss. Dieser basiert auf Prognosen zu Rahmenbedingungen und Erfordernissen des Bildungssystems aufgrund eigener Beobachtungen des Systems.

Die Maxime Chancengleichheit¹ für alle, unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund über den Weg von Bildung herstellen zu wollen, führte in den letzten Jahren zu Maßnahmen im Bildungssystem, von denen erwartet wird, dass sie einen Beitrag zu diesem Ziel leisten.²

Die Ziele und Interessen manifestieren sich im Glauben an die „Skill-Prämie“, der entsprechend Jobaussichten und Höhe des Gehalts mit dem persönlichen Qualifikationsgrad korrelieren. Es gilt, je höher die Bildung bzw. Ausbildung umso besser die Chance auf Integration in den Erwerbsarbeitsmarkt und ein höheres Gehalt.

Einzelne BürgerInnen als Bildungsnachfrager, der Nationalstaat, sowie auf internationaler Ebene diverse Organisationen und Institutionen als Kollektiv hegen Interessen, die nicht vollkommen losgelöst voneinander bestehen, sondern durchaus miteinander in Beziehung gesetzt werden können und zudem alle gleichzeitig zu bedienen sind. Der/die Einzelne, der sich durch (Aus)bildung bessere Chancen bei der

¹

„Alle Menschen verfügen über unzählige Talente. Sie müssen gerechte Chancen bekommen, ihre Talente zu entdecken und weiter zu entwickeln. Chancengerechtigkeit für Kinder und Lernende ist eine Kernaufgabe demokratischer Politik und wird faire gesellschaftliche Aufstiegschancen ermöglichen. Chancengerechtigkeit ist aber auch eine wirtschaftliche Notwendigkeit, um alle Potenziale nutzbar machen zu können“ (Strategie zum LLL 2020: 10)

² In Österreich ist bspw. die Einführung der Neuen Mittelschule, die geplante Gesamtschule in Vorarlberg diesem Gleichheitsgedanken geschuldet.

Die Fokussierung auf den Gleichheitsgedanken zeigen auch Presseartikel. Exemplarisch sei hier ein in den sozialen Netzwerken kursierender Kommentar von Bernd Kramer im Online Magazin des Spiegels erwähnt, der sich dezidiert gegen den „Unsinn der Elitenförderung“ richtet. (Kramer, Bernd: „Kultusminister: Der Unsinn der Elitenförderung“, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/kultusminister-konferenz-kommentar-zur-begabtenfoerderung-a-1037766.html>, aufgerufen am 12.6.2015.)

Integration in den Arbeitsmarkt verspricht, trifft auf potentielle ArbeitgeberInnen, die ArbeitnehmerInnen wünschen, die aufgrund ihrer (Aus)bildung über die erforderlichen Fähigkeiten, Kenntnisse, Wissen verfügen, dass sie ihrer beruflichen Tätigkeit gewachsen sind, anfallende Aufgaben zufriedenstellend bewältigen und dem Unternehmen damit nützlich sind. Die Wirtschaftlichkeit der einzelnen Unternehmen in einem Land trägt wiederum dazu bei, wie sich Nationalstaaten im internationalen Vergleich in punkto Wirtschaftlichkeit zu positionieren vermögen.

Neben quantitativ messbaren Zielen stehen solche, die sich in Zahlen schlecht bis gar nicht messen lassen. Dazu zählen Aspekte wie Persönlichkeitsbildung oder auf europäischer Ebene das Ziel durch Berufung auf gemeinsame Werte anstatt der Fokussierung auf Trennendes Grenzen aufzubrechen und eine gemeinsame europäische Identität entsprechend des Mottos der Europäischen Union: „In Vielfalt geeint“ auszubilden.

Kapitel zwei setzt sich schließlich mit dem Qualitätsbegriff, der im, bzw. für das Bildungssystem verwendet wird, auseinander. Die übergeordnete zu beantwortende Fragestellung lautet hierbei: „Welcher Qualitätsbegriff liegt der LehrerInnen-(aus)bildung zu Grunde? Wie ist „Qualität“ zu fassen?“ In der Auseinandersetzung mit dem Qualitätsbegriff wird deutlich, dass auf der Steuerungsebene der ökonomische Qualitätsbegriff, dem der Verweis auf Effizienz inhärent ist, dominiert. Reduktionistisch betrachtet, lässt er sich unter dem Faktor „Kosten“ auf die einfache Formel bringen, mit dem geringstmöglichen Einsatz den größt- bzw. bestmöglichen Output zu generieren.

Wenn auch Bildung selbst – als etwas für dessen Erwerb es das persönliche Zutun und Engagement einer Person braucht um den Status des/der Gebildeten zu erreichen bzw. sich so weit als möglich anzunähern - nicht zu einem handelbaren Produkt wird, kehrt hiermit dennoch die Perspektive eines Bildungs- bzw. treffender formuliert Lehrdienstleistungsmarktes ein. Lehrende stellen in dieser DienstleisterInnen dar, die praktisch Lehrdienstleistungen als Produkte anbieten, die nachgefragt werden können. Die Qualität dieser wäre demnach an der Zufriedenheit der sie konsumierenden Kundschaft festzumachen. Doch wer ist darunter zu subsumieren? -Nur die SchülerInnen, Student-

Innen, Lernenden selbst oder auch die potentiellen zukünftigen ArbeitgeberInnen dieser?

Die Verwendung des Qualitätsbegriffs erfordert das Bewusstsein dafür, dass dieser aus dem Produktmanagement stammt, wo es darum geht die Qualität durch kontinuierliches Testen immer weiter zu verbessern oder zumindest auf bleibendem Niveau hoch zu halten. Qualität suggeriert damit Hochwertigkeit. Bei statischen Produkten, die keinem kontinuierlichen Veränderungsprozess unterliegen ist eine stabile Kontinuität leichter zu gewährleisten als dort, wo viele einer gewissen Variabilität unterworfenen Faktoren aufeinandertreffen. Fixe Kausalzusammenhänge im Sinne einer Ursache, die immer dieselbe Wirkung nach sich zieht, lassen sich hier kaum festschreiben. Unter dem Gesichtspunkt zeigt sich das Auseinanderklaffen des Begriffs der Bildungsökonomie aus wirtschaftlicher und pädagogischer Sicht. Während erstere nur all das in den Blick nimmt, was sich irgendwie quantifizieren lässt und in mathematischen Berechnungen über erforderliche Ressourcen, die in Form monetärer Mittel zur Verfügung gestellt werden, berücksichtigt, spielt im pädagogischen Bildungsökonomieverständnis anderes eine wesentlichere Rolle. Wenngleich es auch darum geht, zwangsweise gehen muss „wirtschaftlich“ zu handeln, finden dennoch andere Erkenntnisse, wie beispielsweise jene im Bereich der Psychologie anzusiedelnde über unterschiedliche Lerntypen, die den Einsatz verschiedener methodisch, didaktischer Unterrichtsarrangements erfordern, damit alle Lernenden entsprechend ihrer Anlagen und Begabungen individuell gefördert und gefordert werden, so dass sich idealerweise auch verborgene Talente entfalten können, ebenso Eingang in den Diskurs, entziehen sich aber doch weitgehend der Möglichkeit zwecks leichter Planung in Zahlen für Rechenoperationen gegossen zu werden.

Mit dem Qualitätsbegriff verquickt ist die Betrachtung des Menschen und seiner Fähigkeiten als Humankapital. Die ursprünglich mit dem Humankapitalbegriff verbundene Intention, dass „in nichts Wertvolleres als in den Mensch selbst“ investiert werden kann, steht die nunmehr immer lauter werdende Kritik gegenüber, das damit einhergeht, dass der Mensch vorwiegend in seiner ökonomischen Verwertbarkeit gesehen wird.

Die Fragestellung für das dritte Kapitel der Arbeit zielt darauf ab in Erfahrung zu bringen, welche Steuerungsmechanismen für das Bildungssystem, sowohl auf nationaler

als auch internationaler Ebene, zum Einsatz kommen. Spezifischer geht es um die Frage, welche Steuerungsmechanismen im Bezug auf die LehrerInnen(aus)bildung zu tragen kommen.

Was unter Steuerung zu verstehen ist, setzt eine vorab Klärung des Governance- insbesondere des Soft-Governance Begriffs, der mit der Methode der offenen Koordinierung auf europäischer Ebene für die Bildungspolitik von Relevanz ist, voraus. Governance ist von Government zu unterscheiden. Letzterer bezieht sich konkret auf Regieren durch demokratisch gewählte Vertreter des Volkes im Rahmen des repräsentativen Parlamentarismus. Governance fasst die Domäne des Verwaltens und Steuerns nicht als reines Regierungsgeschäft, sondern bindet die jeweiligen in einem Themenfeld betroffenen AkteurInnen stärker ein. Die strukturelle Regelung einer politischen Einheit, wie dem Staat, erfolgt auf mehreren Ebenen, - der der Regierung, der privaten Stakeholder, sowie der diverser Organisationen, Vereine und sonstiger Interessensgruppen.

Auf Ebene der Politik werden Zielvorgaben erarbeitet, während die Beantwortung der Frage, wie sich diese realistisch erreichen lassen, im Vertrauen darauf, dass diejenigen, die in einem bestimmten Bereich arbeiten über das spezifische und dafür notwendige Know-How verfügen, so dass ihre Einbeziehung und konkrete Mitwirkung an notwendigen Maßnahmen für die Umsetzung entscheidend sind, erfolgen soll.

Dies kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Methode der offenen Koordinierung als Soft-Governance Instrument, dort zur Anwendung kommt, wo die Europäische Union als solche keine Befugnis zum Erlassen von Verordnungen hat, die auf nationalstaatlicher Ebene zwingend implementiert werden müssen sowie Richtlinien, die ebenfalls innerhalb einer bestimmten Frist durch nationale Gesetzgebungsverfahren umzusetzen sind.

Trotz dem offensichtlichen Fehlen von Entscheidungsbefugnis für diverse Materien besitzt die Methode der offenen Koordinierung das Potential über die Einflussnahme auf den öffentlichen Diskurs durch (im Gegensatz zu Verordnungen und Richtlinien mit verbindlichen Charakter) „unverbindlichen Leitlinien“ und der damit einhergehenden Erarbeitung eines breitenwirksam nachvollziehbaren Narrativs Orientierung für Implementierungsbestrebungen auf Nationalstaatsebene zu stiften. Dies beschreibt die Tendenz auch dort Handlungskompetenz mit Durchschlagskraft zu erlangen, wofür die europäische Union genau genommen eigentlich keinerlei Legitimation hat. Dies betrifft

insbesondere sozial- bzw. gesellschaftspolitische Themen, wie eben auch den Bereich der (Aus-, Fort-, Weiter-)Bildung.

Aus systemtheoretischer Perspektive erscheint es fraglich, ob Lenkung der Gesellschaft als Ganzes überhaupt möglich ist. Schließlich vermögen unterschiedliche gesellschaftliche Funktions- bzw. Teilsysteme, wie eben das politische System, das Wirtschafts- und das Bildungssystem es nicht einander zu steuern, sondern immer nur sich selbst. Durch ihre Selbststeuerung erzeugen sie jedoch Effekte, auf die ihre jeweiligen Umwelten als sich selbststeuernde Systeme reagieren. Jedes einzelne System ist dementsprechend immer schon zugleich „System“ und „Umwelt“ für andere Systeme.

Was bedeutet dies nun für die Steuerung des Bildungssystems, konkreter die LehrerInnen(aus)bildung. Das politische System erarbeitet diverse Papiere innerhalb derer festgeschrieben wird, was, wie mit welchen Mitteln im Bildungssystem erreicht werden soll, wodurch Erwartungshaltungen aufgebaut werden, die in der Möglichkeit stehen entweder erfüllt oder enttäuscht zu werden. Das Wirtschaftssystem legt fest, welche Ressourcen dem Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden (können). Und das Bildungssystem steht schließlich vor der Aufgabe, mit den zur Verfügung gestellten Mitteln auf die Erreichung politischer Zielvorgaben hinzuarbeiten. Auch wenn all diese operativen Prozesse in Reflexion und Beobachtung der anderen Systeme erfolgen, besitzt letztendlich keines die Möglichkeit in die Operationen der anderen Systeme aktiv einzugreifen.

Im Bezug auf die LehrerInnen(aus)bildung zeigt sich die Schwierigkeit in Form begrenzter Ressourcen mit denen es zu wirtschaften gilt, sowie dem Bestreben die „besten Lehrkräfte“ auszubilden.

Unterschiedliche Maßnahmen sollen allesamt Lösungen auf die Frage, wie das zu bewerkstelligen sei, anbieten. Eine davon ist jene durch Assessmentverfahren bereits im Vorfeld die für den Lehrberuf am besten geeignetsten Personen herauszufiltern. Unterschiedliche Voraussetzungen für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums an den verschiedenen Universitäten und pädagogischen Hochschulen, lassen darauf schließen, dass offenbar Uneinigkeit darüber herrscht, wie zu filtern ist, um tatsächlich das gewünschte Ergebnis zu erzielen. Die Möglichkeit, dass Filterung generell eventuell einen Abschreckungsmechanismus darstellt, der dazu führt, dass geeignete Personen andere Wege einschlagen, lässt sich auch als Kriterium für die Entscheidung „geeignet

– ungeeignet“ argumentieren. Vater des Gedankens ist der Glaube an den Wunsch der besten zukünftigen Lehrkräfte zu unterrichten, der so groß sein sollte, dass kein zu nehmendes Hindernis auf ihrem Weg zum Ziel sie von diesem abbringen kann. Gegenwärtig beobachtbar sind zudem Tendenzen, das Angebot staatlich anerkannter Lehramtsausbildungen für den privaten Sektor zu öffnen. Teach for Austria (TFA), ein von der Industriellenvereinigung (IV) unterstütztes Sozialprojekt, das damit wirbt, durch Bildung Chancengleichheit unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund für alle Menschen herstellen zu wollen, bringt Quereinsteiger an Brennpunktschulen in den Lehrberuf, die innerhalb von zwei Jahren im Klassenraum „Führungsqualifikation“ erwerben.

Im Kontext des lebenslangen Lernens, wo dem formellen Bildungserwerb der informelle gleichbedeutend gegenübersteht, und das verzahnte Ineinandergreifen dieser beiden Formen erwünscht ist, - und somit gelebte Praxis werden soll, - rücken Lernen und Arbeiten als weiteres Signum für die vernetzte Lebenswelt der Menschen immer enger zusammen.

Bestehende Spannungen im Bildungssystem lassen sich als Fragen über Macht, Herrschaft und ideologische Vorstellungen deklarieren. Durch den internationalen Vergleich nationaler Bildungssysteme anhand standardisierter Tests kommt es zu Rankings anhand derer best practice Modelle bestimmt werden können, an denen sich schlecht(er) abschneidende Länder orientieren um ihre eigenen Bildungssysteme zu verbessern. Die Idee an sich scheint bestechend, allerdings nicht ohne das hinterfragt wird, was bei solchen Vergleichen in den Blick gerät und was nicht. Nicht zu vergessen ist auch die bereits 1976 gewonnene Erkenntnis des Sozialpsychologen Campbell; „Je häufiger ein quantitativer sozialer Indikator für gesellschaftliche Entscheidungen genutzt wird, desto stärker verführt er zum Täuschen und desto nachhaltiger wird er die sozialen Prozesse stören, die er messen soll.“ (Berger, Jens: Wider die Standardisierung menschlicher Lern- und Lebenswelten. (Hans Brügelmann im Gespräch mit Hans Wernecke), 14.01.2016, <http://www.nachdenkseiten.de/?p=30183>, aufgerufen am 16.01.2016.)

Das vierte Kapitel steht im Zeichen der Frage der GeschichtelehrerInnen zugeschriebenen bzw. potentiell zuschreibbaren Bedeutung. Dies unter Berücksichtigung, der von LehrerInnen zu bedienenden Interessen, der Bestimmung des fürs

Bildungssystem verwendeten Qualitätsbegriffes und den in der LehrerInnenausbildung bereits Anwendung findenden Steuerungsmechanismen sowie den darin aufgeworfenen Widersprüchen, Paradoxien und Problemlagen.

Wenn das Ziel, der Auftrag von Geschichte die Heranbildung, Erziehung von SchülerInnen und Schülern zu mündigen StaatsbürgerInnen, „Citoyens“ ist, die im Sinne der Kant’schen Autonomie sich selbstbestimmt an der Gestaltung gesellschaftlichen Miteinanders beteiligen, zeigt es die Möglichkeiten und Überlegungen, wie dies gelingen kann, auf. Konstatiert wird, dass Demokratietheorie und Pädagogik als Zwillingsgeschwestern (Honneth 2012: 435.) das Bestreben hegen, Zustände von A nach B zu verändern. Diese Veränderungen, die sich nicht im luftleeren Raum, quasi in einem Vakuum, abgetrennt vom Rest der Welt, sondern inmitten des Weltgeschehens, vollziehen, bedürfen eines Orientierungsmaßstabs.

Auf den kleinsten gemeinsamen Nenner heruntergebrochen, besteht dieser in einem Leben in Frieden unter Berücksichtigung von Menschenrechten, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass diese nicht nur als leere Worthülsen oder am Papier bestehen, sondern in der Praxis mit Leben zu füllen sind.

Aufgezeigt werden die dafür relevanten Bestimmungsgrundlagen, wo Unterschiede auf der Ebene der Europäischen Union (EU) und des Europarats in der Gewichtung des demokratischen und des ökonomischen Aspekts feststellbar sind. Die im Amtsblatt der Europäischen Union veröffentlichten Policy Papers betonen gegenüber den „recommandations“ des Europarats stärker die ökonomische Perspektive. Die, unter dem Eindruck der Terroranschläge von Paris verfassten Grundsätze der Pariser Deklaration vom 17.März 2015 mit dem Titel „Erklärung zur Förderung von staatsbürgerlicher Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung“³, sowie die vom Europarat nach der Jahrtausendwende, als Empfehlungen veröffentlichten Policy Papers stehen jedoch für das Bemühen der Förderung der partizipativen „Citoyen“ Kompetenz der EuropäerInnen. Eine besondere Leit- und Orientierungshilfe spielen diese für den Geschichtsunterricht herausgegebenen Empfehlungen des Europarates, da sie danach trachten ein historisches

³ Die Erklärung erfolgte im Rahmen eines informellen Ministertreffens der europäischen Union angesichts der Terroranschläge Anfang letzten Jahres (Jänner 2015.)

Wissensfundament zu schaffen, das zum Gradmesser für friedliches Zusammenleben wird - angesichts des Bewusstseins, dass mit dem Blick in die Vergangenheit Ereignisse in Augenschein treten, deren Wiederholung zu verhindern ist. Der Fokus liegt, wie es dem Europarat eigen ist auf dem bereits dargelegten kleinsten gemeinsamen Nenner, „Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit“. Herausgestrichen wird die Bedeutung des Narrativs, das berücksichtigt, dass jede Erzählung aus einer bestimmten Perspektive, die eine mögliche unter mehreren darstellt, erfolgt. Diesem Bewusstsein implizit ist die immerwährende Möglichkeit, dass es anders sein könnte und spielt somit ernstgenommen der Ausbildung von Toleranz gegenüber andersartigem in die Hände.

Hier wird die Beziehung von Geschichte und „civic education“ in ihrer Dichotomie zwischen Forschung, historischem Denken und Reflexion und dem „fictional part of imagination“ (Ecker 2013: 85.) für die Bildung eines gemeinsamen europäischen Narrativs thematisiert. Für die Ausbildung dieses/dieser kritikfähigen, sozialen, der Selbstreflexion und Selbstorganisation kompetenten Bürgers/Bürgerin wird auf die Notwendigkeit einer Hierarchisierung des Fächerkanons verwiesen und der, bereits von Durkheim und Dewey und später von Honneth aufgenommene Primat der Geschichte aufgezeigt, der auf eine Habituation der Staatsbürgerrolle abzielt.

Wenn Geschichteunterricht nun sich aber im Rückblick auf vergangene Ereignisse der Fragestellung, wie gesellschaftsgestaltende Potentiale in den Individuen zur Entfaltung gebracht werden können, annimmt, bedeutet dies ein konkretes Ziel vor Augen zu haben, wie sich Gesellschaft konstituiert und eine Idealvorstellung, wie sie aussehen sollte.

Geschichtsvermittlung, die pro aktiv für ein friedliches, demokratisches Zusammenleben in einer pluralistischen Gesellschaft eintritt, ist ein Befähigungskriterium, ein Kompetenzbeförderer, im Sinne der Humanitas, für das einzelne Individuum, aber auch ein wesentlicher Hebel für ein funktionierendes System bzw. die Gesellschaft.

Eine ungenügende Fokussierung auf die im Europäischen Wertekanon festgeschriebenen Inhalte aufgrund unterschiedlicher Interessenlagen und einseitiger rein ökonomischer Fokussierung innerhalb einer Gesellschaft führen zu beobachtbaren Systemkrisen. Mangelndes Geschichtsbewusstsein führt zu Nichterkennen und fehlerhafter Steuerung im Sinne von Einzelinteressen. Da in Demokratien jedoch die Herrschaft vom Volk und nicht von Partikularinteressen einiger weniger Eliten ausgehen soll, führt eine Schwäche des Politischen aufgrund mangelnder Teilhabe-kompetenz zu Verwerfungen. Wie diesen Verwerfungen effektiv entgegengetreten

werden kann, welche Erkenntnisse sich für das Bildungssystem ergeben und wie dessen erfolgreiche Gegenwehr gegenüber der Dominanz des Teilsystems Ökonomie aussehen kann, sind die Fragen, die sich als demokratiepolitische Herausforderungen äußern und den Anspruch für diese Arbeit begründen.

Die Arbeit stützt sich auf unterschiedliche Quellen, einerseits auf Rechtstexte, wissenschaftliche Studien und policy papers, andererseits auf öffentliche Berichte, Zeitungsartikel, sowie nicht selbst erhobene, aber für die Steuerung herangezogene Daten, die zur Untermauerung der qualitativen, theorethischen Auseinandersetzung dienen. Aufgrund des persönlich wahrgenommenen breit gestreuten Interesses an der aufgeworfenen Thematik richtet sich die Arbeit an einen recht weit gefassten Adressatenkreis:

- An Wissenschaftler aus unterschiedlichen Fachbereichen, wie HistorikerInnen, PolitikwissenschaftlerInnen, PhilosophInnen, PädagogInnen, SoziologInnen, ÖkonomInnen, ...;
- Personen, die sich mit der Steuerung des Bildungssystems durch die Erarbeitung politischer Programme, Evaluationsstudien, ... oder mit der Budgetierung beschäftigen, (PolitikerInnen, MinisterialbeamtenInnen, ParteimitarbeiterInnen, Interessensvertretungen);
- Personen, die beruflich einer Vermittlungstätigkeit nachgehen oder diese anstreben (LehrerIn, LehramtsstudentInnen, Menschen, die mit der Aufnahme eines Lehramtsstudiums liebäugeln);
- JournalistInnen, die den Diskurs durch ihre Berichterstattung mitbeeinflussen
- Eltern, die sich über die Zukunft ihrer Kinder Gedanken machen;
- und zu guter letzt an all jene, die zwar keiner der angeführten Adressatengruppen zuzurechnen sind, sich aber dennoch für die in dieser Arbeit dargebotenen Inhalte interessieren.

1. Welche übergeordneten Ziele und Interessen sollen LehrerInnen durch ihre Tätigkeit bedienen?

„Menschliches Leben ist wesentlich, nicht bloß zufällig Zusammenleben.“ (Kröll 2014: 217.) Dementsprechend ist das Individuum immer schon Mitmensch, dessen Bestimmung immer erst im Verhältnis zu anderen zu Tage tritt. Dies im sich gegenüber Anderen Verhalten durch Übernahme verschiedener Rollen.

Die Frage, was die Gesellschaft ausmacht, wird von Luhmann und Schorr derart beantwortet, dass der Gesellschaft als solcher ein Inklusionsbegriff fehlt. Es kommt zu einer Verschiebung dieses Problems, in dem der anthropologisch besetzte, jedem Menschen zugängliche und auf seine eigene Perfektion abzielende Begriff des Glücks ins Feld geführt wird. Spielten zunächst auf Gott, andere Menschen und auf sich selbst bezogene moralische Pflichten des Menschen im Erziehungs-/Bildungssystems eine bedeutende Rolle, entzogen sich soziale Veränderungen aber einer möglichen Kontrolle. Um allerdings ein friktionsfreies Miteinander in unserer funktional differenzierten Gesellschaft zu ermöglichen, bedarf es Menschen, die in dieser Gesellschaft unterschiedliche Aufgaben aus- und erfüllen können. Zentraler Bezugspunkt des Erziehungs-/Bildungssystems ist in einer solchen Perspektive nicht das soziale System selbst, sondern der zu erziehende/bildende Mensch, anhand dem schließlich auch die Ziele für den, in Form von Unterricht, erfolgenden Erziehungs-/Bildungsprozess festgemacht werden. (Luhmann/ Schorr 1979: 42f.)

Die Organisation der Gesellschaft in unterschiedliche Systeme weist den Lehrenden die Aufgabe zu mittels ihrer eigenen Tätigkeit dafür Sorge zu tragen, dass es Menschen gibt, die ausreichend befähigt sind, arbeitsteilig Funktionen in den diversen Systemen bestmöglich zum Wohle des Gesamten zu ergreifen. Das Gesamte ist hierbei sowohl im übergeordneten Sinne als die Gemeinschaft von Menschen, als auch die sich in einem Staatsgefüge befindlichen Individuen zu verstehen.

Diese Tätigkeit von Lehrenden zielt auf den Erwerb allgemeinnütziger Kenntnisse, Gewohnheiten und Fertigkeiten, die den Menschen als gesellschaftliches Wesen charakterisieren, solcher, die ihm zur Erfüllung seiner Rolle in gesellschaftlichen Leistungsbeziehungen dienen und solcher, die ihm einen Individualnutzen bescheren, ab. In der Theoriebildung transformiert sich dies nach Luhmann und Schorr schließlich durch Internalisierung des Allgemeinen im Individuellen in der Idee der Menschenbildung, sowie Externalisierung des Gemeinnützigen durch seine am

Erwerbsarbeitsmarkt fokussierte Orientierung. Humane Perfektion als Erziehungsziel wird in Vollkommenheit, Brauchbarkeit und Glückseligkeit aufgelöst.

Die *Vollkommenheit* wird als Leitbegriff beibehalten und als harmonische Ausbildung aller Anlagen und Kräfte im Menschen interpretiert. Daneben wird den unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen an den Menschen (also dem, was wir Leistung nennen) durch den Begriff der *Brauchbarkeit* Rechnung getragen. Diese Differenz erzwingt die Rückverlegung des Letztzieles der Erziehung in die Selbstreferenz, in die Empfindungen, die derjenige erlebt, der sich selbst als vollkommen und brauchbar erfährt. Diese Empfindung macht, da der Mensch sich selbst liebt, ihn glücklich. *Glückseligkeit* wird auf diese Weise das Reflexionsprinzip, das die übrigen Gesichtspunkte zusammenhält, indem es sie einbezieht und in ihrer Erfreulichkeit zur Reflexion bringt. (Luhmann/Schorr 1979: 45.)

Dies führt zu einer grundlegenden generellen direkten Abhängigkeit aller anderen Systeme vom Erziehungs-/Bildungssystem, das als Ermöglichungsstruktur für jedwede Gesellschaftsstruktur begriffen werden kann. Ohne Weitergabe kultureller Fertigkeiten mittels Kommunikation ist Beziehung als Grundlage von Gesellschaft nicht möglich. Reflexion von Vergangenem, Gegenwärtigem und Zukünftigem ist Entwicklungsbedingung differenzierter Systeme. Reflexionsfähigkeit, Beziehung und Kommunikation sind damit die Schlüsselbegriffe, die die Basis für die Akteure im Erziehungs-/Bildungssystem, aber auch in den anderen Teilsystemen der Gesellschaft darstellen.

Aus systemtheoretischer Perspektive bildet das Bildungssystem als Funktionssystem wie Wirtschaft, Recht, Medizin, ... lediglich ein Teilsystem der Gesellschaft. Jedes Funktionssystem ist für jedes andere Funktionssystem Umwelt. Nach Luhmann bekommt die Gesellschaft die Bedingungen ihrer Möglichkeiten erst über den Umweg ihrer Umwelt in den Blick und kann dementsprechend Gegenwartsfragen immer nur im Kontext einer System-Umwelt-Analyse behandeln. (Luhmann 2011.)

Die „Wahl der Systemreferenz (impliziert) alle anderen Systeme und deren Umwelten als Umwelt des Bezugssystems.“ Hierbei zu beachten ist, dass jedes System mehrfache Berücksichtigung finden muss. Erstens „als es selbst und [zweitens, V.D.] als System in der Umwelt eines anderen Systems.“ (Luhmann 2011: 5.) Schließlich

bezieht sich (jedes System) (1) auf seine Umwelt, deshalb (2) auf andere (nicht alle) Systeme in seiner Umwelt, deshalb (3) auf die Umwelt dieser Systeme in seiner Umwelt und deshalb (4) auf sich selbst als System in der Umwelt von Systemen seiner Umwelt. (Luhmann 2011: 5.)

Mit der dadurch gegebenen Anzahl an verschiedenen Relationierungsmöglichkeiten steigt auch die Komplexität.

Aufgrund der inneren Komplexität und Abhängigkeit und des Zusammenhangs der einzelnen Teilsysteme mit- und voneinander, dass jedes Teilsystem Umwelt für das andere ist, ergibt sich ein natürliches Interesse an Anschlussoptionen. An diesen Schnittstellen finden sich Interessenskonflikte und -kollisionen.

Beziehungen, die sich zwischen Interaktionssystemen einspielen bzw. herstellen lassen, sind für alle beteiligten Systeme aus je anderer Perspektive selektive Realisationen von Umweltausschnitten, wobei jedes System für jedes andere Umwelt ist und die Selektivität der Realisation entsprechend divergiert. (Luhmann 2011: 5.)

In der systemtheoretischen Betrachtung ist die Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbstbeschreibung, die beide auf Beobachtung beruhen, wesentlich für die Analyse des Systems. Unterschiedliche Perspektiven schlagen sich in unterschiedlicher Wahrnehmung nieder, die wiederum differente Beschreibungen nach sich zieht. Ob eine der beiden richtiger als die andere ist, zu hinterfragen, mündet voraussichtlich lediglich in einem Diskurs in dem Pro- und Kontraargumente für beide Seiten aufeinandertreffen und letztlich, sofern sich starre Fronten herausbilden, Mauer bildend wirken, anstatt ein produktiv, konstruktives Miteinander zu ermöglichen.

Diese Spannungen und Vereinbarungen unterschiedlicher Zielsetzungen und Interessen, denen die Teilsysteme und deren Akteure (auf nationaler und internationaler Ebene als einzelne Individuen oder Organisationen (bspw. Europarat, Europäische Kommission, OECD, ...) unterliegen, bedürfen vermittelnder Kommunikation.

Schließlich stellen Systeme nach Luhmann, egal ob es sich um soziale oder psychische Systeme handelt füreinander black boxes dar, die miteinander in Interaktion treten können, die auf gegenseitiger Beobachtung beruht. In Erscheinung tritt hier das Phänomen der doppelten Kontingenz. Das bedeutet: „zwei black boxes ..., [die, V.D.] es auf Grund welcher Zufälle (auch) immer, miteinander zu tun (bekommen)“ (Luhmann 1987/1984: 156.) sind füreinander keinesfalls „durchsichtig“ und schon gar nicht „kalkulierbar.“

Um die Erfüllung dieser gesellschaftlichen Vermittlungsaufgabe zu gewährleisten bedarf es des Bildungssystems in seiner Funktion Menschen in ihrer Lern-, Erkenntnis- und Kommunikationsfähigkeit zu schulen.

Interesse an der Anschlussfähigkeit des Bildungssystems hegen aufgrund dieses übergeordneten Ziels alle anderen Systeme. Insbesondere gilt das jedoch für das ökonomische, wie auch das politische Teilsystem, die taugliche und untaugliche Versuche unternehmen das Bildungssystem ihren eigenen Logiken zu unterwerfen. Dies

erfolgt auf der Basis einer eingeschränkten Beobachtungsfähigkeit, da Beobachtung von Systemverhalten sich stets im Wechselspiel des gegenseitigen Systemreagierens auf die eigenen Beobachtungen vollzieht. (Luhmann 1984/1987: 156.)

Dementsprechend sind Akteure im Bildungssystem daher sowohl ihren eigenen Codes verpflichtet als auch angehalten die Codes der anderen Teilsysteme zu erkennen, zu entschlüsseln, zu adaptieren oder nötigenfalls auch zurückzuweisen.

So operiert das Wirtschaftssystem mit dem symbolisch generalisierten Kommunikationscode Geld. Durch „diese Spezialform des monetären Kommunikationscodes ist variable/ konstante Knappheit zur strukturellen Rahmenbedingung aller spezifisch wirtschaftlichen Prozesse geworden.“ (Luhmann/ Schorr 1979: 283.) Das bedeutet, indem beispielsweise Arbeit eine Verknüpfung mit der Ressource Geld erfährt, wird auch seine Verrechnung dem Prinzip der Summenkonstanzformel unterworfen und ist entsprechend dieser zu regulieren. (Luhmann/ Schorr 1979: 283.)

Während nun das „Wirtschaftssystem ... seine Entscheidungen durch Knappheit (limitiert)“, kennen „andere Funktionssysteme“, wie das Erziehungssystem in ihren „genuin funktionsbezogenen Operationen ... keine Knappheit.“⁴ Der Opus moderandi ist ein anderer und hebt den Verweis auf „Knappheit“ im Erziehungssystem aus. Er funktioniert damit mehr schlecht als recht, bis gar nicht.

Schließlich erfordert die Verbreitung von Wissen und Können keine rationale Kalkulation, da weder Wissen noch Können durch Summenkonstanzen eingeschränkt werden. Eignet sich Jemand ein bestimmtes Wissen autodidaktisch an, nimmt er dadurch niemandem die Möglichkeit sich das gleiche Wissen und Können ebenfalls anzueignen. Es wird dadurch nicht weniger.

Ebenso steht es um die Vergabe von Noten, das Ausstellen einer Leistungsbeurteilung im Bildungssystem. Die Beurteilung eines/r Schüler/In mit einer beliebigen Note schränkt die Möglichkeit x-beliebig viele andere SchülerInnen ebenso zu zensurieren nicht ein. Einzig über den Weg der Verknüpfung mit anderen Prinzipien und linearer Ursache-Wirkungszusammenhänge, wie eben beispielsweise der Forderung, dass alle

⁴ Für das Wirtschaftssystem gilt, dass

„man ... über eine bestimmte Geldsumme nur einmal verfügen (kann). Ihre Ausgabe bedeutet, daß man entsprechend weniger Geld hat; sie ... also das dann noch mögliche Entscheiden (limitiert). Entsprechend ... ein bestimmter Betrag (oder semantische Äquivalente: ein Arbeitsplatz, eine Planstelle) nur einmal vergeben werden [(kann); und, V.D.] wenn einer ihn bekommt, ...fest(steht), daß andere ihn nicht bekommen. [...] Die durch Geld hergestellte Interdependenz ... die Begründung: (ersetzt), [da, V.D.] Die Kasse ist leer, der Haushaltstitel ist ausgeschöpft, die Planstelle ist besetzt, der Arbeitsplatz ist vergeben – [als, V.D.] Mitteilung genügt.“ (Luhmann/ Schorr 1979: 283, 284.)

SchülerInnen gleichbehandelt werden müssen, lässt sich auch im Erziehungssystem bezüglich pädagogischen Handelns Limitationalität einführen. (Luhmann/ Schorr 1979: 284.),

Nach Luhmann und Schorr ergibt sich das Problem, dass die durch Ausdifferenzierung der Gesellschaft entstandenen Systemreferenzen auf das soziale System, anstatt auf den Menschen zu beziehen sind.

Die Vermittlung von Funktion, Leistung und Reflexion kann nur in den Funktionssystemen selbst vollzogen werden. Sie kann den Teilsystemen durch die Gesellschaft weder abgenommen noch vorgeschrieben werden. Die Differenzierungsform der Gesellschaft legt nur fest, daß, nicht wie Funktion, Leistung und Reflexion sich wechselseitig bestimmen. Die Lösung dieses Dauerproblems variiert von System zu System, ja von Situation zu Situation. (Luhmann/Schorr 1979: 46.)

Daraus folgern Luhmann und Schorr die Notwendigkeit von Systemautonomie. Diese besteht in der Reflexion des Systems über seine eigene Funktion, „die als unendliche, ... die gesamte Bevölkerung einbeziehende, nirgendwo sonst erfüllbare Aufgabe kommuniziert wird.“ (Luhmann/ Schorr 1979: 47.)

Die Annahme, (dass man Systemstrukturen durch Interaktion mit dem System ändern könne, liegt aller Erziehung zu Grunde. (Luhmann 2011: 5.) „In Form der Komplementäreuphorie Planung und Partizipation“ ist sie auch für soziale bzw. gesellschaftliche Funktionssysteme von Relevanz.

Bezugspunkt hierfür ist der Staat als Governance im Aufbau von Schulrecht, Schulverwaltung, Schulaufsicht, Professionspolitisch muss die Ausfüllung seiner Aufgabe aufgezeigt werden, sprich es gerät die LehrerInnen(aus)bildung in den Blick.

Zudem ist die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Definitionen des Bildungsbegriffs ein Schlüssel zum Verständnis für die übergeordneten Ziele und Interessen, die Lehrende bedienen sollen. Hier liegt der Fokus darauf, welche Implikationen sich daraus ergeben.

Der auf Kant zurückgehende Bildungsbegriff, betont, dass es darum geht ein Volk von Unfreien durch die richtige Wahl der Methoden und Mittel zur Freiheit zu führen. Dies im Sinne des mündigen, kritischen Citoyens. Die Demokratie und politische Partizipation der BürgerInnen im Sinne der Humanitas erscheint prioritär.

Der ökonomische Bildungsbegriff geht trotz seiner technokratischen Qualität auch nicht davon aus, dass Bildung von alleine durch Lehrdienstleistungen hergestellt wird. Er impliziert, dass jeder Mensch selbst noch Zeit und Anstrengung in die Transformation

dieser in Bildung, die sich in Form von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausdrückt, aufwenden müsse. Demnach ist jedes Individuum sein eigener Bildungsproduzent. Entsprechend der Investitionshypothese sind damit alle Aktivitäten, die jemand unternimmt um sich zu bilden als mit Kosten verursachende Investition in sein eigenes Humankapital zu betrachten. Dieses kann er am Arbeitsmarkt im Tausch gegen Einkommen anbieten. Wodurch zwar nicht die Bildung an sich Warencharakter besitzt, sondern der Mensch selbst in seiner Betrachtung als Humanressource.

Dadurch ergibt sich ein inhumanes Menschenbild, bei der vorrangig wirtschaftliche Interessen, im Sinne der bloßen Beschäftigungsfähigkeit des Einzelnen, die zum Wirtschaftswachstum beiträgt, in Betracht gezogen werden.

Auf internationaler Ebene sind als bildungspolitische Akteure, die UNO, die Europäische Kommission, die bildungspolitische Leitlinien erarbeitet, die über den Ministerrat mittels der Methode der offenen Koordinierung auf nationalstaatliche Ebene durchschlagen, oder auch die OECD zu nennen. Die Frage, welche Interessen sie als bildungspolitische Akteure verfolgen, erfordert es sich mit ihren jeweiligen Zielgebungen auseinander zu setzen.

Neben den jeweiligen wirtschaftlichen Zielsetzungen erscheinen jedoch Gesellschaftsveränderungen nur über das mit der Gesellschaft in einem Interdependenzverhältnis stehende Bildungssystem durch gezielte Einflussnahme in Form von bestimmten Maßnahmen möglich. Die Zielsetzungen der Humankapitaltheorie und der Bildungsökonomie bieten dafür die theoretische Grundlage des wirtschaftlichen Weltbilds.

Dem Rechnung tragend, gilt es sich das Bildungssystem unter Bezugnahme des Wirtschaftssystems genauer anzusehen, um die übergeordneten Ziele und Interessen, die die Akteur/Innen des Bildungssystems erfüllen sollen, zu erkennen, zu erfüllen oder auch kritisch zurückzuweisen.

Ausgehend davon, dass sich die Funktion aller gesellschaftlichen Teilsysteme im Bezug auf die Gesellschaft bestimmen, während sie füreinander Leistungen erbringen, stellt sich die Frage, worin diese in der Reziprozität von Bildungs- und Wirtschaftssystem jeweils füreinander bestehen. Die Antwort liegt in der Bereitstellung von Ressourcen und der Produktion von Bildungsabschlüssen, die als Anschlusswerte für das jeweils andere Funktionssystem betrachtet werden können.

Autopoiesis als Selbstreflexion, die im Kontakt mit sich stattfindet, entspricht „systemischer Selbstbeobachtung“, die auf Differenz, die als Information verarbeitet

werden kann, angewiesen ist. Die Informationsverarbeitung verläuft entlang der „System-Umwelt-Differenz“ und wird dabei auf die Grenzen ihrer eigenen Möglichkeit aufmerksam. (Luhmann 2011: 135f.)

Hier wirken Übergangskriterien von einem Funktionssystem in ein anderes als Limitationskriterien, - beispielsweise beim Übertritt vom Erziehungssystem ins Wirtschaftssystem durch Integration in den Erwerbsarbeitsmarkt. Zeugnisse, Zertifikate als Leistungsnachweise für das, was eine Person im Erziehungssystem an Wissen und Können erworben hat, dienen dabei als Anschlussmedien für das Wirtschaftssystem und müssen dementsprechend als Selektionsentscheidungen in ihrer Ungleichheit erschaffenden Folgewirksamkeit für die Karriereverläufe einzelner Individuen betrachtet werden. Dies führt dazu, dass „gegenwärtige Selektionen ... konsequenzlastig, ... mit Zukunftsbedeutung überfrachtet und in ihrem unmittelbaren Sinn ausgelaut (werden).“ (Luhmann/ Schorr 1979: 285.) In Folge werden Entscheidungen im Bildungssystem, bspw. über Zensuren, die Fächerwahl, den curicularen Aufbau und Lehrinhalte nur mehr in Abhängigkeit von mit ihnen verbundenen Zukunftserwartungen getroffen. (Luhmann/ Schorr 1979: 285.)

1.1. Was ist unter Bildung zu verstehen?

Bildung war die Utopie des Kleinbürgers, daß es zwischen Lohnarbeit und Kapital noch eine dritte Existenzform geben könnte, Bildung war die Hoffnung der Arbeiterklasse, durch Wissen jene Macht zu erringen, die die mißlungenen oder ausgebliebenen Revolutionen verwehrt hatten, Bildung war das Vehikel, mit dem Unterschichten, Frauen, Außenseiter, Behinderte und unterdrückte Minderheiten emanzipiert und integriert werden sollten, Bildung gilt als begehrte Ressource im Kampf um die Standorte der Informationsgesellschaft, Bildung ist das Mittel, mit dem Vorurteile, Diskriminierungen, Arbeitslosigkeit, Hunger, Aids, Inhumanität und Völkermord verhindert, die Herausforderungen der Zukunft bewältigt und nebenbei auch noch Kinder glücklich gemacht werden sollen. (Liessmann, Konrad Paul: DER WERT DER BILDUNG UND DIE BILDUNG VON WERTEN (Vortrag am 8. April in Linz), http://www.ufg.ac.at/fileadmin/-media/-institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/materialien_und_links/Einzeltexte/Referat_C.P._Liessmann.pdf, 1, aufgerufen am 15.05.2015./ Liessmann 2006: 50.))

Bildung ist ein vielschichtiger Begriff. Unzählige Definitionen versuchen ihn zu fassen, eine einheitlich allgemein verständliche verbindliche Auslegung existiert in unserer ausdifferenzierten Gesellschaft mitnichten.

Schlagworte, wie Recht auf Bildung, Chancengleichheit, gesellschaftliche Teilhabe suggerieren die Wichtigkeit von Bildung, ohne jedoch genau zu präzisieren, was unter

Bildung genau verstanden wird, welche Bildungsinhalte gemeint werden. Dennoch versprechen diese Worthülsen geradezu eine religiös anmutende Verheißungsideologie auf eine gelingende Zukunft, die durchaus auf fruchtbaren Boden fallen.

Es vergeht kaum ein Tag, ohne mediale Berichterstattung zum Thema Schule. Seit Jahren ist das Thema Schule und Bildung aus dem öffentlichen Diskurs nicht wegzudenken. Bildung und damit Schule ist in Österreich ein allgemeines politisches Reizthema. Je nach Weltanschauung wird dabei für oder gegen Gesamtschule, für oder gegen Ganztagschule, verpflichtendes zweites Kindergartenjahr, u.a. argumentiert. LehrerInnendienstrecht, Zentralmatura, Neue Mittelschule, modulare Oberstufe sind Begriffe, die in aller Munde sind. Dennoch postuliere ich, dass nur wenige, die genauen Problemlagen, die mit diesen Reizworten verbunden sind, kennen.

Sowohl die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, als auch der Einzelne verbinden Hoffnungen und Erwartungen mit dem Thema Bildung. Schließlich gelten Kinder zu allen Zeiten als Hoffnungsträger für die Zukunft einer Gesellschaft. Ihre möglichst gute Ausbildung ist daher eine Aufgabe, der allgemein größte Wichtigkeit beigemessen wird. Wie diese Bildung - Ausbildung erfolgen soll, was sie umfassen muss, wer sie leiten darf, ist dagegen strittig. Der Konsens endet bei den jeweiligen Bedürfnissen.

Durch die unterschiedlichen Begriffsdeutungen von Bildung und die damit verbundene emotionale Aufladung ist es möglich, dass in einer Kommunikation von jedem Kommunikanden ein anderer Bildungsbegriff verwendet wird. Erst die Klärung des Begriffs nach erfolgreicher Einigung auf eine bestimmte Definition bietet die Möglichkeit einer umfassenden sinnhaften Verständigung.

Im Wort Bildung steckt das Wort Bild. Damit wird ursprünglich „sich ein Bild von etwas machen, sich etwas klar machen, sich etwas zu eigen machen“, verbunden. Ausgehend von der äußeren Form, die ausgestaltet, ausgeformt wird, wird der Begriff Bildung allmählich auf eine innere Ausformung des Menschen, für ein Streben nach Vollkommenheit, nach Gottes Ebenbild, dem „imago dei“ ausgeweitet. Mit der Abnahme der Vorherrschaft der Religion im Gesellschaftssystem transformiert sich dieses Streben nach Perfektion in ein Streben nach Perfektibilität. (Luhmann/ Schorr 1979: 63.)

Bildung bedeutet damit einen Inhalt ursächlich verstanden zu haben, mit ihm arbeiten zu können. Dies impliziert neben verschiedensten Persönlichkeitsimmanenten Konstanten fachliches Wissen, ohne das jedwede Problemlösungsorientierung quasi unmöglich ist.

Auf die Frage, „was ist Bildung“, folgt meist die Frage „wozu dient Bildung“, wozu wird Bildung überhaupt benötigt. Damit impliziert ist die Frage, ob es für ein reibungsloses Funktionieren der differenzierten Gesellschaft nicht ausreicht, dass die unterschiedlichen Funktionen des Systems vollständig erfüllt werden, dass Personen mit unterschiedlichen Befähigungen die an sie geforderten Aufgaben jeweils zur Gänze erfüllen. Hier gilt: „Bildungswege werden individuell begangen, aber gesellschaftlich erzeugt. Ich gestalte und werde gestaltet – über das Verhältnis und Ausmaß kann man sich das ganze Leben lang Gedanken machen.“ (Lenz 2009: 3.) So streben tatsächlich diverse unterschiedliche Gruppierungen die Verwirklichung ganz verschiedener gesellschaftspolitischer Ziele mit Hilfe von Schulpolitik an.

Um für die „was ist-“ und „wozu dient Bildung“ Fragen schlüssige Antworten zu finden, ist es notwendig unterschiedliche Bildungs-Deutungen, sowie das Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbildung oder kurz Erziehung zu erläutern. Schließlich klärt auch das Recht auf Bildung als eindeutiges Paradigma keineswegs eindeutig, was unter Bildung verstanden wird, oder zu verstehen ist.

Der aus der Aufklärung stammende Bildungsbegriff kann nämlich nach Ribolits auch als bürgerlicher Kampfbegriff gesehen werden, der zur Machtgewinnung und zur Etablierung des kapitalistischen Systems diene, indem er den Leistungs- und Konkurrenzgedanken etablierte. (Ribolits 2011: 9.) Kröll weist zusätzlich darauf hin, dass der Problemnexus von Individuum und Gesellschaft eine neuzeitliche, eine Erscheinung der Moderne ist. Entstanden ist diese in der „englischen Geisteswelt“ durch Ausbildung der Illusion des gesellschaftlichen Scheins. Die menschliche Vergesellschaftung nimmt ihren Ausgangspunkt von dem, mit anderen Individuen in einem Konkurrenzverhältnis stehenden, „selbstständigen Individuum“, das sich durch Handlungs-, Vertrags- und Tauschfähigkeit auszeichnet. Freiheit, Autonomie, Subjekt, ... werden als Begriffe angeführt, sobald das Individuum zum Thema wird. (Kröll 2014: 212.)

In dieses Weltbild fügt sich nun bspw. die technokratische Bildungsdefinition der Statistik Austria⁵ die lautet: „Bildung ist eine Investition in die Fähigkeiten und Kenntnisse der Menschen. Sie trägt zur Stärkung des wirtschaftlichen Wachstums sowie zur Steigerung der Produktivität bei“, problemlos ein. (Statistik Austria (2015):

⁵ Die österreichischen Bildungsdaten werden von der Statistik Austria jährlich in einem Bericht zusammengefasst. Die vorliegende Definition findet sich in Bildung in Zahlen 2013/14, (Statistik Austria (2015): „Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen“ <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf?4ut4xd>, aufgerufen am 27.08.2015.)

„Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen“, 82, <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf?4ut4xd>, aufgerufen am 27.08.2015.)

Nach Schäfer und Lojewsky, die dem Bildungsbegriff von Dohmen folgen, unterscheidet das System Bildung formelle, informelle und nichtformelle Bildungsprozesse, die nach Meder jeweils das „Verhältnis des Einzelnen zu den Sachverhalten und Dingen der Welt“, das „Verhältnis des Einzelnen zur Gesellschaft“ und das „Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst“ abbilden und in einem reziproken Verhältnis zueinander stehen. (Schäfer/ Lojewsky 2007: 18ff.)

Bildungsinteraktionen stellen somit immer auf eine Veränderung der Persönlichkeit durch Reflexion ab und sind ihrem Wesen nach sowohl prozess-, als auch ergebnisorientiert. Charakterisiert wird dies beispielhaft durch die Aussagen „ich bilde mich“ und „ich bin gebildet.“ (Schäfer/ Lojewski 2007: 20.)

In einem gesellschaftlichen System, das sich durch reziproke Aufgaben am Laufen hält wird dem Satz, „ich bin gebildet“ gerne der Zweck hinzugefügt. Damit wird aus dem Code „ich bin gebildet“ ein „ich bin für etwas gebildet“, verkürzt „ich bin ausgebildet“. Mit der Frage, „wozu?“, bin ich letztlich auf eine Funktion reduziert um die Teilhabe-funktion im ökonomischen Part des gesellschaftlichen Systems wahrzunehmen. Im Gesamtgefüge des gesellschaftlichen System dagegen, ist das „ich bin ausgebildet“ dem „ich bin gebildet“ unter-, - maximal beigeordnet. Hier sind Werte und Haltungen, die auf dem Wissen um den Menschen basieren die *conditio sine qua non* für ein reibungsloses Funktionieren des gesellschaftlichen Systems im Gesamten⁶.

Der durch Bildung veredelte Mensch ist somit Basis und Ziel gesellschaftlicher Bestrebungen gleichermaßen. In Eigenverantwortung, quasi privat und außergesellschaftlich obliegt dem Einzelnen unabhängig von der herrschenden Realität die Möglichkeit der Selbstbefreiung, Selbsterlösung (Foerster 2009: 22ff.) wahrzunehmen und zum Wohle des Ganzen, des gesellschaftlichen Systems auch zu erreichen. (Ribolits 2011: 19.) Damit wird der Bildungsprozess zu einem sich ständig optimierbaren Bewusstsein fördernden Selbstentfaltungsprozess. Dabei gilt der Satz von Adorno: „je heller die Einzelnen, desto erhellter das Ganze.“ (Adorno 2006/ (1959): 15.)

⁶ Bspw. kann die Plutonium Spaltung einerseits, wenn sie zur Energiegewinnung eingesetzt wird ein Segen der Menschheit und positiv konnotiert sein, wenn sie zur Vernichtung von Menschen als Atombombe verwendet wird, dagegen als Fluch und negativ besetzt sein. Mit dieser Erkenntnis gerät die ethische Haltung einer „was ist machbar“ Strategie in den Hintergrund vor einem „ist dies sinnvoll“ und dient das Wissen dem „Guten“ Konzept.

Diesem Gedanken folgend legt Konrad Paul Liessmann (2006) im Rekurs auf Martha Nussbaum schlüssig dar, dass das System Gesellschaft Menschen benötigt, die über ein ausreichendes Maß an Humanität verfügen. Dies beinhaltet auch einen Fokus auf „humanities“, generell und speziell im schulischen und universitären Kontext, auf ein Kerncurriculum geisteswissenschaftlicher und musischer Fächer, die das Individuum befähigen ein selbstbestimmtes, gutes Leben zu leben.

Einseitige Orientierung auf Ausbildung im Sinne reiner Technik- und Anwendungsmaximierung ist somit im Sinne Luhmanns eine Reduktion der Komplexität, die zwangsläufig eine Komplexitätssteigerung nach sich ziehen muss.

Die Orientierung der demokratischen Gesellschaft an den Menschenrechten⁷ gründet sich auf das Ideal der Mitmenschlichkeit, das gegen Unterdrückung und Diskriminierung gerichtet die Menschenwürde an „Gleichheit“ im Sinne von Gleichwertigkeit aller Menschen vor dem Buchstaben des Gesetzes festmacht.

Jeder hat das Recht auf Bildung⁸ Dieser Satz findet sich in Artikel 26, der in Österreich am 3. September 1958 in Kraft getretenen Konvention zum Schutz der Menschenrechte. Dieser Satz verkörpert wie kein anderer Hoffnung. Begründet ist er in Zielbestimmungen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948, die in ihrem

⁷ „Die Idee der Menschenrechte wurzelt im Gedankengut der Aufklärung, ihre Verankerung in den demokratischen Verfassungen im Zuge der Installierungen der bürgerlichen Gesellschaft.“ (Ribolits 2012: 55.) Dies ist insofern relevant in Betracht zu ziehen, wie Ribolits ausführt, um sich ins Bewusstsein zu rufen, dass die im Zeichen der Schlagworte „liberte, egalite, fraternite“ der französischen Revolution stehenden, in den Menschenrechten ausgeformten „bürgerlichen Freiheiten“ auch die Funktion erfüllten sich gegenüber den anderen Ständen - Bauernschaft und Adel - abzugrenzen. (Ribolits 2012: 55.) Die Berufung auf diese, als Legitimationsgrund für spezifische Handlungserfordernisse fokussiert dementsprechend auf eine „rückwärtsgewandte Utopie“ (Ribolits 2012: 55.), Herrschaftsverhältnisse in der Gesellschaft aufzubrechen/-lösen bei gleichzeitig system-konservierenden Anspruchs bezüglich ihrer Wertebasis. Dies mündet in einem unüberwindbaren Paradoxon.

Im Bildungssystem dient der Gleichheitsgedanke als gesellschaftsveränderndes Werkzeug mit bipolarem Charakter. Einerseits wird versucht die aufklärerischen Ideale der Menschenrechte umzusetzen. Andererseits erfolgt eine Instrumentalisierung im Sinne kapitalistischer Logiken. Er dient als Ermöglichungsstrategie, die die Verantwortung von der gesellschaftlichen Systemebene in den Bereich des Einzelnen verlagert.

⁸ Resolution der Generalversammlung 217 A (III). Allgemeine Erklärung der Menschenrechte 10. Dezember 1948, Artikel 26:

1. Jeder hat das Recht auf Bildung. Die Bildung ist unentgeltlich, zum mindesten der Grundschulunterricht und die grundlegende Bildung. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch. Fach- und Berufsschulunterricht müssen allgemein verfügbar gemacht werden, und der Hochschulunterricht muß allen gleichermaßen entsprechend ihren Fähigkeiten offenstehen.
2. Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.
3. Die Eltern haben ein vorrangiges Recht, die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteil werden soll.

vollen Umfang nirgendwo verwirklicht sind. Damit erhält die Allgemeine Menschenrechtserklärung den Charakter einer Utopie⁹ aus der sich der Kampf gegen als Unrecht empfundene Ungleichheit, und die Notwendigkeit derartige gesellschaftliche Missverhältnisse abzubauen, ergibt. Damit strebt die Gesellschaft danach, sich so gut wie möglich an diesem Ideal zu orientieren und einen Annäherungswert zu erreichen. Utopien, die auf der Idee der Allgemeinen Menschenrechtserklärung basieren, beinhalten in ihrer Wesensbestimmung immer eine notwendige „Kritik am Ist-Zustand“, dem ein „Soll- Zustand“ gegenüber gestellt wird. (Scherling 2012: 36.) Dieser anzustrebende „Soll-Zustand“ muss nach Zygmunt Baumann „Ideen wie das Gemeinwohl, die gute Gesellschaft, Gleichheit, Gerechtigkeit und so weiter aus dem Exil zurück(zu)holen. Ideen, die nur Sinn haben, wenn man sie gemeinsam mit anderen hegt und pflegt.“ (Baumann 2000: 17.)

1.2. Gleichheit – als Zielmaxime bildungs- und gesellschaftspolitischer Reflexion

„Gleichheit ist kein allein ausreichender Reflexionsbegriff und Wertung keine ausreichende Reflexionsbegründung“. (Luhmann/ Schorr 1979: 275.) In demokratischen Gesellschaften ist dabei die Realisation von „Chancengleichheit“ nicht über Chanceminderung, sondern nur durch –steigerung für Alle, also einer nach oben gerichteten Angleichung anzustreben. (Luhmann/ Schorr 1979: 275.)¹⁰

Die sich als Ablehnung von Ungleichheit darstellende Gleichheit gerät als Ungleichheit produzierende Realität unter Kritik. Trotz des Bekenntnisses zur grundsätzlichen Gleichheit aller Menschen führt nämlich die reflexive Auseinandersetzung mit „Ungleichheit“ nicht notwendigerweise dazu, dass Ungleichheit per se negativ betrachtet und daher grundsätzlich abgelehnt wird.

Schließlich gilt: „Gleichheit symbolisiert den Menschen als Menschen, symbolisiert Gesellschaft. Als Grundwert garantiert sie Konsens – allerdings nur für den Beginn von Kommunikation, nicht aber auch für ihr Ergebnis.“ (Luhmann/ Schorr 1979: 263.)

⁹ „Dementsprechend unterstreicht die Hochkommissarin für Menschenrechte Navanethem Pillay in ihrer Rede vom 8. Dezember 2008 den utopischen Gehalt der allgemeinen Menschenrechte.“ (Scherling 2012: 29.)

¹⁰

„die Zahl der Absoventen mit höheren Abschlüssen wird, immer Erfolg unterstellt, zunehmen, ohne daß im gleichen Zuge für ihre erwartungsgemäße Beschäftigung gesorgt ist. Ein ohnehin sichtbarer Trend der sich aus dem Abbau von Schichtung ergibt, wird künstlich noch verstärkt. Die entstehenden Diskrepanzen zwischen Ansprüchen und Möglichkeiten können, das versteht sich von selbst, weder durch Praxisnähe noch durch Diversifikation der Kurssysteme und Abschlüsse ausgeglichen werden.“ (Luhmann/ Schorr 1979: 275.)

Hierzu stellen Luhmann und Schorr fest: „Die Selektionsvermeidungsideologien produzieren also Selektionsprobleme in einer Schärfe und Breitenwirkung, die im traditionellen System nicht aufgetreten waren.“ (Luhmann/ Schorr 1979: 275.) Sie argumentieren schlüssig, dass bspw. im Bildungsbereich, im pädagogischen Handeln von Lehrenden selektive bzw. auch selektionsverstärkende Wirkweisen immer schon implizit angelegt sind.¹¹

Schließlich wohnt durch Lehrende zu Erziehungszwecken vorgenommenen Leistungsbeurteilungen von Lernenden zwangsläufig eine Diskriminierungstendenz inne, da „der pädagogische Prozess, aber auch der Start in den Beruf ... nicht auf der Basis völliger Gleichheit aller Jugendlichen in wertungsrelevanten Hinsichten erfolgen kann.“ (Luhmann/ Schorr 1979: 264.) Lernen voneinander würde durch völlige Gleichheit unterbunden und auch der Konnex zwischen Erziehungs- und Wirtschaftssystem abreißen. Die Durchführbarkeit nicht diskriminierenden LehrerInnenverhaltens scheitert daran, dass Kriterien und Kriterien entsprechende Ziele ihre Gültigkeit erst dadurch erlangen, dass sie in „faktisch – selektives Verhalten“ übersetzt werden.

Lob oder gute Noten für positive Leistungen und Tadel oder schlechte Noten für negative Leistungen werden zum Signum für zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichte Lernergebnisse unterschiedlichen Niveaus. In Form von Zeugnissen, Zertifikaten, die der Anschlussfähigkeit an das Wirtschaftssystem dienen, festgeschrieben, werden die von Lehrkräften notwendig zu treffenden pädagogischen Selektionen karrierewirksam. Damit geraten Lehrpersonen zugleich in die Mitverantwortung für den weiteren Karriereverlauf ihrer SchülerInnen. „Kompensatorische, Gleichheit herstellende Erziehung“, das „Ausschöpfen angelegter Begabungsreserven“, „zielerreichendes Lernen“, „Praxisnähe und Diversifikation von Ausbildungslehrgängen“, „Verdächtigung von Bildungsthemen“ und das „Treffen von Selektionsentscheidungen“ SchülerInnen ganz alleine zu überantworten (Luhmann/ Schorr 1979: 265.), fungieren als ideale Strategien für Lehrende um sich argumentativ von der aus ihren Selektionsentscheidungen

¹¹ Die Argumentationslinie lautet:

„Sie [die Pädagogik, V.D.] versteht sich als eine Art Implementationsprogramm für Gleichheit. [Und, V.D.]... zwingt sie, Gleichheit als Wertungsschematismus zu praktizieren; denn nur dadurch kommt sie auf die Ebene konkret fassbarer Handlungsprogramme. Das führt dann zur Ablehnung von Selektion; denn Selektion bedeutet: Inanspruchnahme und Verstärkung von Ungleichheit. Wenn Selektion ohnehin unwillkommen ist bietet Gleichheit Schutz vor Selektion und zugleich Schutz vor Verantwortung von Selektion.“ (Luhmann/ Schorr 1979: 263.)

resultierenden Mitverantwortung für den weiteren Karriereverlauf ihrer Schützlinge zu entlasten.

Ausgehend von als ungerecht erkannter Ungleichheit wird die Forderung nach Gleichheit selbst zum Ziel. Unabhängig von der tatsächlichen Herstellbarkeit von Gleichheit mutiert sie zu einem ideologischen Wert, der als Letztbegründung weitere Reflexionen verhindert.

1.2.1. Gleichheit im Bildungspolitischen Diskurs

All die von Luhmann und Schorr angeführten Strategien zur Beseitigung von Ungleichheit unter Bezugnahme auf die Herstellung von Gleichheit als Letztbegründungsmaxime von Pädagogik, lassen sich gegenwärtig als Argumentationslinien im bildungspolitischen Diskurs wiederfinden.

Trotz der allgemeinen Parole „Bildung *über* die Menschenrechte, Bildung *durch* die Menschenrechte, Bildung *für* die Menschenrechte - sowie das Recht und die Möglichkeit sich zu diesen Ressourcen Zugang zu verschaffen“¹² (Brunner 2012: 9.) ist laut des Arbeitskreises „Menschenrechte & Universität“ eine problematische gesellschaftliche Entwicklung, durch die Ökonomisierung des Wissens entstanden. Um gegen eine Verschärfung bestehender „lokaler und globaler Ungleichheiten“ anzugehen, bedarf es laut des Arbeitskreises „Menschenrechte & Universität“ demnach eines

emanzipativen und emanzipatorischen Bildungsbegriff(s, ...) der Menschen zu Kritik und Mitgestaltung befähigt, [und] weil das Privileg höherer Bildung mit gesellschaftlicher Verantwortung verbunden ist, für die es mehr braucht als verwertungsorientierte Ausbildung. (Brunner 2012: 10.)

Die im Leitbild des Arbeitskreises „Menschenrechte & Universität“ ausgestalteten Formulierungen sehen „das Menschenrecht auf Bildung nicht ... als etwas Erreichtes, ... per se ... Positives“, (Brunner 2012: 11.) sondern als etwas Veränderliches und ständig weiter zu Erarbeitendes Gut. Konstatiert wird dies vor einem „massiven Umbau [des Bildungssystems in Österreich und Europa, V.D.] nach neoliberalen, marktwirtschaftlichen Kriterien.“ (Brunner 2012: 13.) Obwohl die Überlegungen des Arbeitskreises „Menschenrechte & Universität“ sich vorrangig auf den tertiären Sektor beziehen, sind sie auch im Sekundarbereich relevant. Daher kann man für die LehrerInnen(aus)bildung von einer doppelten Relevanz sprechen. Den Lehrenden in ihrer Vermittlungstätigkeit als personalisierten Garanten des Bildungssystems für die

¹² Claudia Brunner bezeichnet diesen Slogan als verdichtete Kurzformel des Ziels des Weltprogramms für Menschenrechtsbildung der Vereinten Nationen.

Ermöglichung des Rechts auf Bildung kommt die Aufgabe die Worte „Hoffnung, Horizonte und Herausforderungen“ mit Leben zu erfüllen zu.

Hoffnung auf eine Verwirklichung von mehr Gerechtigkeit und Chancengleichheit im und potenziell auch durch das Bildungssystem, das Entwerfen von Horizonten und die Suche nach Wegen dorthin, und schließlich die Auseinandersetzung mit Herausforderungen, die ein solcher Zugang angesichts existierender Kritiken (...) an der sich beschleunigenden Kommodifizierung von Bildung in kapitalistisch-neoliberalen gesellschaftlichen Entwicklungen mit sich bringt. (Brunner 2012: 12.)

Diese Perspektive impliziert sowohl eine verbesserungswürdige Realität, als auch eine in die Zukunft gerichtete Utopie. In diesem Spannungsfeld Realität - Ideal sind auch die Differenzen von Bildung und Ausbildung zu verorten.

Kerschbaumer und Schiffrer sehen gerade in der Aus- und Weiterbildung für LehrerInnen einen wesentlichen Parameter für den Fokus auf Menschenrechtsfragen. Schließlich wird „Menschenrechtsbildung ... von der UNESCO (United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organisations) als integraler Bestandteil des Rechts auf Bildung definiert.“ (Mayrhofer 2012: 225.) Und wenn die Intention einer lebenswerten Gesellschaft nicht bloße Beschwichtigungsfloskel ist, muss das Recht auf Bildung von einer fiktiven in eine reale Ermöglichungsoption überführt werden. Den GeschichtelehrerInnen kommt hier im Sinne der Annäherung an die Utopie naturgemäß eine besondere Bedeutung zu, wenn allerdings auch die anderen Fächer nicht vernachlässigt werden dürfen. Schließlich haben LehrerInnen, wie auch andere AbsolventInnen der Universität besondere Aufgaben als MultiplikatorInnen. (Kerschbaumer/ Schiffrer 2012: 42.)

Damit gewinnen die auch vom Arbeitskreis „Menschenrechte & Universität“ generell gestellten Fragen nach der Bedeutung der Menschenrechte für den Einzelnen, wie die Gesellschaft neue Relevanz. Ganz besonders gilt dies für das Recht auf Bildung im Spannungsfeld von Ökonomie und Selbstentfaltung. Da gilt, dass der Mikrokosmos Schule - Universität immer ein Spiegelbild des Makrokosmos Gesellschaft darstellt, sind Beobachtungen in diesen Bereichen von allgemeiner gesellschaftlicher Bedeutung. Auf der Ausbildungsebene ist hierbei im Zuge von Inklusionsbestrebungen jedoch bereits ein Zwang zu Bildung zu beobachten, der dem Recht auf Bildung gegenüber steht. Bildung, die zur

Pflicht des/ der Einzelnen wird, (...) widerspricht (...) jeder Vorstellung von Bildung, die, um erfolgreich zu sein, auf der Freiwilligkeit und Motivation des Einzelnen aufbaut. Wird Bildung (...) zum Zwang, verliert sie ihre emanzipative Funktion und wird Teil eines Herrschaftsverhältnisses. (Erler 2012: 101.)

1.2.2. Gleichheit im Gesellschaftspolitischen Diskurs

Es muss beachtet werden, dass die Destruktion bestehender mit Willkür verbundener Herrschaftsverhältnisse zugunsten gleicher Bedingungen für jede/n einzelne/n BürgerIn der Gesellschaft immer eine neue, nicht herrschaftsfreie, zumindest nicht ohne Interdependenzzwänge für das Individuum auskommende Gesellschaftsordnung etabliert. Letztlich besteht diese heute in Form der Unterwerfung unter das Diktat der Ökonomie. In Relation zu den vom Recht ableitbaren Ansprüchen werden hiermit auch die sich gleichsam ergebenden Pflichten deutlich.

Nach Ribolits (2012: 56.) sind den Werten der französischen Revolution „liberté, égalité, fraternité“ in der gegenwärtigen kapitalistisch verfassten Gesellschaftsordnung folgende Bedeutungen zuschreibbar:

- 1) Freiheit heißt „die Bedingungen des jeweils eigenen (Über)Lebens in Konkurrenz zu allen anderen auskämpfen >dürfen<.“
- 2) Gleichheit bedeutet, dass jede/r BürgerIn gleichberechtigt ist an diesem Kampf zu partizipieren
- 3) Brüderlichkeit bzw. Geschwisterlichkeit zielt auf den Ausgleich bestehender Teilnahmehemmnisse für den/die einzelne/n BürgerIn an diesem Kampf ab.¹³
(Ribolits 2012: 56.)

Damit wird unter der bereits von Thomas Hobbes postulierten Prämisse „homo homines lupus est“, dass der Mensch dem Menschen ein Wolf ist, der „bellum omnium contra omnes“ – der „Krieg aller gegen alle“ – weiter fortgeschrieben. Konstituiert wird eine, auf dem Freiwilligkeitsprinzip miteinander in Konkurrenz tretender Individuen begründete, wertbasierte Wettbewerbslogik.

Feststellbar dabei ist, dass der Begriff Chancengleichheit eng mit dem Begriff der Chancengerechtigkeit gekoppelt ist, der keineswegs auf die „Schaffung der (tatsächlichen) Voraussetzungen für mehr „Chancengleichheit“ (Lieb, Wolfgang: „Fluchtpunkt ‚Chancengerechtigkeit‘ – Oder: Wie die INSM über die Einkommens- und Verteilungsungerechtigkeit hinwegzutäuschen versucht“, 18.02.2013 NachDenkSeite. Die kritische Website, <http://www.nachdenkseiten.de/?p=16201>, aufgerufen am 07.09.2015.) abstellt, sondern nach Lieb auf die Perpetuierung des herrschenden

¹³ Diese Teilhabehemmnisse nur im Bildungssystem aufzubrechen ist eine Einflussnahme der Gesellschaft auf das Individuum mit dem Ziel eine Veränderung der Gesellschaft vom Individuum ausgehend zu erreichen. Außer Acht gelassen wird dabei, dass das System in seiner Komplexität eine Wechselwirkung auf den Einzelnen ausübt.

gesellschaftlichen Systems mit seinen Ungleichheiten abzielt. Er fungiert als Ablenkungs- und Verschleierungsmanöver für das Ausschöpfen des Bildungspotentials der Bevölkerung im Sinne volkswirtschaftlicher Wertschöpfung. Hier greift einerseits die These vom Glück des Tüchtigen auf Basis der protestantischen Ethik. Wenn jedoch der Erfolgreiche von Gott blessed ist,

jeder (formal) gleiche Chancen auf Bildung und Qualifikation hat, dann ist eben ein ausbleibender beruflicher oder sozialer Aufstieg oder auch Arbeitslosigkeit und Armut den „eigenen Fähigkeiten und Leistungen“ zuzurechnen, dann reichen eben seine Talente und Fähigkeiten nicht dazu aus, um aufzusteigen. (Pellengahr zit. n. Lieb, Wolfgang: „Die Illusion der Chancengleichheit“, 07.09.2015, NachDenkSeite. Die kritische Website, <http://www.nachdenkseiten.de/?p=27455>, aufgerufen am 07.09.2015.)

Lang dauernde Bildungsprozesse ermöglichen schließlich keine kurzfristigen Zusammenhangsdarstellungen. Sie eignen sich jedoch hervorragend um von gesellschaftlichen Problemlagen aufgrund sozialpolitischem Versagen abzulenken. Die Idee des „anything goes, everything ist possible“ in Allianz mit dem verinnerlichten „Jeder ist seines Glückes Schmied“ nimmt das Individuum in die Verantwortung und blendet systemtheoretische Zusammenhänge aus. Bildung erhält damit eine sozialpolitische Vorsorgefunktion¹⁴ und wird als Allheilmittel für Gesellschaftliche Schieflagen überhöht.

1.3. Bildungsökonomischer Blick auf Bildung

„Bildung kostet Zeit und Geld, Anstrengung, Ausdauer und Zielstrebigkeit. Ohne Aussicht auf ein höheres Einkommen wird Bildung nicht nachgefragt.“ (Becker 2012: 19.)

Diese aus der Ökonomie entlehnte Sichtweise auf Bildung postuliert, dass Bildung ein zu verwertender Rohstoff ist, der richtig eingesetzt den größtmöglichen Ertrag liefert.

¹⁴ Nach Hubertus Pellengahr, dem Geschäftsführer des INSM: „Bildung ist vorsorgende Sozialpolitik: (...) Mehr Gerechtigkeit entsteht durch gleiche Bildungs- und Teilhabechancen. Hier muss die Politik ihren Ankündigungen endlich Taten folgen lassen, statt auf rückwärtsgewandte Steuerdiskussionen oder populistische Umverteilungsforderungen zu setzen.“ (Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft: „Studie des Instituts für Demoskopie (IfD) Allensbach: ‚Was ist gerecht?‘ Chancen sind der entscheidende Faktor für Gerechtigkeit (Pressemitteilung), 14.02.2013, <http://www.insm.de/insm/Presse/Pressemeldungen/Umfrage--Chancen-wichtiger-als-Verteilungsgerechtigkeit.html>, aufgerufen am 09.09.2014.) Lieb merkt dazu kritisch an, dass die sich auf eine, vom Institut für Demoskopie Allensbach (IfD Allensbach) durchgeführte Auftragsstudie des INSM berufende Aussage zwar Zusammenhänge zwischen Beschäftigungschancen und stabilen Konjunkturdaten bejubelt, das Umfrageergebnis von „58 Prozent der Befragten, die Chancengerechtigkeit auf dem Arbeitsmarkt ‚weniger gut‘ und weitere 10 Prozent sogar als ‚gar nicht gut‘ einschätzen, sowie 10 Prozent, die von einer Verschlechterung der Chancengerechtigkeit sprechen, versucht zu negieren, bzw. umzudeuten. (Lieb, Wolfgang: „Fluchtpunkt ‚Chancengerechtigkeit‘ – Oder: Wie die INSM über die Einkommens- und Verteilungsgerechtigkeit hinwegzutäuschen versucht“, 18.02.2013 NachDenkSeite. Die kritische Website, <http://www.nachdenkseiten.de/?p=16201>, aufgerufen am 07.09.2015.)

Wie aus dem Bericht zur Fachtagung „Wozu Bildungsökonomie des Deutschen Lehrerverbandes zu entnehmen ist, wird Bildung ein zweifacher Auftrag zugeschrieben. Erstens hat sie „Nützliches“ und zweitens „Übernützlich“ zu vermitteln. (Gauger/Kraus 2012: 5.)

Nach Luhmann fußt gelungene Erziehung darauf, dass sie „etwas ... Brauchbares (für den Lebenslauf)“ (Luhmann 2002: 143.) vermittelt hat. Worin dieses vermittelte Brauchbare besteht, geht jedoch in dieser allgemeinen Fassung nicht hervor, wie er bereits selbst betonte. Dieses Informationsdefizit, - was unter der Prämisse „Brauchbar“ konkret verbuchbar ist -, kann gegenwärtig gleichermaßen für das Bildungssystem konstatiert werden. Dies, obwohl Professionalisierung und Organisation als adäquate Mittel zur konkreten Ausgestaltung der als Leerformel in Augenschein tretenden „hochgeneralisierten Sinnbezüge“ (Luhmann 2002: 144.), die den Spielraum für jedes einzelne Individuum, sie nach eigenem Belieben auszufüllen, begrenzen sollen, in einem enormen Verwaltungsapparat als gegeben, erscheinen. Demnach muss hier die Frage angeführt werden, warum Organisation hinsichtlich der Beseitigung der aufgezeigten Problematik versagt, bzw. der Fokus auf die Professionalisierung gelegt wird. Beides steht derzeit in Diskussionen hoch im Kurs.

Bei Luhmann wird dieser Aspekt derart aufgerollt, dass der Ebene der Ideen, die der Praxis gegenübersteht. Kommunikation über Ideen ist zielgerichtet in der Einflussnahme auf Entscheidungen mittels derer die Praxis kontrolliert wird. Diese als Organisation ausgeformte Praxis wird – unabhängig von der Bewertung ihres konkreten Wirken als gut oder schlecht – durch die Ebene der Ideen, auf der die Professionalisierungsbestrebungen für die Praxis verortbar sind, fortwährend legitimiert. (Luhmann 2002: 144.) Diese Interdependenz suggeriert Kontrolle sowie eine „institutionelle Verpflichtung auf dieselben Werte“ (Luhmann 2002: 145.) und begründet damit die Bedeutung des Bildungssystems in seiner spezifischen Funktion für die Gesellschaft. Während der Professionsbegriff zunächst als Beruf in Erscheinung trat und auf Rollendifferenzierung und Berufung abstellte, war Organisation auf die Herstellung einer bestimmten „Ordnung eines Ganzen im Verhältnis zu seinen Teilen“ (Luhmann 2002: 145.) bezogen. Staaten obliegt die Ausgestaltung ihrer nationalen Bildungssysteme, die mit der Einrichtung von Schulen, der Festlegung konkreter Anforderungsprofile für das Lehrpersonal, ... einhergeht. Max Webers juristischer Anstaltsbegriff gleichgesetzt mit Organisation erlaubt es an Systementscheidungen grundsätzlich unbeteiligte „Nicht-Organisations-Mitglieder“ als Klienten – im Falle des

Schulsystems die SchülerInnen – in den Blick zu nehmen. Denn „Anstalt heißt nur“, wie Luhmann unter Bezugnahme auf Weber ausführt, „die Einrichtung einer Sondergewalt, die über die allgemeine Staatsgewalt hinausgeht und deren Disziplin die Mitglieder [und auch die „Nicht-Mitglieder-Klienten“, V.D.] sich zu fügen haben, sei es freiwillig, sei es unfreiwillig.“ (Luhmann 2002: 146.)

Funktionale Autonomie des Erziehungs- bzw. Bildungssystems wird von Luhmann in Zweifel gezogen, als bloße „organische Differenzierung innerhalb der Staatsverwaltung“ mit der Zurechenbarkeit von Entscheidungen auf ein Ministerium korreliert. (Luhmann 2002: 146.)

In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass es darum gehen müsse eine ausgewogene Balance zwischen „Verwertungsdenken und Bildungsauftrag, Ökonomie und Kultur, Zielstrebigkeit und Entschleunigung“ zu finden, die Tendenz jedoch derzeit dahin gehe Bildung nur noch unter funktionalistisch, utilitaristisch, empirischen Gesichtspunkten zu betrachten. (Gauger/ Kraus 2012: 5.) (Dies in Folge von „PISA-Ranglisten“¹⁵ und „OECD-Quotentabellen“.) Die Notwendigkeit ein Bildungssystem zu forcieren, das Jugendliche bestmöglich auf die Zukunft vorbereitet, steht hierbei außer Zweifel. Wie die grundlegende Orientierung hierfür aussehen soll, daran scheiden sich jedoch die Geister. (Gauger/ Kraus 2012: 5.) Die positiv bewertete Intention mit „PISA“-Rankings zur Steuerung des Outputs des Bildungssystems mehr Objektivität zu gewinnen und eine Entpolitisierung voranzutreiben, vermag darüber hinwegzutäuschen, dass sich dahinter eine Industrie verbirgt, die an und mit den Testungen verdient.¹⁶

¹⁵ PISA englisch: **Programme for International Student Assessment**

(*Programm zur internationalen Schülerbewertung*)

französisch **Programme international pour le suivi des acquis des élèves** (*Internationales Programm zur Mitverfolgung des von Schülern Erreichten*)

untersuchen die Qualität der Schulbildung, erarbeiten Benchmarks und beschäftigen eine wachsende Zertifizierungsindustrie

Andere Programme sind TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) und Pirls (Progress in international Reading literacy study)

¹⁶

Geleitet wird PISA von ACER, einem privatwirtschaftlich arbeitenden australischen Forschungs- und Test-Institut, das weltweit operiert, mit Schwerpunkt in Indien und in der arabischen Welt. Es entwickelt Reports und Testinstrumente für Regierungen und internationale Organisationen. Mit im Boot sitzt ETS, der US-amerikanische Educational Testing Service, in den USA der Marktführer in der Test-Branche. ETS verwaltet den SAT, den Scholastic Aptitude Test, der an allen namhaften US-Hochschulen als Eingangstest verwendet wird. Ein weiteres PISA-Unternehmen ist CITO, das holländische Testing-Institut, das auch in Deutschland eine Filiale hat und Tests vom Vorschulkind bis zum Erwachsenen verkauft. (Heinemann 2007 n. Wernicke, Jens: „Quo vadis Bildung? Offene und verdeckte Privatisierung im Bildungssystem.“, 27, http://www.nachdenkenseiten.de/upload/pdf/111112_wernicke_offene_und_verdeckte_privatisierung_bildung.pdf, aufgerufen am 12.10.2015.)

Ein im Sinne der Ökonomie zweckmäßiger Ressourceneinsatz im Bildungssystem ist eine legitime und ebenso als Grundsatzprinzip ökonomischer Logik nicht in Frage stellbare Forderung. Doch wie bestimmt sich diese ökonomische Zweckmäßigkeit? Hier spricht Liessmann davon, dass das Ziel Gebildete zu „reibungslos funktionierenden, flexiblen, mobilen Klons“ zu erziehen“ nicht erreicht werden kann. (Liessmann 2006: 53.) Ist es daher tatsächlich sinnvoll anstatt widersinnig die Logik der Wirtschaftspolitik auf den Bereich der Bildungspolitik zu transferieren? Welche Implikationen ergeben sich aus einer solchen Vorgehensweise? (Gauger/ Kraus 2012: 5.)

Was vor dem Rentabilitätsprinzips der Wirtschaft nicht besteht, wird wegrationalisiert. Nicht von Bildung sondern von „Wissensmanagement, (...) von Wissen, das wie ein Rohstoff produziert, gehandelt, gekauft, gemanagt und entsorgt werden soll“ (Liessmann 2006: 53.), wird gesprochen. Im Bildungssystem ebenso vorzugehen, angesichts der Tatsache, dass vieles unter der Anlegung dieses Maßstabes als „unökonomisch“ betrachtet werden kann und müsste, entspräche jedoch als handlungsleitendes Prinzip „menschenverachtender Inhumanität“, die „einen subjektlos funktionalistischen Bildungstotilitarismus“ begründete. (Gauger/ Kraus 2012: 5.) Dementsprechend wird gegen die „blanke Indienstnahme von Schule für den Markt“ die Notwendigkeit einer „Schule der Persönlichkeitsbildung und der Kultur“ aufgezeigt, da „gerade das „unnütze“ Wissen ... den Menschen zum Menschen (mach(t)).“ (Gauger/ Kraus 2012: 5.)

Der reduktionistische Fehler die kulturelle Dimension von Bildung zugunsten einer Überhöhung von verwert- und messbaren Bildungsaspekten entspricht der Atrophie des paradox anmutenden „übernützlichen Werts von Bildung“. „Im Moment (kostet Übernützlich) zwar potentielle Produktivität“, wie Professor Dr. Jörg-Dieter Gauger und Josef Kraus vermerken, letztlich ist „Nachdenken“ – im Sinne von „Muse (die Göttin) und Muße (der Müßiggang)“ – „für den Einzelnen und das Gemeinwesen höchst produktiv“ und somit durchaus nützlich. (Gauger/ Kraus 2012: 5.)

1872 im ersten seiner Vorträge „Über die Zukunft der Bildungsanstalten“ hat Friedrich Nietzsche den größtmöglichen Geldgewinn als Bildungszweck sowie eins der „beliebtesten nationalökonomischen Dogmen“ ausgewiesen. (Gauger/ Kraus 2012: 5.) Kultureller Optionsverlust in Folge von durch Zweckbindung an Marktgängiges bewirkter Bildungsreduktion steht im Zeichen „offenbar prophetisch begabte(r) Bildungsökonom(en)“, die von SchülerInnen zu erreichende PISA-Werte festlegen

mittels derer in der Zukunft in Korrelation zu diesen errechnete Gewinne lukriert werden können. (Gauger/ Kraus 2012: 5.)

Die heute postulierte Notwendigkeit unter ökonomischer Brille zur systematischen Gestaltung von Schule im Sinne von Nietzsches „Anstalten der Lebensnoth“ (Liessmann 2006: 61, Nietzsche KSA 1: 717.) fokussiert vorrangig auf Aus- und Weiterbildung. Dies bedingt sich durch das Gesetz der Knappheit, wobei das System den Zufall mit Hilfe der Schritte¹⁷ Bedarfsanalyse, Zieldefinition, freie, kreative Methodenwahl, situationsadäquate Lehr und Lernrealisation, sowie Transfersicherung substituiert (Becker 2012: 9.):

Die Anwendung dieses Funktionszyklus auf Schulen birgt jedoch die Schwierigkeit auszuwählen, wessen Bedarf vordergründig zu bedienen ist.

„Spranger schreibt in seinen ‚Lebensformen‘: „Wo die Lehrökonomik oder, wie sie heute heißt, die Bildungsökonomie die Überhand gewinnt, da kommen Erkennen und Lernen zu kurz.“ (Becker 2012: 10.)

Da die Prophetie keine verlässliche Komponente darstellt, es keineswegs sicher ist welche Wissensinhalte für die Anforderungen der Zukunft wertvoll sind, bedeutet eine Fokussierung auf vordergründig sinnvolle Inhalte eine Reduktion der Zukunftschancen auf Basis ökonomischer Interessen der Gegenwart. Damit wird die Beschränkung auf allgemein konnotiertes, gebräuchliches Wissen zu einem schwer einschätzbaren, schwer messbarem Entwicklungshindernis.

Messbar sind bloß „Input, Output, Outcome und Outflow“. In- und Output des Bildungssystems sind hierbei leichter in den Blick zu bekommen als „Outcome“, der sich als „geldförmig bewerteter Bildungsertrag“ ausdrückt und „Outflow - ... als positive oder negative Ausweitung auf andere Lebensbereiche“, z. B. die Frage, ob ein akademisch gebildeter Manager eine glücklichere Ehe führt als ein ‚Selfmade-Man‘“ (Becker 2012: 10.) Hier gilt, „dass Aspekten, die leicht zu messen sind, wenig Bedeutung zukommt und Aspekte, die schwierig zu messen sind, große Bedeutung für die Gestaltung von Bildung haben.“ (Becker 2012: 10.)

17

- 1) Bedarfsanalyse – Welche bestehenden Mängel sind hinsichtlich der anforderungsgerechten Aufgabenerledigung auszuräumen.
- 2) Zieldefinition - Der Bedarf an notwendigen Maßnahmen zur Aufgabenerfüllung wird festgelegt.
- 3) Kreatives Gestalten des Durchführungsprozesses durch vorausgehende Methodenauswahl, Zeitbestimmung und Bereitstellung erforderlicher finanzieller und personeller Ressourcen.
- 4) Realisierung von Lehren und Lernen nach einem situationsadäquaten Plan
- 5) Transfersicherung - Wird Gelerntes leistungsgerecht angewendet?

Der Wert von Aus- und Weiterbildung für die Wirtschaft, die Gesellschaft und das Individuum steht dabei unter der Prämisse, dass diese zwar immer als Investition betrachtet werden kann, jedoch nur dann sinnvoll erscheint, wenn die Kosten ihren Nutzen unterschreiten. (Biffl/ Lassnigg 2007: 30.) Doch wie lässt sich dieser Nutzen als Wirkung von Aus- und Weiterbildung wirklich nachvollziehbar messen?

Zu beachten ist hierbei die Differenz von Erträgen und Kosten die für einzelne Individuen anfallen und solchen die gesamtgesellschaftliche Tragweite besitzen. „Die Frage der optimalen Kombination von öffentlichem und privatem Finanzierungsanteil von Aus- und Weiterbildung zu finden“ gestaltet sich wie Biffl und Lassnigg (2007: 30.) ausführen schwierig.

So wirft die Quantifizierung des vollen wirtschaftlichen Nutzen von Aus- und Weiterbildung das Problem auf, dass „es ... keine übereinstimmende Sichtweise in der Wissenschaft über die Spannweite der echten wirtschaftlichen Erträge der Bildung und die Messmethode (gibt).“ (Biffl/ Lassnigg 2007: 30.)

Gleichzeitig werden durch die Bestimmung des Nutzens von Aus- und Weiterbildung für das Individuum einerseits und die Gesellschaft andererseits zwei unterschiedliche – getrennt voneinander, in ihrer Wechselwirkung aber auch zusammen zu betrachtende – Dimensionen eröffnet

Auf der Individuellen Nutzenebene zeigt sich diese Problematik deutlich an dem unterschiedlichen Nutzen den verschiedene Individuen aus ein und derselben Ausbildung aufgrund des Einfluss unterschiedlicher Faktorenkombinationen auf Angebots- und Nachfrageseite¹⁸ ziehen. (Biffl/ Lassnigg 2007: 30.) Zusätzlich bedeutet es, dass Ergebnisse hinsichtlich der Bestimmung des Wertes von Aus- und Weiterbildung je nach Studiendesign und der Auswahl der berücksichtigten Faktoren variieren (können). (Biffl/ Lassnigg 2007: 30.)

Wenn Nietzsche die wichtigste Aufgabe der Schule noch darin sieht „strenges Denken, vorsichtiges Urtheilen, consequentes Schliessen zu lehren“ (Liessmann 2014.), zeigt Becker auf, dass Lehren und Lernen, das auf Qualifikations- und Kompetenzentwicklung abzielt, sowohl „vom Ende her“ als auch „vom Fundament aus“ gedacht werden kann. (Becker 2012: 10, 12.) Je nachdem, welcher Weg gewählt wird, ergeben sich daraus unterschiedliche Implikationen.

¹⁸ Angebotsseite: ungleiche Bildungschancen abhängig vom sozialen Status der Eltern, regional variierender Bildungsmöglichkeiten, angeborener Fähigkeiten ... / Nachfrageseite: regional differierende Wirtschaftsstruktur, Abhängigkeit von Branche, Betriebsgröße und Beruf ...

Auf Basis vom Ende her gedachter Bildungsprozesse („workload-orientierte‘ Ausbildung“) löst Spezial- Allgemeinbildung ab, was die Gefahr birgt in Konfrontation mit neuen Problemen nicht über ausreichend Ressourcen zur Lösung dieser zu verfügen. Die zu vermittelnden Inhalte ergeben sich aus ihren zukünftigen Vermarktungschancen in ihnen korrelierenden spezifischen Handlungsfeldern. (Becker 2012: 11.) Dagegen stellt die vom Fundament ausgehende Art Bildung zu denken¹⁹ darauf ab „Dynamik, Komplexität und Unsicherheit unternehmerischer Handlungen mit transferfähigen Basisqualifikationen und Kompetenzaufbau zu begegnen“. (Becker 2012: 12.) Es erfolgt dementsprechend die Ablösung vom Konzept, in dem „Aus- und Weiterbildung auf singular verwertbare Handlungsbefähigung“ beschränkt sind und es vordergründig um „Spezialisierung“ geht. (Becker 2012: 12.) Die erste Denkart fokussiert nicht auf „die Welt der Bildung [an sich, sondern, V.D.] die Welt der daseinsfristenden Ausbildung“ mit Zweck-Nutzen-Orientierung. (Becker 2012: 12.) Dazu stellt Liessmann fest, dass aufgrund der

Alltäglichkeit des Lebens die Genauigkeit des Denkens, die nur in der Muße, im relativ sorgenfreien Spiel gedeihen kann, wieder abschleifen wird, (...) diese guten Gewissens geübt werden (kann); heute pflegt man den gegenteiligen Schluß zu ziehen, etwa nach der Devise: was nicht anwendbar ist, braucht auch nicht gelernt zu werden. (Liessmann 2014.)

Dies führt geradewegs zur Unterscheidung von „worked-based“ und „behavior-based“ competencies, die Fähigkeit zur Lösung aktueller versus zukünftiger Probleme. Hier gilt, dass am zielorientierten, planvollem Handeln „nicht unmittelbar beobachtbare, nicht direkt messbare und nicht bewertbare Kompetenzen einer Person, Gruppe, Organisation augenscheinlich und in Form von „technischer Ergiebigkeit“, „effektiver Leistung“, „ökonomischer Ergiebigkeit“ oder „Effizienz“ als ihre jeweilige Performanz angegeben, werden. (Becker 2012: 10f.)

Damit wird postuliert, dass „Bildungsökonomische Fragestellungen ... sich auf allen Ebenen auf die Optimierung von Input, Prozess, Output, Outcome und Outflow (beziehen)!“ (Becker 2012: 12.) Becker kritisiert in diesem Zusammenhang die Fixierung auf Daten anstelle einer sinnhaften Orientierung. Zusätzlich ergibt sich die

¹⁹ Slackmanagement unterscheidet zwischen

- „Good Slack“ - „jemand tut, was er kann und kann, was er tut“,
- „Bad Slack“ - „jemand kann, was nicht verlangt ist, und tut, was keinen Wert hat“,
- „No Slack“ - „jemand tut was verlangt ist, kann was erwartet wird“ und ist flexibel anpassungsfähig an neue unterschiedliche Situationen, die es zu bewältigen gilt. (Becker 2012: 12.)

Problematik, dass die der bürokratischen Verwaltung zukommenden Aufgaben schnell anwachsen.

Dieses Anwachsen von Verwaltungsaufgaben kostet Humanressourcen, da dadurch das mit dem „Erfassen, Messen und Bewerten statistischen Datenmaterials“ notwendigerweise beschäftigte Personal, für die Erfüllung „schulischer Kernaufgaben“ (Becker 2012: 13.) nicht zur Verfügung steht. Alibimessungen ohne Vorabbestimmung des Verwendungszwecks von Daten sowie einer Nutzenabwägung gegenüber dem zur Datenerhebung zu betreibenden Aufwand sind auch keineswegs zielführend. Das gleiche gilt für Lastenumverteilungen, die sich nach Becker, von anderen daraus resultierenden Problemen abgesehen, am Ende eventuell nicht rechnen²⁰, da „es leider ein Kennzeichen der bildungsökonomischen Kurzatmigkeit (ist), dass Entscheidungen zu wenig auf Folgen und Nebenfolgen geprüft werden.“ (Becker 2012: 16.), was sowohl systemtheoretisch als Zeichen großer gesellschaftlicher Komplexität als auch als Signum eines Verhaften-Seins in der Beck'schen Risikogesellschaft gewertet werden kann.²¹

Die Frage, ob Bildung nun eher Investitions- oder nicht doch eher Konsumcharakter besitzt, lässt sich allerdings weder theoretisch noch empirisch eindeutig entscheiden. Dennoch hält sich „die (willkürlich getroffene) Vorstellung ..., dass Bildungsaufwendungen (private wie gesellschaftliche) als Investitionen zu gelten haben, während die Konsumkomponente als kostenloses Kuppelprodukt anfällt“ (Springer Gabler Verlag (Hg.), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: „Bildungsökonomie“, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/55472/-bildungs-oe-konomie-v7.html>, aufgerufen am 22.04.2015.)

In der Pfadabhängigkeitstheorie „(bindet) jede Investitionsentscheidung ... den Entscheider längerfristig“ an diese, und generiert maßgeblichen Einfluss auf nachfolgende Entscheidungen. Jede dieser Entscheidungen verursacht einerseits Kosten und bewirkt andererseits zugleich einen „Lock in“, der sich in seiner Pfadverlässlichkeit

²⁰ Becker zweifelt daran, dass staatliche Einrichtungen, wie „Krippe, Kindergarten, Hort und Schule“ sich besser als die „primäre Sozialisationsinstanz – Familie“ dazu eignen, Kinder und Jugendliche im Sinne erwünschter Werte- und Wissensvermittlung zu bilden und erziehen. Das mögliche Gelingen der „Appropriation der familiären Bildung durch den Staat“ führt zu einer Lastenumverteilung mit ungewissem Ausgang.

²¹ Diese, als Outsourcing-Tendenz daherkommende „staatliche Enteignungspolitik“ wird mit der Notwendigkeit des „freiwilligen „Selbstverzichts“ auf Grundlage der Überforderung von Eltern ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag zu erfüllen, und dem Umstand, dass die familiäre Übernahme des elementaren Bildungsprozesses von Kindern, dem Arbeitsmarkt „teuer ausgebildetes“ und angesichts der demographischen Entwicklung unbedingt erforderliches Humankapital kostet, argumentativ legitimiert. (Becker 2012: 15f.)

bezogen auf die Realisation eines bestimmten Ergebnisses als positiv oder negativ erweisen kann. Jede zu irgendeinem Zeitpunkt getroffene Wahl aus dem Bildungsangebot entspricht einem „edukativen Lock in“, der eine gewisse Pfadabhängigkeit vorgibt, während er zugleich in der Möglichkeit von Pfadbrüchen, durch bspw. „Schulversagen, -wechsel, -abbruch“ steht. (Becker 2012: 16f..)

Die Komplexität der heutigen Wissensgesellschaft macht es notwendig, dass sich mit Governance beschäftigende Institutionen Hilfe organisieren, um ihre Steuerungsfunktionen im Sinne des Gemeinwohls bestmöglich auszuüben. Hier steht die Bildungsökonomie, neben Bildungsorganisationen, Lehrergewerkschaften und NGOs Gewähr bei Fuß um diese Entscheidungshilfen anzubieten. Ihre Selbstsicht charakterisiert Becker folgendermaßen:

Die vielfältigen Möglichkeiten der Bildungsökonomie sind zusammengefasst in allen Aktivitäten zu sehen, die den Zufall durch System ersetzen und die geeignet sind, Vorurteile in solide Informationen zu transformieren. Die systematische Planung, Steuerung und Evaluierung von Bildung trägt wesentlich dazu bei, das Bildungswesen effektiver und effizienter zu gestalten. Bildungsökonomie birgt dort Risiken, wo die Adressaten zu Objekten werden, wo gut gemeinter Rat die Eigeninitiative und die Eigenverantwortung lähmt. (Becker 2012: 20.)

Damit wird deutlich, dass die Bildungsökonomie ihre Aufgabe auch in der Informationsbereitstellung über „günstige Momente“ für Pfadentscheidungen, die eine gewisse Stabilität des eingeschlagenen Bildungsweges erwarten lassen, sieht. Reformen sind als Pfadbrüche, die in ihrer grundsätzlichen Ergebnisoffenheit von Erfolg, aber auch Misserfolg gekrönt sein können, zu werten. „Fehlende Reformserfolge“ münden im „Teufelskreis der Pfadbrüche“, indem eine Reform auf die nächste folgt. (Becker 2012: 17.) Hier gilt, dass „Forscher (...) stets bedenken (sollten), dass Modelle nicht die Realität sind und dass Politiknähe eitel und blind macht. Korrelationen, Varianzen, Regressionsanalysen, theoriearme Empirie und grobe Vergleiche sind nicht die schulische Realität.“ (Becker 2012: 19.)

Jedwede Outputorientierung bewirkt eine Umstrukturierung der vorwiegend staatlich organisierten Bildungsproduktion durch marktwirtschaftliche Angebotsergänzungen privater Anbieter entsprechend der Nachfrage. Damit einher geht die geldförmige, über den Preis ausgedrückte Bewertung von Bildung. (Becker 2012.)

Ersichtlich wird hier, dass Marktdiskurse in der Kritik an der traditionellen bürokratischen Verwaltungsstruktur der Bildungssysteme in Erscheinung treten. Dabei steht zwar nicht im Raum die Organisation des Bildungssystems vollkommen dem freien Spiel des Marktes ohne staatliche Regulierung und Bürokratie zu überlassen, da

zunächst Fragestellungen, wie „um welche Märkte es gehen (soll), was gehandelt (wird), wer KäuferIn bzw. VerkäuferIn (ist), welche Regulierungen und Interventionen erforderlich (sind)?“ eindeutig geklärt werden müssten. (Lassnigg 2009: 4f.) Klar feststeht hierbei jedoch, dass „EigentümerInnen, BereitstellerInnen und Financiers ... in einer neuen Organisation des Bildungswesens im Unterschied zur Bürokratie nicht zusammenfallen müssen.“ (Lassnigg 2009: 4f.)

Vor diesem Hintergrund skizziert Becker als vorstellbare Entwicklung im Bildungssystem, dass mit Homogenisierungsbestrebungen in der Schullandschaft ökonomisch besser gestellte, gut situierte, leistungsorientierte Eltern im Befürchten einer Nivellierung des Bildungsnutzen für ihr unter „optimalen“ Bedingungen zu bildendes Kind aus dem öffentlichen System in private Unternehmerschulen abwandern. (Becker 2012: 14.)

Was nun diese von der Bildungsökonomie favorisierten Unternehmerschulen und Unternehmeruniversitäten auszeichnet, erklärt Becker folgendermaßen:

Bildungseinrichtungen erstellen Bildungsprodukte und kombinieren in Lehre und Unterricht Produktionsfaktoren zu marktfähigen Produkten. Die Schulen und Hochschulen erhalten vom Staat, von der Gesellschaft und insbesondere von der Wirtschaft Produktionsaufträge für maßgeschneiderte Kompetenzen. Schulen und Hochschulen sind Zulieferer der Wirtschaft. Kompetenz ist ... als konkrete Befähigung zur Erledigung einer vorher genau bestimmten Aufgabe zu verstehen. Was verlangt wird, das und nur das, wird an Bildung angeboten. Unternehmerschulen verkaufen Handlungsbefähigung. Die paternalistische Schule mutiert zur Unternehmerschule. (Becker 2012: 14f.)

Diese Tendenzen sind in Österreich seit langem u.a. an den Bildungsinstitutionen WIFI und VHS erkennbar. Das WIFI als marktwirtschaftlich orientiertes Bildungsinstrumentarium der Wirtschaftskammer bietet unzählige differenzierte, spezialisierte Lehrgänge an. Verkauft werden vermehrt innovative Lehrgänge, die sich über ein weites Feld, auch in Richtung „Berufsbefähigungsnachweise“ erstrecken. Darunter fallen so Unterschiedliches, wie Sprachqualifizierungen, Computerführerscheinkurse aber auch Styling-, LebensberaterIn und HeilmasseurIn.

Bei der VHS, die der Volksbildung verpflichtet ist, fällt auf, dass das Motto „Bildung für alle“ zusehend vom Angebot, das in Richtung „Bildungsabschlüsse, Basisbildung & Lernhilfe“ geht, abgelöst wird. Während Lernhilfe und Qualifikation von der öffentlichen Hand als gesellschaftsrelevant und somit unterstützungswürdig erachtet wird, gilt dies für andere Angebote, bspw. im kulturellen Segment nicht im gleichen Ausmaß.

An diesen beiden Beispielen zeigt sich die Richtigkeit der weiteren Becker'schen Aussage:

Die erste und wichtigste Voraussetzung dieser Mutation sind differenzierte Produkte, funktionierende Preisbildung, Wettbewerb und Kapitalakkumulation für den Aufbau wettbewerbsfähiger Schulen und Hochschulen. Natürlich arbeiten die Unternehmerschulen und Universitäten eigenverantwortlich, auf eigene Rechnung und auf eigenes Risiko. Unternehmerschulen und Hochschulen sind von Insolvenz bedroht, sie haften für die Qualität ihrer Produkte. Sie betreiben Qualitätssicherung und bauen selbstverständlich ein leistungsfähiges Schul- und Hochschulmanagement auf. Anreize sind für die Lehrer und Professoren zu schaffen, Zielvereinbarungen und variable Vergütung motivieren zu Höchstleistungen, Loyalität und unternehmerischem Denken.

Kunden der Unternehmerschulen sind die Schüler und Studenten und deren Financiers. -Die Schulen sind noch nicht so tief in diesen Prozess der Marktorientierung vorgedrungen. Soll die Unternehmerschule entstehen, dann sind die Verfügungsrechte über Planstellen, Budgets, Art und Umfang der Lehrangebote in dezentrale Verfügungsmacht der Schulen zu geben. Erfolgt das, dann werden auch in den Schulen die erforderlichen marktorientierten Funktionsstellen geschaffen werden. Professionelles Schulmanagement mit Managementausbildung, Marketing- und Controllingfunktionen werden aufgebaut. Der Wettbewerb zu anderen Schulen verstärkt sich. Produkte werden entwickelt und angepriesen, Schulmarken werden aufgebaut, Werbung und Imagekampagnen halten die Schulen und Universitäten am Markt. (Becker 2012: 14, 15.)

In dieser Perspektive ist der Nachfrage nach Bildung zwingend mit der Bereitstellung eines den Bedarf abdeckenden Angebots durch den als „pater familias“ auftretenden Staat, dem die Bedürfnisbefriedigung seiner Bürger obliegt, zu begegnen. (Becker 2012:18.)

Damit schließt sich der Kreis zum Beginn der Volksbildung mit der Forderung, dass Bildung auch für die breite Masse möglich sein muss und mehr zu sein hat, als die Vermittlung einer rudimentären Grundbildung im Sinne einer Bildungsökonomischen Logik sowie der ökonomischen Verwertbarkeit. Dies ungeachtet davon, dass die, mit der Industrialisierung einsetzende, sich im 18. Jahrhundert in zahlreichen europäischen Ländern in Form von Massenalphabetisierung stattgefundene Volksbildung im Zeichen kultureller, sozialer und wirtschaftlicher Integration der Bevölkerung, die zur Wohlfahrtsverbesserung beitragen sollte, entstanden ist. Das damalige Bildungsangebot für alle, - die breite Masse – war nämlich keinesfalls grenzenlos, sondern auf die Vermittlung elementarer Kulturtechniken begrenzt und der Nachfrage nach Arbeitskräften geschuldet.

Schließlich ist der Einzelne auch heute noch um sein Überleben zu sichern mit der Notwendigkeit „Dynamik, Komplexität und Unsicherheit“ zu kompensieren konfrontiert.

Bildungsökonomisch investiert er/ sie, - SchülerInnen und StudentInnen durch den Besuch von Schulen, Universitäten, Fachhochschulen, pädagogischen Akademien, ... in seine/ ihre, eigene Bildung bzw. sein/ ihr persönliches Humankapital.

In der Funktion als Arbeitskraft wird dem Menschen heute wie damals „Substitutionselastizität“ abverlangt. (Becker 2012: 18.) Er hat sich flexibel an Situationserfordernisse, wie häufige Arbeitsplatzwechsel, die Notwendigkeit in Selbstreflexion auf das, was er kann und weiß, können und wissen sollte bzw. muss lebenslang zu lernen, anzupassen um seinen eigenen Varianz unterliegenden Wert als „Humanvermögen“ durch zu erbringende Bildungsnachweise hoch zu halten. (Becker 2012: 18.)

Jedenfalls steigert sich der Wert am Arbeitsmarkt als Humanressource durch den selbst hervorgebrachten Bildungsstand. Dieser zeigt sich in Form von Wissen, Fertig- bzw. Fähigkeiten und Können einer Person zu einem bestimmten Zeitpunkt und entspricht im Gegensatz zu den wirtschaftstheoretisch als Stromgröße gefassten Investitionen in die eigene Bildungsproduktion einer durch Testung vermeintlich quantifizierbaren „Bestandsgröße“. (Mause 2008: 366.)

Mit der in Fragestellung der „traditionellen Bürokratie der Bildungssysteme“ durch die Konzentration auf die Nachfrageseite von Bildungsangeboten durch Lernende und der Orientierung am Output kommt zwar der Markt mit ins Spiel. Notwendige Voraussetzung für die Erreichung der selbst gesteckten Ziele und Benchmarks²² ist

²² Diese selbst gesetzten Ziele und Benchmarks lauten (LLL 2020: 4.):

- *Verabschiedung eines Bundesrahmengesetzes für Kindergärten* zur Sicherstellung qualitativer Mindeststandards bei der frühen Förderung bis 2014
- *Halbierung des Anteils der Lese-RisikoschülerInnen* von 28 Prozent laut PISA 2009 auf 14 Prozent im Jahr 2020
- *Reduktion der frühzeitigen Schul- und AusbildungsabgängerInnen* laut EU 2020-Indikator von 8,7 Prozent im Jahr 2009 auf höchstens 6 Prozent im Jahr 2020
- *Steigerung des Anteils an Lehrlingen und LehrabsolventInnen*, die die Berufsreifeprüfung ablegen, von rund 2 Prozent im Jahr 2008 auf 10 Prozent im Jahr 2020
- *Senkung des Anteils der 15- bis 24-Jährigen, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden*, von 7,8 Prozent im Jahr 2009 auf 6,4 Prozent bis 2020
- *Erhöhung der Erwerbstätigenquote der 55- bis 64-Jährigen* laut EU-Indikator von 41,1 Prozent im Jahr 2009 auf zumindest 50 Prozent im Jahr 2020
- *Steigerung der Teilnahmequoten an nicht-formaler Weiterbildung in dünn besiedelten Gebieten* von 35,7 Prozent laut „Adult Education Survey“ 2007 auf die Teilnahmequote von Gebieten mittlerer Siedlungsdichte mit mindestens 45 Prozent
- *Erhöhung des Anteils der Beschäftigten, die während der Arbeitszeit in den Genuss einer Weiterbildung kommen* und lediglich über einen Pflichtschulabschluss als höchste

jedoch die tatsächliche Erhöhung der Ausgaben für Bildung gemäß eigener Zielsetzung und OECD-Indikator von 5,4 Prozent des BIP im Jahr 2007 auf 6 Prozent des BIP im Jahr 2020. (LLL 2020: 4.)

1.3.1. Narrativ Humankapitaltheorie als Basisfaktor der Bildungsdiskussion

In der Lissabon Strategie verankert ist die These, dass Bildung und Qualifizierung der Menschen dazu dienen Europa wettbewerbsfähig zu halten. Dementsprechend steigert die eigene Höherqualifizierung die persönliche Beschäftigungs- und Einkommenschancen des Individuums, während sich die gesamtwirtschaftliche Produktivität und Wettbewerbsfähigkeit mit der Höherqualifizierung der Bevölkerung verbessert. (Lissabon-Strategie).

Die Anforderungen der Wissensgesellschaft bewirken durch die verstärkte Interdependenz des Bildungssystems mit dem ökonomischen Subsystem eine Notwendigkeit höherer Qualifikationen und Spezialkenntnisse für die „Massen“. Im Blickwinkel des Konstrukts Bildung und Wirtschaftswachstums führt die vergrößerte Perspektivität und der Bedeutungszuwachs der Bildung allerdings auch zu einer zunehmenden Unterwerfung unter die ökonomische Theoriebildung.

Aufgabe des Bildungssystems ist es somit, ein inhaltlich und quantitativ adäquates Bildungsangebot für die Menschen bereit zu stellen und gleichzeitig sicherzustellen, dass hierdurch ein passend ausgebildetes Arbeitsangebot für die Wirtschaft geschaffen wird. Dies führt dazu, dass:

Die Bildungssysteme (...) vor komplexen Herausforderungen (stehen) – einerseits werden unsere Gesellschaften immer multikultureller (angebotsseitiger Wandel), andererseits werden die Anforderungen an die Menschen in der Arbeitswelt immer spezialisierter (nachfrageseitiger Wandel). Wie also bei der Wissensvermittlung vorgehen und die Fähigkeiten vermitteln, die die Menschen in die Lage versetzen, sich laufend neu zu definieren in einer von flexibler Spezialisierung geprägten Arbeitswelt. Da das Wissen nicht nur rasch akkumuliert sondern auch in seiner wirtschaftlichen Verwertbarkeit kurzlebiger wird, stellt sich die Frage nach der ‚richtigen‘ Grundausbildung und dem ‚adäquaten‘ System

abgeschlossene Ausbildung verfügen, von 5,6 Prozent im Jahr 2007 laut „Adult Education Survey“ auf mindestens 15 Prozent im Jahr 2020

- *Der Anteil der 30- bis 34-Jährigen, die ein Hochschulstudium abgeschlossen haben oder über einen gleichwertigen Abschluss verfügen, soll bis 2020 auf 38 Prozent erhöht werden.*
- *Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung gemessen anhand des LLL-Strukturindikators von 13,7 Prozent im Jahr 2010 auf 20 Prozent bis 2020*
- *Etablierung von Qualitätsstandards für Bildungsangebote und Qualifikation der TrainerInnen im Bereich der nachberuflichen Bildungsphase bis 2015*
- *Implementierung des „Nationalen Qualifikationsrahmens“ (NQR) bis 2012 und Umsetzung einer Validierungsstrategie zur Anerkennung (LLL 2020: 4.)*

der kontinuierlichen Bildung. Es gilt mittels neuer Lehr- und Lernformen, institutioneller Reformen des Bildungssystems und der Finanzierung der Weiterbildung ein inkludierendes Bildungssystem zu schaffen, in dem niemand ausgeschlossen wird. Dabei ist auf dem vorhandenen Können und Wissen aufzubauen, das nicht nur im traditionellen nationalen Erstausbildungssystem erworben wird, sondern auch grenzüberschreitend und/ oder auf dem Arbeitsplatz (informelles Lernen im Weiterbildungssystem). (Biffl 2008: 3.)

Wird über Bildung diskutiert, fallen seit den 1960er Jahren schnell die Begriffe „Humankapital, wirtschaftlicher Erfolg und Wachstum“. Humankapital entspricht dem Leistungspotenzial einer Arbeitskraft, das sie unter dem Einfluss von Erziehung und durch unter (finanziellem) Mitteleinsatz absolvierter Ausbildung aus(ge)bildet (hat) bzw. ihrer daraus resultierenden Ertragskraft. (Springer Gabler Verlag (Herausgeber), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: „Bildungsökonomie“, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/55472/bildungssoekonomie-v7.html>, aufgerufen am 22.04.2015.)

Becker beobachtet in diesem Zusammenhang eine Verengung dessen, was Bildung aus Perspektive der Bildungsökonomie bedeutet. Diese bewertet Bildung anhand von Input-Output-Relationen, die in Kriterien wie Effektivität und Effizienz, Kostensenkung, Budgetkürzung, Stellenstreichungen, veränderten KlassenschülerInnenhöchstzahlen ... zum Tragen kommen. (Becker 2012: 7.) Die leitende Fragestellung der Bildungsökonomie ist seiner Ansicht nach jene

Wie es gelingen kann, Bildungsreserven zu mobilisieren, Bildungsversagen zu vermeiden, Bildung als individuelles, betriebliches und nationales Humankapital so aufzubauen, dass Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigungsfähigkeit auf hohem nachhaltigen Niveau gesichert sind? (Becker 2012: 7.)

Er konstatiert, dass daran eine makroökonomische Lesart sichtbar wird, die bestimmend dafür wirkt, was unter dem Bildungsbegriff, auf Grundlage von Analysen zum Einfluss von Bildung generell, „Investitionen in Humanvermögen“ im Besonderen auf wirtschaftliche Entwicklungen, Wachstum und Prosperität, zu subsumieren ist. Für Individuen aufgrund ihrer persönlichen „Bildungsanstrengungen zu erwartende Jobaussichten und damit einhergehend zu erzielende Einkommen am Erwerbsarbeitsmarkt“ rücken in der „Zweck-Mittel-Beziehung von schulischen und betrieblichen Bildungsprozessen“ zur Herstellung eines Wirtschaftswachstum begünstigenden Bildungsniveaus in den Blick. (Becker 2012: 8.) „Verwertungsaussichten und –absichten“ fokussieren auf den Bildungszweck. Becker definiert Bildungsökonomie dementsprechend als „Ökonomie der Bildungsproduktion“, die „Bildungsziele, Inhalte,

Verfahren, ... Finanzierung und ... Resultate“ mit Orientierung am Ländervergleich festlegt. (Becker 2012: 8.)

Graupe zeigt ebenso auf, dass die Begrifflichkeiten „Humankapital, wirtschaftlicher Erfolg und Wachstum“ im Bildungsdiskurs einen „funktionalen Zusammenhang“ begründen, der sich daran zeigt, dass „Humankapital und Bildung (...) als Mittel für ökonomische Zwecke (gelten).“ (2011: 35.)

Heute versteht es sich von selbst, daß auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, daß es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngefabriken. Wir können nun, ohne zu erröten und mit gutem ökonomischen Gewissen versichern, daß die Akkumulation von intellektuellem Kapital der Akkumulation von Realkapital an Bedeutung vergleichbar – auf lange Dauer vielleicht sogar überlegen – ist. Und man hört auch schon von Bankfachleuten, zumindest von den Wagemutigeren, daß die Erziehung und die Entwicklung des menschlichen Fähigkeitsreservoirs ein geeignetes Feld für produktivere Anleihen sein könnte. (Graupe 2011: 35.)

Ersichtlich wird hier ein Menschenbild, dass den Menschen rein in seiner dem Nutzenkalkül Rechnung tragenden ökonomischen Verwertbarkeit fasst. Die Auswirkungen zeigen sich in der wirtschaftspolitischen Forderung nach höherer „Partizipation bislang bildungsferner Schichten an höherer Bildung“ (Biffl 2008: 2.) und der versuchten Eingliederung von Bildungseinrichtungen in marktwirtschaftliche Gesetzmäßigkeiten. Der Marktlogik unterworfen sehen sich Bildungspolitische Akteure mit dem Gesetz der Knappheit bei gleichbleibenden und, oder - sogar steigenden Ansprüchen konfrontiert.²³

Für demokratische Gesellschaftssysteme ist es jedoch von essentieller Bedeutung, dass Werte, durch die Menschen zu mündigen Bürgern werden, die sich gegen politische Bevormundung verwehren, über Bildungsprozesse vermittelt werden.

Erklärungsmuster für die derzeitige Bildungsdiskussion findet sich in der von Theodore W. Schultz und Gary S. Becker – beide Vertreter der Chicago School of Economics – entwickelten Humankapitaltheorie. Mittels dieser wurde die Wirtschaftswissenschaft dahingehend erweitert, sich nicht mehr bloß mit der Entdeckung und Beschreibung „wirtschaftsökonomischer Phänomene“ zu befassen, sondern Einfluss auf die generelle

²³ Die Gesetzmäßigkeit verdeutlicht sich im Blickpunkt „steigender Bildungspartizipation bei gleichzeitig knappen öffentlichen Budgets.

„Vor diesem Hintergrund sind die derzeitigen Diskussionen zur 'Verwertbarkeit' des Wissens auf dem Arbeitsmarkt zu verstehen. Dabei ist nicht gemeint, dass irgendeine Art und Form der Bildung nicht 'verwertbar' ist; ganz im Gegenteil, jede Bildung ist eine Bereicherung und in diesem Sinne auch als Konsumgut zu verstehen“ (Biffl 2008: 3.)

Wahrnehmungsweise aller sozialen Phänomene – konkreter menschliches Verhalten - zu generieren. Die ökonomische Brille soll „dem Denken a priori eine bestimmte Richtung und Gestalt verleihen“, auf der in Folge Beobachtung und Reflexion des Bildungssystems basieren. Dies führt zu einem „hochgradig selektiven Denkstil“, ohne dass dieser notwendigerweise ins eigene Bewusstsein, desjenigen, der mit diesem gerichteten Blickwinkel beobachtet und wahrnimmt, vordringen muss.

Der Einsatz von statistischem Datenmaterial zur Steuerung des Bildungssystems hat mit dem 19.Jahrhundert begonnen, sich im 20.Jahrhundert weiterentwickelt und hat sich sowohl auf nationaler als auch internationaler Ebene als politisches Steuerungsinstrument absolut durchgesetzt. Borer und Lawn weisen darauf hin, dass die Entscheidung darüber, wie Daten gesammelt, organisiert und zur Bildung von Modellen für den Vergleich Wirklichkeit konstruierend wirken, indem über die Orientierung an Leistungsstandards oder dem „Durchschnittskind“ („average child“) eine neue Vision des Menschens und seiner Bildung etablieren. (Borer/ Lawn 2013: 48.)

Die Humankapitaltheorie bzw. der Begriff selbst stellt damit ein methodisches Forschungsinstrumentarium dar, das darüber entscheidet, was überhaupt als „interessantes wissenschaftliches Problem, als interessante wissenschaftliche Fragestellung in Erscheinung zu treten vermag“ und was nicht. Der für die Ökonomie definierte Gegenstandsbereich zu „bestimmen, was als wirtschaftlich gilt“ beruhte ursprünglich auf einer Vielzahl unterschiedlicher methodischer Zugänge und Betrachtungsweisen des Wirtschaftsphänomens. Dieser wirtschaftswissenschaftliche Pluralismus erscheint jedoch inexistent geworden zu sein. Besteht nun eine beinahe uneingeschränkte Freiheit in der Wahl des Gegenstandsbereiches für den/ die ÖkonomIn, hat seine/ ihre Analyse nach der einzigen legitimen Denktechnik – dem Regel geleiteten „unique way of thinking“ zu erfolgen. Dadurch ergibt sich eine als Mainstream zu etablierende „Monokultur im Denken“, die als „ökonomischer Imperialismus“ eine Expansion auf immer mehr - auch nicht-ökonomische Gesellschaftsbereiche vollzieht. Resultat dessen sind letztlich nachhaltige Veränderungen, wie über diese gedacht wird.

Wurden Statistiken zunächst als wichtiges Instrument zur Rationalisierung, Deideologisierung, Objektivierung und Kontrolle aller menschlichen Angelegenheiten betrachtet, indem sie den Grund für die Messungen durch Kalkulierbarkeit der in Form miteinander in Gegensatz stehender und in Machtkämpfen mündenden Leidenschaften,

ersetzen, machen sie es nun möglich „to treat social facts like things“. (Borer/ Lawn 2013: 48.)

Das Bildungssystem als Subsystem der Gesellschaft sieht sich in dieser Logik nun mit dem herausfordernden Faktum konfrontiert, dass es gilt

das Wissen und die Fähigkeiten zu vermitteln, die in einer wissensbasierten post-industriellen Gesellschaft (Foray, 2003) für die Erhaltung des Wirtschaftswachstum und der Wettbewerbsfähigkeit der Betriebe sowie ihrer Arbeitskräfte (Plath, 2000) von zentraler Bedeutung sind. (Biffl 2008: 4.)

Graupe kritisiert die Vermittlung dieser Weltsicht als Alternativlos - ohne dass andere Möglichkeiten in Wirtschaftsstudien überhaupt noch aufgezeigt würden. Dies erkennt sie als Problem, da egal „Ob intendiert oder nicht, ... Studierende auf diese Weise (in jedem Falle) dazu angeleitet (werden), einen bestimmten Blick auf die soziale Wirklichkeit unkritisch mit der sozialen Wirklichkeit zu verwechseln oder gleichzusetzen.“ (Graupe 2011: 39.) Desrosières zitierend stellen auch Borer und Lawn fest, dass die Arbeit mit statistischen Daten zur Konstruktion einer spezifischen Weltsicht führt die allerdings sehr wohl mit der Formulierung politischer Programmatiken, die nicht nur Wirklichkeit reflektiert, sondern vielmehr durch Schaffung eines „common cognitive space“ in neuer Weise instituiert und legitimiert, verbunden ist. Dies insofern

Numerical data provided more than an ‘objective way’ of seeing reality - statistics also ‘instituted’ it by creating a ‘common cognitive space’ that could be observed and described through coherent grids: ‘for statistics, the fundamental political act is not only to produce numbers ... but also to formulate a convention of equivalence that makes it possible to count and add up’ (Desrosières, 2000, p. 125 zit. n. Borer/Lawn 2013: 48.)

Indem Zahlen zur Erklärung der sozialen Wirklichkeit und ihrer Prozesse herangezogen werden, verdrängen sie zugleich alle anderen politischen Argumentationsstrategien, da offenbar gilt, dass „Numbers ... only be challenged by numbers, which provides a powerful and now expert legitimacy for power.“ (Borer/ Lawn 2013: 49.)

Dies entspricht praktisch einer Verfehlung des Bildungsauftrages durch die Wirtschaftswissenschaften „Denken zu lehren“. Schließlich wird weder die Befähigung zur Reflexion des eigenen Standpunktes erworben, noch ein Perspektivenwechsel sowie vorurteilsfreie Offenheit gegenüber anderen Problemzugängen und –lösungen ermöglicht, sondern geradezu verunmöglicht.

Eine zunehmend komplexere und fragmentiertere „Qualifikationsstruktur des Menschen“ (Biffl 2008) erschwert das passgenaue Zusammenführen von Mensch und

Wirtschaft. Auf der einen Seite steht der Einzelne mit seinen spezifischen Qualifikationen und Fähigkeiten und auf der anderen die Nachfrage der Wirtschaft. Damit kommt es zu beiderseitigen vermehrten langwierigen Technologieunterstützten Suchprozessen nach Arbeitsplätzen und Arbeitskräften, die sich letztendlich in Richtung eines eigenständigen Ziels der Informations- und Wissensgesellschaft entwickeln und die Ausbildung von Kategorisierungsraster zur Abbildung erworbener Qualifikationen, unabhängig davon, wo sie erworben wurden, -ob im Erstausbildungssystem oder außerhalb dessen, nach sich ziehen. Diese Problematik kann als Basis für das Eindringen ökonomischer Logik auf Logik im System Bildung gesehen werden.

Dennoch sollte vorrangig „Denkenlernen das Fragenlernen, das Bemühen um methodisch diszipliniertes Argumentieren ein(schließ(en)) und gleichzeitig auch akademische Gemeinschaft in der Suche nach Wahrheit stifte(n)“ (Heitger zit. n. Graupe 2011: 39.) stehen. Auch wenn grundsätzlich keine Wissenschaft ohne Abstraktion auskommt, muss nach Graupe die Frage gestellt werden, ob „wir tatsächlich nur die Wahl zwischen der ungefilterten Wahrnehmung der gesamten Realität einerseits (was der Landkarte im Maßstab 1:1 entspräche) und einem einzigen Modell, einer einzigen Landkarte andererseits (haben)?“ (Graupe 2011) Ist die Alternativenlosigkeit zur hoch selektiven Wahrnehmungsweise der Ökonomie als einzige wahre Methode zur Orientierung in der gesamten sozialen Welt einfach so hinzunehmen? Graupes Fazit hier lautet eindeutig „Nein“. Sie fordert dazu auf „Angesichts dieser Lage ... nicht weiter darauf zu hören, was Ökonomen beständig an neuen Daten und Fakten über Bildung produzieren und präsentieren, sondern sich darauf zu besinnen, unter welchen Voraussetzungen, also wie sie das tun“. Dies entspricht der Aufforderung von Borer und Lawn den Prozess des Datensammelns, seine methodologischen Formulierungen, die Institutionen und Agenturen, die Statistiken produzieren und die Netzwerke innerhalb derer Statistiken ausgetauscht werden hinsichtlich ihres gemeinsamen Ziels „to formulate the principles that could establish the science of counting“ (Borer/Lawn 2013: 49.) zu analysieren. Schließlich sind Statistiken zugleich „data - ‘a collection of information shown in numbers’ - and its interpretation: ‘the science of collecting and analyzing statistics’“ (Borer/ Lawn 2013: 49.), was dazu führt, dass seit dem ersten International Statistical Congress (1853-1876) immer wieder die Frage auftaucht, ob Statistiken Kunst oder Wissenschaft sind, und wenn sie Wissenschaft sind, sie das in einem akademischen oder doch eher staatswissenschaftlichem Sinne sind, da die Grenze zwischen Wissenschaft und Politik aufgrund der bestehenden Abhängigkeit von den

Forschern und dem Staat, den sie offiziell vertreten, verschwimmt. (Borer/ Lawn 2013: 49.) Für Graupe betrifft das, wie Daten für das Bildungssystem produziert werden, die Fragen:

Welche Prämissen der Bildungsökonomie zugrunde liegen?

Und hinsichtlich der ökonomischen Brille, mittels derer Bildung zu Humankapital wird, verweist, Graupe (2011) hier auf drei Punkte:

- 1) Die (positive) Abstraktion von der komplexen Wirklichkeit mittels Theorie erfolgt durch Herausfilterung des Allgemeinen aus verschiedenen Situationen und seiner Festlegung als ihr Gemeinsames. So werden bedeutsame Ereignisse hervorgehoben. Was aber ist an menschlichem Verhalten aus Sicht der Ökonomie a priori bedeutsam?

Derzeit scheint es, dass die Märkte als einzige Form menschlichen Zusammenlebens, die über den Preismechanismus als alleinigen Koordinationsmechanismus in allen Gesellschaftsbereichen gesteuert werden, wichtig sind.

Unumstößliche Handlungsgrundlage aller Menschen, - ob reich oder arm, jung oder alt, egal welchen kulturellen Hintergrunds, zeitunabhängig - sind seine „stabilen, unveränderlichen Präferenzen“, die „fundamentale Lebensaspekte, wie Gesundheit, Prestige, Sinnesfreuden, Wohlwollen oder Neid, nicht Waren und, oder Dienstleistungen betreffen.

Die Marktkonformität von Bildungsleistungen erscheint demnach wegen der Koordination der Gesellschaft über den Preis unerlässlich, ohne dass die Sinnhaftigkeit dessen hinterfragt wird. Bildung ordnet sich damit als künstlich zu verknappendes Gut der Kosten-Nutzen-Logik unter und zielt in seiner Ausrichtung auf Präferenzbefriedigung der Marktteilnehmer.

Der Mensch wird in seiner Leiblichkeit als maschinelle Humanressource begriffen, dessen individuellen Fähigkeiten sein Kapital bilden und somit zum marktfähigen Gut an dem sich Eigentumsrechte erwerben lassen. Dies entwirft ein inhumanes Menschenbild, indem der Mensch als moderner, mit einem durch sein Einkommen ausgedrücktem Preis versehener Sklave erscheint. (Graupe 2011: 42.) Der Preis korreliert mit seinem jeweiligen Bildungsniveau, wobei ein Bildungsanstieg (= Zahlenwert), der bspw. in Pisa-Punkten abgebildet wird einen Preisanstieg bewirkt.

- 2) Die Abstraktion von etwas durch Unterscheidung zwischen wesentlicher und unwesentlicher Merkmale. Doch „was ist aus Sicht der Ökonomie a priori unwesentlich? Und wie wird das Bildungsverständnis dadurch geprägt?“

Da nicht Mess-, Berechenbares nicht erfassbar und somit, unberücksichtigt bleibt, erfährt der Mensch als marktfähiges Gut sowie seine Bildung eine Reduktion auf eine messbare, preisförmig bewertbare Einheit.

Als Postulat gilt, dass Menschen ausschließlich über Preise miteinander kommunizieren. Grenzen oder gar andere Möglichkeiten werden hierbei von Wirtschaft und Politik gar nicht in Betracht gezogen „Auf Bildungsfragen übertragen bedeutet dies: der interpersonale Kontext, in dem und aus dem Bildung ursprünglich hervorgeht – das „Dreieck von Lehrer, Schüler und Sache, ... kann als solcher gar nicht mehr bewusst werden“ (Graupe 2011: 44.)

Wenn Bildungsproduktion/-bereitstellung marktförmig organisiert werden soll impliziert dies sowohl die Verteilung gegebener Ressourcen, die effiziente Produktion vorhandener Produkte sowie die Selektion bestehender Güter und Dienstleistungen nach Kosten und Ertrag durch Märkte, – beinhaltet jedoch nicht: die Hervorbringung von Neuem, das Ergebnis kreativer Innovationen ist, - nicht jedoch des marktwirtschaftlichen Wettbewerbs, dem sie vorausgehen. Doch

Der wichtigste Wirtschaftsfaktor ist die *Kreativität*. Eine bloße *Aus-Bildung* produziert vieles, aber keine kreativen Menschen. Man kann Inhalte und Umfang der »produzierten Ausbildung« ziemlich genau an die Erfordernisse der *momentanen* Nachfrage aus der Wirtschaft anpassen (und viele der Studierenden orientieren sich daran). Doch in fünf oder zehn Jahren werden diese *ausgebildeten* Inhalte zu einem großen Teil wertlos sein. (...) Bevor neue Produkte auf die Märkte gebracht werden, müssen neue Ideen in Köpfen entstehen. Und dazu sind *kreative* Köpfe erfordert. Es mangelt an Bildung, die Kreativität fördert. (...) Kreativität entsteht sicher nicht durch Beschwörung, aber auch nicht durch ein vom ersten Semester an eingezwängtes, verschultes Wissen. Kreativität braucht Freiräume. Aber Freiräume sind nicht kosteneffizient und deshalb auch nicht als privates Gut verfügbar. Das war das *eigentliche* Anliegen Humboldts - durch Bildung eine »Mannigfaltigkeit der Situationen« zu ermöglichen. (Brodbeck zit. n. Graupe 2011: 45.)

Interessant und erwähnenswert erscheint hier das Phänomen des sogenannten Teaching-buyouts, was bedeutet, dass sich erfolgreiche Forscher²⁴ mit Preis- und Fördergeldern, die sie für ihre exzellente bisherige wissenschaftliche Arbeit und zukünftige Forschung erhalten, von der Lehre freikaufen, indem sie einen Teil des Geldes für eine Person

²⁴ 2006 erhielt der Kölner Ökonom Axel Ockenfels den mit 1,5 Millionen Euro dotierten Leibniz-Preis der deutschen Forschungsgemeinschaft und 2008 der 40-jährige Bonner VWL-Professor Armin Falk im Rahmen der „europäischer Exzellenzinitiative“ von der EU 1,3 Millionen Euro für seine Forschung. Um sich selbst stärker auf die eigene Forschungstätigkeit konzentrieren zu können, verwerde(te)n beide einen Teil des Geldes zur Finanzierung einer Person, die ihre Lehrtätigkeit für sie übernimmt. (Storbeck, Olaf: „1,3 Millionen für Bonner Ökonomen „Europäische Exzellenzinitiative“, Handelsblatt, 14.02.2008, <http://www.handelsblatt.com/politik/konjunktur/oekonomie/nachrichten/europaeische-exzellenzinitiative-1-3-millionen-fuer-bonner-oekonomen/2922500.html>, aufgerufen am 18.06.2015.)

ausgeben, die an ihrer Stelle ihre Lehrveranstaltungen abhält. Gerechtfertigt wird diese durchaus kritisch betrachtete Vorgehensweise um Freiraum für die eigene Forschungstätigkeit zu gewinnen mit dem Argument, dass hohe inflexible Lehrverpflichtungen ambitionierte NachwuchswissenschaftlerInnen abschrecken würden. (Storbeck, Olaf: „1,3 Millionen für Bonner Ökonomen ‚Europäische Exzellenzinitiative‘“, Handelsblatt, 14.02.2008, <http://www.handelsblatt.com/politik/konjunktur/oekonomie/nachrichten/europaeische-exzellenzinitiative-1-3-millionen-fuer-bonner-oekonomen/2922500.html>, aufgerufen am 18.06.2015.) Die existenzielle Notwendigkeit der finanziellen Absicherung des eigenen Lebensunterhalts im Rahmen von zeitaufwendigen geregelten Tätigkeiten wird offenbar als Hemmnis für den kreativ-innovativen Forschergeist erachtet.

Bildung unter der Prämisse Employability verliert seinen Status als Quelle außerökonomischer Innovation. Konsequenz dessen ist, dass sich die Wirtschaft selbst den Boden abgräbt. Zusätzlich wird die Aufgabe von Schule unterminiert.

„Gary Becker (degradiert ...) den berechtigten Einwand, Bildung habe doch gerade den die selbstbestimmte Herausbildung individueller Präferenzen zum Ziel zu einer „bequeme Ad-hoc-Annahme, um verwirrendes Verhalten zu erklären“. (Graupe 2011: 46.) Es handele sich dabei lediglich um „das Eingeständnis einer Niederlage im Gewand eines wohlüberlegten Urteils“. (Graupe 2011: 46.)

Doch was bleibt von Bildung übrig, wenn die Fähigkeit zur Selbstreflexion und – transformation lediglich als «überflüssiger Nebenumstand» angesehen und sodann konsequent aus der Betrachtung ausgeschlossen wird? Oder anders gefragt, macht Bildung nicht gerade den Kern jenes Sozialisationsprozess aus, den die Ökonomen stets schon als abgeschlossen voraussetzen müssen, um ihre Annahme der „Gegebenheit der Präferenzen“ überhaupt plausibel erscheinen zu lassen?“ (Graupe 2011: 46.)

Antrainierbare Fertigkeiten ersetzen also quasi den kontinuierlich fortschreitenden Bildungsprozess, der Selbstbestimmung überhaupt erst ermöglicht. Gesellschaftsveränderungen werden schwieriger, da dieser Sichtweise folgend „Bildung junge Menschen niemals dazu befähigen (kann), auf die unvorhergesehenen und neuen Bedürfnisse der Zukunft angemessen zu reagieren, geschweige denn diese Bedürfnisse selbst kritisch auszuprägen und zu gestalten.“ (Graupe 2011: 46.)

3) Ökonomische Theorie darf vollkommen unrealistisch sein, solange sie ihren Zweck erfüllt, wie das Zitat Milton Friedmans zeigt:

Wirklich wichtige und bedeutende Hypothesen treffen ‚Annahmen‘, die heftigst fehlerhafte deskriptive Repräsentationen der Wirklichkeit darstellen. Im Allgemeinen gilt, dass je bedeutender die Theorie ist, desto unrealistischer die

Annahmen. (...) Um also wichtig zu sein, muss eine Hypothese deskriptiv falsch in ihren Annahmen sein. (Friedman zit. n. Graupe 2011: 48.)

Der Wirtschaftswissenschaft also vorwerfen zu wollen, sie verfehle das Ziel der Schaffung eines möglichst wirklichkeitsnahen Menschen- und Weltbildes, hieße, sich außerhalb ihres eigenen wissenschaftlichen Diskurses zu stellen. Schließlich erhebt sie ja gar keinen Anspruch darauf, dass die ihr zugrundeliegende Theorie realitätsnah ist, und das Treffen von Wirklichkeitsaussagen ermöglicht, sondern verfolgt eine bloße Zweckorientierung nach dem Nutzenkalkül.

Graupe formuliert hierzu, dass es

Dem ökonomischen Imperialisten überhaupt nicht um die Beschreibung von Tatsachen [ginge, sondern, V.D.] vielmehr [darum, V.D.] möglichst inexakte Aussagen [zu, V.D.] treffen, solange sie *seinen* Zielen dienen. Im Fokus des Interesses steht also eine bewusst verzerrte Abbildung der Realität, wobei der Verzerrungsgrad allein durch Nützlichkeitserwägungen des Wissenschaftlers bestimmt wird. (Graupe 2011: 40.)

mit dem Blick darauf „Welches Ziel ... sich hinter dem Ansinnen, Bildung ebenso wie alle anderen Gesellschaftsbereiche durch die methodische Brille des ökonomischen Ansatzes zu betrachten (verbirgt) und wem dieses Ziel (dient)?“ (Graupe 2011: 40.)

Graupe ist beizupflichten, dass dieser „grundsätzliche Sinn ökonomischer Aussagen“ im gegenwärtigen Bildungsdiskurs berücksichtigt werden muss. Im Bezug auf die Datenproduktion im Bildungssystem gehen Borer und Lawn von einer notgedrungen unvermeidbaren Hamonisierungsabsicht der unterschiedlichen nationalen Bildungssysteme aus, da sich der Datenvergleich leichter rechtfertigen lässt, umso ähnlicher die Berichte für die Bildungssysteme der einzelnen Nationalstaaten werden. Im Bezug auf diesen ‘legitimizing myth’ hinsichtlich Daten als ideologiefreies Steuerungsinstrument ist zu berücksichtigen, dass “each agreement” auf internationaler Ebene im Bereich der Bildungspolitik “became a constraint for the country – but an advantage for international harmonisation – and each lack of application became a call to order in national policy.” Schließlich gilt: “The data produced and compared are taken as proofs of the progress of the statistical science itself and of its validity to legitimise the political agenda.” (Borer/ Lawn 2013: 49.)

Ökonomie als Wissenschaft (*science*) stellt darauf ab, dass sich der Nutzen ihrer Theorie bestätigt, wenn es mit ihrer Hilfe gelingt möglichst genaue Voraussagen zu treffen. Die Überprüfung erfolgt über Rechenoperationen, die vorausgegangene Modellbildung erfordern. In dieser Perspektive ist der Mensch notwendigerweise ohne Freiheit zu denken.

Im Prinzip ist Ökonomie jedoch ursprünglich nicht als Wissenschaft, sondern als Engineering für die Lösung praktischer Probleme konzipiert worden, wie aus dem Statement

Ökonomen generieren sich gerne als Wissenschaftler. Ich weiß dies, weil ich es selbst tue. Wenn ich Bachelor-Studenten unterrichte, beschreibe ich das Feld der Ökonomie sehr bewusst als Wissenschaft (*science*) damit kein Student von Beginn an denkt, er würde sich auf ein unsicheres [wörtlich: matschiges] akademisches Unternehmen einlassen. (...) [Doch] muss ich daran erinnern, dass die Disziplin der Makroökonomie nicht als Wissenschaft begründet wurde, sondern eher als eine Art Engineering. *Gott hat uns Makroökonomien nicht auf die Welt gebracht, damit wir elegante Theorien aufstellen und testen, sondern um praktische Probleme zu lösen.* Und die Probleme, die er uns gegeben hat, sind nicht gerade bescheiden. (Gregory Mankiv zit. n. Graupe 2011: 48.)

von Gregory Mankiv klar hervorgeht.

Die Ökonomie formuliert Aussagen über die natürliche Welt und nutzt sie zur Gestaltung der Welt entsprechend menschlicher Zwecke. Intendiert ist „*Erklärung zwecks Gestaltung*.“ Hier muss ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass bereits mit der Datenauswahl eine Entscheidung getroffen wird, die im Zusammenhang mit der Formulierung der politischen Agenda und letztlich auch ihrer eigenen Legitimierung steht. Denn

elaborating a common language means of course defining what has to be taken into account among a huge mass of data. Choosing the lowest common denominators inevitably reduces the complexity of reality: it means illuminating certain facets of reality while hiding others or placing them in shadow. And this selection is not statistical but political. (Borer/ Lawn 2013: 48.)

Davon abgeleitet, muss danach gefragt werden „welche Gestaltungsabsicht ... sich hinter den *Economics of Education* verbirgt?“ Und „welcher politische(n) Vision von Bildung deren verkürztes und erklärtermaßen unrealistisches Menschen- und Gesellschaftsbild (dient)?“ Anders gefragt Cui bono? Im Widerstand gegen das Besitzergreifens der Monokultur im eigenen Denken“ sind diese Fragen unabhängig davon, ob sie einer Beantwortung zugeführt werden können oder nicht zwingend zu stellen.

1.3.2. Angebot und Nachfrage als Bestimmungs- und Regulationsmechanismen des Bildungssystems

Biffl konstatiert, dass es sich bei Bildung um ein „komplexes Gut“, das viele verschiedene Funktionen in der Gesellschaft übernimmt, handelt. Aus Bildung resultierende individuelle Selbstentfaltung und Selbstwertsteigerung lassen Bildung als Konsumgut mit Investitionscharakter erscheinen. Bildung als Investition begriffen

bezieht sich jedoch nicht nur auf das Individuum, sondern auf die Gesellschaft insgesamt. (Erger, Armin/ Wissenschaft und Verantwortlichkeit: „Bildung in Österreich“ (Markt: Bildung: Verantwortung – Schwerpunkt im SS 2008), http://www.uibk.ac.at/wuv/pdf/ss2008/bildung_biffl.pdf, aufgerufen am 28.09.2015.)

Die Notwendigkeit einen Teil der in einer Gesellschaft zur Verfügung stehenden Ressourcen für die Bereitstellung von Bildungsleistungen aufzubringen lässt Bildung aber durchaus als „ökonomisches bzw. knappes Gut, das den Gesetzen des Wirtschaftens, der Knappheit und dem Postulat effizienten Handelns ... unterliegt“ erscheinen. Obwohl strittig bleibt, „ob Bildung ein privates, ein öffentliches Gut, ein meritorisches Gut oder ein Mischgut ist.“ (Springer Gabler Verlag (Hg.), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: „Bildungsökonomie“, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/55472/bildungssoekonomie-v7.html> aufgerufen am 22.4.2015.) Wobei Bildung jedenfalls gegenüber Lehrdienstleistungen abzugrenzen ist. Lehrdienstleistungen werden indem sie nachgefragt werden, konsumiert. Die Konsumation von Lehrdienstleistungen in Schulen als „Orten der Belehrung oder Beschulung“ bedeutet alleine noch nicht, dass Individuen dadurch gleichsam im Sinne eines kausalen Ursache-Wirkungsverhältnisses zu „gebildeteren Menschen“ werden. Hierauf haben bereits, Friedman und Friedman, wie aus dem von Mause zitierten Statement (1980):

In line with common practice, we have used ‚education‘ and ‚schooling‘ as synonymous. But the identification of the two terms is another case of using persuasive terminology. In a more careful use of the terms, not all ‚schooling‘ is ‚education‘, and not all ‚education‘ is ‚schooling.‘ Many highly schooled people are uneducated, and many highly ‚educated‘ people are unschooled. (1980: 187 zit n. Mause 2008: 365.)

klar und deutlich hervorgeht, verwiesen.

Weder Bildung noch Ausbildung können mit Geld erworben werden, lediglich die Sach-Inputs (Lehrmittel, Gebäude) und Dienstleistungen (Lehrerstunden) werden im Austausch für Geld angeboten.

Entsprechend des Haushaltsproduktionsansatzes verkörpert jedes Individuum seine eigene

„kleine Fabrik“ in der es „Bildung ... unter Einsatz von Zeit ..., Arbeitsenergie bzw. Lernaufwand ..., Lehrdienstleistungen ... und weiteren auf Märkten erhältlichen Gütern und Dienstleistungen“ ... sowie bereits in vorangegangenen Bildungsproduktionsprozessen ausgebildetem „Humankapital („skills, training and other human capital“) - als Inputfaktoren im Rahmen von Weiter- bzw. Fortbildung - selbst produziert. (Mause 2008: 366.)

Der Besuch von Schulen und Hochschulen in denen Lehrdienstleistungen angeboten und von SchülerInnen und Studentinnen konsumiert werden, bewirken ohne aktive Mitarbeit dieser am Aufbau ihres eigenen Wissens-, Kenntnis- und Fähigkeitsbestandes einen solchen nicht. „Insofern ist Bildung zwar aus ökonomischer Sicht“, wie Mause²⁵ explizit macht, „keine Ware, die auf Märkten gehandelt wird, wie bisweilen behauptet wird. Gleichwohl werden auf Märkten Lehrdienstleistungen angeboten und nachgefragt.“ (Mause 2008: 370.) Ein achtsamer Umgang mit Begrifflichkeiten bedeutet für den Bildungspolitischen Diskurs klar zwischen „Lehrdienstleistungen, Bildung und Humankapital“ zu unterscheiden. Während Bildung somit keinesfalls als Ware betrachtet werden kann, besitzen die von Lehrenden als Dienstleistern am Bildungsmarkt im –system, die wohl eher als Lehrdienstleistungsmarkt und –system bezeichnet werden müssen – angebotenen Lehrdienstleistungen sehr wohl Warencharakter.

Mause weist dezidiert darauf hin, dass wenn der von ihm

vorgestellte Bildungsbegriff verwendet wird, dann ... unter dem Stichwort der Eigenverantwortung des Lernenden ein Tatbestand hervor(tritt), der im Grunde eine Selbstverständlichkeit ist, aber manchmal in Vergessenheit zu geraten scheint: Schüler und Studenten müssen selbst etwas dafür tun (d.h. Zeit und Arbeitsenergie investieren), um sich (weiter) zu bilden. Anders ausgedrückt: Lehrer, Professoren oder andere Lehrpersonen können zwar Informationen verbreiten; das heißt versuchen, Lehrinhalte zu vermitteln, Neugier zu wecken oder für Gespräche zur Verfügung stehen – aber Lesen, Schreiben und Rechnen, kurz: Denken und Lernen, müssen SchülerInnen und StudentInnen schon selbst. (Mause 2008: 369.)

Explizit ersichtlich wird aus dem Zitat, dass SchülerInnen und StudentInnen ihre „eigenen Bildungsproduzenten“ sind, nicht jedoch die Lehrenden, denen gerne die Verantwortung für die Qualität unseres Bildungssystems zugeschrieben wird.

Lehrpersonen bieten in Schulen, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen ihre Lehrdienstleistungen an, die erst in Kombination mit der Eigenleistung derjenigen, die sie konsumieren in konkrete Lernergebnisse transformiert werden. Die Lernenden verwandeln sich dadurch selbsttätig in „qualifiziertes Humankapital“.

Lehrende haben ihre Lerndienstleistungsprodukte kundenorientiert auszurichten. Kundenorientierung müsste sich damit an den Wünschen und Erwartungen der „Lernenden“ orientieren. Im Schulkontext bedeutet dies an den SchülerInnen.

²⁵ In bildungspolitischen Debatten ist immer wieder sowohl von Gegnern wie Befürwortern von Privatisierungstendenzen gleichermaßen verwendete Slogan „Bildung ist keine Ware!“ zu vernehmen.

Festgemacht wird die Qualität des Bildungssystems an den Ergebnissen, die SchülerInnen und Studentinnen in standardisierten Testverfahren für internationale Vergleichsranks erzielen. Mause Unterscheidung zwischen Bildung und Lehrdienstleistungen wird anhand folgenden Zitats augenscheinlich:

Bildung ist ... kein Wirtschaftsgut wie Brötchen, Äpfel oder Süßwaren, die im Supermarkt gekauft werden können, sondern das Ergebnis eines zeitaufwendigen und mitunter mühevollen Produktionsprozesses, der im Kopf des jeweiligen Bildungsproduzenten abläuft. Bei Lehrdienstleistungen handelt es sich allerdings aus ökonomischer Sicht schon um ein Gut, das wie Pediküre, Psychotherapie oder Frisördienstleistungen direkt auf Märkten gekauft werden kann – wobei die genannten Dienstleistungen selbstverständlich ihre jeweiligen Besonderheiten aufweisen und in unterschiedlichem Maße der Mitwirkung des Klienten bedürfen. (Mause 2008: 364f.)

Die Qualität von LehrerInnen nur an den Lernenden auszurichten, würde zwar bedeuten die eigene Arbeit kontinuierlich von den SchülerInnen bewerten zu lassen, ermöglicht es Lehrpersonen jedoch zugleich sich von den Ergebnissen internationaler Leistungstests, die als Qualitätsmesser für Schulen und in Folge für das dort unterrichtende Personal, die Lehrkräfte herangezogen wird, zu distanzieren, sie als Qualitätsmesser für ihre eigene Arbeitsleistung vollkommen zurückzuweisen. Bewerten SchülerInnen, die Unterrichtsqualität als gut bis sehr gut und sind mit ihren Lehrkräften zufrieden, während internationale Leistungstests dem nationalen Schulsystem schlechte Qualität nachweisen, könnten Lehrende, wenn sie opportunistisches Verhalten an den Tag legen sich von der Verantwortung für diese freispielen, - schließlich haben sie ja nur die Interessen ihrer Kunden – der SchülerInnen – zu bedienen. Sind diese mit der Qualität der Leistungen ihrer Lehrkräfte zufrieden, müsste dies als „Qualitätssiegel für guten Unterricht“ reichen. Das Abschneiden in internationalen Vergleichsstudien, die eine Wirklichkeit konstituieren in der wirtschaftliche Interessen bedient werden (sollen), so wäre argumentierbar, setze zwar jeden einzelnen Lernenden als Selbstverantwortlichen für den Erwerb erfolgreicher Qualifikationsnachweise unter (Handlungs)druck, habe aber mit den Lehrpersonen „allerhöchstens“ indirekt etwas zu tun. Das zugrundeliegende Menschenbild, indem jeder Einzelne sich als Humanressource für den Arbeitsmarkt durch Lebenslanges Lernen „attraktiv“ halten muss, besteht dementsprechend nicht insofern „Bildung als Ware“ aufgefasst wird, was nachgewiesenermaßen nicht der Fall ist, sondern darin, dass der Mensch selbst (nur) in seiner ökonomischen Verwertbarkeit als Humanressource, der dem „Existenzselbsterhaltungszwang“ unter-

worfen seine menschliche Arbeitskraft, - sein erarbeitetes Humankapital am Arbeitsmarkt feilbieten muss, gesehen wird.

Der Humboldtsche Bildungsbegriff demnach „[A]lle Bildung ... ihren Ursprung allein in dem Innern der Seele (hat) und ... durch äußere Veranstaltungen nur veranlasst, nie hervorgebracht werden (kann)“ (Humboldt 1792: 87) wird von der Ökonomie, wie Mause herausgearbeitet hat keineswegs zurückgewiesen oder auch nur in Frage gestellt, sondern dient ihr genau genommen sogar als Grundlage, auf denen sie Konzepte fürs Bildungs- bzw. Lehrdienstleistungssystem modelliert. Der Umstand, „dass ‚Bildung‘ dem Individuum nicht – gleich einem Arzneimittel – verabreicht wird (Stichwort: „Nürnberger Trichter“), sondern stets Ergebnis eines mehr oder weniger zeit- und arbeitsaufwendigen (Produktions-)Prozesses ist, der im Subjekt abläuft“ als „Grundeinsicht pädagogischer Bildungstheorien spätestens seit dem 18. Jahrhundert“ veranlasst Mause zur Feststellung, dass es „von daher ... überraschend (ist), dass gerade Pädagogen und Bildungsforscher gerne von der Bildung-als-Ware-Analogie Gebrauch machen.“ (Mause 2008: 370.)

Die Betonung der Selbstverantwortung des Individuums für seine eigene Bildungsproduktion ist damit bestens geeignet um den Staat in seiner Hegemonialstellung am Lehrdienstleistungsmarkt auch im Schulbereich immer weiter zurückdrängen und für private Unternehmerschulen weiter zu öffnen. Schließlich beleben Konkurrenz und Wettbewerb das Geschäft!

Mause zeigt auf, dass im Bereich der Bildungsforschung von Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen, wie beispielsweise Pädagogik, Soziologie, ... gleichermaßen wie von Politikern auf eine von Bildungsökonomien geschaffene Terminologie zurückgegriffen wird. Diese umfasst Begriffe wie Bildungsanbieter, Bildungsnachfrager, Bildungsgüter, Bildungsdienstleistungen, Ausbildungsleistung, Lehrleistung bzw. Lehrdienstleistung, Bildungsmärkte, In Folge dessen lässt sich das Phänomen der Rede von „Bildung“ als „Ware“ beobachten, die jedoch durch Klärung des Begriffs von Mause als absurd entlarvt wird. Schließlich ist zwischen dem Verständnis von „Bildung als Gut“ nur im Sinne einer Gleichsetzung mit einer Lehrdienstleistung, die am Bildungsmarkt entsprechend Angebot und Nachfrage zwischen Lehrdienstleistungen anbietenden Bildungsanbietern und solche nachfragenden Bildungskonsumenten gehandelt werden“ und der auf Personen bezogenen, individuellen Bildungsdimension, die der Auffassung entspricht, das „Bildung als individueller Bildungsstand, der sich im Kopf eines Individuums befindet“, zu unterscheiden. Im Sinne der Bildungsökonomie ist „Bildung“ letztlich dieser Betrachtungsweise folgend als Investition in Humankapital fassbar. Die Nachfrage nach, bzw. der Kauf von Lehrdienstleistungen dient letztlich immer dem persönlichen Bildungsaufbau bzw.

der Erweiterung des bisher aufgebauten eigenen Bildungsstandes. (Mause 2008: 364)

Lehrende stehen in der Verantwortung in den Köpfen der Lernenden das Bewusstsein für ihr eigenes durch Bildungsproduktion immer weiter ausbaufähiges Humanvermögen zu verankern. Bildung in Form von Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten; Können ist „zentraler Bestandteil des individuellen Humanvermögens“, die es durch Zeugnisse, Zertifikate, ... nachzuweisen gilt. Diese erwerben Lehrdienstleistungsangebote nutzende Kunden im Austausch für die erfolgreiche Erbringung im Vorfeld festgelegter Leistungsanforderungen. Entscheidend erscheinen hier solche, die als Anschlussmedium für die Integration in den Arbeitsmarkt anerkannt sind, nachweisen zu können, sowie solche, die bestenfalls zur Nachfrage nach entsprechenden, am Lehrdienstleistungsmarkt angebotenen Lehrdienstleistungen motivieren. Für Lehrende muss es bei einer Öffnung des Lehrdienstleistungsmarktes für miteinander konkurrenzierende Unternehmerschulen und Unternehmeruniversitäten im ureigenen Interesse liegen wirtschaftliche Anerkennung, der von ihnen auf Basis von Leistungsfeststellungsprüfungen ausgestellten Zeugnisse, ... garantieren zu können. Wenn Angebot und Nachfrage sich reziprok regeln, sichern Lehrende sich ihren eigenen Job dadurch, dass die von ihnen angebotenen Produkte auch konsumiert werden.

Robert Kennedy äußerte sich bereits in einer von ihm am 8. März 1968 an der University of Kansas gehaltenen Rede kritisch gegenüber statistischen Daten und Indikatoren in ihrer historischen, sozialen und politischen Bedeutung. Er postulierte, dass das was das Leben der Menschen lebenswert mache, nicht messbar sei.

Gross National Product counts air pollution and cigarette advertising, and ambulances to clear our highways of carnage. It counts special locks for our doors and the jails for the people who break them. It counts the destruction of the redwood and the loss of our natural wonder in chaotic sprawl. It counts napalm and counts nuclear warheads and armored cars for the police to fight the riots in our cities. It counts Whitman's rifle and Speck's knife, and the television programs which glorify violence in order to sell toys to our children. Yet the gross national product does not allow for the health of our children, the quality of their education or the joy of their play. It does not include the beauty of our poetry or the strength of our marriages, the intelligence of our public debate or the integrity of our public officials. It measures neither our wit nor our courage, neither our wisdom nor our learning, neither our compassion nor our devotion to our country, it measures everything in short, except that which makes life worthwhile. (John F. Kennedy. Presidential Library and Museum: „Robert F. Kennedy Speeches, Remarks at the University of Kansas, March 18, 1968“, <http://www.jfklibrary.org/Research/Research-Aids/Ready-Reference/RFK-Speeches/Remarks-of-Robert-F-Kennedy-at-the-University-of-Kansas-March-18-1968.aspx>, aufgerufen am 05.09.2015.)

Schließlich vermögen sie es auch nicht Wirklichkeit getreu abzubilden, sondern tragen dazu bei Realität in einer bestimmten Form zu konstruieren. Was als wesentlich definiert wird, gerät prioritär in den Blick und Einfluss politischer Programmatiken, die Handlungsdruck erzeugen zu generieren. Statistiken entfalten für die Steuerungsebene eine Wirkmacht, die mittlerweile eventuell sogar als höher einzustufen ist als die von Ideologien. Dies, obwohl “Separating a hypothetical ‘neutrality’ of data from an ‘intentionality’ of politics doesn’t make any sense, [because, V.D.] There is no objectivity in how indicators are designed, organised and presented”, wie Nóvoa (2013: 139.) feststellt. Rudyard Kipling in his Just So Stories (1902) zitierend:

I keep six honest serving-men
(They taught me all I knew);
Their names are What and Why and When
And How and Where and Who.
(Kipling zit.n. Nóvoa 2013: 139f.)

wirft Nóvoa (2013: 140.) die Fragen auf : “What do we measure? Why do we use indicators in education? When do we do it? How are they constructed? Where are they exposed and presented? Who are the persons and groups in charge of the production of such data?”, die es in Bezug auf die Datenproduktion selbst zu analysieren gilt.

Obwohl “Numbers Do Not Replace Thinking” besitzen sie nach Nóvoa (2013) die Macht die sich auf statistisches Datenmaterial berufende Politik als “‘obvious’, ‘natural’, ‘evidence-based’, instead of being grounded on ideological and political options” (Nóvoa 2013: 140.) erscheinen zu lassen.

Obwohl die nicht messbare innere Wirklichkeit jede/n einzelnen Erwachsenen sich als ausgewiesene/n SchulexpertIn fühlen lässt, beschäftigt sich aufgrund des auftretenden Handlungsdrucks eine Vielzahl von Studien mit dem Output von Schuldienstleistungen. Allerdings beschäftigen sich viele der Bildungsberichte rein quantitativ, deskriptiv mit dem Status quo der Bildungslandschaft. Der Fokus liegt dabei eindeutig auf dem ökonomischen Nutzen des Systems Bildung. Symptomatisch für die quantifizierende Bildungsberichterstattung sind Berichte über Bildung ohne zu definieren, was Bildung eigentlich beinhaltet. So kommt bspw. der Bericht „Bildung in Österreich 2009“ ohne eine wie immer geartete Bildungsdefinition aus. Einzig die Lesekompetenz²⁶ die

26

„Bei der Lesekompetenz geht es um die Fähigkeiten der Schüler/innen, schriftliche Informationen in Situationen zu nutzen, denen sie im Alltag begegnen. Im Rahmen von PISA wird Lesekompetenz definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am

mathematische Kompetenz²⁷ und die naturwissenschaftliche Kompetenz²⁸ wird anhand der OECD Definition erläutert. Auch unter der Annahme, dass es sich bei den oben genannten Kompetenzen um Basiskompetenzen handelt, ist doch verwunderlich dass demokratische Kompetenzen mit keinem Wort Eingang in den Bericht finden. Auch kreative Kompetenzen werden nicht erwähnt. Die einseitige Ausrichtung auf die Humankapitaltheorie im Sinne der ökonomischen Verwertbarkeit des Menschen ist auffällig.

Zwangsläufig drängt sich bei den Bildungsberichten der Vergleich mit einer Textinterpretation auf, die sich auf Vokale, Konsonanten und Interpunktion stützt, deren Verhältnis mathematisch untereinander in Beziehung setzt, ohne auf den zugrundeliegenden Inhalt näher einzugehen und deren Aussage damit weder inhaltlich nachvollzogen noch interpretiert werden kann. Damit wird die Analyse dadurch in Wahrheit ad absurdum geführt, ihre rein ökonomische Funktion verdeutlicht.

Die bloße Orientierung auf Input-, Income-, Output- und Outcome-Indikatoren verdeutlicht nochmals eine offensichtlich einseitig an ökonomischen Ressourcen ausgerichtete Herangehensweise, die pädagogische Faktoren gezielt außer Acht lässt, deren Notwendigkeiten keine Beachtung schenkt. Effizienzsteigerung im Sinne einer Qualitätsverbesserung ist von derartigen Berichten daher nicht zu erwarten. Sie dienen damit unter dem Deckmantel der Transparenz vorrangig der Mittelsteuerung und der Selbstlegitimierung der Auftrag gebenden und verfassenden Institutionen. Ihre Bedeutung als Hilfestellung für die Governance ist daher durchaus in Zeiten begrenzter finanzieller Ressourcen kritisch zu hinterfragen.

Die rein hermeneutische Beschreibung und Interpretation der gesammelten Daten liefert nämlich wenig bis gar keine Kontrollmöglichkeit für die Qualitätssteuerung. Allenfalls

gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD, 2007c :328) bei der Lese-Kompetenz werden fünf aufsteigende Kompetenzstufen (Levels) von 1 bis 5 unterschieden. (Bildung in Österreich- Daten 2009.pdf:123)

27

„Die Fähigkeit einer Person, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf einer Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht“ (OECD, 2007c:350).

Bei der Mathematik- Kompetenz werden sechs aufsteigende Kompetenzstufen unterschieden. Stufe 6 ist die höchste und 1 ist die niedrigste Kompetenzstufe. (Bildung in Österreich- Daten 2009.pdf:123)

²⁸ Die Fähigkeit einer Person „naturwissenschaftliche Fragestellungen zu erkennen, Phänomene naturwissenschaftlich zu erklären und naturwissenschaftliche Beweise in realen wissenschafts- und technologiebezogenen Situationen zu nutzen, um diese zu interpretieren, zu lösen und entsprechende Entscheidungen zu treffen“ (OECD, 2007c:39) Unterschieden werden sechs Kompetenzstufen. (Bildung in Österreich- Daten 2009.pdf:123)

OECD (2007c). Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Paris: OECD

können Strömungsverläufe und formale Abschlüsse erfasst werden. Die sagen aber wenig bis nichts über das Wissen und Können, kurz über die mit den Abschlüssen erfassten Kompetenzen aus. Dazu bedarf es weiterer umfangreicher kostenintensiver Testierung, wie sie bspw. die OECD mit PISA oder die mittlerweile Usus gewordenen nationalen Überprüfungen von Bildungsstandards bereits erhebt

2. Welcher Qualitätsbegriff liegt der LehrerInnen(aus)bildung zu Grunde? Wie ist „Qualität“ zu fassen?

In Auseinandersetzung mit der Qualität der (Aus-)Bildung und Weiter- bzw. Fortbildung von Lehrenden gilt es zunächst den Begriff Qualität selbst in Augenschein zu nehmen. Was ist unter Qualität zu verstehen?

Qualität bestimmt sich wirtschaftlich betrachtet dadurch, dass die Leistung eines Produkts mit den, von Kunden an dieses, gestellten Ansprüchen übereinstimmt. Die Wahrnehmung der Kunden und was diese für wichtig halten, ist ausschlaggebend für die Anmutungsqualität.²⁹

Diese unterliegt allerdings im Gegensatz zur mittels naturwissenschaftlich-technischer Methoden objektiv messbaren rational bedingten Sachqualität einer gewissen Subjektivität. Die „Gesamtheit aller Eigenschaften eines Angebotes, welche die Eignung des Produktes oder der Dienstleistung zur Erfüllung der vom Abnehmer gestellten Aufgaben bestimmen“ (Springer Gabler Verlag (Hg.), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: „funktionale Qualität“, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/57581/funktionale-qualitaet-v6.html>, aufgerufen am 22.04.2015.) entspricht einem funktionalen Qualitätsbegriff, der auf Dienstleistungen bezogen sowohl „fachliche Kompetenz“ als auch persönliche Eigenschaften, die bei der Herstellung eines Produkts, einer Dienstleistung zum Tragen kommen, erfasst. Technische und marketingpolitische Maßnahmen dienen zur Beeinflussung von Qualität. (Springer Gabler Verlag (Hg.), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: funktionale Qualität, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/57581/funktionale-qualitaet-v6.html>, aufgerufen am 22.04.2015.)

Die Forderung nach Qualität ist dementsprechend stets mit Ansprüchen, Erwartungen, die an etwas gestellt werden und zu erfüllen sind, verbunden. In einer in einem kontinuierlichen Wandlungsprozess inbegriffenen Gesellschaft erscheint die Beantwortung der Frage was Qualität ausmache, wie sie sich zeige bzw. woran sie sich messen lasse, somit kaum eindeutig beantwortbar. Wird doch eine Antwort gefunden, so kann davon ausgegangen werden, dass diese - heute noch gültig, morgen schon

²⁹ Anmutung, von Zumutung kommend ist dementsprechend ein vielfach eingesetzter Begriff um eine undefinierte vage Wirkung von Botschaften zu erklären. Der Begriff operiert mit der Tatsache, dass die Wirkung im Auge des Betrachters entsteht. (Spektrum.de/ Lexikon der Psychologie: Anmutungsqualität, <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/anmutungs-qualitaet/1008>, aufgerufen am 22.04.2015; Wikipedia/ Die freie Enzyklopedie: Anmutung, de.wikipedia.org/wiki/Anmutung, aufgerufen am 22.04.2015.)

wieder obsolet – ist, da Qualitätsmanagement, Qualitätsverbesserung eine im Zeitverlauf niemals zu einem Ende kommende Aufgabe darstellt. Mit dem Blick darauf, was schlecht oder einfach noch besser laufen könnte, in Reflexion auf die Leistungen, die das Bildungssystem für andere gesellschaftspolitische Bereiche erbringen soll, hat es deren Dynamiken in seiner eigenen Zielbestimmung zu berücksichtigen. Qualitätsverbesserung so könnte formuliert werden orientiert sich in ihrer Steigerungslogik immer am Erreichen des Superlativs in Form des Besten momentanen „State of the art“.

2.1. Der Qualitätsbegriff als Begründungslogik für Reformvorhaben

Lassnigg, Bock-Schappelwein und Pitlik argumentierten 2009, dass das Bildungswesen unter ökonomischen Gesichtspunkten zu betrachten „als Angriff auf die umfassenden humanen und gesellschaftlichen Zielsetzungen des Bildungswesens“ gewertet werde. Abgesehen von der Forderung nach „mehr Ressourcen“, die sich in „relativ hohen Bildungsausgaben“ niederschläge, fände diese Perspektive zu wenig Berücksichtigung. Dabei stelle sich gerade angesichts „knapper öffentlicher Budgetmittel“, „der (steigenden Bedeutung des Faktors Bildung) für die zukünftige ökonomische Entwicklung Österreichs“ sowie die in ihrer Plausibilität durch Forschung sich nicht bewahrheitete, intuitive Annahme des Automatismus besserer Lern- und Ausbildungsergebnisse in Folge höheren Ressourceneinsatzes die Notwendigkeit im Bildungswesen gebundene Ressourcen effektiver und effizienter einzusetzen.³⁰ Eine Verbesserung des Abbaus von Selektions- und Diskriminierungsproblemen, der mit der Herstellung von „Chancengerechtigkeit im Bildungssystem“ einhergehe, ergäbe sich dadurch nicht. In der zwangsweise zu führenden Diskussion über einen der Effizienz und Effektivität im Sinne einer Qualitätsverbesserung geschuldeten „bestmöglichen sinnvolleren“ Ressourceneinsatz im Bildungssystem ist feststellbar, dass ein teures

³⁰ Managementliteratur verknüpft Effektivität mit der Forderung „To do things right!“ und Effizienz mit der Forderung „To do the right things“ (Becker 2012: 9.) Wobei hier anzumerken ist, dass „Trotz intensiver Methodenforschung ... Bescheidenheit angesagt (ist)!“ Denn „die ‚ultima ratio procedenti‘ wurde noch nicht entdeckt, [da, V.D.] die optimale Methode für den Bildungsprozess stets neu gefunden werden (muss).“ (Becker 2012: 9.)

Damit gilt für das Bildungssystem, dass:

„Alle Generationen von Lehrern und Schülern (...) mit neuen Heilsversprechungen auf endgültige Lösungen der bildungsökonomischen Fragestellungen beglückt (werden). ‚Programmiertes Lehren und Lernen‘, ‚Gruppenunterricht‘, ‚Lernzielorientierte Pädagogik‘, ‚E-Learning‘, ‚Projektunterricht‘, ‚Handlungsorientiertes Lehren und Lernen‘ und viele andere ultimative Ansätze sind geworden, was sie werden mussten: Beiträge zur Bildungsökonomie, nicht mehr, nicht weniger.“ (Becker 2012: 9.)

Bildungssystem nicht alleine über die viel geschmähten Personalkosten, über eine Erhöhung der Arbeitszeit von LehrerInnen und eine Veränderung der Schulorganisationsform reformierbar ist. Um Systeme qualitativ zu verändern, bedarf es mehr, als Stellschrauben bloß an anderer Stelle einzusetzen.

Es herrscht in unserer Gesellschaft Einigkeit darüber, dass LehrerInnen(aus)bildung Qualität benötigt. Wird jedoch die Frage gestellt, was Qualität ausmacht, wie diese sichtbar wird, woran sie sich messen bzw. festmachen lässt, ergeben sich je nach Perspektive und von wem diese eingenommen wird, unterschiedliche Antwortmöglichkeiten.

Anlässlich der jüngsten Veröffentlichung zweier Studien³¹ (Eurydice und Crell) zum Bedarf an Lehrern und zu deren Qualifizierung wurde von Bildungskommissar Tibor Navrasics die Notwendigkeit der Unterstützung qualifizierter Lehrer bei der Erziehung der nächsten Generation kreativer und verantwortungsbewusster Europäer seitens der europäischen Kommission bekräftigt.

Well qualified teachers need all our support in raising the next generations of creative and responsible Europeans. Together with Member States, we are working to equip teachers with the skills and expertise needed to respond to the diverse challenges of today's classrooms. (European Commission. Press Release Database, Daily News, Brussels, 25.06.2015, MEX/15/5264, <http://europa.eu/rapid/midday-express-25-06-2015.htm>, aufgerufen am 28.09.2015.)

Aufgrund des Hinweis auf die Tatsache, dass europaweit zwei Drittel der Lehrer über 40 Jahre alt sind und rund 40 Prozent dieser in den nächsten 15 Jahren in der Europäischen Union in Pension gehen werden, erhalten die Fragen *„Is the teaching profession an attractive career choice nowadays? What are teachers' working conditions? How are teachers trained for their job? Is transnational mobility popular*

³¹ Die beiden Studien finden sich unter folgenden Links:

1) European Commission/ Eurydice: “The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies”, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies, aufgerufen am 28.09.2015.

2) Zur Studie “Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education” von Maria Magdalena Isac; Patrícia Dinis da Costa; Luísa Araújo; Elena Soto Calvo; Patrícia Albergaria-Almeida findet sich folgendes Abstract:

“The report offers a detailed description of teaching practices at the primary and secondary school levels and it explores some relationships between teaching practices and other factors such as student achievement and class size. The latest data from several large-scale assessments in education is used for these purposes, namely TIMSS & PIRLS 2011, PISA 2012 and TALIS 2013. The focus of the report is on the mapping of the frequency of different teaching practices across European Member States (EU MS) at ISCED levels 1 and 2 as measured in TIMSS/PIRLS at the fourth grade level, in PISA for 15-year olds and in TALIS for teachers in ISCED level 2.” (European Commission/ CRELL – Centre for Research on Education and Lifelong Learning: Teaching “Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education”, <https://crell.jrc.ec.europa.eu/?q=publications/teaching-practices-primary-and-secondary-schools-europe-insights-large-scale>, aufgerufen am 28.09.2015)

among them?“ (European Commission: “The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies” (Eurydice Highlights), EACEA 2015: 1, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN_HI.pdf, doi: 10.2797/87024, aufgerufen am 09.09. 2015) besondere Bedeutung. Die Berichte beleuchten den Status quo und belegen die Notwendigkeit einer guten Induktionsphase in den Job, einer verbesserten Ausbildung um der multikulturellen Herausforderung und der Integration von Menschen mit besonderen Bedürfnissen besser gewachsen zu sein.

2.2. LehrerInnen(aus)bildung im Fokus neuer wirtschaftlicher Aspekte

Das internationalisierte Teilsystem Wirtschaft kennt der Bildung eine wesentliche, eine treibende Rolle zur Steigerung des BIP und im Besonderen des Außenhandelssektors zu. Grenzüberschreitende Bildungsdienstleistungen werden unter dem Begriff Bildungsexport subsumiert. Ein erwünschtes Wirtschaftswachstum wird im Zusammenhang mit passgenauer Qualifizierung von Arbeitskräften gesehen und erfordert daher im Rahmen der Arbeitsmarktregulation eine Nachfrage an Hochqualifizierten Personen. Bildung, Ausbildung und Höherqualifikation als Policy Agenda soll nach Meinung der Wirtschaftsforschung auf quantifizierten und Evidenzbasierten Daten, die erst Steuerungsmaßnahmen in Richtung eines europäischen Marktes für Bildungsdienstleistungen ermöglichen, basieren. Dieser Meinung nach, lassen die in Österreich für die öffentlichen Ausgaben erhobenen Daten im Bildungsbereich derzeit zwar keine seriöse Schlußfolgerung für den Dienstleistungssektor Bildungsexport zu, im Rekurs auf ausländische Studien wird ihm aber dennoch eine vermutete „nicht unerhebliche Größe“ (Hölzl 2010: 1.) zugeschrieben. Damit geht die Forderung nach einer Stärken und Schwächenanalyse auf Basis einer verbesserten Datenverfügbarkeit und einer daraus möglichen Formulierung einer Wirtschaftspolitischen Strategie für den österreichischen Bildungsexport einher. Den österreichischen Universitäten wird dabei eine doppelte Funktion zur Realisierung dieser Zielsetzung zugedacht. Erwartet wird eine Aufgabenerfüllung als Ausbildungsstätte und gleichzeitig als wirtschaftlich handelnde Akteure. Interessant ist das Eingeständnis, dass durch die Ausweitung und Internationalisierung der tertiären Bildung es generell zu einem stark „erhöhten finanziellen Druck auf die Bildungssysteme“ kommt. Die Forderung nach vermeintlich qualitätserhöhenden Studiengebühren an den Hochschulen soll hier Abhilfe schaffen und eine mögliche

Explosion im Druckkochtopf verhindern. Gleichzeitig wird eine „Neudefinition staatlichen Handelns im Bildungssystem“ aufgrund der beobachteten Transformation des Bildungsektors in einen internationalen Bildungsmarkt erwartet, der auch privaten Anbietern offen steht um den Bildungsexport signifikant zu erhöhen. Die auf Basis „europäischer Transparenzinitiativen zur Schaffung eines europäischen Bildungsraumes“ stattfindende Integration im Bildungsbereich werden so als nutzbare Chancen in einem künftigen europäischen Bildungsraum interpretiert (Hölzl 2010: 2.) Bildungsexport soll in diesem Sinne sowohl als Heilmittel zur Qualitätssicherung der Universitäten wie auch als Hilfestellung bei der „Reduktion von möglichem kritischen Qualifikationsmismatch bei der Arbeitsnachfrage“ (Hölzl 2010: 27.) beitragen. Um Profit aus dem Bildungsexport zu lukrieren werden verstärkte Marketingaktivitäten favorisiert. (Hölzl 2010: 27.)

De facto wird mit dem Aufbrechen des staatlichen Bildungsmonopols im Sinne einer postulierten Effizienz- und Qualitätssteigerung durch private Dienstleistungsanbieter auch eine Prioritätensetzung der staatlichen Finanzierung notwendig.

Eine Forderung nach Ausweitung der Lehrdienstangebote zur Erhöhung des Bildungsexports führt bei sinkenden, gleichbleibenden oder marginal steigenden finanziellen Ressourcen notwendigerweise zum Kampf der unterschiedlichen Akteure innerhalb des Bildungssystems.

Um in diesem Kampf zu bestehen bedarf es guter Argumentationslinien. Für die LehrerInnen(aus)bildung gilt hier vorrangig das simple Denkschema, dass ohne gute PädagogInnen es denkmöglich ist Zielsetzungen in den Anschlußbereichen des Bildungssystems, wie im Wirtschaftssystem zu erreichen. Der Hinweis auf diese Basisfunktion dient als Legitimation für die Forderung nach einer Bereitstellung erhöhter finanzieller Ressourcen. Gleichzeitig ermöglicht diese Denklinie unter Hinweis auf die Professionalität der PädagogInnen ein Abschmettern weiterer Einmischungsversuche seitens der Teilsysteme Wirtschaft und Politik.

Schließlich ergibt sich ausgehend von der Wahrnehmung der Nichtentsprechung von Erziehungs- und wirtschaftlichem Beschäftigungssystem rasch die Forderung das Erziehungssystem an dessen Erfordernisse anzupassen. Dies soll durch mehr „Praxisnähe“, und auf das Beschäftigungsangebot spezifisch abgestimmte Ausbildungszweige, - Stichwort „Spezialisierung“ erfolgen. Gleichzeitig geht dies aber einher mit der Gefahr eines zu irgendeinem künftigen Zeitpunkt eintretenden Sättigungseffekts, der, wenn ihm nicht rechtzeitig entgegengesteuert wurde,

Karriereerwartungen unerfüllt lässt. Die Frage nach Selektion wird dabei erst gar nicht gestellt.

Der unterschiedliche Hintergrund von Lernenden erleichtert oder erschwert ihnen das Lernen bestimmter Lerninhalte, weshalb die Auswahl der Lerninhalte selbst zum bestimmenden Faktor für das Maß an Anstrengung, das zum Lernen von einer Person aufgewendet werden muss, wird. Die Pädagogik selbst vermag keine Begründung dafür anzubieten, weshalb gerade ein bestimmtes fachspezifisches Wissen als Lerninhalt wesentlicher ist als anderes. (Luhmann/ Schorr 1979: 2.) Dementsprechend erschiene es mit Orientierung an Lebenskarrieren logisch und sinnvoll, curriculare Inhalte an zukünftigen Beschäftigungserfordernissen auszurichten, - ganz nach dem Motto: „die Wirtschaft wünscht, die Schule/ Universität liefert.“ Für die fachspezifische LehrerInnen(aus)bildung könnte die These aufgestellt werden, dass Fachwissenschaftler ausarbeiten sollten, welche die wesentlichen Inhalte sind, die jemand der sich in ihrer Fachrichtung weiterbilden möchte bereits als voraussetzbaren Wissensgrundstock mitbringen sollte, und es daher sinnvoll wäre dies bereits in der Ausbildungsstrategie zu berücksichtigen.

2.2.1. Grundlegende Überlegungen

Der „>Sieg< der britisch-amerikanisch(en) ... Universitätsvorstellungen über das klassische (deutsche...), [mitteleuropäische, V.D.] Universitätsideal³²“ (Lenzen 2014: 9.) gipfelt in der Implementierung der dreigliedrigen Bologna-Architektur. Die ursprünglich positive Idee eines einheitlichen europäischen Hochschulrahmens, befördert anstelle der angestrebten europäischen Integration durch die Beschränkung auf die „rein formale Sicherung wechselseitiger Anerkennungsfähigkeit von Studien- und Prüfungsleistungen eine Differenzierung in ein unüberschaubares Nebeneinander unterschiedlicher Curriculas, die eine unterschiedliche Akzeptanz in ihrer Anschlussfähigkeit an die Berufswelt nach sich ziehen.³³ Die mangelnde Angleichung

³²

„Das (...) kontinentaleuropäische Universitätssystem, dessen Eckstücke in der Idee der Bildung durch Wissenschaft, durch den Gedanken des forschenden Lernens, die Idee der akademischen Freiheit (...) ist ersetzt worden durch das dem atlantischen Hochschulverständnis entlehnte Modell universitärer Berufsausbildungsinstitutionen für eine nicht nur akademische Ausbildung.“ (Lenzen 2014: 8.)

³³ „So ist beispielsweise allgemein wenig bekannt, dass in Deutschland der „Bachelor Abschluss“ aus Sicht der Arbeitgeber (...) kein wissenschaftlicher Abschluss ist.“ (Lenzen 2014: 8.) Daher stellt der Bachelor dementsprechend auch „keine Zugangsmöglichkeit zu den Vergütungsgruppen des Höheren Dienstes“ dar. (Lenzen 2014: 26.)

der Studieninhalte und damit verbunden der erst recht wenig vergleichbare Output der Bildungsabschlüsse führt in weiterer Folge zwangsläufig nicht zur gewünschten signifikanten Erhöhung der Mobilität der Studierenden³⁴ und konterkariert damit die Intention³⁵. Wolfgang Lieb formuliert diesbezüglich treffend: „Als Tiger gesprungen, als Bettvorleger gelandet.“ (Lieb, Wolfgang: „Die Illusion der Chancengleichheit“, 07.09.2015, NachDenkSeite. Die kritische Website, <http://www.nachdenkseiten.de/?p=27455>, aufgerufen am 07.09.2015.)

Der Hintergrund liegt u.a. in einer mit der Implementierung verbundenen überbordenden Organisation und Missachtung der in vielen europäischen Ländern verfassungsrechtlich garantierten Grundidee der wissenschaftlichen Freiheit³⁶, die die amerikanische Verfassung so nicht kennt. Der mögliche Referenzrahmen für die Wissenschaft fällt hier am ehesten unter den Begriff der Meinungsfreiheit.

Der teilweise sinnentleerte Umgang der Bürokratie mit der Hochschulreform wird vom Sprecher der deutschen Hochschulrektorenkonferenz Lenzen folgendermaßen kritisiert. „Bürokratie verhält sich (...) nicht projektorientiert, sondern beharrlich. – Ihre Aufgabe scheint es zu sein Forschende und Lehrende im Umgang mit den Ressourcen Zeit und Freiheit zu disziplinieren.“ (Lenzen 2014: 88.)

Die anfänglich vorwiegend Hochschulinterne Kritik am Bologna-Prozess, wird nun Jahre nach der Implementierung auch seitens der Wirtschaft zunehmend lauter. Das

³⁴ Wenn angedacht war, dass jede/r Studierende einmal ein Semester im Ausland verbringen soll, wurde dieses Ziel nicht annähernd erreicht. Diese Zielverfehlung geht einher mit einer Verschärfung der Anforderungen an die Sprachkenntnisse der TeilnehmerInnen am Erasmus Programm. So müssen die Sprachkenntnisse ab dem Studienjahr 2015/16 bereits zum Zeitpunkt der Einreichung nachgewiesen werden. (Universität Wien/ Erasmus Studierendenmobilität: Erasmus Aktuell, <https://erasmus.univie.ac.at/>, aufgerufen am 08.05.2015./ Universität Wien/ Internationale Beziehungen: Sprachnachweise. Sprachnachweise für die Bewerbung für das Studienjahr 2015/16, <http://international.univie.ac.at/outgoing-students/erasmus/richtlinien/sprachnachweise/>, aufgerufen am 08.05.2015.)

³⁵ Die Förderung der Mobilität innerhalb des europäischen Hochschulraums scheitert jedoch nicht nur an massiven Anerkennungsproblemen, die einen Wechsel von einer Hochschule zur anderen erschweren, sondern auch an der sozialen Herkunft, der finanziellen Leistungsfähigkeit der Studierenden. Die Notwendigkeit einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, und, oder gute Leistungen zu erbringen um Stipendien oder Beihilfen nicht zu verlieren, erschwert bei der derzeitigen Modulierung der Studien und der daraus resultierenden Anerkennungsproblematik die Absolvierung eines Auslandssemesters. Soziale Schieflagen sind somit vorprogrammiert. (Lieb, Wolfgang: „Die Illusion der Chancengleichheit“, 07.09.2015, NachDenkSeite. Die kritische Website, <http://www.nachdenkseiten.de/?p=27455>, aufgerufen am 07.09.2015.)

³⁶ „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.“ - Österreichisches Staatsgrundgesetz (RGI. Nr. 142/1867), Art.17, (BVG) vom 23.12.1867 (Bundeskanzleramt/ Rechtsinformationssystem RIS: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, Fassung vom 06.08.2015, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006>, aufgerufen am 06.08.2015.)

„Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei.“ - Deutsches Grundgesetz (GG), Art.5 (3), (Deutscher Bundestag: Die Grundrechte, https://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01/245122, aufgerufen am 06.08.2015.)

dreigliedrige System erfüllt im ersten Rang, deren gesetzten Erwartungen nicht, während die Master-AbsolventInnen überwiegend die Erwartungen rechtfertigen³⁷. Eine Studie des Deutschen Industrie- und Handelskammertages³⁸ (DIHK) klagt über unzureichend ausgebildete und zu junge³⁹ Bachelor-AbsolventInnen, die wenig Praxisorientierung mitbringen und moniert eine Überakademisierung⁴⁰. Laut des Präsidenten Schweitzer des DIHK muss „Die Gesellschaft (...) aufhören, das Studium als das Nonplusultra anzusehen.“ (Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Wirtschaft tut sich mit Bachelor Absolventen immer schwerer, 30.07.2015, <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/news?m=2015-04-23-schweitzer-bachelor>, aufgerufen am 27.04.2015.) Die Tendenz, die Studienmittel entlang der Übertragungslogik ökonomischer Prinzipien in das Bildungssystem zu verknappen, bzw. sie einer Kostenpflichtigkeit zu unterwerfen, zeigt sich daran, dass die Universitäten ihr Angebot zunehmend in frei und kostenpflichtig differenzieren. Und laut der Vizerektorin der Universität Wien Christa Schnabl würden „die Studenten (...) die neue Möglichkeit, sich schon nach dem Erstabschluss zwischen einem allgemeinen, konsekutiven Masterstudium und einem (kostenpflichtigen) Weiterbildungsmaster zu entscheiden“ (derStandard.at: Bachelor allein reicht meist nicht, <http://derstandard.at/2000005929541/-Bachelor-allein-reicht-meist-nicht>, (APA, red, 23.09.2014), aufgerufen am 27.04.2015.), zunehmend nutzen. Die Differenzierung erfolgt offensichtlich nach allgemeinen theoretischen Masterangeboten und von der Wirtschaft möglicherweise besser nachgefragten kostenpflichtigen praxisorientierten Masterstudienlehr-

³⁷ „die Unternehmen mit den Master-Absolventen sehr zufrieden sind. 78 Prozent sehen ihre Erwartungen in sie erfüllt. 2011 waren es nur 65 Prozent“. (Deutscher Industrie- und Handelskammertag: „Wirtschaft tut sich mit Bachelor Absolventen immer schwerer“, 30.07.2015, <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/news?m=2015-04-23-schweitzer-bachelor>, aufgerufen am 27.04.2015.)

³⁸ „Bei einer Umfrage des DIHK gaben nur 47 Prozent der Unternehmen an, dass Berufseinsteiger mit diesem Hochschulabschluss ihre Erwartungen erfüllen. 2007 waren noch 67 und 2011 noch 63 Prozent aller Absolventen zufrieden.“ (Sueddeutsche Zeitung: „Viele Unternehmen sind mit Bachelor-Absolventen unzufrieden“ (Studie des DIHK), 23.04.2015, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/studie-des-dihk-viele-unternehmen-sind-mit-bachelor-absolventen-unzufrieden-1.2448612>, aufgerufen am 27.04.2015.)

³⁹ „Ich kann mir schon vorstellen, dass die wachsende Unzufriedenheit mit den Bachelor-Kandidaten auch mit dem sinkenden Alter der Absolventen zusammenhängt. Ein wenig Erfahrung und Horizont schaden sicher nicht.“ (Deutscher Industrie- und Handelskammertag: „Wirtschaft tut sich mit Bachelor Absolventen immer schwerer“, 30.07.2015, <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/news?m=2015-04-23-schweitzer-bachelor>, aufgerufen am 27.4.2015.)

⁴⁰ „Der Boom bei den Studentenzahlen geht zulasten der dualen Berufsausbildung. Wir leiden an einer Überakademisierung. Das führt dazu, dass viele studieren, die eigentlich in einer Berufsausbildung besser aufgehoben wären.“ (Greive, Martin/ Vitzthum, Thomas Sebastian: „Wirtschaft will die Studienplätze verknappen“, (Interview mit dem DIHK-Präsidenten Eric Schweitzer in dieWelt.de), <http://www.welt.de/politik/deutschland/article139942836/Wirtschaft-will-die-Studienplaetze-verknappen.html>, aufgerufen am 27.4.2015.)

gängen. Nur so macht das Statement Schnabls: „Wenn ich mich entscheide, wo ich beruflich hinwill, ist manchmal ein spezialisiertes, praxisorientiertes Masterstudium interessanter“, Sinn. (derStandard.at: „Bachelor allein reicht meist nicht“, <http://derstandard.at/-2000005929541/-Bachelor-allein-reicht-meist-nicht>, (APA, red, 23.09.2014), aufgerufen am 27.4.2015.) Die Forderung nach „konkreter, passgenauer Weiterbildung“ bestätigt auch der Leiter des Karriereservices der Uni Wien Uniport, Bernhard Wundsam. (derStandard.at: „Bachelor allein reicht meist nicht“, <http://derstandard.at/-2000005929541/-Bachelor-allein-reicht-meist-nicht>, (APA, red, 23.09.2014), aufgerufen am 27.04.2015.) Unklar bleibt dabei, ob die Forderung nun, von sich selbst bereits der wirtschaftlichen Notwendigkeit unterworfen habenden, Studierenden oder seitens der Wirtschaft erhoben wird. Auch ist mit Luhmann zu fragen, ob bei vielen dieser Spezialisierungen nicht doch „das Risiko von Fehlinvestition und Enttäuschung bei weiterer Spezialisierung steigen, das Anschlussrisiko in den Karrieren sich also erhöhen.“ (Luhmann/ Schorr 1979: 272.) dürfte.

Die wirtschaftliche Logik, mit der sich die Universitäten konfrontiert sehen, zeigt sich in schöner Regelmäßigkeit auch im öffentlich ausgetragenen Kampf der Disziplinsysteme um die Wertigkeit der Studien und Aufmerksamkeit künftiger Studierenden. Meinungsdebatten wie in der Welt (Mai 2015) sind symptomatisch. Artikel wie „Wer das Falsche studiert wird keinen Job finden“⁴¹ und „Es ist falsch, nur für den Markt zu studieren“⁴² treten in Wettstreit um die Deutungshoheit, welches Studium ein

⁴¹Der 24 jährige, als Kind aus St. Petersburg nach Deutschland emigrierte Philipp Piatov, Student der Wirtschaftswissenschaften in Frankfurt am Main erläutert auf Vermutungen und Hypothesen aufbauend seine These, dass Geisteswissenschaftler sich nicht anpassen wollen „Mainstream, nein danke – Selbsterfahrung, ja bitte! Nur zu einem echten Job führt das nicht“ und damit selbstverschuldet arbeitslos in der HartzIV Falle landen. (Piatov, Philipp (dieWelt.de): „Wer das Falsche studiert wird keinen Job finden“, 15.05.2015, <http://www.welt.de/debatte/kommentare/article140977655/Wer-das-Falsche-studiert-wird-keinen-Job-finden.html>, aufgerufen am 16.05.2015.)

⁴²Veronika Völlinger, Politikwirtschaftsstudentin führt in ihren Ausführungen Piatovs These ad absurdum, indem sie mit Zahlen der deutschen Arbeitsmarktagentur, die im Zeitraum von 2007 und 2013 eine erhöhte Nachfrage nach Geisteswissenschaftlern um 80 Prozent feststellte kontert, während sie bei Ingenieuren ein Nachfrageminus von 19 Prozent verzeichnete. Gleichzeitig stellt sie fest, dass ein vermeintlich arbeitsmarktkonformes Studium keine Jobgarantie bedeutet. Sie belegt dies mit der Arbeitslosenquote 2013 im, wie allgemein angenommen wird, Hoffnungsbereich Biologie, Biochemie und Biotechnologie von 4,6 Prozent, während sie bei den kritisch beäugten Sprach- und Literaturwissenschaftler im selben Jahr nur bei 2,5 Prozent lag.

Ergänzt wird ihr Plädoyer für die Allround Talente Geisteswissenschaftler durch die Feststellung, dass „wir (mehr) Querdenker (...), die sich dem engen Korsett der Regelstudienzeit und vermeintlich richtiger und falscher Studiengänge entziehen, ungewöhnliche Wege gehen und ja auch Selbstfindung betreiben, um als starker Charakter im Job bestehen zu können, (brauchen).“ (Völlinger Veronika (dieWelt.de): „Es ist falsch nur für den Markt zu studieren“, 19.05.2015, <http://www.welt.de/-debatte/->

gelingendes Leben nach sich zieht. Argumentiert wird mit Statements wie „Ich bin 28 Jahre alt, habe einen Master in Geschichte und europäischer Ethnologie und bin trotzdem arbeitslos. Obwohl die Wirtschaft angeblich händierend nach Fachkräften sucht, kriege ich einfach keinen Job!“ (Piatov 2015.) und „Wer sein Studienfach allein nach den Anforderungen des Arbeitsmarktes auswählt, wird außer Anpassung nicht viel lernen. Kein Unternehmen will systemkonforme, einfallslose Absolventen einstellen“. (Völlinger 2015.) Während der Wirtschaftsstudent Piatov klischeehaft Thesen, wie Weltfremdheit und Perspektivlosigkeit der Geisteswissenschaften beklagt, hält die Politologin Völlinger zahlenbasiert und systemkritisch dagegen. Letztendlich gipfelt Völlingers Kommentar in der Aussage, dass „Ein Studium (...) Ausbildung und Selbstfindung zugleich sein (muss).“ (Völlinger 2015.) Und gleichzeitig verdeutlicht sie, dass die Forderung, dass

Marktprinzipien aber mittlerweile in allen unseren Lebensbereichen als Entscheidungskriterium gelten sollen, (...) aberwitzig (ist) und (...) entschieden zurückgewiesen werden (muss), da dies universitäre ‚Schmalspur-Absolventen, die außer Standardtheorien nichts gehört haben und außer Pflichtpraktika nichts gemacht haben‘ (Völlinger 2015.)

nach sich zieht.

Die Aussage von August Bebel, die nach Ribolits Friedrich Engels zuordenbar ist „Allgemeinbildung ist die Berufsbildung der Herrschenden. Berufsbildung ist die Allgemeinbildung der Beherrschten“ (Greinert (1998: 15) zit. n. Ribolits 1997: 39.)⁴³ hat damit weder seine analytische Aussagekraft noch seine politische Brisanz verloren.

2.2.2. Spezifisches im Rahmen des Bologna Prozesses zur LehrerInnen(aus)bildung

Die neue, nach der Bildungshöhe differenzierte Studienarchitektur der Lehramtsausbildung mit der Eingliederung in das Bologna-System sieht Achtsemestrige Bachelorstudien und zwei- bis dreisemestrige Masterstudien als Gerüst der PädagogInnenausbildung neu, die durch eine einjährige Induktionsphase durch eine/n MentorIn ergänzt wird, vor.

Inhaltliche Aufwertung, ... weitere Akademisierung des Lehrberufs, ... kompetenzbasierte Ausbildung, die die wissenschaftliche und professionsorientierte Qualifikation der Absolventinnen und Absolventen sicherstellt und die Harmonisierung der Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten mit der Intention von weitreichenden Kooperationen in der

kommentare/article141132366/Es-ist-falsch-nur-fuer-den-Markt-zu-studieren.html, aufgerufen am 20.05.2015.)

⁴³ Dieser Ausspruch wird oft auch Friedrich Engels zugesprochen. (Bspw. Ribolits 1997: 39.)

Umsetzung“⁴⁴ (BMFWF: „Pädagog/innenbildung Neu“, <http://wissenschaft.bmfwf.gv.at/bmfwf/wissenschaft-hochschulen/universitaeten/paedagoginnenbildung-neu/>, aufgerufen am 10.05.2015.),

sind die Schlagworte mit denen die Quadratur des Kreises sichergestellt werden soll, obwohl unterschiedliche Teilsysteme Unterschiedliches darunter verstehen können. Inhaltliche Aufwertung gibt keinerlei Hinweis welcher Inhalt der Aufwertung bedarf. Sicher ist nur, dass sie die PädagogInnen „bestmöglich für den Einsatz in den in Österreich bestehenden Schularten (Volksschule, Neue Mittelschule, AHS, Berufsbildende Schulen, etc.) vorbereiten“ (BMFWF: „Pädagog/innenbildung Neu“, <http://wissenschaft.bmfwf.gv.at/bmfwf/wissenschaft-hochschulen/universitaeten/paedagoginnenbildung-neu/>, aufgerufen am 10.05.2015.), soll.

Damit ist die LehrerInnenbildung als Berufsausbildung eingerichtet. Sie befähigt Menschen im Sinne des Art.17 des österreichischen Staatsgrundgesetzes

Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu gründen und an solchen Unterricht zu erteilen, ist jeder Staatsbürger berechtigt, der seine Befähigung hiezu in gesetzlicher Weise nachgewiesen hat. (...) Dem Staate steht rücksichtlich des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens das Recht der obersten Leitung und Aufsicht zu. (Bundeskanzleramt/ Rechtsinformationssystem RIS: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, Fassung vom 06.08.2015, Österreichisches Staatsgrundgesetz (RGI. Nr. 142/1867), Art.17, (BVG) vom 23.12.1867, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006>, aufgerufen am 06.08.2015.)

Damit ist sichergestellt, dass der Staat formale und inhaltliche Ausbildungskriterien festlegt. Ausbildungszertifikate privater Trägerorganisationen bedürfen der staatlichen Anerkennung und oder staatlicher Zusatzqualifikationen.

Allerdings muss gerade die universitäre LehrerInnen(aus)bildung in höchstem Maße der „kontinentalen Konzeption der Universität als Stätte allgemeiner Menschenbildung“ (Lenzen 2014: 37.) verpflichtet sein. Damit reicht sie weit über eine einseitige Berufsausbildung im Sinne einer reinen Befähigung zum Anbieter von Lehrdienstleistungen hinaus.

Für die LehrerInnen(aus)bildung bedeutet diese Neuausrichtung und Unterwerfung unter die dreistufige Bologna-Architektur die Notwendigkeit einer genauen Beobachtung, Reflexion und Evaluierung von Anspruch und Wirklichkeit. Keinesfalls ist davon auszugehen, dass die Implementierung der neuen LehrerInnen(aus)bildung per se der

⁴⁴ Auf der Seite des BMFWF finden sich die Vorstellungen des politischen Systems zur „Pädagog/innenbildung Neu.“ (BMFWF: „Pädagog/innenbildung Neu“, <http://wissenschaft.bmfwf.gv.at/bmfwf/wissenschaft-hochschulen/universitaeten/paedagoginnenbildung-neu/>, aufgerufen am 10.05.2015.)

Schlüssel zu einer Qualitätssteigerung ist. Hier lässt sich festhalten, dass „Wie“, „Mit Wem“, „Was“ und „Wo“ verändert und umgesetzt wird größere Auswirkungen auf die Qualität haben wird, als die Studien-Architektur.

2.3. Ad LehrerInnen(aus)bildung generell

„Über Lehrerbildung reden‘ heißt - in Abwandlung eines Wortes von Jean Paul – ‚über alles zugleich reden‘: über den Beruf und seine Berufung, über die Verfasstheit unserer Bildungsinstitutionen, über Wissenschaft und Lehrtätigkeit.“ (Oswald 2007: 71.)

Das sich im Fokus der Gesellschaft befindende System Bildung unterliegt immer wiederkehrenden Reformanforderungen, die vorrangig durch ökonomische Anspruchshaltungen an das Organisationssystem Bildung herangetragen werden. Nach Luhmann mag der Versuch im System Bildung Reformbegehren durchzuführen legitim und notwendig sein um einen „Wechsel des Primats bestimmter Wertorientierungen“⁴⁵ durchzusetzen“, (Luhmann 2002: 166.) Erfolg könne dabei jedoch nicht garantiert werden. Daher können Sinnhaftigkeit und Wirksamkeit von Reformen im System Bildung als „sich selbst generierende Programme für die Veränderungen des Systems“ (Luhmann 2002: 166.) angesehen werden. „Beobachtet man das jeweilige reformierte System, hat man den Eindruck, dass das Hauptresultat von Reformen die Erzeugung des Bedarfs für weitere Reformen ist.“ (Luhmann 2002: 166.)

Die mangelnde Erfolgsgarantie von Reformen auf den erwünschten ökonomisch verwertbaren Output von Bildungsleistung liegt in den „Strukturproblemen der unbewältigten Inkonsistenzen des Systems.“ (Luhmann 2002: 167.) Da „die Profession allein zur Respezifikation von guten Absichten nicht ausreicht“ (Luhmann 2002: 164.) wird daher nach Luhmann das „Zusammenspiel von Organisation und Interaktion“ benötigt, „weil die Organisation die Interaktion Unterricht nicht steuern kann.“ (Luhmann 2002: 164.)

Um die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen propagierte Veränderungen des Systems Bildung zu erreichen, erscheint es deshalb zielführend die Ausbildung der Lehrenden, die das pädagogische Zentrum des Systems Bildung bilden und die Interaktion

⁴⁵ Luhmann nennt hier explizit „den Übergang von Individualförderung zur Herstellung von Chancengleichheit, vor allem durch Ausgleich schichtspezifischer oder geschlechtsspezifischer Benachteiligung.“ (Luhmann 2002: 166.)

Unterricht steuern in den Fokus zu stellen. Krautz konstatiert für Deutschland, dass die LehrerInnen(aus)bildung unzählige Male reformiert wurde. Jede Lehrplanrevision und Schulreform zeitigt Auswirkung auf die LehrerInnen(aus)bildung. (Krautz: 2007: 75.)

Die Aufgaben und Anforderungen an die Rolle des Lehrers haben sich verändert, österreichische Lehrer sind sehr wissensorientiert, aber oftmals nicht gut vorbereitet auf die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Bedürfnisse. (OECD-Bericht zur Untersuchung der Situation der Lehrerinnen und Lehrer in Österreich, 2003.)⁴⁶

In Österreich wurde die LehrerInnen(aus)bildung gerade der europäischen Vision⁴⁷ folgend einer grundlegenden Veränderung unterworfen. Erstmals werden alle LehrerInnen einen akademischen Abschluss erhalten. Dafür wird die Ausbildung der Universitäten und pädagogischen Hochschulen einander angeglichen⁴⁸, die Bologna-Architektur implementiert, indem ein zweigliedriges System aus Bachelor und Master geschaffen und die Ausbildungszeit formal verlängert wurde.

Zu den formalen Veränderungen kommen jedoch auch inhaltliche Anpassungen, die den Kern der Ausbildung verändern und direkte Auswirkungen auf das Selbstverständnis der Lehrenden zeitigen sollen.⁴⁹ Wenn Oswald konstatiert, dass die Willenskundgebung

⁴⁶ Dieses Zitat findet sich auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Frauen unter dem Titel „Warum brauchen wir eine neue Lehrerausbildung“ (BMBF: „Warum brauchen wir eine neue Lehrerinnenausbildung?“, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/warum.html>, aufgerufen am 20.06.2015.)

⁴⁷ Die europäische Vision für die Lehrerausbildung besagt nach Grollmann (2010):

- Lehrer werden auf Hochschulebene ausgebildet und verfügen über reiches fachliches und pädagogisch-didaktisches Wissen sowie über die Rolle des Bildungssystems für Kultur und Gesellschaft;
- Lehrer sollen in der Lage sein, sich bezüglich dieser Aspekte ständig auf dem Laufenden zu halten und Forschungsergebnisse zur Verbesserung ihrer Lehrpraxis zu nutzen;
- Lehrer sollen den Kontakt mit den die Schulen umgebenden Institutionen pflegen (Grollmann 2010: 211.)

⁴⁸ Eine Vielzahl an Institutionen bilden in Österreich LehrerInnen aus: 9 öffentliche, 5 private pädagogische Hochschulen (davon 4 kirchliche) Pädagogische Hochschulen und 15 Universitäten (inklusive Technische- und Kunst-Universitäten) (Messner, Rudolf/ Posch, Peter (o.J.): „Lehrerbildung in Österreich – Die Reform sollte zu Ende geführt werden“, http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb-/Akt_-_Messner-Posch-Lehrerbildung.pdf, aufgerufen am 21.06.2015.), zusätzlich das Schnellsiederverfahren von Teach for Austria. Auch drei private Anbieter bieten Studiengänge für das Lehramt für katholische, jüdische oder islamische Religion an. (BMBF: „Pädagogische Hochschulen“, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/ph/index.html>, aufgerufen am 25.08.2015.)

⁴⁹ Es finden sich folgende Überlegungen: „Bildung und Wissen sind die Grundlage für Wohlstand, Wertschöpfung und Wettbewerbsfähigkeit.“ (BMBF: „Warum brauchen wir eine neue Lehrerinnenausbildung?“, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/warum.html>, aufgerufen am 20.06.2015.)

„Wir stellen die Qualität des Bildungssystems ins Zentrum unserer politischen und gesellschaftlichen Überlegungen. Lehrerinnen und Lehrer haben dabei eine zentrale Rolle. Sie sind die Schlüsselkräfte für die Talenterkennung und erfüllen eine wichtige Mentorenfunktion. Motivation, Qualifikation und hohe fachliche und soziale Kompetenzen sind unverzichtbare Voraussetzungen. Von unseren Lehrkräften hängt wesentlich die Qualität des Unterrichts und der Erfolg jeder Schulreform ab. Deshalb müssen wir Rahmenbedingungen schaffen, die Motivation, Durchlässigkeit und Qualität bestmöglich gewährleisten. Sowohl fachlich als auch didaktisch und pädagogisch

ausreicht um den Beruf des Lehrenden zu ergreifen, gilt dies mit der neuen LehrerInnen(aus)bildung nicht mehr generell in dieser Diktion. (Oswald 2007: 71.) In Zukunft werden alle künftigen österreichischen LehrerInnen zumindest ein Self-Assessment durchlaufen.

Ein weiterer, wesentlicher Aspekt dieser veränderten inhaltlichen Ausrichtung in der LehrerInnen(aus)bildung ist u.a. eine Fokussierung auf Kompetenzorientierung⁵⁰, die vorrangig auf „pädagogische und didaktische Kompetenz“ gegenüber der Fachkompetenz abstellt. (Liessmann 2014: 57.) In diesem Kontext wird der Fähigkeit von Lehrenden ihre SchülerInnen zu motivieren ein erhöhter Stellenwert, eine besondere Notwendigkeit in der LehrerInnen(aus)bildung zugemessen. So führen Schober, Finsterwald, Wagner und Spiel im Bildungsbericht 2009 mit einem Zitat von Travers⁵¹ aus „The school (is) more likely to be a killer of interest than the developer.“⁵² (Travers zit. n. Schober/ Finsterwald/ u.a. 2009: 121.)

Argumentiert wird die Notwendigkeit dieser Anpassungen mit einem veränderten Anforderungsprofil, dem Lehrende in unserer modernen ausdifferenzierten Gesellschaft unterworfen sind.⁵³

Soziale Mobilität gilt als Motor für eine stabile Wirtschaftsentwicklung, als Garant für diese Mobilität wird ein durchlässiges Bildungssystem betrachtet. Dem österreichischen differenzierten Schulsystem wird jedoch laut OECD wenig Durchlässigkeit hinsichtlich der sozialen Mobilität bescheinigt. Unterschiedliche Lösungsvorschläge zur Steigerung

sind Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert, stets auf dem aktuellen Stand zu sein. (...) Nur mit bestens ausgebildeten und motivierten Lehrerinnen und Lehrern kann die Qualität im Bildungsbereich dauerhaft gewährleistet werden.“ (BMBF: „Warum brauchen wir eine neue Lehrerinnenausbildung?“, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/warum.html>, aufgerufen am 20.06.2015.)

⁵⁰ „Kompetenzorientierung ist Kernpunkt der neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen. Die Curricula der neuen Lehramtsstudien sind so zu gestalten, dass die Absolventen und Absolventinnen professionsbezogene Kompetenzen gemäß des Vorschlags des Entwicklungsrats vom 3. Juli 2013“ entwickeln. (BMBF: „Kompetenzorientierung in der Pädagog/innenbildung Neu“, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/kompetenzen.html>, aufgerufen am 10.05.2015.)

⁵¹ Travers, R. M. W. (1978): Children's interest. Kalamazoo, MI: Michigan University, College of Education, 125.

⁵²

„In internationalen Studien wurde immer wieder gezeigt, dass das durchschnittliche Interesse von Schüler/innen an schulischen Lerninhalten mit zunehmender Jahrgangsstufe abnimmt. (Jacobs et al. 2002; Gottfried et al. 2001.) Jenseits des Interessenrückgangs diagnostizieren viele einschlägige Studien grundlegende motivationale Probleme und Defizite bei Schüler/innen. (Pintrich/Schunk 2002.) Ihr zum Teil trotzdem sehr hohes zeitliches Investment für die Schule ist durch Prüfungsangst und niedriges Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten mitbedingt. (Spiel et al. 2002.) Nicht wenige Schüler und insbesondere Schülerinnen unterschätzen ihr Leistungspotenzial. (De Fraine et al. 2007; Dickhäuser/Stiensmeier-Pelster 2003.)“ (Schober/ Finsterwald/ u.a. 2009:121.)

⁵³ In der Präambel des Entwicklungsrates (Professionelle Kompetenzen von Pädagoginnen. Zielperspektive, (Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3.Juli.2013) https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf?4dzgm2, aufgerufen am 10.05.2015.)

dieser sozialen Mobilität differieren je nach politischer Parteizugehörigkeit. Sie zielen auf ein Inklusions-Schulmodell einerseits, während andererseits die Beibehaltung eines differenzierten Systems gewünscht wird. Die Veränderungen in der Gesellschaft, die stetig wachsenden Migrationszahlen lassen für Bildungsforschung und Politik sowohl Gesamtschule als auch Ganztagschule wünschenswert erscheinen.⁵⁴

Diverse internationale Bildungs-Vergleichsstudien wie PISA erhöhen den politischen Handlungsdruck, sowohl für das Bildungssystem allgemein, wie auch für die LehrerInnen(aus)bildung im speziellen, da im allgemeinen, gesellschaftlichen Konsens der Zusammenhang zwischen Ökonomie und Bildung evident für den Wirtschaftsstandort angesehen wird.

In diesem Sinne erlebt das System Bildung eine Zweckorientierung, die de facto keine Neuerscheinung unserer Zeit ist, sondern in unterschiedlichen Ausprägungen immer bestanden hat. Für die LehrerInnen(aus)bildung und hier besonders in der GeschichtelehrerInnen(aus)bildung ist es daher nötig den Fokus im besonderen Maße auf das Erkennen dieser Systemimmanenten Konstanten und deren graduellen Veränderungen zu legen.

Damit wird dem/ der/ den Lehrenden das notwendige Rüstzeug an die Hand gegeben, den staatlichen Bildungsauftrag im Sinne des Gesetzes⁵⁵ bestmöglich zu erfüllen.

Wie Krautz feststellt ist ohne ausreichendes Wissen über das Fach und seine Methoden kein guter Unterricht möglich. Komplexitätsreduktion auf einfache Beispiele ermöglicht, dass auch schwierige Zusammenhänge von SchülerInnen verstanden werden können. Sicherheit in der Vermittlung ist ohne fundiertes Wissen undenkbar, Begeisterungsfähigkeit und Überzeugung von und für Inhalte ein zusätzliches Asset. Evident ist die Notwendigkeit eines guten pädagogischen und didaktischen Rüstzeugs,

⁵⁴ Keiner konstatiert, dass die jeweilige Methodologie von Studien die Bewertung von Bildungsreformen hinsichtlich ihrer egalisierenden Wirkung von Schichtenspezifischen Ungleichheiten maßgeblich beeinflusst. (Keiner/ Rinne 2009: 155.) „Bildungswirklichkeit wird auch konstruiert durch die Methoden mit denen sie erfasst wird.“ (Miller-Kipp/ Paschen 2009:131.)

⁵⁵ **SCHOG §2. Aufgabe der österreichischen Schule**

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen 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, arbeitsfähigen, 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.

die pädagogische und didaktische Reflexionsfähigkeit. Ohne ausreichendes Fachwissen ist jedoch jegliche Methodik zum Scheitern verurteilt. „Methoden der Vermittlung nutzen nichts, wenn man nichts zu vermitteln weiß. (...) wozu Schule und Unterricht eigentlich da sind, was Bildung ist und fördert, (...) wozu und wie eine Sache vermittelt werden soll“. (Krautz 2007: 75.) Dies benötigt Lehrende, die „eigenständiges Arbeiten, kritisches Überprüfen sowie selbstständiges Denken und Urteilen gelernt haben.“ (Krautz 2007: 75.)

Bildung ist laut UOE⁵⁶ Manual Definition „organisierte und dauerhafte Kommunikation um Lernen herbeizuführen“. (Statistik Austria: Standard-Dokumentation: Metainformation (...) zur Bildungsausgabenstatistik, 16.04.2012: 3.)

Dies bedingt, dass Unterrichts-Ergebnisse in der Interaktion von Menschen erreicht werden. Damit wird deutlich, dass sowohl perfekte Methodik, als auch ausreichendes Fachwissen ungenügende Bestimmungsfaktoren für Bildung sind. Zu berücksichtigen sind innere Haltungen, die auf schwer vermittelnden Tugenden, wie Verständnis und Empathie beruhen. Diese auf Werten beruhenden Faktoren sind reziproke Basiskonstanten jeglicher Bildung konstituierenden menschlichen Kommunikation.

Menschen und ihre Lebensordnung, seit die Sozialität im Ausgang aus der Vorwelt irgend thematisch geworden ist, haben sich Mythen und Märchen, Zeugnisse und Testamente der nacharchaisch-reflexiven Religionen, die Philosophien und zumal das Rechtsdenken damit auseinandergesetzt. Gesetzestafeln gleich welcher Provenienz und Observanz belegen den Nexus von Menschen und Ordnung des Lebens als konstantes Problem. Ohne auch nur im Ansatz eine Problemgeschichte einzublenden darf füglich generalisiert werden, dass dieses Kernthema im Zeichen der Herrschaftsproblematik verhandelt wird. (Kröll 2014: 212.)

Schule als Spiegelbild der Gesellschaft, als Teilmenge des Systems Bildung ist an die Werteentwicklung der Gesellschaft gekoppelt. Jede Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Zielsetzung tangiert daher das Bildungssystem, wiederum ziehen Veränderungen des Bildungs- und Erziehungssystems langfristige Veränderungen im gesamtgesellschaftlichen System nach sich. Diese sind mitunter nicht sofort sichtbar, die Reziprozität ist aber dennoch mitzudenken, wenn Forderungen nach Veränderungen auftauchen. Schließlich impliziert Zielerreichung immer ein Werden, da es ein ergebnisorientiertes prozesshaftes Geschehen ist. Im Bereich der Alternativpädagogik

⁵⁶ UNESCO, OECD, Eurostat

existiert bei Maria Montessori der Begriff der Vorbereiteten Umgebung, die einem Wachsen zuträglich ist.

Umgelegt auf die LehrerInnen(aus)bildung ist davon auszugehen, dass auch diese günstige und weniger günstige Umstände für ein optimales Ergebnis ihrer Lehrbestrebungen kennt.

Kompensatorische Erziehung, die darauf abzielt Menschen bei der Entfaltung ihrer in ihnen angelegten Begabungen zu unterstützen um sie für die Gesellschaft nutzbar zu machen steht in der Notwendigkeit Begabung – auch LehrerInnenbegabungen zu definieren. Dies geschieht in Abhängigkeit von dem, was der Gesellschaft dient. Die Betonung, das „wertvolles Humankapital nicht zu verschwenden ist“ legt den ökonomischen Hintergrund direkt offen. (Luhmann/ Schorr 1979: 265.)

Derzeit werden seitens der Gesellschaft vorrangig Forderungen an die Lehrerinnen(aus)bildung gestellt. Wenig ist im Gegensatz die Rede davon, dass auch seitens der Gesellschaft Bedingungen für das Gelingen eines „Projekts des guten Lehrers, der guten Lehrerin“ erfüllt sein müssen. Eine Neudefinition dieser Voraussetzungen erscheint in Zeiten verstärkter medialer Diskussionen, was Schule und deren Proponenten leisten sollen, ein Gebot der Stunde und darf sich nicht nur auf die Forderung von Bereitstellung ausreichender finanzieller Ressourcen beschränken. Es umfasst materielle und immaterielle Bedingungen. Während lange nur der Input, die innere Verfasstheit, die innere Haltung der AkteurInnen und die Zielsetzung von Schule thematisiert wurde, ist derzeit der Output auf dem Prüfstand.

Der Fokus auf die Ergebnisse von Schule, die ideologische Aufladung gepaart mit einer irrational anmutenden Heilserwartung verhindert eine weitgehend gründliche Reflexion auf die Bedingungen und fördert eine Auseinandersetzung auf Basis von vermeintlichen aus Statistiken herausgelesenen Zahlen.

Immer öfter bleiben jedoch, die diesen Ergebnissen zugrunde liegenden Untersuchungen, die im Auftrag bestens vernetzter internationaler und nationaler AkteurInnen erbracht wurden, deren Methodik, Ideologie und Zielsetzung unhinterfragt. Während Ergebnisse und Methodik nachvollzieh- und überprüfbar sind, gilt dies für die dahinterliegende Motivation und Ideologie nur begrenzt.

2.3.1. Attraktivität des/der Lehrers/Lehrerin - Sein und ihre Auswirkungen auf die Qualitätsbestrebungen

“Good teachers are the profession’s most attractive assets.” (IBF International Consulting 2013: 72.)

Obwohl in internationalen Berichten die Wichtigkeit des Lehrberufs immer wieder beteuert wird, sinkt dessen Attraktivität ständig. In einem von der europäischen Kommission veröffentlichten Bericht⁵⁷ heißt es hierzu: „In most European countries, the teaching profession has lost much of its capacity to attract the best candidates.“ (IBF 2013: 10.)

Die Gründe dafür sind in einer von der Öffentlichkeit wahrgenommenen Differenz zwischen Beteuerung und Realität zu suchen. Jahrelange Politikrhetorik⁵⁸ sowohl im

⁵⁷IBF International Consulting/ et.al. (2013): “Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe” (Final Report, Contract n° EAC-2010-1391), Vol.1, April 2013, published by. European Commission/ Education and Training, European Union, http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf, aufgerufen am 25.08.2015, ISBN 978-92-79-27887-7, DOI 10.2766/40827,

⁵⁸ Legendär ist das 1995 gefallene Zitat des “niedersächsischen Ministerpräsident Gerhard Schröder (SPD) gegenüber Redakteuren der Schülerzeitung Die Wühlmaus des St.-Viti-Gymnasiums in Zeven über demonstrierende Lehrer und Schüler im Lande“, in dem er die „Pauker“ allesamt als „faule Säcke“ bezeichnet, feststellt, dass er sie wirklich nicht mag und Ihnen das Demonstrationsrecht abspricht. (Der Spiegel 25/1995: „Zitat“, 19.06.1995, <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-9198905.html>, aufgerufen am 17.04.2015.) und zur Schadensbegrenzung lediglich feststellt, dass das Interview nicht autorisiert war.

In die gleiche Kerbe schlägt der Wiener Bürgermeister im April 2015 mit seinem „Sager“ „Wenn ich 22 Stunden in der Woche arbeite, bin ich Dienstagmittag fertig.“ (Wien/ ORF.at: „Häupl entschuldigt sich nicht für Lehrersager“, <http://wien.orf.at/news/stories/2705399/>, aufgerufen am 16.04.2015) anlässlich der Frage eines Journalisten, ob eine Erhöhung der Lehrverpflichtung an den Schulen um zwei Stunden ansteht. (DerStandard.at (Bildung/Schule/Beruf: Lehrer/In; APA – 17.04.2015): „Nach Häupl-Kritik: Wiener SPÖ-Lehrer marschieren am 1.Mai nicht mit“, <http://derstandard.at/2000014437423/Wiener-SPOe-Lehrer-marschieren-am-1-Mai-nicht>, aufgerufen am 17.04.2015.)

Auf die Forderung der Gewerkschaft nach einer Entschuldigung setzt er noch eins drauf und erklärt, „Ich wüsste nicht, wofür ich mich entschuldigen soll, ich habe keine Berufsgruppe beleidigt. Ich habe mich kritisch mit der Politik der Lehrgewerkschaft auseinandergesetzt. Und da lass ich mir nicht den Mund verbieten.“ (Wien/ ORF.at: „Häupl entschuldigt sich nicht für Lehrersager“, <http://wien.orf.at/news/stories/2705399/>, aufgerufen am 16.04.2015) Er stellte fest, dass sich die Aussage „nicht gegen die ‚vielen engagierten‘ Lehrer, sondern gegen die Gewerkschaft, von denen er seit Jahrzehnten nichts anderes ... als ein Nein (höre richte).“ (Wien/ ORF.at: „Häupl entschuldigt sich nicht für Lehrersager“, <http://wien.orf.at/news/stories/2705399/>, aufgerufen am 16.04.2015) Die Vorschläge anlässlich der Schulverwaltungsreform, wie eine erhöhte Anwesenheit in der Klasse würden mit „Das bedeutet Krieg“ (Wien/ ORF.at: „Häupl entschuldigt sich nicht für Lehrersager“, <http://wien.orf.at/news/stories/2705399/>, aufgerufen am 16.04.2015) abgelehnt. Er hätte sich „darüber eine öffentliche Empörung erwartet. Nicht über meinen Spaß über meine eigene Arbeitszeit.“ (Wien/ ORF.at: „Häupl entschuldigt sich nicht für Lehrersager“, <http://wien.orf.at/news/stories/2705399/>, aufgerufen am 16.04.2015) Am darauffolgenden Parteitag entschuldigte er sich dann dennoch indirekt, wohl auch um Streichungen zu verhindern. „Liebe Lehrer, ich habe nicht euch gemeint, sondern einige eurer Vertreter. Selbstverständlich ist es mir zu keinem Zeitpunkt in den Sinn gekommen oder die Absicht gewesen, dass ich Menschen beleidige, dass ich respektlos über einen Berufsstand wie die Lehrer rede. Ich weiß, was Lehrer arbeiten, ich komme aus einer Lehrerfamilie.“ (Wien/ ORF.at: „SPÖ-Parteitag: 95,8 Prozent für Häupl“, <http://wien.orf.at/news/stories/2705711/>, aufgerufen am 19.04.2015.)

europäischen Ausland, als auch in Österreich direkt, die LehrerInnen pauschal für vermeintliche oder wahrgenommene Defizite in der Bildungspolitik verantwortlich macht und Ihnen mangelnde Effizienz und Arbeitsmoral vorwirft, schadet dem Image des Lehrberufs. Über die Jahre immer wiederkehrende mediale Diskussionen über reale und vermeintliche Defizite im Bildungssystem beschädigen den Lehrberuf zusätzlich.

So verwundert wenig, dass nur sehr wenige österreichische LehrerInnen zufrieden mit dem Ansehen des Berufsstandes sind, während der tägliche Kontakt mit Kindern und Jugendlichen, sowie die Beziehungen zu den KollegInnen die Zufriedenheit mit dem Lehrberuf steigern und positiv gesehen werden. Unzufriedenheit dagegen existiert sowohl mit dem Einkommen als auch der mangelnden Unterstützung durch Vorgesetzte und Behörden. Auch Leistungsbeurteilungen werden als „unangenehmer Bestandteil“ des Tätigkeitsspektrums von Lehrenden angesehen, da sie zwangsläufig Ungleichheit und Selektion produzieren, auch wenn dies in der Argumentation von Luhmann und Schorr unverzichtbar erscheint.⁵⁹ Sie postulieren, dass „die Lebenseinheit die für jeden Einzelnen Beruf und Ausbildung verbindet, (...) ein Bewusstsein der Lage ins Erziehungssystem zurück transportiert“ (Luhmann Schorr 1979: 275.)

Beklagt werden jedoch genauso, Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten, und unzulängliche Weiterbildungsmöglichkeiten.⁶⁰

⁵⁹ Dies, wie Luhmann und Schorr ausführen, um zu verhindern, dass einerseits der „Typ des ausgezeichneten Schülers und Students entsteht, der seine Qualifikation kennt und bezweifelt“ (Luhmann/ Schorr 1979: 287.) weil dadurch dass „niemandem mehr gesagt wird, wie schlecht er ist, auch niemand mehr wissen (kann), wie gut er ist“ (Luhmann/ Schorr 1979: 287.) und andererseits, weil die Lage von Schülerinnen nicht sicherer wird, wenn Lehrende, die für sie bereits unsichere Bewertung unterlassen. Schließlich entspräche dies einer bloßen Abwälzung der Unsicherheit, die „dort [(zu Größenordnungen); mit entsprechenden Wirkungen, V.D.; (kulminiert)], wo sie aufgefangen werden muß, dort nämlich, wo es letztlich um das eigene Leben geht.“ (Luhmann/ Schorr 1979: 287.)

⁶⁰ In der gemeinsam vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, dem Bundesministerium für öffentliche Leistung und Sport und der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst beim SORA Institute for Social Research and Analysis Klinische Abt. Arbeitsmedizin, AKH Wien in Auftrag gegebene Studie „Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich“ wird nachgewiesen:

„Mit Abstand am wenigsten zufrieden sind österreichische LehrerInnen mit dem Ansehen ihres Berufsstandes in der Öffentlichkeit. Nur 9% sind damit zufrieden oder sehr zufrieden (...). Wenig Zufriedenheit gibt es auch, was die Unterstützung durch Behörden betrifft: Hier geben gerade 20% der Befragten ein positives Urteil ab. Erwartungsgemäß ebenfalls gering ist die Zufriedenheit mit den Aufstiegs- und Entwicklungsmöglichkeiten und mit dem Einkommen (28 bzw. 34% Zufriedene). Im „Bildungsberuf“ Lehramt ist die Zufriedenheit mit den Weiterbildungsmöglichkeiten, die von Schule und Behörden angeboten werden, eher dürftig. Nur 45% der Befragten sind mit den Fortbildungsangeboten sehr oder eher zufrieden.“ (SORA (Institute for Social Research and Analysis)/ Klinische Abt. Arbeitsmedizin, AKH Wien (2000): LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich (Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, des Bundesministeriums für öffentliche Leistung und Sport und der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst), https://www.bmbf.gv.at/-schulen/sb/lehrerin2000_16164.pdf?4dzi3h, aufgerufen am 20.04.2015.)

Students, teachers and school heads (usually former teachers) all say they chose their profession out of a desire to transmit values, to work with children and young people and to feel they are doing work that is socially relevant.

These reasons are the same for teachers of all ages and both genders. So, it appears that teaching is mainly a vocation chosen for altruistic rather than only financial reasons.

But at the same time, in most countries students in tertiary education believe that teachers' salaries should be increased, and the teachers who envisage looking for another job say that it would be mainly for financial reasons.

A large majority of teachers in all countries surveyed confirm they would choose the teaching profession again. (IBF 2013: 11.)

Diese Differenz zwischen Anspruch, Motivation und erlebter Wirklichkeit wirft die Frage nach den Ursachen auf. Offensichtlich tritt hier ein Steuerungskonflikt zu Tage, der sich zwischen den Systemen, Politik, Ökonomie und Bildung abspielt.

So sieht der Pädagoge und Ökonom Lassnigg das „österreichische Bildungswesen als „Riesentanker ohne wirksame Steuerung und mit zweifelhaftem Inhalt.“ (Lassnigg/ Felderer/ et al. 2007.)⁶¹ Forderungen nach einer Effizienz- und Qualitätssteigerung im Bildungssystem gehen einher mit Forderungen nach einer Kostenreduktion. Während Effizienz immer den Fokus auf Ökonomie legt, hat Qualitätssteigerung auch die Pädagogik in einem sich verändernden gesellschaftlichen Umfeld im Blickfeld. Gleichzeitig werden eine Vielzahl von Wünschen von unterschiedlichen Interessensvertretungen⁶² wie die Ganztagschule, oder die Gesamtschule seitens der Politik an das Bildungssystem herangetragen.

In der Broschüre des Arbeitsmarktservice „Jobchancen Studium Lehramt an höheren Schulen“ Ausgabe 2015/16 findet sich ein Hinweis auf die Beeinflussung des Lehrerdaseins durch Schulklima, die Gefahr von Burnout durch „Idealismus“, der zur freiwilligen Überlastung führt und weitere gesundheitliche Beeinträchtigungen wie Stimmbandüberlastungen und Hörbeeinträchtigungen durch hohe Lärmbelastung gelten als die Attraktivität des Lehrberufs beeinträchtigende Schwierigkeiten. (AMS/ BMWF Jobchancen STUDIUM, Lehramt an höheren Schulen, 9 aktualis. Aufl., Ausgabe 2015/2016: 65f.)

⁶¹ Das Bild des schwer steuerbaren Riesentankers mit zweifelhaftem Inhalt ist als plakatives Killerargument geeignet Handlungsnotwendigkeit in einem Problemfeld zu suggerieren. Der erste Teil mag noch dahingehend zutreffen, dass viele Steuerungsmaßnahmen im Bildungssystem, bis sie effektive Ergebnisse zeitigen, eine Schülergeneration durchlaufen. Der Begriff des zweifelhaften Inhalts bedarf jedoch weiterer Erläuterungen und gibt einen Hinweis auf eine mangelnde Übereinstimmung welche Inhalte Schule zu vermitteln hat. Von einem Bildungsökonom gebraucht, reiht er sich nahtlos ein in das Lamento der Wirtschaft, die Ausbildung vor Bildung reiht.

⁶² Beispielweise fordert die Industriellenvereinigung in ihrem Bildungskonzept eine Schule, die den modernen Lebens- und Arbeitswelten gerecht wird. Unter dem Thema „Bildung neu denken, Schule besser leben“ (Industriellenvereinigung: „Beste Bildung für Österreichs Zukunft (Schulen)“, http://www.iv-net.at/d4300/beste_bildung.pdf, aufgerufen am 20.04.2015.) „Ganz zentral sind zwei weitere Faktoren: Wir brauchen die besten Pädagoginnen und Pädagogen, und: wir brauchen bei den Schülerinnen und Schülern mehr Spitze und mehr Breite. Daher müssen wir Begabte fördern und die soziale Selektion verringern. Dazu brauchen wir eine grundlegend neue Schule.“ Diese grundlegende neue Schule umfasst ein Bekenntnis zu einer „verschränkten gemeinsamen Ganztagschule“. (Industriellenvereinigung: „Beste Bildung für Österreichs Zukunft (Schulen)“, <http://www.iv-net.at/b3487/beste-bildung-fuer-oesterreichs-zukunft/> aufgerufen am 20.04.2015.)

Begründet werden diese Wünsche dann einerseits gesellschaftlich⁶³ und andererseits durch Studien, die die pädagogische Sinnhaftigkeit dieser Forderungen untermauern sollen.

Operiert wird sowohl seitens der Politik, als auch den Gegnern der jeweiligen Steuerungsmaßnahmen mit Begründung konstituierenden Daten. So ziehen bspw. die Politik und Player wie die Industriellenvereinigung Daten der OECD zur Untermauerung ihrer These heran, dass das österreichische Bildungssystem im Vergleich teuer und ineffizient⁶⁴ sei, die LehrerInnen im europäischen Vergleich zu teuer. Die Sinnhaftigkeit dieser Daten wird von den die Steuerungsmaßnahmen kritisch hinterfragenden „Veto Playern“, wie bspw. der Lehrgewerkschaft durchaus angezweifelt.⁶⁵ Dennoch stützt sich auch der Bundesschulgemeinschaftsausschuss in seinem offenen Brief⁶⁶ an die österreichische Regierungsspitze, indem er Einsparungen im Schulbereich vehement zurückweist auf Daten, die belegen, dass Österreich relativ zu anderen Staaten Einsparungen vorgenommen hat.

Anhand von Zahlen wird hierbei der Stellenwert den ein Land seiner Bildung einräumt postuliert. Inkludiert ist somit auch die Position der im Bildungssystem handelnden AkteurInnen. „The Member States are responsible for the organisation and contents of the European education and training systems, whereas the European Union’s role is to support them“. (Communication from the Commission to the Council and the European Parliament, SEC, 2007: 72.)

⁶³ Ein wesentlicher Faktor ist dabei die Erhöhung der Frauenarbeitsquote und die damit geforderte Neuausrichtung von Schulen, die dem Rechnung trägt. Weiters wird angenommen, dass Ganztagschulen einen Beitrag zur Chancengleichheit leisten.

⁶⁴ Derzeit leiste sich Österreich eines der teuersten Bildungssysteme der Welt und liefere dennoch nur mittelmäßige Bildungsqualität: Während Österreich für sein Bildungswesen pro Kopf 9.131 Euro ausbebe, seien es im OECD-Durchschnitt 6.476 Euro, im EU-Durchschnitt 6.077 Euro. „Jeder fünfte 15-Jährige kann nicht sinnerfassend lesen und jedes Jahr verlassen Tausende die Schule ohne Pflichtschulabschluss – 2013 gab es 53.000 Personen zwischen 18 und 24 mit Pflichtschulabschluss oder weniger. Das muss sich ändern, so Neumayer.“ (Industriellenvereinigung: „Beste Bildung für Österreichs Zukunft (Schulen)“, <http://www.iv-net.at/b3487/beste-bildung-fuer-oesterreichs-zukunft/>, aufgerufen am 20.04.2015.)

⁶⁵ „Daten, die das Bildungsministerium der OECD übermittelt, um danach sich auf die Quelle OECD zu stützen, sind problematische Daten“ verlautet der Vorsitzende der BMHS Gewerkschaft Jürgen Rainer (DiePresse.com (Bildung/Schule; APA – 16.04.2015): „Lehrer: Gewerkschafts-Protest gegen Häupl und OECD-Zahlen“, <http://diepresse.com/home/bildung/schule/4710151/GewerkschaftsProtest-gegen-Haeupl-und-OECD-Zahlen-?from=simarchiv>, aufgerufen am 16.04.2015.)

⁶⁶

„Statt weitere Sparmaßnahmen auf Kosten unseres Schulwesens medial kolportieren zu lassen, fordern wir die Regierung auf, dem österreichischen Schulwesen schnellstmöglich zumindest den Anteil am Brutto-Inlandsprodukt zur Verfügung zu stellen, der dem OECD-Mittel entspricht. Das würde eine zehnprozentige Erhöhung der den Schulen zur Verfügung stehenden Ressourcen bedeuten.“ (APA/ Wien (OTS): „Schulpartner fordern mehr Geld für Schulen, Offener Brief an die Regierungsspitze.“ (OTS0034), 17.04.2015, http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20150417_OTS0034/schulpartner-fordern-mehr-geld-fuer-schulen, aufgerufen am 05.07. 2015.)

Die Fülle der Daten trägt jedoch letztendlich wenig zur Steuerungssicherheit bei, da sie offensichtlich so manchen europäischen Bildungspolitiker am vorliegenden Datenmaterial zweifeln lässt, wie das Zitat „Was bringen die ganzen Studien eigentlich? Die einen Wissenschaftler ziehen daraus diese Schlussfolgerungen, die ändern jene. Was soll ich denn da glauben?“ (Lankau, Ralf: „Ganz schön vermessen“, in: Die Zeit Nr.52/2014, 05.01.2015./ ZeitOnline – Schule – Bildung, <http://www.zeit.de/2014/52/bildung-schulen-studien>, aufgerufen am 25.08.2015.) des Hamburger Schulsenators Ties Rabe in der Zeit Nr.50 /14, zeigt.

Damit verwundert es kaum, dass trotz der immer wieder kehrenden Debatte über die Arbeitszeit der LehrerInnen, sich gegenwärtig ein langsamer Wandel des Images von Lehrenden beobachten lässt. Es greift allmählich die Erkenntnis, dass es ein Paradox darstellt, die Lehrenden einerseits als die wichtigste Berufsgruppe zu präsentieren, - als diejenigen, die mit ihrer Arbeit die Grundlagen schaffen, damit die Gesellschaft gegenwärtigen und zukünftigen Veränderungen und Herausforderungen zu meistern gewachsen ist, andererseits sie als faul, unfähig ... abzustempeln. Schließlich trägt ein schlechtes Image nicht dazu bei, die für den Lehrberuf - unter Bedienung der Superlativrhetorik - „Besten“, wohl eher zu verstehen im Sinne „die für diesen Beruf am besten geeignetsten, am motiviertesten und engagiertesten Personen, anzuziehen und für eine LehrerInnen-Karriere zu motivieren.

Wie jedoch bereits festgestellt wurde, hängt die Qualität im Bildungssystem ursächlich mit den handelnden AkteurInnen zusammen. Qualitätssteigerung im Bildungssystem geht damit zwangsläufig mit attraktiven Bedingungen für alle im Bildungssystem Agierenden einher. Schlechte Arbeitsplatzbedingungen durch eine ungenügende räumliche Situation, geringes Salär und Anerkennung, und vor allem Negativbashing ziehen dagegen eine Motivationsschädigung nach sich und sind Qualitätsschädigend.

Schober, Finsterwald et al. fordern daher nicht umsonst „die häufige Negativdarstellung von Lehrkräften und Schulen zu ändern, und zwar zu Gunsten einer Stärkung ihrer Kompetenzen und Ressourcen.“ (Schober/ Finsterwald/ u.a 2009: 139.) Becker plädiert für die „Wiederanerkennung, die Achtung des Lehrerberufes“ durch die Gesellschaft, da ihre Arbeit auf Senkung der „Analphabetenrate, Reduktion von Schulversagen, Integration sozialer und ethnischer Gruppen sowie Förderung und Forderung der Besten“ fokussiert. Auch der leistbare Bildungs- und Erziehungsbeitrag von Eltern und Familien sollte wieder mehr Berücksichtigung finden. (Becker 2012: 19.) Mayr und Neuweg sehen LehrerInnen ebenso als zentrale Ressource im Bildungssystem und deren

Rekrutierung und Qualifizierung als wesentliche Faktoren an und regen daher eine Attraktivitätssteigerung der Professionsbildung an.⁶⁷ Für die Reflexion ihrer Empfehlungen ist es wünschenswert sich die dahinter liegende aus dem Wirtschaftssystem entlehnte Logik zu vergegenwärtigen. So lautet eine Forderung:

Schaffung von Karrieremöglichkeiten im Beruf, insbesondere durch Einführung eines mittleren Managements und verbesserte Optionen für die Übernahme anderer qualifizierter Funktionen (z.B. Betreuungslehrer/in in der Lehrer/innen/ausbildung oder im Rahmen der Induktion von Junglehrer/inne/n, Lehrer/innen/fortbildner/in, Schulqualitätsmanager/in) (Mayr/ Neuweg 2009: 101f.)

Tatsächlich existieren diese genannten Karrieremöglichkeiten bereits jetzt. Die Forderung kann demnach nur auf eine bessere Entlohnung abstellen. Weiters wird ein verbesserter Ein- und Ausstieg in das Lehramt⁶⁸ gefordert.

2.3.2. Anforderungen an den/die Lehrende/n

Die Frage nach den Anforderungen, die ein/e Lehrende/r mitbringen soll, ist alt. „Was macht eine/n gute/n LehrerIn aus“ wurde und wird immer im Sinne einer Effizienzsteigerung je nach zu erreichender Zieloption gestellt. Nach Bauer ist „Alles schulische Geschehen (...) eingebettet in ein interaktives Beziehungsgeschehen.“ (Bauer 2008: 16.) Damit gehen „Forderungen nach der verabsolutierenden Liebe zum Zögling, Tugendkataloge, die Suche nach adäquaten Persönlichkeitsmerkmalen oder der besten Unterrichtsmethode“ (Seel 2009: 78.) ins Leere, da nur eine „Gelingende Beziehungsgestaltung (...) die zwingende Voraussetzung für den schulischen Bildungsprozess“ (Bauer 2008: 17.), darstellt. Diese gelingende Interaktion zwischen

⁶⁷ Im Bildungsbericht 2009 findet sich dazu:

dass sich hinreichend viele und geeignete Personen durch eine Lehramtsausbildung und den Lehrer/innen/beruf angezogen fühlen (*Attrahierung*), dass die bestgeeigneten Personen in die Ausbildung aufgenommen werden und wenig geeignete Personen möglichst frühzeitig andere Ausbildungswege einschlagen (*Eingangselektion*), dass angehende Lehrer/innen in der Grundausbildung an das für den Eintritt in die Induktionsphase erforderliche fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzniveau herangeführt werden (*erste Phase*), dass zwischen den Abschluss der ersten Phase und die volle berufliche Tätigkeit ein als Arbeits- und Lernphase konzipierter Abschnitt der beruflichen Induktion geschaltet wird (*zweite Phase*) und dass der Prozess des Lernens von Lehrer/inne/n im Sinne eines lebenslangen Lernens in allen Kompetenzbereichen auf Dauer gestellt wird (*dritte Phase*). (Mayr/ Neuweg 2009: 99.)

⁶⁸ Dies soll „durch Anrechnung von Vordienstzeiten außerhalb des Lehramts bei der Gehaltseinstufung, insbes. in Bereichen mit Versorgungsengpässen auch: Schaffung von Gelegenheiten zum Erwerb fehlender didaktischer, pädagogischer und fachlicher Kompetenzen parallel zur bereits begonnenen entlohten Lehrtätigkeit“ (Mayr/ Neuweg 2009: 102.) erreicht werden. Schließlich soll es möglich sein „parallel zu dieser [der Lehrtätigkeit, V.D.] oder phasenweise in Vollzeit in anderen Berufsfeldern tätig sein zu können, die individuelle Laufbahn auf diese Weise anzureichern und an den Schulen Wissen aus anderen Lebensbereichen präsent zu machen.“ (Mayr/ Neuweg 2009: 102.)

Personen kann als „der unabdingbare Transfusionskanal, über den Bildungsinhalte die Schüler erreichen“ (Bauer 2008: 17.) bezeichnet werden und ist letztendlich der Schlüssel für einen funktionierenden Bildungserwerb. Dies deckt sich mit dem von Hattie entwickelten Bild eines „*nachweislich wirksamen Lehrers*“, der wesentlich mit „*emotionalen Qualitäten*“ punktet und auf „Engagement“ und „*leidenschaftliches Handeln* in der Pädagogik mit ansteckender Wirkung“ abzielt. (Hattie 2009: 23. n. BMBF - Höfer/ Steffens 2014: 6.) Schließlich „(erfordert) „*Leidenschaftliches Unterrichten ... mehr als inhaltliches Wissen und handwerklich erfolgreiches Handeln. (... Die) Liebe zum fachlichen Inhalt, einer Haltung der ethischen Fürsorge und des Wunsches, andere mit der Liebe zum jeweils unterrichteten Fach zu erfüllen*“ (Hattie 2009: 24. n. BMBF - Höfer/ Steffens 2014: 6.) sind demnach wesentliche Anforderungen an einen gute/n LehrerIn. (Hattie 2009: 24. n. BMBF - Höfer/ Steffens 2014: 6.)

Nach Hattie ist ein wesentlicher Aspekt von guten Lehrenden die Fähigkeit zur Selbst-reflexion, der eine „explizite Ethik des Unterrichts“ (BMBF - Höfer/ Steffens 2014: 6.) zugrunde liegt. Anhand dreier Leitfragen „*Were are you going?*“ „*How are you going?*“ und „*Where to next?*“ („Was ist mein Ziel?“ „Wie erreiche ich mein Ziel?“ „Was kommt als nächstes?“) werden Aufgabe, Lernprozess und die Steuerung des Arbeitsprozesses betrachtet. (BMBF - Höfer/ Steffens 2014: 14.) Dieser evaluierende Blickwinkel auf das eigene Tun, sowie Willen und Fähigkeit die Perspektive der SchülerInnen einzunehmen, das Wissen um den Schüler und dessen Lernprozess zwingt den Lehrenden in eine Position des Lernenden. Die nötige Bereitschaft zur „Selbstwirksamkeitsprüfung“ (BMBF - Höfer/ Steffens 2014: 17.) kann dabei als wesentliche Anforderung an Lehrende angesehen werden.

Wenn nun Beziehung das Um und Auf für einen funktionierenden Bildungsprozess darstellt, ist die logisch zwingende Folgerung daraus, dass Forderungen an den Lehrenden nicht grundsätzlich und eindeutig definierbar sind. Messbar ist hier lediglich das Wissen von Fachinhalten, während pädagogische Fähigkeiten und auch die Persönlichkeitsstruktur von Lehrenden im unwägbaren Bereich angesiedelt sind. Um dennoch einen Raster von Qualitätsanforderungen an Lehrende in der heutigen Zeit zu bestimmen, werden LehrerInnenleitbilder erstellt, die ihrer normierenden Funktion nie völlig gerecht werden können, da sie reine Orientierung leisten. Sie „basieren auf einer Analyse gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und der Aufgaben von Schule“ (Seel 2009: 78.) im Zusammenspiel von Professionalitätsforschung und deren Auftraggebern.

Je nach inneren oder äußeren Blickwinkel werden unterschiedliche Anforderungen an Lehrende konstatiert. In Österreich existiert ein kaum beachtetes, von der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst erarbeitetes, vom Ministerium finanziertes und im Nationalrat kontrovers diskutiertes Leitbild aus dem Jahr 1996. (Seel 2009: 80.)

Ergänzt werden diese Leitbilder teils von unausgesprochenen, oder klar definierten Standesregeln, die auf eine „innere Haltung der Verantwortung“ abzielen. Bspw. in der Schweiz gelten diese klar definierten Standesregeln als mit Sanktionsmöglichkeiten verbundene Erfüllungs- und Bemühenspflichten mit „Verpflichtungscharakter“.

„European Identity, European Knowledge, European Multiculturalism, European Language Competence, European Professionalism, European Citizenship und European Quality Measures“ (Seel 2009: 80.) finden sich in den Bildern, die ENTEP in ‚Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications‘ oder im ‚Synthesis Report „What is a European“‘ zeichnet. (Seel 2009: 80.)

Festgestellt werden kann nach Seel jedoch, dass die in Leitbildern implementierten Qualitätskriterien nicht wirklich erfolgreich sind. Dies gilt unabhängig davon, ob sie von Standesvertretungen oder von Behörden erarbeitet wurden. Der Erfolg von Leitbildern hängt nach ATEE⁶⁹ (Association for Teacher Education in Europe) von behutsamen Formulierungen und der Berücksichtigung unterschiedlicher Interessensgruppen ab. (ATEE 2006: 7.)

Curriculumentwicklung und Studiengestaltung im Rahmen von Lehrerbildung (Seel 2009: 82.) basieren immer häufiger auf „Lehrer- und Berufsleitbildern.“ Als notwendige Standards⁷⁰ für Ausbildung und berufliche Praxis fungieren dabei Definitionen von „Kompetenzen als verfügbare Wissensbestände, Handlungsrouinen und Reflexionsformen, die situationsangemessenes Handeln ermöglichen“.

De facto werden gleichlautende Standards jedoch nicht überall gleich verstanden. Sie können sowohl normierend und als „Instrument der Kontrolle und Qualitätssicherung“ (ATEE 2006: 5.) als auch als bloße Richtlinien und Instrument der Stimulation professioneller Entwicklung (ATEE 2006: 5.) aufgefasst werden, wie wiederum die unterschiedlichen Kompetenz- und Standardskataloge zeigen, deren Fokus die Ausbildbarkeit von LehrerInnen zum Inhalt hat. (Seel 2009: 83.)

⁶⁹ Im von ATEE verfassten Policy Paper „The Quality of Teachers“ lautet die diesbezügliche Formulierung „The use of a shared frame of reference that includes different perspectives will increase the ownership and active involvement of all actors.“ (ATEE 2006: 7.)

⁷⁰ Beruflicher Standard im Unterricht bedeutet eine theoretisch fundierte Handlungsform, die auf Empirie gründet.

Wenn Bauer feststellt, dass „Der Lehrberuf (...) eine ‚Balance zwischen verstehender Zuwendung und Führung‘ (erfordert)“ (Bauer 2008: 56.) und dies „(denjenigen) Personen, (...) am besten gelingt (...), die ‚spontan und authentisch‘ sind“. (Bauer 2008: 57.) zielt er nicht auf Ausbildbarkeit, sondern auf Eigenschaften der Persönlichkeit ab. Schlüsselfaktoren für eine gute Lehrperson sind ihm zufolge „zugewandte Wahrnehmung und ein spontanes ‚Sich Einlassen‘“ (Bauer 2008: 57.) Damit gewinnt die Frage: „Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium? Wählen die ‚richtigen‘ jungen Leute den Beruf eines Lehrers, einer Lehrerin?“⁷¹ (Seel 2009: 83.) neue Wertigkeit. Im österreichischen Bildungsbericht von 2009 stellen Mayr und Neuweg diesbezüglich fest:

Zu den wünschenswerten Voraussetzungen zählen ausgeprägte intrinsische Studien- und Berufswahlmotive, soziale und unternehmerische Interessen, ein zumindest mittleres Ausmaß an psychischer Stabilität, Kontaktbereitschaft, Selbstkontrolle und Offenheit für Neues, ausreichende kognitive Fähigkeiten und gutes Ausdrucksvermögen. (Bergmann/Eder 2005, Mayr/Neuweg 2006, Hanfstingl/ Mayr 2007) (Mayr/ Neuweg 2009: 100)

Mit anderen Worten „Intelligenz, Leistungsorientierung, Beziehungsfähigkeit sowie psychische und körperliche Belastbarkeit“ (Seel 2009: 83.) sind grundlegende Anforderungen an gute LehrerInnen. Anmerkwert ist, dass in der Anforderungsdefinition des ökonomischen Logiken folgenden Bildungsberichts 2009 Kreativität, Reflexions- und Kritikfähigkeit, oder gar eine intrinsische Motivation an einer Veränderung in Richtung einer lebenswerteren Gesellschaft mitzuwirken, fehlen, unternehmerische Interessen dagegen explizit erwähnt werden. Dagegen kursiert bereits in den sozialen Medien das Zitat Manfred Spitzers: „Wissenschaftlich gesehen, wären die wichtigsten Schulfächer Musik, Kunst und Handarbeiten“⁷²

Damit wird deutlich, dass eine allgemein verbindliche Bildung somit eine Übereinkunft auf einen allgemein verbindlichen Wertekanon benötigt und über die Kompetenzorientierung hinausweisen muss. Die von Roth ins Spiel gebrachte Mündigkeit, die auf verantwortliche Handlungsfähigkeit zielt, basiert auf Selbst-, Sach-, Methoden-, und Sozialkompetenz und ist, wie Liessmann feststellt, jedoch beliebig um andere Kompetenzen, wie bspw. Handlungskompetenz oder Systemkompetenz erweiterbar. (Liessmann 2014: 46.) Damit steht die Problemlösungsfähigkeit im Fokus der institutionellen Bildung. Diese, auf ein wie auch immer geartetes telos, gerichtete

⁷¹ Dies wurde auf der „Herbsttagung 2007 der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen“ (Seel 2009: 83.) diskutiert.

⁷² Facebook, 18. Mai 2015 um 16.34 Bildung ist Zukunft Carina Obermann

Fähigkeit geht einher mit völliger Unverbindlichkeit. Richtungslose Beliebigkeit hinsichtlich des notwendigen Wissens, das für ein künftiges gelingendes Leben zielführend wäre, ist die Folge. Die dahinter stehende Erwartungshaltung dient vorrangig der momentanen und künftigen ökonomischen Verwertbarkeit der Ressource Mensch.

Für jegliche LehrerInnen(aus)bildung, so auch für die GeschichtelehrerInnen(aus)-bildung bedeutet dies, dass sowohl eine Übereinkunft über die zu vermittelnden Werte, wie auch über die Wissensinhalte gesellschaftlich verbindlich ausverhandelt werden muss.

„Weg vom Fach, hin zu vermeintlichen ganzheitlichen pädagogischen Kompetenzen“ (Liessmann 2014: 66.) ist die derzeitig vorherrschende zeitgeistige Strömung⁷³ in der Bildungsdiskussion, die auch in die neue LehrerInnen(aus)bildung einfließt. Es handelt sich dabei auf Basis der Kompetenzorientierung um eine „Liquidation der Fächer.“ (Liessmann 2014: 75.)

Interessant ist allerdings, dass auch der umgekehrte Weg Einzug in die Schulen gehalten hat. Hier ist bemerkenswert, dass die Wirtschaft mit ihrem Konzept „Teach for Austria“⁷⁴ den Ansatz erst „Fachwissenschaftliche Ausbildung“ und danach eine kurze intensive pädagogische Grundeinschulung an die direkt ein „Training on the job“ gekoppelt ist, verfolgt. Die Aspiranten für eine zweijährige LehrerInnen-Phase versprechen sich von ihrer Tätigkeit eine Höherqualifizierung ihrer „soft skills“, die idealerweise die Optionen für Führungspositionen im Laufe ihrer späteren beruflichen

⁷³ In Finnland bspw. ist laut Presse eine Abschaffung der Schulfächer im Gespräch. Marjo Kyllönen zufolge soll künftig nach „Themen“ unterrichtet werden. Fachstunden sollen durch Lernen über „Phänomene“ ersetzt werden. „Zum Beispiel über die Europäische Union: In Bezug auf Wirtschaft, Geschichte, Geografie und Sprachen.“ (DiePresse.com (Bildung/Schule – 23.03.2015): „Finnland plant Abschaffung der Schulfächer“, http://diepresse.com/home/bildung/schule/4691905/Finnland-plant-Abschaffung-der-Schulfaecher?_vl_backlink=/home/bildung/index.do, aufgerufen am 23.05.2015.)

Damit wäre intendiert, dass der Frontalunterricht durch Arbeit in Kleingruppen vollständig abgelöst wird. Der Entwurf soll Ende März vorgestellt und bis 2020 in ganz Finnland umgesetzt werden.

Tatsächlich handelt es sich bei dieser von den österreichischen Medien suggerierten Abschaffung um eine unzulässige Verkürzung. Geplant ist ein ein- bis zweimaliger Projektunterricht im Jahr, wie aus dem Originalinterview im Independent ersichtlich ist. „Finnish schools are obliged to introduce a period of ‘phenomenon-based teaching’ at least once a year. These projects can last several weeks. In Helsinki, they are pushing the reforms at a faster pace with schools encouraged to set aside two periods during the year for adopting the new approach.“ (Garner, Richard: “Finland schools: Subjects scrapped and replaced with ‘topics’ as country reforms its education system.” in: the independent, <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html>, 20.03.2015, aufgerufen am 23.05.2015.)

⁷⁴ Die Homepage von „Teach for Austria“ erläutert äußerst plakativ die Zielsetzung und Beweggründe der von Dr. Emberger nach dem Vorbild von „Teach for All“ auch in Österreich 2012 ins Leben gerufenen gemeinnützigen Organisation. (Teach for Austria. Wir bilden Zukunft, <http://www.teachforaustria.at/>, aufgerufen am 24.05.2015.)

Karriere vergrößern sollen. Dem Faktum, dass JunglehrerInnen am Anfang ihrer Berufsausübung mit Unsicherheiten zu kämpfen haben, wird durch ein implementiertes Mentorenprogramm Rechnung getragen. Relevant für das System Bildung erscheint dabei, dass die von Teach for Austria (TFA)⁷⁵ ausgewählten jungen, durchaus motivierten Menschen ihre Ausbildung, nach der von Teach for Austria organisierten Induktionsphase, direkt im System Schule, vorwiegend unabhängig vom regulären pädagogischen Ausbildungssystem erfahren.

Hier stellt sich die Frage nach der Kosten-Nutzen-Rechnung für die Systeme Bildung und Ökonomie und für deren Akteure. Der CEO von TFA Walter Emberger äußert sich dazu folgendermaßen: „Bildung ist nicht nur ein Mittel, um die Zukunft einzelner Personen positiv zu beeinflussen, sondern trägt auch dazu bei, die ganze Gesellschaft weiterzuentwickeln.“ (Teach for Austria, <http://www-.teachforaustria.at/>, aufgerufen am 24.05.2015.)

Unschwer erkennen lässt sich der Nutzen für die jungen Menschen, die unter der Bezeichnung Fellow mehr oder weniger glücklich und erfolgreich ihre ersten Schritte als Lehrende absolvieren, um danach Aufgaben in der Wirtschaft zu übernehmen. Sie nehmen ein Verständnis für die Probleme im Bildungssystem in ihre künftigen Berufsfelder mit, überbrücken eventuelle Lücken in ihrem persönlichen Lebenslauf und erwerben Erfahrungen im Bereich Menschenführung und Wissensvermittlung.

Für das System Ökonomie ist der Nutzen damit ebenfalls offensichtlich. Sie erhält exzellent geschulte Kräfte, durch die Mittlertätigkeit des Systems Bildung.

Nicht ganz so eindeutig sind die Vorteile für das System Bildung. Da auch die Personalkosten für die Fellows direkt vom Bildungssystem, genauer gesagt von der Schulbehörde, getragen werden, handelt es sich dabei um Personal, auf das die Schulorganisation nur indirekten Einfluss hat. Auswahl und Ersteinschulung erfolgen durch ein von den Partnern⁷⁶ der Organisation installiertes System. Und diese Partner rekrutieren sich hauptsächlich aus der Wirtschaft. Nach Beendigung ihrer Lehrzeit im System Schule dienen die in die Wirtschaft integrierten Fellows als mögliche Multiplikatoren für die

⁷⁵ Ab hier findet nur mehr das Akronym TFA für Teach for Austria Verwendung.

⁷⁶ Die Sponsoren und Partner kommen vorrangig aus dem Bereich der Wirtschaft. Hier finden sich Namen wie Swarovski Foundation, Red Bull, Umdasch Group, Heinzl Group, IBM, Boston Consulting, Industriellenvereinigung u.a.. Aus dem Bereich der öffentlichen Hand sind als Partner das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres, das Bundesministerium für Bildung und Frauen und das Land Salzburg zu nennen. (Teach for Austria. Wir bilden Zukunft, <http://www.teachforaustria.at/>, aufgerufen am 24.5.2015.)

Problemlagen im System Bildung. Die im Regelfall kurze Verweildauer⁷⁷ der Fellows im System Bildung ermöglicht dem System Bildung jedoch keinen nachhaltigen Nutzen.

Argumente lassen sich auch in einem unverstellten Blick von außen auf das System Bildung finden, die Fellows bringen sozusagen frischen Wind in ein abgeschottet und defizitär erscheinendes System. Dieser Blick impliziert eine negative Bewertung. Ob diese negative Sichtweise von außen, vom System Ökonomie, Politik, Religion, Kunst oder direkt von innen, vom System Bildung selbst kommt, ist dabei unerheblich.

Entscheidend ist dabei, dass dieser Blick für das System Bildung eine Reihe von Fragen aufwirft. Wenn die Fellows ohne spezielle mehrjährige pädagogische Ausbildung in der Klasse reüssieren, muss sich das System die Frage stellen, wozu die langjährige pädagogische Ausbildung nötig ist. Wenn die Fellows dagegen keine Erfolge haben, muss sich das System mit der Frage konfrontieren, ob es nicht unverantwortlich ist, junge Menschen ohne unzureichende Ausbildung auf Kinder als Lehrende loszulassen.

Damit schließt sich der Kreis und die Frage nach den Zielen der LehrerInnen-(aus)bildung rückt wiederum ins Zentrum. Wie muss ein/e gute/r LehrerIn sein, welche Persönlichkeit soll er/ sie besitzen und welches „Können“ muss jemand, der lehrt haben? Das Bildungsministerium formuliert hierzu. „Welche Kompetenzen und Rahmenbedingungen braucht es, um ein guter Pädagoge/ eine gute Pädagogin zu sein.“ (Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF): „Warum brauchen wir eine neue Lehrerinnenausbildung?“, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/warum.html>, aufgerufen am 20.06. 2015.)

Was jemand erreicht, soll nicht durch Bildung und Einkommen der Eltern bestimmt werden. In Österreich wird aber Bildungserfolg, bzw. Bildungsarmut nahezu vererbt. Kinder von AkademikerInnen haben zum Beispiel eine 16-mal höhere Chance auf einen Universitätsabschluss als Kinder, deren Eltern einen Pflichtschulabschluss haben. Kinder und Jugendliche aus einkommenschwachen und bildungsfernen Familien haben zum Teil einen Leistungsrückstand gegenüber Gleichaltrigen von bis zu zweieinhalb Schuljahren. (PISA 2009; Nationaler Bildungsbericht 2012; Teach for Austria. Wir bilden Zukunft, <http://www.teachforaustria.at/>, aufgerufen am 24.05.2015.)

Das vorliegende Einstiegszitat auf der Homepage von TFA zeigt die Argumentationslinie deutlich auf, die auf vermeintlichen oder tatsächlichen Schwächen des österreich-

⁷⁷ Intendiert ist von Teach for Austria, dass die Fellows nach ihrer zweijährigen Lehrzeit durchaus auch im Bildungsbereich „weiterwirken, als LehrerInnen an Zielschulen, als Social Entrepreneurs im Bildungsbereich, in der Wissenschaft sowie im öffentlichen und Privatsektor.“ (Teach for Austria. Wir bilden Zukunft, <http://www.teachforaustria.at/>, aufgerufen am 24.05.2015.)

ischen Bildungssystems hinweist und Handlungsbedarf seitens einer nicht staatlichen gemeinnützigen Organisation suggeriert. Es wird zum erklärten Ziel die Chancengleichheit zu erhöhen und alle Kinder dahingehend zu fördern, dass sie weiterführende Schulen besuchen können.

Allerdings bekennt sich auch das staatliche System zur Chancengleichheit, eine wie immer geartete Differenz in den Bildungszielen ist daher nicht ersichtlich.

Selbst die auf der Homepage von TFA propagierten, als Werte vermittelten, Schlagworte: „Professionalität“, „Mehr ist möglich“, „Leadership“, „stetes Lernen“ und „Begeisterung“ stellen keine Besonderheiten dar. Sie sind vielmehr ursächlich in der LehrerInnen(aus)bildung verankert und fungieren als Antriebsmotor der meisten Lehramtskandidaten.

Für das System Bildung macht es Sinn den Realitätsbezug, der im Bildungsbereich angedachten späteren Wirkmöglichkeiten der Fellows zu untersuchen. Die Option einer Social Entrepreneurität im Bildungsbereich kann unter zweierlei Blickwinkel betrachtet werden. Erstens, als Profitorientierte Bildungstätigkeit und zweitens, als ideell orientierte Bestrebung zur Qualitätsverbesserung, Erhöhung der Chancengleichheit, u.a..

Während die erste Möglichkeit eindeutig dem System Ökonomie zuzurechnen ist, steht die zweite nur indirekt damit in Verbindung, da ein Zusammenhang zwischen verbesserter (Aus-)Bildung und Erhöhung des Wohlstands konstruiert wird. Die Möglichkeit einer weiteren Verweildauer im Lehrbereich, in der Schule ist unter derzeitigen Rahmenbedingungen jedoch eingeschränkt und rechtlich nur mit Sonderverträgen zu bewerkstelligen, da die Qualifikation der Fellows keine staatlich anerkannte Lehramtsqualifikation beinhaltet. Um dies zu ändern ist eine Kooperation mit einer pädagogischen Hochschule oder Universität notwendig, die ein eigenes Curriculum dafür schaffen müsste. Damit wäre allerdings die Integration in die Ausbildungsmechanismen des Staates erfolgt.

Bloße Unterrichtstätigkeit stellt keinen Erwerb einer weiteren Forschungsqualifikation dar. Aus diesem Grund ist auch eine Rückkehr in die öffentliche wissenschaftliche Forschung mit Skepsis zu betrachten, da wissenschaftliche Publikationen während der Zeit der Unterrichtstätigkeit aus Zeitmangel meist nicht zu erwarten sind. Für eine Aufgabe im wissenschaftlichen Verwaltungsbereich gibt es dagegen keine, wie immer gearteten Einwände.

Unter diesen Prämissen ist realistischerweise, als am ehesten erfolgsversprechende Variante, eine im Privatsektor angesiedelte Tätigkeit, die sowohl im Bildungsbereich, als auch im ursprünglichen Fachbereich der Fellows liegen kann, anzusehen. Eine Entrepreneur Tätigkeit im Bildungswesen, die Schulgründungen und ähnliches im Sinne hat, zielt jedenfalls in Richtung eines privatwirtschaftlich organisierten Bildungssystems.

Grundsätzlich ist die Frage zu stellen „cui bono“ und hier ist zu differenzieren. Die Sinnhaftigkeit von TFA erscheint auf den ersten Blick bestechend. TFA ist hervorragend propagandistisch als Verbesserungsmechanismus durch den Einsatz der Fellows an Brennpunktschulen im Sinne von Qualifizierungsmaßnahmen im Schulbereich positioniert. Gleichzeitig appelliert TFA an die Gefühlswelt von AkteurInnen in der Gesellschaft einen Beitrag für sozial Schwächere zu leisten. Dieser Beitrag erfolgt vorwiegend durch Sponsorbeiträge, als Geldzuwendung an TFA, aber auch durch das persönliche Engagement der Fellows. Dieses unterscheidet sich jedoch mitnichten vom Engagement des Gros anderer im staatlichen System ausgebildeter JunglehrerInnen.

Da TFA sich konzeptionell an Teach for America orientiert, ist es sinnvoll auch die 2010 erschienene Evaluationsstudie von Julian Vasquez Heilig mit dem Titel „A Review of the Evidence“ hinsichtlich der Effizienz von Teach for Amerika in die Überlegungen über die Sinnhaftigkeit von TFA einzubeziehen. Heilig kommt zu dem Schluss, dass es weder messbare Qualitätsverbesserung gibt, noch sonstige messbare Erfolge. Er kritisiert die Verweildauer der Fellows an den Schulen und regt statt zwei, fünf Jahre an.

Obwohl eine sinnhafte Evaluierung von TFA derzeit noch zu früh ist, scheint nach genauer Betrachtung der offen ausgesprochenen Zielsetzung eine allfällige Ausweitung des Programms vorwiegend ideologisch und interessengetrieben motiviert. Allen entgegen gesetzten Beteuerungen zum Trotz ist die privatwirtschaftliche Ausrichtung das neoklassische „mehr privat, weniger Staat“ als treibende Kraft hinter TFA erkennbar. Sowohl für die Akteure von TFA, als auch für die Fellows sind Erweiterungen des Aktionsradius ihres Handlungsrepertoires erkennbar. Es eröffnen sich neue berufliche Spielräume, während die staatlichen Akteure in eine Konkurrenzsituation gedrängt werden, obwohl diese Situation ausdrücklich verneint wird. Evident wird der Versuch direkt in die Steuerungsmaßnahmen des Staates hinsichtlich LehrerInnenauswahl und Einsatz dieser einzugreifen und diese diskret auszuhebeln.

TFA erscheint unter den vorliegenden Prämissen geeignet als nicht offensichtliches Privatisierungsinstrument und Türöffner für eine weitere künftige Privatisierung und Kommerzialisierung des Sekundarbereichs zu fungieren. Die propagierten Werte, wie Chancengleichheit, Bildung für alle, Inklusion dienen der Verbrämung der Stoßrichtung und verlieren damit jedoch weitgehend an Relevanz.

2.3.3. Unterschiede in der Auswahl von zukünftigen Lehrenden.

Derzeit gibt es in Österreich unterschiedliche Einstiegszenarien in den Lehrberuf. Sowohl Universitäten, pädagogische Hochschulen, wie TFA bilden künftige Lehrende aus. Schlagworte, wir wollen die „Besten der Besten“⁷⁸ für den Lehrberuf prägen die mediale Berichterstattung. Auf ein österreichweites einheitliches Auswahlverfahren konnte man sich trotz neuer LehrerInnen(aus)bildung nicht einigen. Das Szenario der unterschiedlichen Auswahlverfahren bleibt vorerst gleich.

An der Universität Wien ist ein dreistufiges Eignungsverfahren zu absolvieren. Stufe 1 beinhaltet ein „Self-Assessment“, das der Selbsteinschätzung der persönlichen Eignung für den Lehrberuf dient, Stufe 2 zielt ein schriftlicher Eignungstest, der „die Überprüfung der Eignung im Hinblick auf logisch-schlussfolgerndes Denken, verbale und analytische Grundkompetenzen, sowie die Überprüfung der Aneignung von Wissen aus einer Sammlung einführender Texte der Bildungswissenschaft“ umfasst, schließlich Stufe 3, die nur für diejenigen, die „nicht die erforderlichen 30% der Punkte“ im Eignungstest erreicht haben, gilt. In einem für eine Zulassung zum Studium notwendigen Gespräch erfolgt bei diesen StudienbewerberInnen eine „Analyse der Testergebnisse“ und eine Besprechung von „Strategien zur Kompensation von identifizierten Schwächen“. Für das Lehramt Sport und Bewegung ist zusätzlich ein körperlicher Eignungstest erforderlich.

Im Entwicklungsverbund Süd-Ost sind die Universitäten Graz und Klagenfurt, die pädagogischen Hochschulen im Burgenland, der Steiermark und Kärnten, sowie die kirchliche Pädagogische Hochschule Graz vertreten, die sich sowohl auf ein einheitliches Lehramt-Studium, als auch ein einheitliches dreistufiges Aufnahmeverfahren geeinigt haben. Auch hier ist die erste Stufe ein Self-Assessment, die zweite Stufe ein

⁷⁸ Überschriften wie „Unis und PH wollen beste Lehrer gemeinsam finden“ zeigen, dass Lehrenden ein wesentlicher Stellenwert in der Gesellschaft eingeräumt wird. (DiePresse.com (Bildung/Schule – 04.11.2013): „Unis und PH wollen beste Lehrer gemeinsam finden“, [http://-diepresse.com/home/bildung/schule/1471968/ Unis-und-PH-wollen-beste-Lehrer-gemeinsam-finden](http://-diepresse.com/home/bildung/schule/1471968/Unis-und-PH-wollen-beste-Lehrer-gemeinsam-finden), aufgerufen am 25.05.2015.)

Computergestützter Test und die dritte Stufe, ein für alle verpflichtendes 15-20 minutiges Face to Face Gespräch mit zwei Assessoren an der jeweiligen Studienstätte. Ebenso sind hier zusätzliche Qualifikationen für Sport und Musik bspw. vorgesehen.

Im Westen Österreichs ticken die Uhren wiederum anders. Laut Homepage der Universität Innsbruck (Mai 2015) besteht das Aufnahmeverfahren für das Schuljahr 2015/16 aus einem Career Counselling für Teachers und einem Motivationsschreiben, während im letzten Jahr noch eine Aufnahmegebühr von 50 Euro und ein Test zu absolvieren war.

Pädagogische Hochschulen sind grundsätzlich wie die Universitäten an die Laut §3 Hochschul-Zulassungsverordnung gebunden. Die pädagogischen Hochschulen bieten ein gemeinsames Portal⁷⁹ als Stützpunkt für alle, die im Studienjahr 2015/16 ein Lehramtsstudium an einer der nachfolgend aufgelisteten Institutionen beginnen möchten und vorher das Aufnahmeverfahren durchlaufen. Es handelt sich dabei um ein Verbund Aufnahmeverfahren Österreich 2015.

Exemplarisch für dieses Verfahren steht bspw. das Auswahlverfahren der PÄDAK Linz. Hier gibt es Individuelle Eignungs-/Beratungsgespräche, einen Eignungstest und eine persönliche Reflexion vor Studienbeginn im Herbst. Kommunikationsfähigkeit, Sprech- und Stimmleistung, soziale Kompetenz, Freude am Umgang mit Jugendlichen, Belastbarkeit, Geduld, Fähigkeit zur Konfliktbewältigung fließen in das Zulassungsverfahren⁸⁰ mit ein.

⁷⁹ Alpen-Adria Universität Klagenfurt Karl-Franzens-Universität Graz, Kirchliche Pädagogische Hochschule der Diözese Graz-Seckau, Pädagogische Hochschule Burgenland, Pädagogische Hochschule Kärnten, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Tirol, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Technische Universität Graz, Universität für Musik und Darstellende Kunst Graz

⁸⁰ „Gemäß §51 Hochschulgesetz 2005 ist an Pädagogischen Hochschulen ein Eignungsverfahren zur Zulassung zum Erststudium Primarstufe oder Neue Mittelschulen, zu absolvieren. -> Hochschul-Zulassungsverordnung (HZV) und Verordnung der Studienkommission gem. §3 HZV“. (Pädagogische Hochschule Wien: „Eignungsverfahren 2015 zum Erst-Bachelorstudium: Allgemein bildende Pflichtschulen“, <http://www.phwien.ac.at/index.php/studienangebot/studieren-an-der-ph-wien/aufnahme-und-eignungsverfahren-2014-2015-allgemein-bildende-pflichtschulen>, aufgerufen am 23.04.2015.)

Laut §3 Hochschul-Zulassungsverordnung – HZV

„(1) (umfasst) die allgemeine Eignung zum Bachelorstudium ...: 1. Die grundsätzliche persönliche Eignung für die Ausübung des Lehrberufes; 2. die für die Ausübung des Lehrberufes erforderliche Kenntnis der deutschen Sprache in Wort und Schrift sowie die erforderliche Sprech- und Stimmleistung; (2) Neben der allgemeinen Universitätsreife ... umfasst die besondere Eignung zum Bachelorstudium [...] 4. für das Lehramt für den Fachbereich Information und Kommunikation an BMHS – a) die erfolgreiche Ablegung einer Reife- und Diplomprüfung einer einschlägigen berufsbildenden höheren Schule oder b) die erfolgreiche Ablegung einer Reifeprüfung und eine gleichwertige einschlägige Befähigung.“ (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: „112.Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Zulassungsvoraussetzungen an Pädagogischen Hochschulen (Hochschul-Zulassungsverordnung – HZV / Teil II) Ausgegeben am 15.Mai 2007“, <http://www.ph->

TFA wirbt mit einem besonders selektivem, mehrstufigem Auswahlverfahren⁸¹ aus Online-Bewerbung und Assessment-Center für die angehenden Fellows. Dies stellt sich derzeit folgendermaßen dar. Die Bewerbungsphase teilt sich in eine zwei stufige Online-Bewerbung ein. Runde eins benötigt persönliche Informationen über den Werdegang und das Studium der KandidatInnen, Runde zwei besteht aus Essay Fragen zu ihrer Motivation und ihrem bisherigen Engagement. Ergänzt wird dies, wenn nötig⁸² durch ein Telefoninterview. In Frage kommende KandidatInnen werden zu einem persönlichen Interview eingeladen, das der/die RecruiterIn mitschreibt und in ein Kompetenzraster überträgt. Danach ermittelt der Computer aufgrund eines vorgegebenen Algorithmus.

2.3.4. Berufsinduktionsphase

„Die Professionalisierung ist mit dem Studium nicht beendet, sondern nur vorbereitet. Alle Professionen im hier gemeinten Sinn kennen eine zweite Ausbildungsphase, die auf das Studium folgt, in der der Prozess der Professionalisierung fortführt und den Übergang in eine routinierte Berufstätigkeit organisiert werden soll.“ (Radtke 2000)⁸³

Unterschiede in der Induktionsphase von angehenden Lehrenden wirken sich de facto auf die Ergebnisfähigkeit des Unterrichts aus. Auszugehen ist davon, dass Berufseinstiegern trotz „optimaler didaktischer und methodischer“ Ausbildung dennoch „berufsrelevante Kernkompetenzen“ fehlen, die weiterer Ausbildung in den ersten Berufsjahren

ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/ Ausbildung_BS_TGP_IKP/IKP/BGBLA_2007_II_112.pdf, aufgerufen am 23.04.2015.)

„Erste Hilfe: alle Studierenden haben spätestens bei der Abgabe der BA einen Erste-Hilfe Grundkurs im Ausmaß von 16 Stunden nachzuweisen. Der Grundkurs darf nicht länger als zwei Jahre vor Studienbeginn abgeschlossen worden sein.“ (Pädagogische Hochschule Oberösterreich: „Lehramt für Berufsschulpädagogik“, 5, http://www.ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/ausbildungbs/Angebot/01_BP_Vorwort.pdf, aufgerufen am 23.04.2015.)

Auf der Homepage der PÄDAK Wien findet sich dazu noch die Erläuterung zu Inklusionsbestrebungen. Hinweis

Laut §5(3) HZV i.d.g.F.: ... „Es ist vom Nachweis jener Eignungskriterien Abstand zu nehmen, die bei Erfüllung der wesentlichen Anforderungen für den angestrebten Beruf aufgrund [...] einer Behinderung im Sinne des Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes, BGBl. I Nr. 82/2005, nicht erfüllt werden können. Bei Bedarf sind im Rahmen des Eignungsfeststellungsverfahrens geeignete Ausgleichsmaßnahmen (zB Assistenz,...) vorzusehen. (Pädagogische Hochschule Wien: „Eignungsverfahren 2015 zum Erst-Bachelorstudium: Allgemein bildende Pflichtschulen“, <http://www.phwien.ac.at/index.php/studienangebot/studieren-an-der-ph-wien/aufnahme-und-eignungsverfahren-2014-2015-allgemein-bildende-pflichtschulen>, aufgerufen am 23.04.2015.)

⁸¹ <http://www.teachforaustria.at/der-ablauf>, aufgerufen am 23.4.2015.

⁸² „Falls wir noch Fragen zu deiner Online-Bewerbung haben, laden wir dich noch vor dem Assessment-Center zu einem Telefoninterview ein.“ (<http://www.teachforaustria.at/der-ablauf>, aufgerufen am 23.04.2015.)

⁸³ Christian.Kraler@uibk.ac.at 37

bedürfen. Zentrale Wahrnehmungsmuster, persönliche Routinen werden ausgebildet, Schwierigkeiten müssen überwunden werden um berufsethische Haltungen langfristig zu erhalten. Dafür bedarf es intensives Mentoring, das sowohl für den/die geschulte/n MentorIn wie den/die unerfahrene JunglehrerIn bereichernd sein kann und der qualitätshemmenden Isolierung im Beruf entgegen wirken kann. (Mayr/ Neuweg 2009)

Die Schwierigkeiten mit denen JunglehrerInnen beim Berufseinstieg konfrontiert sind, lässt es zielführend erscheinen, diese graduell in den Beruf einzuführen und ihnen ausreichende Zeitressourcen für notwendige Reflexionsphasen einzuräumen. Mayr, Neuweg konzedieren einen breiten Konsens für eine Berufseinführungsphase⁸⁴, die europäische Kommission regt ein Einarbeitungsprogramm⁸⁵ während der ersten drei Berufsjahre an, im Bildungsbericht 2009 findet sich bereits die Forderung nach einer zweijährigen Ausgestaltung der Induktionsphase von JunglehrerInnen ohne „blockierend wirkende Prüfungsrituale“⁸⁶ (Mayr/ Neuweg 2009: 113.), die aber dennoch ungeeignete JunglehrerInnen vom Schuldienst abhält.

Im direkten Vergleich zu TFA ist erkennbar, dass die Induktionsphase für Fellows kein Lippenbekenntnis, sondern eine *conditio sine qua non* für deren Reüssieren im Unterricht ist. Die Planung der neuen LehrerInnen(aus)ausbildung, inklusive Berufseinstieg geht in die gleiche Richtung. Allen, an PHs und Universitäten ausgebildeten Berufsanfängern, sollen die gleiche Begleitung, das gleiche Monitoring in den ersten Jahren zuteil werden. Hier ist absehbar, dass die Zahl der BeginnerInnen die gute Absicht dem Realitätscheck unterworfen wird. Zwanzig bis vierzig Personen einer intensiven Betreuung zu unterwerfen ist einfacher als einigen Hunderten dies zu sichern.

Zur Qualitätssteigerung von Unterrichtstätigkeit gehören auch nach der Induktionsphase der Devise des lebenslangen Lernens geschuldete Fort- und Weiterbildungsmöglich-

⁸⁴ Mayr und Neuweg (2009: 112) beziehen sich hierbei auf: „OECD 2006c: 125–131; Rat der Europäischen Union 2007: 8, Europäisches Parlament 2008: 5.“

⁸⁵ Im Rahmen ihrer Vorschläge zur Verbesserung der Qualität der Lehrer/innen/bildung (Europäische Kommission 2007: 14.)

⁸⁶ Kennzeichen einer sinnvollen Induktionsphase sind nach Mayr und Neuweg (2009: 114.)

„(die) Einrichtung einer zweijährigen Phase der systematischen beruflichen Induktion für Lehrer/innen aller Schulstufen und Schultypen, (die) Reduktion der Lehrverpflichtung in diesem Zeitraum auf maximal ein Drittel der Unterrichtszeit einer voll qualifizierten Lehrkraft im ersten Jahr (das entspricht ungefähr der derzeitigen Regelung für Unterrichtspraktikant/inn/en an höheren Schulen) und auf zwei Drittel im zweiten Jahr, (die) Verpflichtung der Schulen zu einer systematischen Personaleinsatzplanung für Junglehrer/innen, die an einer graduellen Erweiterung von Tätigkeitsspektrum, Verantwortung und Kompetenz orientiert ist.“

Damit einher geht auch die Forderung nach einer aufwertenden, qualifizierten Ausbildung für MentorInnen, begleitenden universitären Seminaren, anfänglich verpflichtenden und danach möglichen, auf die Seminare abgestimmten, regionalen Gesprächs- und Arbeitskreisen und letztendlich nach Feedbacksystemen für die in der Erstausbildung tätigen LehrerbildnerInnen. (Mayr/ Neuweg 2009: 114f.)

keiten. Damit verbunden sind Fortbildungspläne zur gezielten Personalentwicklung, die mit Kontrolle ermöglichenden Dokumentation - durch die Einführung von durch die LehrerInnen erstellten Portfolios und der Verwaltung erstellten Bildungspässen einhergehen.

Im Bildungsbericht 2009 findet sich hier auch die Forderung nach einer „Ergänzung der universitären Lehrer/innen/bildungsangebote durch Angebote am freien Markt“ und der finanziellen Sicherstellung ausreichender Ressourcen dieser Fortbildungsangebote. Anreizgestaltung durch Karrieremodelle, Netzworkebildung, die „Erhöhung der horizontalen sektoralen Mobilität“ durch Weiterqualifizierungsmodule für weitere Fächer und Schultypen, sowie die „Schaffung von Möglichkeiten und Anreizen für Lehrer/innen, im Wege von Abordnungen oder Freistellungen temporär forschend an den Universitäten tätig zu werden, sowie für Universitätslehrer/innen, temporär im Schulsystem tätig zu werden.“ (Mayr/ Neuweg 2009: 119.), runden den Forderungskatalog ab.

Auch hier ist das Dogma „weniger Staat, mehr privat“ deutlich erkennbar, die Zielperspektive aufgrund der absendenden AkteurInnen als eindeutig Interessengeleitet und vorrangig einseitig ökonomisch gesteuert, wahrnehmbar.

3. Welche Steuerungsmechanismen kommen im Bezug auf die LehrerInnen(aus)-bildung zum tragen?

3.1. Governance in der europäischen Bildungspolitik

Für ein besseres Erkennen wie Steuerung im Bildungsbereich funktioniert und in welche Richtung sie tendiert ist eine Kenntnis der generellen Steuerungsmechanismen unabdingbar notwendig.

Seit der Antike wird betont, daß Demokratie nur in dem Maße funktionieren könne, wie es gelinge, der Bevölkerung die politische Rolle eines bloßen Zuschauers zuzuweisen. Da die Masse ‚irrational‘ sei, bedürfe die Demokratie einer Lenkung durch eine Elite ‚verantwortlicher Führer‘. Dieser Elite komme die Aufgabe zu, die ‚irrationale Herde‘ zu leiten, ihr Schweigen zu deuten und im Sinne eines Erhalts der jeweils herrschenden Ordnung zu lenken. Folglich sei ‚Stabilität‘ in einer Demokratie nur mit Hilfe geeigneter Techniken zur Lenkung der öffentlichen Meinung zu gewährleisten. (Jaworski, Jascha: „Warum schweigen die Lämmer? – Demokratie, Psychologie und Empörungsmanagement“ (Vortrag von Prof. Rainer Mausfeld), 29.06.2015, <http://www.maskenfall.de/?p=9017>, aufgerufen am 18.07.2015.)

Wenn wie Milton Friedmann bereits 1990 feststellte, dass Neoliberalismus und Demokratie unvereinbar ist, muss das Konzept der ‚spectator democracy‘ erkannt (04.08.2015: 3.) und auch die Fähigkeit Massenmedien als ‚soziale Narkotika‘ (Larzasfeld n. Mausfeld 04.08.2015: 4.) zu entlarven geschult werden. Dafür müssen dem Einzelnen sowohl Kenntnisse der Systemtheorie als auch der Mechanismus der Meinungssteuerung vermittelt werden um Gegenöffentlichkeit herstellen zu können. Dafür ist die LehrerInnen(aus)bildung und hier vor allem die GeschichtelehrerInnen(aus)bildung prädestiniert. Schließlich ist es ein Faktum, dass

Staaten ... mit Billigung und Unterstützung der Mehrzahl ihrer Bürger schlimmste Greueltaten – wie Folter, gezielte Tötungen und Völkermord – begehen können. Daher stellt sich die Frage, warum dies in Demokratien nicht zu Empörungsreaktionen mit politischen Konsequenzen führt. Denn wir verfügen über ein natürliches moralisches Empfinden, so daß sich ein ‚Schweigen der Mehrheit‘ nur in dem Maße erreichen läßt, wie sich derartige Verbrechen moralisch unsichtbar machen lassen. (Jaworski, Jascha: „Warum schweigen die Lämmer? – Demokratie, Psychologie und Empörungsmanagement“ (Vortrag von Prof. Rainer Mausfeld), 29.06.2015, <http://www.maskenfall.de/?p=9017>, aufgerufen am 18.07.2015.)

Diese Frage lässt sich dahingehend beantworten, dass ohne geschultes Bewusstsein es gelingt mittels bestimmter Techniken und Strategien „die aus Sicht der jeweils herrschenden Eliten gewünschte politische und moralische Apathie der Bevölkerung“ (Jaworski, Jascha: „Warum schweigen die Lämmer? – Demokratie, Psychologie und

Empörungsmanagement“ (Vortrag von Prof. Rainer Mausfeld), 29.06.2015, <http://www.maskenfall.de/?p=9017>, aufgerufen am 18.07.2015.) herzustellen.

3.1.1. Systemtheoretische Grundlage

Der wahre Zweck des Menschen, nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welche die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt, ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung. (...) Gerade die aus der Vereinigung Mehrerer entstehende Mannigfaltigkeit ist das höchste Gut, welches die Gesellschaft gibt, und diese Mannigfaltigkeit geht gewiß immer in dem Grade der Einmischung des Staates verloren. Es sind nicht mehr eigentlich die Mitglieder einer Nation, die mit sich in Gemeinschaft leben, sondern einzelne Untertanen, welche mit dem Staat, d.h. dem Geiste, welcher in seiner Regierung herrscht, in Verhältnis kommen, und zwar in ein Verhältnis, in welchem schon die überlegene Macht des Staates das freie Spiel der Kräfte hemmt. Gleichförmige Ursachen haben gleichförmige Wirkungen. Je mehr also der Staat mitwirkt, desto ähnlicher ist nicht bloß alles Wirkende, sondern auch alles Gewirkte. (...) Wer aber für andere so räsoniert, den hat man, und nicht mit Unrecht, in Verdacht, daß er die Menschheit mißkennt und aus Menschen Maschinen machen will. (Wilhelm von Humboldt: „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“, 1792, zit. n. Hoffmann, Jürgen: Welche Bedeutung hat das Humboldt'sche Erbe für unsere Zeit? (Veranstaltung der Humboldt Gesellschaft, 8.1.2010), <http://www.humboldtgesellschaft.de/inhalt.php?name=humboldt>, aufgerufen am 27.07.2015.)

Jede Gemeinschaft bedarf für ihr Funktionieren steuernder Regularien. Luhmann definiert den Begriff der Steuerung als Planbarkeit der Gesellschaft daher als „planmäßige Eingriffe in planmäßige Eingriffe“ vor dem „hintergründigen Vertrauen, daß es auch anders gehen könnte.“ (Luhmann 1994/ 1988: 324.) Damit wird deutlich, dass die Ausgangslage für die Forderung nach gesellschaftlicher Steuerung immer ein konstatierte Missstand, etwas das verbesserungswürdig erscheint, ist. Jedwede Planungstheorie benötigt somit als Voraussetzung präferierte „Alternativen“ als Lösungen zur Ablösung negativ bewerteter Alternativen. (Luhmann 1994/ 1988: 324.)

Alles Steuern ist immer eine Operation (oder ein Teilsystem von Operationen) neben vielen anderen in dem System, das dadurch reproduziert wird, und zwar unabhängig von der weiteren Frage, ob die Steuerung sich mit dem System selbst oder mit seiner Umwelt befaßt. (Luhmann 1994/ 1988: 331f.)

Da selbstreferentielle, autopoietische Systeme sich der Steuerung durch andere Systeme entziehen, vermögen es weder Politik noch Wissenschaft als gesellschaftliche Teilsysteme, ein anderes Funktionssystem wirklich zu steuern. Wie sich das Wirtschaftssystem selbst organisiert und steuert, gilt dies naturgemäß auch für das Bildungs- bzw. Erziehungssystem. Da das Wirtschaftssystem über sein symbolisch generalisiertes

Kommunikationsmedium Geld, das von keinem anderen Funktionssystem als der Wirtschaft bereit gestellt werden kann, (Luhmann 1994/ 1988: 325.) Einfluss auf andere Teilsysteme generiert, tendiert das System dazu die eigene Steuerlogik auf andere Teilsysteme auszudehnen.

Das Bildungssystem wiederum ist für das Wirtschaftssystem dahingehend relevant, dass sich die Steuerung des Wirtschaftssystems durch Inputfaktoren, die wiederum von Kompetenzfaktoren abhängen, bedingt. Damit steht am Ende der Kette, das kompetente, das Bildungssystem durchlaufen habende Individuum als wesentlicher, Einfluss generierender Faktor.

Steuerung generell zielt auf „Verringerung einer Differenz“. (Luhmann 1994/ 1988: 326.) Der Abbau einer Differenz führt jedoch wiederum zum Entstehen einer neuen Differenz, die à la longue erneute (Nach)Steuerungsmaßnahmen erfordert. Diese Differenz ergibt sich entweder aus der Umwelt des Systems oder aus der ungenauen Steuerung des Systems selbst. Das in Betracht ziehen von System und Umwelt führte nach Luhmann dazu, dass das Auftreten nur im Fokus eines Welthorizonts zu lösen wäre. Daher können steuernde Regulationsmechanismen als Versuchsordnungen mit ungewissem Ausgang gesehen werden. Dies gilt naturgemäß auch für Steuerungsmaßnahmen im Bildungssystem.

Alles Steuern verwendet freilich mit der spezifischen Absicht der Verringerung von Differenzen, Unterscheidungen, die ihrerseits unterschieden werden. Es gibt keine *Mitwirkung von außen*, keine externe Beratung, wohl aber Möglichkeiten des Einbaus temporärer fremdartiger Beratungssysteme in das System. (Luhmann 1994/ 188: 332.)

Dennoch oder genau deshalb erhebt George Spencer Brown die Forderung „>Draw a distinction!< Zerteile den >unmarked space<!“ Damit soll verdeutlicht werden, dass Unterscheidungen zu treffen sind, die sich von anderen abgrenzen lassen.

Die Frage, wer oder was unterscheidet, wird nach Luhmann dabei nicht gestellt, da sie in einem infiniten regress mündet, der darin besteht, dass ein Beobachter vorausgesetzt werden können müsste, der unterscheiden könnte, wer die Unterscheidung trifft und die Anfangsdifferenz damit als Willkürakt desjenigen, den er als Beobachter beim Setzen der Differenz beobachtet hat, was wiederum von außen beobachtbar ist. (Luhmann 1994/ 1988: 327.)⁸⁷

⁸⁷ Luhmann hält zur Funktion von Unterscheidungen fest, dass sie „in einem rekursiven Netzwerk des Beobachtens von Bedingungen der operativen Reproduktion ebendieses Netzwerkes“ dienen. Daher besitzt „die operative Teilnahme an diesem Netzwerk“ des Beobachtens der Beobachtung konstitutive Wirkung. Hinsichtlich der, durch Steuerung zu reduzierenden Differenzen, sind diese rekursiven

Sicher ist, dass Fragestellungen zum Bildungssystem immer auch das mitzureflektierende Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft tangieren. „Denn die Problemstellung „Wie ist Gesellschaft möglich? Macht nur Sinn, wenn stillschweigend mitgedacht, womöglich mitbedacht ist oder darüber hinaus gar expliziert wird, was oder wer denn da sich ordnet oder geordnet wird.“ (Kröll 2014: 212.) Schließlich gibt es nach Luhmann „keine Selbststeuerung der Gesellschaft auf der Ebene des Gesamtsystems.“ (Luhmann 1994/ 1988: 341.)

Planung ist eine an der Zukunft orientierte „bestimmte Art der Anfertigung einer Selbstbeschreibung des Systems, die aufgrund der Unmöglichkeit dabei absolute Vollständigkeit zu erreichen nur als „extension of choice“ (Luhmann 1984/ 1987: 637.) verstanden werden kann und „Komplexitätszuwächse“ bei Planern sowie von der Planung Betroffenen erzeugt. (Luhmann 1984/ 1987: 637.) Gesetzmäßig „(erzeugt) jede Planung ... Betroffene“ (Luhmann 1984/ 1987: 635.), die im durch Beobachtung generierten Wissen darüber, was geplant wird, reflexiv Stellung beziehen können. Die für zukünftiges Verhalten Prämissen festlegende Planung wird somit selbst zum Bezugspunkt für „Widerstand“ und oder den praktischen Vollzug. (Luhmann 1984/ 1987: 635.) Die als Planung in Erscheinung tretende Selbstbeobachtung, die als Selbstbeschreibung Ausdruck findet, ist als solche niemals das Werk einer unsichtbaren Hand, und dementsprechend stets beobachtbar. (Luhmann 1984/ 1987: 637, 638.) Hierdurch ergibt sich die unaufhebbare Differenz von Planung und Beobachtung, die quasi in einem infiniten regress des Beobachtens der Beobachtung der Beobachtung ... usf. mündet.

Trotz des Umstands, dass „alle Planung unzulänglich ist; da (...) sie ihre Ziele nicht oder nicht in dem Maße erreicht, wie sie es sich wünscht und ... Nebenfolgen auslöst, an die sie nicht gedacht hatte“ (Luhmann 1984/ 1987: 635.), steht sie dennoch im Zeichen der Stabilisierung des Systems über das Bedienen von Erwartungen. Sie ist hyperkomplex, insofern sie bestrebt ist „sich selbst und ihre Effekte miteinzuplanen“. (Luhmann 1984/ 1987: 637.) Wird Planung als Instrument von Politik betrachtet, steht sie vor der Herausforderung Zustimmung für ihre Planung zu lukrieren und sie dadurch zu legitimieren. Das Erreichen durch Zustimmung legitimer Planung kann wiederum

Beobachtungsverhältnisse um überhaupt zu Unterscheidungen zu kommen unerlässlich. Sie benötigen jedoch zusätzlich Reflexion um zu klären, wodurch bestimmte Unterscheidungen motiviert sind, -sprich welche Interessen durch sie bedient werden. Dies als Problemfokus zu beobachten, beschreiben, ist Aufgabe von in dem Sinne selbst Interesse geleiteten Steuerungstheorien. (Luhmann 1994/ 1988: 327.)

selbst einem ihr voraus gehenden Planungsprozess unterworfen werden. (Luhmann 1984/ 1987: 636.)

Hier spielen Macht und ihr Gebrauch als Kommunikationsmedium eine Rolle, die erst über die Selbstbeschreibung des politischen Systems, das seine Einheit im Begriff des sich auf unterschiedliche Sachverhalte, u.a. das Volk, ein territoriales Gebiet sowie die Staatsgewalt beziehende Staat als Bezugspunkt bestimmt, Relevanz erhält. Damit ist sie nicht eo ipso politisch, obwohl zugleich gilt „kein Staat ohne Politik“ sowie „keine politischen Aktivitäten“, die nicht dem Staat zurechenbar sind. Macht, die in direkter Verbindung mit Interessen, Strukturen, ... in der Umwelt steht, fungiert hierbei als ständiger Verweiszusammenhang für alle Operationen des politischen Systems.

Ein weiterer Verweiszusammenhang für Planung besteht in Form des Geldes für das Wirtschaftssystem. (Luhmann 1984/ 1987: 627.)

3.1.2. Steuerungsmechanismen der europäischen Bildungspolitik

Wissen für alle zugänglich und finanzierbar zu machen, unter Nutzung aller Möglichkeiten der modernen Technologien, ist ein wesentliches Kriterium für ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum, das der Garant für die Erhaltung der Wohlfahrt für alle ist.

[...]

Die zunehmende Internationalisierung der Wirtschaft, der rasche technische Fortschritt und die steigende Mobilität der Arbeitskräfte machen eine gewisse Anpassung der Bildungssysteme und eine Koordination der Bildungspolitik innerhalb eines gemeinsamen Arbeits-, Bildungs- und Sozialraums erforderlich. (Biffl 2008: 4.)

Unter dieser Prämisse wird seit 1995 (EC 1995/99) neben der Wirtschafts- und Arbeitsmarktpolitik die europäische Bildungspolitik internationalisiert und informell auf die nationale Planung und Umsetzung Einfluss genommen. (Biffl 2008: 4.) Sichtbares Zeichen für die dem Bildungsbereich zugemessene Wertigkeit ist, dass von fünf Kennzahlen der europäischen Wachstumsstrategie zwei aus dem Bildungsbereich sind. Bis zum Vertrag von Maastricht fussten Bildungsagenden einzig und allein auf dem EWG-Vertrag, Art. 128. Obwohl seit dem Vertrag von Maastricht 1993 die europäische Bildungspolitik zunehmend Einfluss auf die Bildungspolitik der Mitgliedsländer gewinnt, hat auch der Vertrag von Lissabon, Art.165 und Art.166 keine rechtlichen Verbindlichkeiten im Bildungsbereich geschaffen. Daher unterliegt die Bildungspolitik aufgrund eines Bekenntnisses der Mitgliedsländer zur verstärkten Zusammenarbeit⁸⁸

⁸⁸ Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon; vgl. Europäischer Rat, 2000

dem Steuerungsmechanismus der offenen Koordinierung⁸⁹ unter Beibehaltung des Subsidiaritätsprinzips⁹⁰. Wesentliches Ziel dabei ist die Entwicklung eines einheitlichen Bildungsraumes mit dem Hintergrund der Wachstumsideologie und der Beschäftigungsstrategie angesichts eines verschärften globalen Wettbewerbs. Ein weiteres Ziel gemeinsamer Anstrengungen in der Bildungspolitik ist die europäische Integration, sowie die Förderung sozialen Ausgleichs und des kulturellen Verständnisses. (Gutknecht-Gmeiner 2012: 395.) Letztendlich dienen alle Maßnahmen, insbesondere die Förderung der transnationalen Mobilität auch dem Ziel der Entwicklung einer europäischen Identität. Durch das klare Bekenntnis zu den Millennium Development Goals 2000⁹¹, die als ein wesentliches Ziel die Primärschulbildung für alle Kinder bis 2015 weltweit ansahen, wurde ein weiteres Commitment in der Bildungspolitik erreicht.

UNESCO und OECD können einerseits als Promotor und andererseits als direkte Profiteure (Allemann-Ghionda 2004: 25ff.; Waterkamp 2006: 73ff.), des von ihnen favorisierten Bedeutungszuwachses der vergleichenden Bildungsforschung angesehen werden. Das Interessengeleitete Ziel beider Institutionen, die als Auftraggeber international vergleichender Studien⁹² fungieren, kann vorrangig mit der Suche nach

⁸⁹ Obwohl in den Verträgen nicht vorgesehen wurde die

„Methode der offenen Koordinierung als rechtlich unverbindliches, aber politisch wirksames Instrument eingeführt, um die Zusammenarbeit auf „sensible“ Politikfelder (Becker & Primova, 2009, S. 12) auszudehnen, in denen die gängigen sekundärrechtlichen Instrumente (Richtlinien, Verordnungen) nicht zum Einsatz kommen dürfen.“ (Gutknecht-Gmeiner 2012: 400.)

Primär ergebnisoffen durch die Flexibilität auf Verhandlungsebene bietet sie den Mitgliedsländern durch ihre rechtliche Unverbindlichkeit auch Spielraum in der Umsetzung.

Die Methodik fußt auf Zielhierarchien, Kennziffern, europäischen Vergleichen und dem best-practise Modell. (Gutknecht-Gmeiner 2012: 400.)

⁹⁰ Parlamentspräsident Martin Schulz sieht in der Gemeinschaftsmethode den Vorteil gegenüber der im Lissabon Vertrag für Haushaltsagenden festgelegten Einheitsmethode, „dass große, kleine und mittlere Staaten sich gemeinsame Institutionen geben, in deren Rahmen sie ihre sehr unterschiedlichen Interessen in einem fairen Kompromiss ausgleichen.“ (Mayer, Thomas: „Martin Schulz: ‚Eine Schande, dass die Jungen auswandern müssen‘“ (Interview mit Martin Schulz), 11.10.2012, <http://derstandard.at/1348285774430/Schulz-Eine-Schande-dass-die-Jungen-auswandern-muessen>, aufgerufen am 15.08.2015.) Schulz stellt fest, dass die Gemeinschaftsmethode Entscheidungen und Handlungsoptionen ermöglicht, während die Einheitsmethode im europäischen Rat die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit lähmt. „Sie haben dort immer eine Regierung, die mit etwas nicht einverstanden ist.“ (Mayer, Thomas: „Martin Schulz: ‚Eine Schande, dass die Jungen auswandern müssen‘“ (Interview mit Martin Schulz), 11.10.2012, <http://derstandard.at/1348285774430/Schulz-Eine-Schande-dass-die-Jungen-auswandern-muessen>, aufgerufen am 15.08.2015.)

⁹¹ Das Auslaufen der Millenniums-Entwicklungsziele der UNO und damit des darin definierten Bildungspolitischen Ziels, dass „jedes Kind (...) eine Grundschulausbildung bekommen (soll)“ erfordert eine Erneuerung dieser Programmatiken auf „sustainable goals“, die bis 2030 erfüllt werden sollen. Xavier Bonal zufolge werden die erneuerten Ziele sich an Lernerfolgen orientieren. „Jedes Kind soll Lernerfolge aufweisen.“ (Nagiller, Juliane: „Bildung kann man nicht vermessen“ (science.orf.at - Ö1-Wissenschaft), 28.04.2015, <http://science.orf.at/stories/1758228/>, aufgerufen am 29.04.2015)

⁹² Beispielhaft sind hier der „World Education Report“ und der „Education for All Global Monitoring Report“ der UNESCO sowie der OECD-Bericht „Education at a Glance“ zu nennen.

einem Best-Practise-Modell für das Bildungssystem begründet werden. Ioannidou sieht im „Bestreben, aus fremden Erfahrungen zu lernen, gute Praxis in anderen Kontexten zu identifizieren, sie dann zu übernehmen, um das eigene Bildungssystem zu verbessern, (...) ein häufig anzutreffendes Motiv internationaler Vergleiche.“ (Ioannidou 2010 (2009): 77.) Nicht zu vernachlässigen ist ihrer Ansicht nach allerdings auch die Suche nach der deskriptiv beschreibbaren Besonderheit und des erklärenden Deutungsversuchs dieser Besonderheit der jeweiligen nationalen Bildungssysteme um normative Handlungsoptionen aufgrund möglicher, neu entdeckter universeller Regeln aufzustellen. Damit wird nach Hörner allerdings häufig „der (vermeintliche) Trend (...) zur Richtschnur der eigenen Reformpolitik.“⁹³ (Hörner 2004: 235 zit .n. Ioannidou 2010 (2009): 78.)

Die Auswirkungen auf die Bildungspolitik der einzelnen Nationalstaaten sind mittlerweile unübersehbar. Mittels Agenda-Setting greift die europäische Kommission aufgrund ihres Initiativmonopols und Vorschlagsrechts direkt in die Bildungspolitik der einzelnen Nationalstaaten ein. Soft-Governance-Strategien⁹⁴ bilden für Aktionsprogramme⁹⁵, die auf politische Verbindlichkeit abstellen, die Basis. Diese „Innovationslaboratorien“ fördern „grenzüberschreitende Mobilität im Bildungsbereich sowie Austausch, Abstimmung und Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen, sowie anderer relevanter Institutionen auf europäischer Ebene“ (Gutknecht-Gmeiner 2012: 398.) auf allen Ebenen der Bildungssysteme.

Da jedoch die nationalen Unterschiedlichkeiten in den Bildungssystemen der Mitgliedsländer nach Silberhorn unterschiedlich kompatibel mit der europäischen Bildungspolitik sind, gibt es auch unterschiedliche Bereitschaft sich den europäischen Bildungsrichtlinien zu unterwerfen. (Silberhorn 2009: 9.)

Ioannidou zeigt anhand des LLL Konzepts auf, dass die Steuerung im transnationalen Bildungsbereich, wenn man einen nicht linearen - direkten Steuerungsbegriff wählt, auf „Koordinationsleistungen, die nicht allein von Staaten, sondern von einer Vielzahl gesellschaftlicher Akteure auf verschiedenen Ebenen lokaler, nationaler, regionaler

⁹³ Evidenzbasierte internationale Vergleichsstudien mit ihren empirisch erzielten Ergebnissen dienen häufig als externe Referenzpunkte zur internen, nationalen Grundlage politischer Entscheidungen. (Ioannidou 2010 (2009): 246.)

⁹⁴ Diese sind die bildungspolitische Abstimmung und Entwicklung auf europäischer Ebene im Rahmen der offenen Methode der Koordinierung (OMK), der Bologna-Prozess für den Hochschulbereich und der Kopenhagen-Prozess für den Bereich der beruflichen Bildung (Gutknecht-Gmeiner 2012: 398.)

⁹⁵ Die Vielzahl der seit 1986 implementierten Programme wurde 1995 in Leonardo da Vinci 1 und Sokrates 1 gebündelt. Europaweit wirkende Programme sind Comenius für den Schulbereich, Erasmus für den Hochschulbereich, die dem Programm Sokrates zuzurechnen sind. Leonardo da Vinci für die berufliche Bildung und durch die 2007 erfolgte Integration Lebenslanges Lernen in die europäische Bildungsagenda *Grundtvig* für die Erwachsenenbildung. (Gutknecht-Gmeiner 2012: 398.)

sowie internationaler Politik erbracht werden“ (Ioannidou 2010 (2009): 273; Behrens 2004: 104.) beruht. Strategische Einflussnahme wird von diesen sich in wechselseitigen Abhängigkeiten befindenden Akteuren, die „miteinander auf der Grundlage von Verhandlungen und Mehrheitsregelungen und weniger auf der Basis hierarchischer oder einseitiger Steuerung (interagieren)“ ausgeübt. (Ioannidou 2010 (2009): 272.) Demnach erklärt der hochgradig akteurzentrierte Institutionalismus und die pfadabhängige Entwicklung, dass die EU und die OECD trotz unzureichender gesetzlicher Regelungen ihre Zielsetzungen mittels der Methode der offenen Koordinierung äußerst erfolgreich verfolgen und „Normen, Werte, Wahrnehmungen und Interessen“ gezielt durchzusetzen vermögen. (Ioannidou 2010 (2009): 274.)

So greift die eng getaktete offene Methode der Koordinierung als Soft-Governance-Strategie⁹⁶ um die Mitgliedsländer mittels gemeinsam verabschiedeter Leitlinien, Fortschrittsberichten und Vergleichen anhand von Indikatoren und Benchmarks zur Umsetzung der gemeinsamen Ziele zu bewegen. (Gutknecht-Gmeiner 2012: 401.) Sie basiert derzeit auf dem Arbeitsprogramm allgemeine und berufliche Bildung 2010 und den Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung. (Gutknecht-Gmeiner 2012: 398.)

Andere europäische bzw. internationale AkteurInnen die Einfluss auf die nationalen Bildungsprogramme und Soft-Governance-Strategien im Bildungsbereich haben sind neben EU und OECD⁹⁷, der Europarat⁹⁸, die International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)⁹⁹ (Gutknecht-Gmeiner 2012: 396.) und durch die Methode der offenen Koordinierung der Ausschuss für Kultur und Bildung des Europäischen Parlaments (EP). Auf der Ebene der Nationalstaaten führt die Methode der offenen Koordinierung damit zu einer faktischen Kompetenzerweiterung

⁹⁶ Sie basierte von 2000 bis 2010 auf dem Arbeitsprogramm allgemeine und berufliche Bildung 2010, und den Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung, ab 2010 *strategischer Rahmen Education and Training* (ET 2020). (Gutknecht-Gmeiner 2012: 398, 401.)

⁹⁷ Die Zusammenarbeit mit der OECD bezieht sich auf Berichte und Expertenreviews oder groß angelegte Schulleistungsuntersuchungen (Large Scale Assessments [LSA]) Hier ist die PISA (Programme for International Student Assessment) Studie als Diskursfaktor für die Qualität österreichischer Schulen zu nennen. (Gutknecht-Gmeiner 2012: 396.)

⁹⁸ Das Europäische Sprachenportfolio und das Language Education Policy Profile Austria (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum [ÖSZ]) ist eine Initiative des Europarats. (Gutknecht-Gmeiner 2012: 396.)

⁹⁹ Die IEA implementierte mit über 30 durchgeführten Studien den Standard für international vergleichende Schulleistungstudien. (Gutknecht-Gmeiner 2012: 395.)

für die BildungsministerInnen.¹⁰⁰ Hier greift auch die besondere Förderung einer transnationalen Elite seitens EU und OECD, die statistische Methoden und Instrumente, sowie Wissen und Managementfähigkeiten in Kombination favorisiert und in Netzwerken als transnationaler Akteur mit nationalen Akteuren¹⁰¹ interagiert. (Ioannidou 2010 (2009): 265.) Ebenso versuchen internationale Organisationen mit Hilfe des öffentlichen, bildungspolitischen Diskurses ihre Themen, Konzepte und Ansätze auf übergeordneter, wie auch auf nationalstaatlicher Ebene zu verankern und so auf die Umsetzung bildungspolitischer Ideen und Konzepte Einfluss zu nehmen. (Kraus 2001: 5.)

Gemeinschaftliche Policyvorgaben der europäischen Kommission werden dennoch in den einzelnen Mitgliedstaaten unterschiedlich umgesetzt. So wird in Österreich mittels sozialpartnerschaftlicher Politikkreierung konsensorientiert ein Lösungsansatz zur Umsetzung gesucht, während bspw. in GB diese in „bereits bestehende nationale Strategien eingegliedert werden und an staatliche Prioritäten angeglichen werden“. (Silberhorn 2009: 164.) Die Anpassungsstrategie an nationale Zielsetzungen hat den Vorteil, dass europäische Zielvorgaben schneller in die nationale Gesetzgebung überführt werden können als eine erst zu kreierende notwendige Policy-making-Strategie. (Silberhorn 2009: 164.) Generell ist nach Ioannidou feststellbar, dass „zentralistische Kompetenzstrukturen die Übernahme von europäisch gesteuerten Bildungsmonitoringmodellen erleichtern, während föderale Kompetenzstrukturen, die Abstimmungsprozesse auf verschiedenen Ebenen voraussetzen, die Übernahme erschweren“ (Ioannidou 2010 (2009): 277.) und dadurch nicht immer friktionsfrei ablaufen.¹⁰²

Silberhorn hat im Vergleich Österreich - Großbritannien aufgezeigt, dass „Marktorientierung einen breiteren bürokratischen Apparat“ durch die notwendige Implementierung eines umfangreichen Qualitätskontrollsystems nach sich zieht. (Silberhorn 2009: 164.)

Wie Gutknecht-Gmeiner feststellt wurden die gemeinschaftlichen Policyvorgaben in den verschiedenen Bereichen durchaus unterschiedlich umgesetzt. De facto ist der

¹⁰⁰ Der Rat der BildungsministerInnen leitet und überwacht die Offene Methode der Koordinierung, während die Europäische Kommission unterstützt, vermittelt und Ziele vorschlägt. (Gutknecht-Gmeiner 2012: 401.)

¹⁰¹ In Konferenzen, Kommissionen, Task-Forces ist diese Elite versammelt.

¹⁰² So bestätigt sich die These Luhmanns, dass eine Reduzierung von Komplexität zu einer Erhöhung von Komplexität führt. Es lässt sich zeigen, dass die

„Durchführung europäischer Erhebungen und die wachsende Berichtspflicht gegenüber inter- und supranationalen Organisationen eine zusätzliche Belastung für die nationalen Statistischen Ämter und die Bildungsadministration (bedeutet). Die neuen zusätzlichen Aufgaben im Rahmen der internationalen Statistik können zur Umverteilung personeller und materieller Ressourcen in nationalen Ämtern führen.“ (Ioannidou 2010 (2009): 246.)

Gemeinschaftsprozess auf Hochschulebene (Bologna-Prozess) bereits weitgehend umgesetzt, Fortschritte wurden auch im Bereich der beruflichen Bildung (Kopenhagen-Strategie) erzielt, während im Bereich der Allgemeinbildung kaum nennenswerte Anstrengungen unternommen wurden. Dennoch erfolgt laut Gutknecht-Gmeiner die Weiterentwicklung des Policyprozesses im Bildungsbereich unter massiver österreichischer Beteiligung.

Zur zweckgerichteten Steuerung kommen die Handlungsressourcen „Geld Macht und Wissen“¹⁰³ (Ioannidou 2010 (2009): 260.) zum Einsatz, die mittels Agenda-Setting, regelmäßigem Bildungsmonitoring, Benchmarking und Bildungsberichterstattung sowie Begutachtung und Evaluation durch Gleichrangige instrumentalisiert (Ioannidou 2010 (2009): 264.) und durch einseitiges Handeln, Verhandlungen, Mehrheitsentscheidungen oder hierarchischer Steuerung orchestriert werden. So wird Macht¹⁰⁴ mittels rechtlich verbindlicher Regelungen und Verordnungen demonstriert, Geld¹⁰⁵ zur Programm- und Anschubfinanzierung für die Implementierung europäischer Erhebungen eingesetzt, Wissen¹⁰⁶ infolge der Einführung der Methode der Offenen Koordinierung institutionalisiert. (Ioannidou 2010 (2009): 261.)

3.1.3. Österreichische Spezifika

AkteurInnen im Bildungssystem sind neben den direkt an Schulen agierenden auch die Handelnden der Schulverwaltung. Ihnen wird in Österreich besondere Veränderungsresistenz vorgeworfen. In der öffentlichen Rezeption wird der „klassisch bürokratische Top-Down-Steuerungsansatz“ als veraltetes, ineffizientes Modell, das mit hohem Input einen niedrigen Output¹⁰⁷ erzielt, das einer Outcome-Illusion¹⁰⁸ verhaftet ist, betrachtet. Etabliert hat sich dabei in der Forderung nach Veränderung das propagandistisch

¹⁰³ Geld und Macht wird nach Ioannidou stärker seitens der EU ins Spiel gebracht, während die OECD stärker auf Wissen setzt. Dieser ungleiche Mitteleinsatz führt zu Interdependenzen und Abhängigkeiten der Akteure. (Ioannidou 2010 (2009): 261.)

¹⁰⁴ beispielsweise die EU-Verordnung über die Durchführung von europäischen Erhebungen.

¹⁰⁵ beispielsweise das Bildungsprogramm mit dem „Lebenslanges Lernen“ institutionalisiert wird

¹⁰⁶ Der Fokus liegt hier auf dem Lernen voneinander durch Beobachtung und regelmäßige Berichterstattung über die Fortschritte der europäischen Bildungssysteme.

¹⁰⁷ Die Argumentationslinie zielt auf die Ergebnisse in internationalen Schüler Leistungsvergleichen (PISA, TIMSS, PIRLS) ab. Hier liegen „die österreichischen SchülerInnen und PflichtschulabsolventInnen hinsichtlich ihrer Leistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften nur im OECD-Mittelfeld. Diese Leistungen werden aber mit im internationalen Vergleich sehr hohen öffentlichen Ausgaben erzielt.“ (Schmid 2015: 1.)

¹⁰⁸ „Lange Zeit konnte man für Österreich auch eine **Outcome-Illusion** konstatieren. Mit der Teilnahme an den internationalen Schülerleistungsstudien (PISA etc.) wurden erstmals einer breiteren Öffentlichkeit die doch ernüchternden Befunde bewusst.“ (Schmid 2015: 9.).

gebrauchte Schlagwort „aus den Erfahrungen erfolgreicher Schulgovernance-Reformen lernen.“ (Schmid 2015: 9.).

Die Interessengesteuerte dahinterstehende Logik bedient sich des Paradigmas der Idee vom schlanken Staat. Postuliert wird, dass der Einzelne besser als die Allgemeinheit einschätzen kann, wie vorgegebene Bildungsziele am effizientesten und effektivsten erreicht werden können. In dieser Logik weiß jede Schule um die Standortnotwendigkeiten und hat im Rahmen der zugeteilten festgelegten Ressourcen völlige Entscheidungsfreiheit, wie die von außen definierten Bildungsziele erreicht werden sollen. Personalhoheit, Lehrmittelfreiheit, freie Schulträgerschaft sind die Modi Operandi. Dieser durch die Mittelzuteilung begrenzten inneren Freiheit steht eine verstärkte äußere Kontrolle gegenüber. In dieser Logik folgt notwendigerweise auf den Abbau der Steuerungsebenen ein Aufbau der Kontrollebene. Die Frage nach den Kosten dieser neu zu etablierenden Ebene wird jedoch nirgends gestellt. Im Raum steht somit, dass Kontrolle ökonomisch günstiger als Steuerung ist. Im Sinne der ökonomischen Opportunitätsregel ist jedoch die Frage berechtigt, ob die geforderten Veränderungen nicht einfach nur eine Verlagerung von Strukturen bedeuten und aus Arbeitsplätzen für Juristen Arbeitsplätze für Sozial- und Wirtschaftswissenschaftler werden sollen.

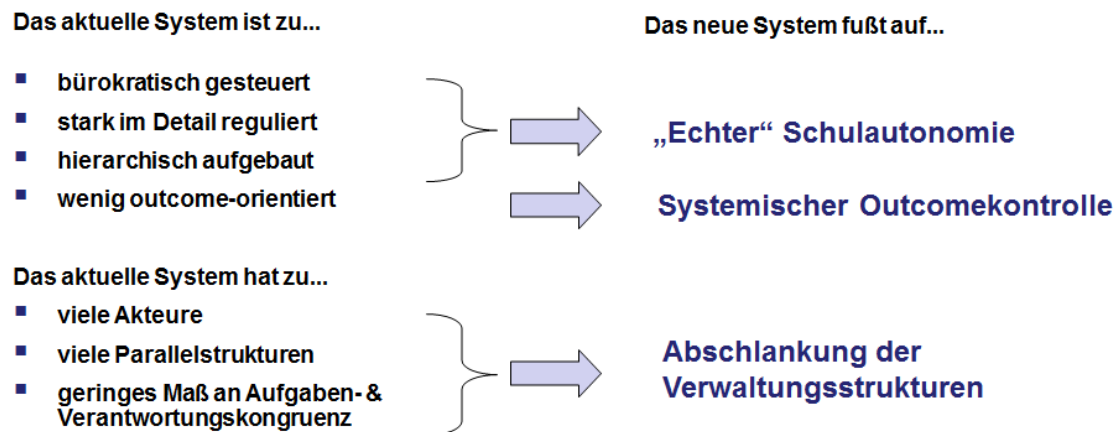


Abb.1: Kurzexpertise. Schulgovernance - Eckpunkte für einen Paradigmenwechsel (Schmid 2015: 17.)

Schaubilder, wie das in der von Wirtschaftskammer und Industriellenvereinigung herausgegebenen „Kurzexpertise. Schulgovernance - Eckpunkte für einen Paradigmenwechsel“ (Schmid 2015: 17.) zeigen diese Stoßrichtung deutlich. Steuerung, Regulierung, Hierarchie, werden negativ konnotiert und mit einer geringen Ergebnisorientierung verknüpft. AkteurInnen und Strukturen werden dabei ein geringes Maß an Aufgaben und Verantwortungskongruenz zugeschrieben.

In einem systemischen Verständnis von Steuerungsregimen muss die **Devolution von Kompetenzen** als nur ein, wenn auch wichtiges, Element im generellen Setting eines Bildungssystems gesehen werden. Sie ist aber immer eingebunden und gekoppelt mit anderen Systemelementen: den Mitteln und Formen der Entscheidungsbefugnisse (curriculare, finanzielle sowie personelle Hoheit) sowie vorgegebenen Zielen (Lehrpläne, Bildungsstandards) und der Transparenz des Zielerreichungsgrades (standardisierte Überprüfungen der Bildungsstandards). Ein derartiges System ist somit ein **Qualitätssicherungsregelkreis**. (Schmid: 2015: 18.)

Die Argumentationslinie der Best-Practise suggeriert einerseits ein positives Vorbild, stellt aber auf Erfahrungswerte anderer, nicht unbedingt direkt vergleichbarer Bildungstraditionen ab.¹⁰⁹ Möglich wird dieses Schielen auf andere durch einerseits datenbasierte Vergleiche auf institutioneller Basis¹¹⁰ und andererseits durch eine intrinsische Übernahme der Wettbewerbslogik durch den Einzelnen.

Das österreichische Governance-Modell im Schulsystem gilt als „föderalistisch geprägtes und vergleichsweise hochgradig bürokratisiertes, stark reguliertes und hierarchisches System der Schulverwaltung“ mit einer „geringen Schulautonomie in den Bereichen Personalangelegenheiten und finanziellem Gestaltungsspielraum“¹¹¹ und „hohem Verwaltungsaufwand.“ (Schmid 2015: 6,7.)

Die postulierte notwendige Veränderung¹¹² in der Governance fusst auf der Annahme, dass dem klassisch bürokratischen Top-Down-Steuerungsansatz eine „ausgeprägte Steuerungssillusion“¹¹³ inhärent ist. Gleichzeitig wird die Hypothese aufgestellt, dass eine dezentrale effiziente Schulverwaltung direkt für den Unterricht einsetzbare Mittel

¹⁰⁹ Länder, die nach Schmid aufgrund einer „Zusammenschau der Metabefunde“ der OECD und Eurydice als Best-Practice fungieren können. „Hervorzuheben sind diesbezüglich neben den Niederlanden, die skandinavischen Länder, einige osteuropäische Staaten (Tschechische Republik, Polen, Slowakei) aber auch Neuseeland sowie die Schweiz.“ (Schmid 2015: 1.)

¹¹⁰ „Informationen zu systemischen Parametern der Schulgovernance werden hauptsächlich von der OECD (bspw. bei PISA, TALIS) sowie von Eurydice erhoben.“ (Schmid 2015: 10.)

¹¹¹ Moniert wird, dass Österreich im Bereich Schulautonomie hinsichtlich der Personalkompetenz und des finanziellen Ressourceneinsatz im internationalen Vergleich „Schlusslicht“ ist. So bestehen für österreichische Schulleiter wenig Einflussmöglichkeiten auf die Rekrutierung ihres Lehrpersonals, d.h. Einstellung und Kündigung fällt nicht in ihren Kompetenzbereich.

¹¹² Auch hier findet sich der Hinweis auf internationale Praktiken, die zwingend Reformnotwendigkeit gerieren.

„Schulverwaltungsreformen gehen international in Richtung Local- bzw. School-Empowerment. Dies bedeutet, dass es zu einer Kompetenzverlagerung auf die lokale oder schulische Ebene in Kombination mit einer verstärkten Outcomekontrolle kam“ (Schmid et al. 2007). Dementsprechend nehmen die zentral- bzw. bundesstaatlichen Behörden hauptsächlich eine generelle Regulierungs- und Aufsichtsfunktion (Bildungsstandards, (teil-)zentrale Prüfungen, externe Outcomekontrolle) ein, während dessen substantielle Entscheidungen (z.B. Personalaufnahme) durch die lokale Verwaltung bzw. die Schule durchgeführt werden.“ (Schmid 2015: 7.)

¹¹³ Schmid's **Steuerungssillusion** bedeutet die Annahme, dass von „oben“ (d.h. von Bildungsbehörden) gelenkte Interventionen das Innere (d.h. die Aktivitäten auf schulischer Ebene) eines Systems verändern bzw. intentional „steuern“ könnten. (Schmid 2015: 9.)

freisetzt und bessere Anreizstrukturen für LehrerInnen und Schulleitung bildet. (Schmid 2015: 1.)

Diese Zusammenhangkonstruktionen liefern die Begründung für die interessengeleitete Angsthypothese, dass

Mittelfristig (...) somit die Humanressourcen für den Wirtschaftsstandort Österreich in Gefahr (sind), da die Defizite im Bereich der Erstausbildung auch langfristige negative Auswirkungen für die weiterführenden Bildungswege sowie schlussendlich für die Employability haben. (Schmid 2015: 9.)

Untermuert wird dies lapidar ohne Quellennennung und nachvollziehbaren Hinweis um welche Studien es sich handelt, folgendermaßen: „Es liegen zur Genüge stringente Analysen zum Stand und den kontraproduktiven Auswirkungen des derzeitigen Systems vor.“ (Schmid 2015: 29.)

3.2. Implementierung eines neuen Steuerungsmodells im Bildungssystem

Die „Übermacht der Realabstraktionen“ in Form der mit Vergesellschaftung einhergehenden, unentrinnbaren, wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnisse, bilden für das einzelne Individuum den „*iron cage*“, wie Kröll (2014: 220.) im Rekurs auf Max Weber ausführt.

In diesem Kontext ist auch das Ziel eines angestrebten weitgehend international kompatiblen Bildungsraums zu sehen, dass nur mittels Kooperation und zusätzlichen Steuerungsmechanismen erreichbar ist. Damit bedarf es naturgemäß auch transparenter und kompatibler Qualifikationssysteme. Ein internationaler, oder vielmehr europäischer Qualifikationsrahmen zieht zwangsläufig sich an diesen internationalen Standards orientierende nationale Bildungs-Qualifikationsrahmen nach sich.¹¹⁴

Krautz verweist auf das Ziel global und nationaler Player¹¹⁵ das hergebrachte staatliche Steuerungsmodell von Bildung¹¹⁶ durch ein „System von Wettbewerb und scheinbarer

¹¹⁴ Dieser umfasst sowohl innerhalb, als auch außerhalb des Erstausbildungssystems erworbene zertifizierte und/ oder akkreditierte Fähigkeiten. Hier gilt die These, dass die Länder, die die „Qualifikation von Angebot und Nachfrage transparent ... machen, Visionen über die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung ... entwickeln und dafür die Unterstützung der Gesellschaft ... erlangen (gesellschaftliche Akzeptanz), ... für die Herausforderungen einer Wissensgesellschaft gerüstet (sind).“ (Biffl, Gudrun: „Lebensbegleitendes Lernen in der Wirtschaft“ (Power Point Präsentation - Beitrag bei den Mariazeller Gesprächen zum Thema Mobilität - Bewegung ist Leben, 11./13.01.2007), Folie 15, http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/biffl_vortrag_2007_mariazell.pdf, aufgerufen am 21.09.2015.)

¹¹⁵ Die österreichische Industriellenvereinigung formuliert in ihrer Presseerklärung anlässlich der Vorstellung ihres Bildungskonzeptes folgende KEY-Words: „IV-Präsident Kapsch: Brauchen innere Differenzierung, hohe Autonomie, Vorgabe des Kompetenzniveaus und hohe Qualität des Lehrpersonals – Bildungsziele als Ankerpunkt – Aktuelles System ineffizient“ (Industriellenvereinigung: „Industrie: Brauchen eine Bildungsrevolution – Neues Schulkonzept der IV“, 18.11.2014, <http://www.iv->

Autonomie von Schulen und Hochschulen zu ersetzen. (Krautz 2007: 137.) Das „New Public Management“ bedeutet die Übernahme privatwirtschaftlicher Steuerungstechnik, die auf ökonomische Effizienz abstellt auf die Verwaltungsebene der öffentlichen Hand. (Krautz 2007: 137.)

All governments must now govern in a context where there are greater demands for accountability for performance on the part of a better educated and less deferential citizenry, more assertive and well-organised interest groups and social movements, and more aggressive and intrusive mass media operating in a highly competitive information-seeking and processing environment. (Aucoin & Neintzman (2000: 46, cited in Lynn, 2003: 21.) zit. n. Tolofari 2005: 78.)

Es geht damit letztendlich um nichts weniger, als eine Integrierung des Bildungssystems in marktwirtschaftliche Logiken, an die man sich Schritt für Schritt annähert. Am Ende stünde eine vollständige Privatisierung des Systems, dem allerdings im Primar- und Sekundarbereich durch die allgemeine Menschenrechtserklärung Grenzen gesetzt werden. Als Hilfsmittel zur Implementierung einer Wirtschaftslogik dient eine paradigmatische Übernahme von aus den Naturwissenschaften entliehenen Techniken,

net.at/b3488/industrie-brauchen-eine-bildungsrevolution--neues-schulkonzept-der-iv/, aufgerufen am 20.04.2015.)

¹¹⁶ So findet sich im Bildungskonzept der österreichischen Industriellenvereinigung ein Bekenntnis „wir wollen Schule von Grund auf neu bauen.“ Das Konzept der IV sieht vor (Industriellenvereinigung: „BESTE BILDUNG FÜR ÖSTERREICHS ZUKUNFT: Bildung neu denken. Schule besser leben.“ (Kurzversion), 4, http://www.iv-net.at/d4301/beste_bildung_kurzversion.pdf, aufgerufen am 20.04.2015.):

- Neustrukturierung der bisherigen neun Pflichtschuljahre in drei neue Schulphasen, die jeweils zwei bis drei Jahre dauern und unterschiedliche Schwerpunkte setzen.
- Verschränkter, gemeinsamer Ganztagsunterricht: Aufteilung des Schultages in eine Kernzeit (8:30 bis 15:30 Uhr) und Erweiterungszeit (optional von 7:00 bis 19:00 Uhr).
- Individualisierter Unterricht, der Stärken und Talente fördert und auf Methodenvielfalt setzt.
- Die bisherige Unterrichtspflicht wird durch eine „Bildungspflicht“ ersetzt, die sich an klar definierten Bildungszielen orientiert.
- Die Bildungspflicht beginnt mit vier Jahren (2. verpflichtendes Kindergartenjahr) und endet mit dem erfolgreichen Abschluss der mittleren Reifeprüfung, die am Ende des achten Schuljahres stattfindet. Sie kann nach individuellem Bedarf und Lernerfolg auch kürzer oder länger andauern, längstens jedoch bis zum Alter von 18 Jahren.
- Im Anschluss wählen die Schülerinnen und Schüler, welche die mittlere Reifeprüfung positiv absolviert haben, eines der weiterführenden Bildungsangebote: berufsbildende höhere und mittlere Schulen, duale Berufsausbildung, AHS-Oberstufe. Zukünftig starten jene Jugendliche, die sich für eine duale Berufsausbildung entscheiden, mit einem vollschulischen Berufsschuljahr in diesen Bildungsweg.
- Hohe Autonomie der Schule mit Rechten und Pflichten in pädagogischen, finanziellen und personellen Belangen.
- Öffentlich finanziertes Schulwesens durch ein neues „Schulträgerschaftsmodell“: Es löst die bisherige Systematik von öffentlichen und privaten Schulen (inkl. Sprengel als abgegrenztes Einzugsgebiet) auf und ist in eine schlanke Schulverwaltungsstruktur eingebettet. (Industriellenvereinigung: „BESTE BILDUNG FÜR ÖSTERREICHS ZUKUNFT: Bildung neu denken. Schule besser leben.“ (Kurzversion), 4, http://www.iv-net.at/d4301/beste_bildung_kurzversion.pdf, aufgerufen am 20.04.2015.)

wie die „Evidenzbasierte Steuerung“ die Wahrheit suggerieren und generieren als leitungshandelnde Kraft auf den Plan.

Das auf „Kosten-Nutzen“ Basis fungierende betriebswirtschaftliche Steuerungsmodell für die Bildung umfasst eine Fülle von Steuerungselementen, wie u.a. „Schulautonomie, Budgetierung, Wahlfreiheit zwischen Schulen, Kontraktmanagement, private Schulleitung und Wettbewerb, (...) externe Prüfungssysteme, Zielvereinbarungen, Evaluierung und Controlling und Qualitätszirkel.“ (Krautz 2007: 137.)

Effizienzorientierung bedeutet in der Praxis den Blickwinkel vorrangig auf Kostenreduktion zu richten. Einsparungen als Maxime wiederum gefährden sogar das Prinzip der Gemeinwohlorientierung, dem die öffentliche Verwaltung unterliegt. Schließlich geht eine Optimierung nach Effizienz sehr häufig auf Kosten der nicht einbezogenen externen Effekte. (Renn 2014: 410.) So bindet eine Orientierung auf „Kennzahlen, Indikatoren, und Auslastungsziffern“ vorrangig personelle Ressourcen, die der inhaltlichen Weiterentwicklung verloren gehen (Krautz 2007: 140.) Eine Verbesserung des Systems ist dabei schwer vorstellbar. Erreicht wird dagegen eine verstärkte Selbstkontrolle durch Außendruck und als Folge davon der Verlust der „verfassungsmäßig gesicherten Freiheit“ (Krautz 2007: 140.) des Bildungssystems.

Damit wird der Grundsatz, dass das Individuum als das „Unteilbare“, die „aunauflösliche Letztheit“ anstatt eines „verzifferungsfähigen Exemplars einer Gattung“ Einzigartigkeit für sich beansprucht, verletzt. Kröll zufolge unterliegt dieser „homo Singularis“ gegenwärtig den schizophrenen Tendenzen der Vergesellschaftung, die den Menschen in der empirischen Forschung unter bloßer Bezugnahme auf „Partialwirklichkeiten“ nur durch seine Mitgliedschaften, Rollen- und Identitätszuschreibungen in den Blick bekommt. Damit wird er um „technisch verwertbares Wissen“ zu generieren quasi zum „Material für Ortsbestimmungen“ und „case studies“ degradiert. (Kröll 2014: 217.)

Erstmalig wird damit eine umfassende inhaltliche Kontrolle des Bildungssystems durch wirtschaftliche Steuerungsmechanismen erzielt. Die für das Bildungssystem relevanten Kontrollmechanismen sind Bildungsökonomien zufolge dabei „Konkurrenz durch Wettbewerb, Definition von Leistungsstandards, Strategie des Kostendrucks und bürokratische Kontrollen.“ (Krautz 2007: 140.)

3.2.1. Paradigma - Evidenzbasierung als Steuerungsinstrument

Nach Biesta (2010) übernehmen Politiker, politische Entscheidungsträger, Praktiker und Forscher die Idee, dass professionelle Praxisfelder wie das Bildungssystem Evidenz basiert sein sollten.¹¹⁷

Doch was ist unter Evidenz überhaupt zu verstehen?

Jornitz führt aus, dass etwas alltagssprachlich „offen auf der Hand liegendes“ als Sache Evidenz beansprucht, die sich dadurch auszeichnet, dass etwas „plötzlich, sinnlich bezeugt, vollständig verstanden wurde“, und aufgrund dieser „augenscheinlich- augenblicklichen Einsicht“ keinerlei weiter nachfragender Erklärung sowie erörternder Begründung bedarf. Als „Evidenz erzeugende Instanz“ fungiert sowohl das Subjekt, das über den Weg der Urteilsbildung eine verbindliche Aussage über ein Objekt trifft, als auch dieses selbst. Nach Jornitz vermittelt Evidenz jedoch lediglich einen „trügerischen Schein“ von mit sicherer Gewissheit treffbarer Aussagen und kann in dem Sinne stets nur Ziel von Forschung sein, nicht aber ihr Ausgangspunkt. (Jornitz 2009: 68.) Im Rahmen wissenschaftlicher Evidenzerzeugung tritt anstelle der plötzlichen Wahrnehmbarkeit von sinnlich Gegebenem als Beweis das Moment Hoffnung, dass Forschungsergebnisse auf ein „nachvollziehendes Publikum“ treffen, die aufgrund des „methodisch versicherte(n) Glauben(s) an den Gültigkeitsanspruch einer Erkenntnis“ nicht an ihrer Evidenz zweifeln. (Jornitz 2009: 68.)

Nach Lassnigg „(kann) ‚Evidenz‘ ... als Kombination zwischen einer Theorie einerseits und Fakten als Wissenselementen andererseits verstanden werden.“ (Lassnigg 2009: 5-7.) Allerdings reicht Wissen hierbei „vom wissenschaftlichen Wissen bis hin zum Alltagswissen, vom formalisierten bis hin zum informellen, vom explizierten bis hin zum stillschweigenden Wissen.“ (Lassnigg 2009: 5-7.) Unter Fokussierung auf das Konzept des lebenslangen Lernens verweist Lassnigg darauf, dass neben der hierarchisch, disziplinär, homogen, akademisch-wissenschaftlichen Wissensproduktion im Modus 1 („Mode 1“), transdisziplinär ausgerichtete, in nationaler und international kooperativer Zusammenarbeit entstehende, „expertisegestützte ‚Policy-Dokumente‘ mit anwendungsorientiertem Impetus“ (Lassnig 2009: 2), ein Modus 2 („Mode 2“) der Wissensproduktion – existiert, der stark an Bedeutung gewonnen hat, und aufgrund der „Rezeption“ und „Verbreitung“ mehr Einfluss generiert als die Wissensproduktion im

¹¹⁷ Die Forderung nach Evidenzbasierung wurde in den frühen 1990er Jahren im Bereich der Medizin entwickelt und hat sich von dort auf Bereiche wie Sozialarbeit, Beratung, Bibliotheks- und Informationswesen bis hin zum Bildungssystem ausgedehnt. (Biesta 2010: 492.)

Modus 1. Wissen im Mode 2 stützt sich auf seine praktische Wirksamkeit und Akzeptanz ohne jedoch eine akademisch-wissenschaftliche Absicherung zu genießen. Theorien als Aussagesysteme bilden hierbei ein Instrument mit Hilfe dessen auf Glauben beruhendes Nicht-Wissen durch Überprüfung an der Realität in Wissen transformiert wird. (Lassnigg 2009: 5-7.)

In diesem Kontext tritt die Frage nach der tatsächlichen Machbarkeit von Evidenz-basierung im Bildungssystem auf den Plan. Kann dem Anspruch Rechnung getragen werden, dass Bildung - bzw. der in einem prozessualen Aneignungsprozess erfolgende Bildungserwerb – sich tatsächlich auf solche, dem Augenschein nach, unbezweifelbare Erkenntnisse, die Wahrhaftigkeit und vollständige Einsicht suggerieren, stützen? Biesta (2010: 493.) zeigt auf, dass dem, aufgrund dreier Defizite, einem Wissensdefizit („knowledge deficit“) auf epistemologischer Ebene, dem Wirksamkeitsdefizit („deficit of effectiveness or efficacy“) auf ontologischer Ebene und dem Anwendungsdefizit („application deficit“) auf der praktischen Ebene nicht so ist.

Hierzu formuliert er (Biesta 2010: 500.):

with regard to the idea of evidence-based practice we can identify three deficits: a knowledge deficit (knowledge about the relationships between actions and consequences can only ever provide us with possibilities, never with certainties); an efficacy deficit (in most if not all cases of social interaction we have processes that operate as open, recursive systems, as a result of which the connection between actions and consequences can never be totally determined); and an application deficit (the idea that practices can change through the application of scientific knowledge makes the work that is done to transform practices so that knowledge can begin to work invisible). (Biesta 2010: 500.)

Erkennbar wird die Rolle, die Normativität, Macht und Werte in diesem Kontext einnehmen. Die Ausführungen Biestas fokussieren darauf, Werte-basierte Praktiken als Alternative zu solchen, die sich auf Evidenz stützen, aufzuzeigen. Intendiert ist hierbei, unter Berücksichtigung dessen, was Evidenz für Praxisbereiche wie das Bildungssystem leisten kann bzw. soll, Lehrende mit Argumenten gegen ungerechtfertigte Erwartungen bezüglich der Rolle von Evidenz in ihrem Praxisfeld sowie ungerechtfertigten Interventionen auszustatten. (Biesta 2010: 492f.)

Lassniggs Ausführungen zufolge bestehen die Vor- und Nachteile von Forschung, die sich mehr auf Theorie stützt und solcher, die auf Empirie bzw. Fakten im Sinne von statistischem Datenmaterial basiert darin, dass ein rein theorethischer Zugang es ermögliche unterschiedliche Glaubenssätze, Vorstellungen aufeinander zu beziehen, diverse Begrifflichkeiten in Gegenüberstellung miteinander zu diskutieren, ... jedoch in

der Gefahr ideologischer Aufladung und dem damit verbundenen Missbrauchspotential indoktrinär vorgeben zu wollen, was geglaubt werden soll bzw. muss. Der Ansatz starker Orientierung an Empirie, der darauf abziele, sich auf Theorie gründende Glaubenssätze anhand der „hard facts“ verkörpernden „empirischen Repräsentationen“ zu falsifizieren oder verifizieren, soll dies vermeintlich frei von Ideologie verhindern. (Lassnigg 2009: 5-7).

Nach Biesta erscheint die Idee, dass Praxisfelder und die professionelle Arbeit in diesen Bereichen Evidenz gestützt sein sollten, intuitiv nicht von der Hand zu weisen, da spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten¹¹⁸ einen besonderen Wert für das menschliche Leben darstellen. Idealerweise davon ausgehend, dass professionelle Arbeit sich daher immer am menschlichen Wohl orientiert, erscheint es, nach Biesta, als Selbstverständlichkeit, dass diese auf der besten zur Verfügung stehenden Evidenz basiert. Die Klärung dessen, was Evidenz leisten kann, bzw. welche Rolle ihr hinsichtlich prozeduralem Handeln beigemessen werden darf, ist jedoch unumgänglich, um unerfüllbare an Evidenzbasierung geknüpfte Heilserwartungen von Politikern etwas entgegen zu können,- im Sinne einen Großteil, wenn nicht sogar alle bestehenden Probleme auf diesem Wege einer Lösung zuführbar zu machen - Hierbei ist auch die von Biesta erwähnte Problematik in eine Form des Totalitarismus abzugleiten, wenn Lehrende nur mehr danach handeln dürfen, wofür positive Forschungsevidenz existiert, zu berücksichtigen. Von Biesta als „demokratisches Defizit“ benannt, wird hier sichtbar, wie ein bestimmter Gebrauch von Evidenz professionelle Urteile, sowie den demokratischen Deliberationsprozess über Ziele und den Bildungsprozess verändert. (Biesta 2010: 492f.)

In diesem Sinne ist wohl auch Lassniggs Hinweis „auf die zentrale Bedeutung“, die „der Frage der Wissenschaftsforschung nach den Praktiken der Produktion von Daten, Fakten und Evidenzen“ einzuräumen ist, besonderes Augenmerk zu schenken. Die „Evidenz“ allen Datenmaterials, jeglicher statistischer Informationen als per se ideologiefreie Fakten erscheint nicht nur fragwürdig, sondern wird von Lassnigg selbst explizit als Missverständnis ausgewiesen. Die Interpretation von Statistiken entbehrt schließlich auch nicht ihrer theorethischen Fundierung, die hierbei durchschlagen kann. Die Antwort¹¹⁹ des Leiters des Wirtschaftsforschungsinstituts (WIFO) Mag. Dr. Karl

¹¹⁸ Ähnliches ist für die Kompetenzproblematik zu verorten.

¹¹⁹

Aigingers auf die, an die Feststellung, dass „der Versuch der Ökonomen, alles in der Welt in Zahlen zu gießen, ... zunehmend auf Widerstand (stößt)“ geknüpfte Frage, ob seine „Zunft überhaupt so harte Fakten liefern (kann), wie sie vorgibt?“ schlägt in dieselbe Kerbe. (DiePresse.com (Wirtschaft/National): Wifo-Chef Aiginger: "Österreich ist kein kapitalistisches Land“, („Die Presse“, Print-Ausgabe, 24.05.2015), [http://](http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/-4738284/WifoChef-Aiginger_Osterreich-ist-kein-kapitalistisches-Land)

„Den Anspruch der Ökonomie, alles zu quantifizieren, finde ich sehr gut. Das Messbare ist ein Fortschritt gegenüber dem Herumreden. Sonst hat jeder seinen eigenen Kaiser. Und zitiert: ‚Schon Marx hat gesagt...‘ oder Schumpeter oder Keynes. Das sind keine Argumente. Ich bin aber auch kein Anhänger von Ökonomen, die sich in sinnlosen mathematischen Modellen perfektionieren. Man sollte Gedanken aufnehmen, Theorien über Zusammenhänge bilden – und sie dann einem quantitativen Test unterziehen. Es gibt zum Beispiel genug Leute, die behaupten, dass Wachstum nicht gegen die Armut hilft. Da ist es gut, für 150 Länder zeigen zu können: Natürlich senkt Wachstum die Armut. Damit nehmen diese empirischen Studien, wenn sie gut gemacht sind, die Ideologie heraus. Aber man kann dabei auch schummeln. Nicht alle Studien sind objektiv, nicht alle wissenschaftlichen Zeitschriften treffen eine objektive Auswahl. Aber wenn Wissenschaft sich Mühe gibt, kann sie Sachverhalte objektiv klären.“ DiePresse.com (Wirtschaft/National): Wifo-Chef Aiginger: „Österreich ist kein kapitalistisches Land“, („Die Presse“, Print-Ausgabe, 24.05.2015), [http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/-4738284/WifoChef-Aiginger_](http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/-4738284/WifoChef-Aiginger_Osterreich-ist-kein-kapitalistisches-Land) Österreich-ist-kein-kapitalistisches-Land, aufgerufen am 16.06.2015.)

Auf den Einwand, dass „(sich) Prognosen für das Wachstum ... aber im Nachhinein fast immer als falsch erweisen ...“ (DiePresse.com (Wirtschaft/National): Wifo-Chef Aiginger: "Österreich ist kein kapitalistisches Land“, („Die Presse“, Print-Ausgabe, 24.05.2015), [http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/4738284/WifoChef-Aiginger_](http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/4738284/WifoChef-Aiginger_Osterreich-ist-kein-kapitalistisches-Land) Österreich-ist-kein-kapitalistisches-Land, aufgerufen am 16.06.2015.) konterkarierte sich Aiginger mit dem Argument „Prognosen sind richtiger als das, was sich die Leute vorstellen, wenn es sie nicht gibt.“ (DiePresse.com (Wirtschaft/National): Wifo-Chef Aiginger: „Österreich ist kein kapitalistisches Land“, („Die Presse“, Print-Ausgabe, 24.05.2015), [http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/4738284/WifoChef-Aiginger_](http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/4738284/WifoChef-Aiginger_Osterreich-ist-kein-kapitalistisches-Land) Österreich-ist-kein-kapitalistisches-Land, aufgerufen am 16.06.2015.) Und fügte, um exemplarisch zu verdeutlichen, worauf er damit hinaus wolle, das Beispiel an, dass man den Menschen, die aufgrund einer bei Null liegenden gefühlten Wachstumsrate große Skepsis hegen, dass es uns in 20 Jahren besser geht als heute, mit Hilfe von Daten zeigen könne, dass es uns sicher besser gehen werde. (DiePresse.com (Wirtschaft/National): Wifo-Chef Aiginger: „Österreich ist kein kapitalistisches Land“, („Die Presse“, Print-Ausgabe, 24.05.2015.), [http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/4738284/WifoChef-Aiginger_](http://diepresse.com/home/wirtschaft/economist/4738284/WifoChef-Aiginger_Osterreich-ist-kein-kapitalistisches-Land) Österreich-ist-kein-kapitalistisches-Land, aufgerufen am 16.06.2015.) Die Frage, die sich hieran anfügen lässt, ist, was gewinnen die Menschen dadurch in der Gegenwart? In diesem Fall wird das ökonomische Modell zum Träger des Prinzips Hoffnung, das eine optimistische Haltung für den Blick in die Zukunft nahe legen soll, während zugleich dem Einzelnen die Falschheit der eigenen Gefühle suggeriert wird. Vor diesem Hintergrund mutet Aigingers Kriterium, „das Prognosen deshalb schon wertvoll (sind), wenn sie richtiger sind als die Vorurteile“, in seiner Angemessenheit seltsam an. Der Schluss könnte gezogen werden, dass der gezielte Einsatz von Daten in seiner heilsversprechenden Funktion als Instrument zur Erzeugung positiver Stimmung in der Bevölkerung dienen soll. Die Problematik, die hier in Erscheinung tritt, ist jene, dass die Steuerung über die Arbeit mittels quantitativen Datenmaterial ohne Monopolisierung auch anzweifelbar wird, da verschiedene von unterschiedlichen Thinktanks erarbeiteten Prognosen, genauso viel Diskussionsstoff bieten wie Theorien. Der Ideologieverdacht wird schlichtweg durch den Zweifel an der Richtigkeit der erhobenen Daten, des verwendeten Datenmaterials an sich ersetzt. Sicherheit hinsichtlich der Entwicklung der Zukunft lässt sich auf diesem Wege ebenso wenig gewinnen, Unsicherheit bleibt auch hier bestehen. Ökonomische Modelle hinsichtlich ihrer Voraussagekraft auf die Ebene von Wetterprognosen zu stellen mag eine unzulässige Analogie sein. Der Vergleich lohnt sich vielleicht dennoch um den Zusammenhang von Prognosen und Emotionen aufzuzeigen. Hat der Wetterfrosch Regen angekündigt, und mich dazu veranlasst den Regenschirm mitzunehmen, benötige ihn aber in fälschlich angenommener Weise doch nicht, ist das ein Ärgernis für das ein Anderer verantwortlich zu machen ist. Habe ich den Regenschirm besseren Wissens zu Hause gelassen und benötige ihn und ärgere mich nun darüber nass zu werden, liegt die Verantwortung bei mir selbst. Trifft die Prognose ein, es regnet und ich habe den Schirm dabei, trifft es sich genauso günstig, wie wenn die Prognose sich nicht erfüllt und ich den Schirm zu Hause gelassen habe.

diepresse.com/home/wirtschaft/economist/4738284/WifoChef-Aiginger_Osterreich-ist-kein-kapitalistisches-Land, aufgerufen am 16.06. 2015.) Der Anspruch von Ideologiefreiheit der Arbeit mit statistischem Datenmaterial und der von ihm abgeleiteten Schlußfolgerungen lasse sich nur durch eine methodisch saubere, wissenschaftliche Arbeitsweise herstellen.

Die Forderung nach einer Werte-Orientierung im Bildungssystems ist daher so zu interpretieren, dass es keinesfalls darum geht, dass Evidenz überhaupt keine Rolle mehr spielen sollte, sondern bloß, dass sie den Bildungspraktiken konstituierenden Werten untergeordnet ist.

Jedes der eingangs erwähnten Defizite in den Dimensionen Epistemologie, Ontologie und Praxis entsteht im Spannungsfeld zweier unterschiedlicher Lesarten bezüglich der Beantwortung sich aus der vorangehenden Frage: „Was funktioniert?“ ableitenden Fragestellung. Hinsichtlich der Frage, was funktioniert, kommt die Unterscheidung zwischen begrifflich-gegenständlichen und vermittelnden Epistemologien zu tragen. (Biesta 2010: 493.)

Von der Bedeutung des Wortes Evidenz in der Definition, dass die zur Verfügung stehenden Fakten und Informationen angeben, ob eine Aussage wahr oder valide ist, ergibt sich jedoch keinesfalls eine Evidenz, worauf die Frage wahr oder falsch bezogen ist. Paradigmatische Überzeugungen im Sinne Kuhns beschreiben schließlich kraft ihres Narrativs eine nicht mehr hinterfragbare Realität. (Rifkin 2014: 22.) Damit gilt, wenn Wissen als begründeter, wahrer Glaube gefasst wird, dies impliziert, dass dieses Wissen für jemanden Wahrheitsgehalt besitzt, derjenige an den Wahrheitsgehalt glaubt und dieser Glaube gerechtfertigt ist. Die Rechtfertigung solchen Glaubens benötigt allerdings Evidenz, die ihn als wahr auszeichnet. Etwas als wahr Erkanntes, ist jedoch nicht mit der Bedeutung von Wissen gleichzusetzen. Aufgrund dieser Ausführungen lässt sich feststellen, dass die Möglichkeit dessen, was als evident angegeben werden kann größer ist als wahres Wissen. Infolge der fehlenden mechanistischen Verbindung zwischen Evidenz und Wahrheit ergibt sich somit die Notwendigkeit eines Urteils hinsichtlich des Evidenzgehalts eines Glaubens oder einer Aussage. (Biesta 2010: 493.) Hierzu past die von Borer und Lawn formulierte Frage, welche Informationen Benchmarks freilegen und was sie vor dem Hintergrund, dass jeder Bildungsagenda eine Ideologie sowie politische Interessen zugrundeliegen, verbergen. In diesem Zusammenhang wird postuliert, dass Forschung, die nur auf Zahlen aus quantitativen,

empirischen Testverfahren abstellt, lediglich darauf abziele, die jeweilige politische Bildungsagenda zu untermauern und legitimieren.¹²⁰

Im Bezug auf die Praxis bedeutet Evidenz Wissen bzw. wahres Wissen, noch spezifischer wissenschaftlich fundiertes, durch Forschung generiertes Wissen. Hierbei gilt, dass nur experimentelle, den Versuch randomisiert kontrollierende Forschung einen reliablen Weg für den Erhalt validen Wissens bezüglich dessen was funktioniert, darstellt. Die Idee darüber, was funktioniert, ist selbst insofern relevant, als sie mit der Vorstellung einer Veränderung um etwas in wünschenswerter Weise zu verbessern, operiert. (Biesta 2010: 494.) Die Frage, ob professionelle Interventionen den erwünschten Effekt erzielen, fungiert damit quasi selbst als Antwort darauf, was funktioniert.

Die Fragen in der Diskussion darum, was funktioniert, lauten (Biesta 2010: 494.):

- Für die epistemologische Dimension: „Wie lässt sich Wissen darüber, was funktioniert generieren und wie ist der Status von durch experimentelle Forschung, durch Randomisierung kontrollierte Versuche generiertes Wissen zu verstehen?“
- Für die ontologische Dimension: „Wie entstehen Verbindungen zwischen Interventionen und Effekten und wie ist es möglich diese für den sozialen Bereich nutzbar zu machen?“
- Und für die praktische Ebene: „In welchem Ausmaß kann professionelle Praxis als wissenschaftsgestützt, Evidenz basiert gelten und wie sollen wir den Fortschritt der Evidenz basierten Praxis in der Anwendung wissenschaftlichen Wissens verstehen?“

Diese den drei Dimensionen zugeordneten Fragen bewegen sich in der Dimension der Epistemologie im Spannungsfeld zwischen Repräsentation und Transaktion, in der Dimension der Ontologie im Spannungsfeld zwischen Kausalität und Komplexität und in der Dimension der Praxis im Spannungsfeld zwischen Anwendung und Inkorporation. (Biesta 2010: 493.)

120

Making the education area governable is the role of many researchers, who appear unaware of their actual purpose, shorn of politics and involved only with numbers. Their technologies of measurement have become a powerful international force; the tools of testing and related statistical techniques are viral and not containable within borders or institutions. They describe, count and remake in the task of inventing and legitimising the newly imagined world of education and its governance. (Borer/ Lawn 2013: 51.)

In epistemologischer Dimension entsteht der Eindruck, dass Evidenz basierte Praktiken auf repräsentativer Epistemologie beruhen. Innerhalb dieser repräsentiert wahres Wissen wie die Dinge in der Welt sind. Wäre wahres und vor allem vollständig lückenloses Wissen über das „Wie die Dinge in der Welt sind“, das wie Gesetzmäßigkeiten die Verbindungen zwischen Dingen steuerten, müssten Kausalzusammenhänge in der Form „Wenn A, dann B“ als gesichert angegeben werden können. Allerdings erweist sich dies im Bereich der Bildung als praktisches Problem in Form unzureichender Forschung um alle am Bildungsprozess beteiligten Aspekte, Dimensionen ausmachen zu können. Durch Koordinierung aller Forschungsanstrengungen sowie Bündelung aller verfügbaren Ressourcen, die in dieselbe Richtung zeigen, sollte – so die Annahme - zu irgendeinem zukünftigen Zeitpunkt ein vollständiges wahres Bild zu perfekt Evidenz basierten Bildungspraktiken entstehen. (Biesta 2010: 494.) Bleibt nur die Frage, wann dieser Punkt erreicht wird und woher wissen, dass er erreicht wurde?

Wenn Wissen in repräsentativer Epistemologie dem Bild von der Welt als unabhängig von und nicht beeinflusst durch den Wissenden aus Beobachterperspektive entspricht, so stellen Experimente Interventionen, - Eingriffe in der Welt dar. Ergebnis ist ein verzerrtes Bild von der Welt bzw. Wissen darüber, welche Implikationen für die Epistemologie aus diesen experimentellen Interventionen entstehen. Wird Experimentieren ernsthaft mit Wissen gleichgesetzt, ist dies das zwangsläufige Ende der Beobachterperspektive auf eine statische Beobachter unabhängige Realität. (Biesta 2010: 495.)

Durch Experimentieren erhalten wir Wissen über Beziehungen zwischen unseren Handlungen und ihren Konsequenzen. Es handelt sich hiermit also um eine vermittelnde Epistemologie, die als Wissen keineswegs Objektivität beanspruchen kann, da der Mensch an ihrer Produktion unmittelbar beteiligt ist. Gleichzeitig handelt es sich aber nicht um bloß subjektives Wissen, da dieses nicht nur in unseren Gehirnen kreiert wird, sondern die Funktion unserer Interventionen abbildet, angibt, was funktioniert und was eben nicht. Da die Welt sich aufgrund unserer Interventionen in einem ständigen Veränderungsprozess befindet, ist es nicht möglich ein vollständiges Wissen über sie zu erhalten. (Biesta 2010: 495.)

Der Unterschied zwischen der repräsentativen Epistemologie und der transaktionalen ist der, dass das Wissen darüber, was funktioniert, auch zukünftig valide bleibt und somit Sicherheit postuliert, während Letzteres beschreibt, was in der Vergangenheit

funktioniert hat, allerdings nicht garantieren kann, dass dies auch in der Zukunft so ist. Für aktuelle Problemlösungsansätze ist dieses Wissen dennoch wichtig, da sich auf Grundlage dessen, was schon einmal funktioniert hat, Hypothesen aufstellen lassen, was zur Lösung gegenwärtiger Problemlagen funktionieren könnte. Das Wissensdefizit besteht in der Unkenntnis wie durch experimentelle Forschung generiertes Wissen genutzt werden kann, da das zur Verfügung stehende Wissen immer von der aktuellen Situation, die Handeln erfordert, abweicht. Unsere Wissensbasis ist und bleibt somit stets unzureichend. (Biesta 2010: 496.)

Interventionen sind Ursachen für von ihnen herbeigeführte Effekte. Unter optimalen Bedingungen ergeben sich entsprechend der Kausalität von Ursache-Wirkung notwendigerweise immer die gleichen Effekte. Im Sozialbereich, und auch im Bildungsbereich kommt das, nach Biesta (2010: 496.), nur unter ganz speziellen Bedingungen vor.

In systemtheoretischer Sprache sind solche Bedingungen jene geschlossener, von ihrer Umwelt isolierter Systeme. Offene Systeme stehen dagegen in Interaktion mit ihrer Umwelt. Ihre Operationen beruhen auf Wahrscheinlichkeiten, während geschlossene Systeme deterministisch operieren. Rekursive Systeme sind als solche mit einer in ihnen eingebauten Feedbackfunktion, die ihr Verhalten als Ausdruck einer Kombination von externen Faktoren und ihrer eigenen inneren Dynamik erscheinen lässt. (Biesta 2010: 496.) In Systemtheoretischer Sprache handelt es sich um Selbstreferentielle Systeme, die die Teile aus denen sie bestehen im Rückbezug auf sich selbst hervorbringen.

Im Sozialbereich handelt es sich vorwiegend um offene, rekursive Systeme, deren Element aus denen sie bestehen menschliche Individuen sind. Diese sind in der Lage ihr Verhalten auf Basis ihrer Denkfähigkeit mittels derer sie die Welt interpretieren und verstehen, zu verändern. (Biesta 2010: 496f.)

Soziale Systeme sind zudem semiotische Systeme, innerhalb derer die Interaktionen zwischen den einzelnen Systemelementen auf Bedeutung und Interpretation beruhen. Das Bildungssystem verkörpert nach Biesta solch ein rekursives, semiotisches System, indem dem Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden Bedeutung zuschreibbar ist und wechselseitige Interpretationen und Verstehen die aufeinander bezogene Handlungsgrundlage für alle schafft. Als offenes System interagiert das Bildungssystem auch mit seiner Umwelt. (Biesta 2010: 497.)

Die Beantwortung der Frage, was funktioniert, beruht auf einer mechanistischen Ontologie, die soziale Realität als geschlossene, deterministische Realität betrachtet, die

bei menschlichen Interaktionen die Ausnahme, nicht aber die Regel bzw. Norm darstellt. Dies führt zum Wirkungsdefizit Evidenz basierter Praktiken aufgrund von fehlender Determiniertheit. Konkret heißt das, dass erwünschte Effekte niemals zwingende Folge bestimmter Interventionen sind, sondern lediglich auf Wahrscheinlichkeit beruhen. Dies durch Komplexitätsreduktion im Bezug auf die den Elementen in einem System zur Verfügung stehenden Handlungsoptionen. Im Bildungssystem erfolgt diese durch den institutionellen Schulrahmen, innerhalb dessen menschliche Lehr-Lern-Leistungen vollzogen werden. Diese lokale Verortung des Vollzugs sozialer Lehr-Lernprozesse innerhalb von Schulen, bewirkt ihre Isolation vom täglichen Leben. Neben dieser räumlichen Verortung findet eine zeitliche Bindung statt, die durch das Schuljahr, Stunden- und Lehrpläne erzeugt wird. (Biesta 2010: 497f.)

Der Zusammenschluss von Schülerinnen gleicher Alters- und/ oder Leistungsgruppen, sowie Beurteilungskataloge und der Konzentration auf ausschließlich denjenigen möglichen Schuloutput, der als wertvoll bestimmt wird, münden ebenso in Komplexitätsreduktion. Durch diese vorgenommenen Komplexitätsreduktionen geraten weniger mögliche Verbindungen zwischen Inputs und Outputs, Handlungen und ihren Konsequenzen, in den Blick. Strukturbildung zeichnet sich auf diese Weise ab, womit eine größere Sicherheit und Berechenbarkeit des Outputs erreicht werden soll. Hierbei handelt es sich nicht um natürliche Phänomene, sondern um soziale Konstrukte, die weder schlecht noch gut sind. Komplexitätsreduktionen können sich sowohl als vorteilhaft, als auch als nachteilig erweisen, sind jedoch in jedem Fall als Machtausübungen in Form politischer Handlungen, die kollektiv verbindliche Entscheidungen verkörpern, zu verstehen. (Biesta 2010: 498.)

Mittels des systemtheoretischen Begriffs der Komplexitätsreduktion lässt sich nicht nur erklären, warum und wie es möglich ist das Funktionieren diverser Dinge in komplexen offenen Systemen herbeizuführen, sondern auch der ans Bildungssystem herangetragenen Forderung, dass es sich auf Evidenz stützen soll, begegnen. Auch, als bloße Wort für Wort Übersetzung aus dem Englischen mutet der Begriff Evidenzbasiert nach Jornitz seltsam an, da auf Evidenz gründender Forschung prinzipiell der Anlass fehle „forschend neue Evidenzen zu erzielen.“ Daraus ergibt sich das „Evidenz als Ausgangspunkt für neue Forschung ... immer nur das bereits Gewusste erneut bestätigen und mit weiteren Evidenzen untermauern (könnte).“ (Jornitz 2009: 69.) Jornitz wertet den Begriff „evidence-based“ als Kampfansage auf dem ideologische(n) Terrain avancierter hochgradig vermachteter, global science“, die nur sich als einzig

„ernstzunehmende Wissenschaft“ deklariert. (Jornitz 2009: 69.) Nicht-evidente Forschung, die genuin „neues“ Wissen produziert und Grundlagenforschung betreibt, wird hingegen ein „Mangel an Wissenschaftlichkeit“ unterstellt. (Jornitz 2009: 72.) Die Fragestellung in diesem Kontext lautet: Ist Fortschritt in Systemen, wie dem Bildungssystem, als Resultat der Anwendung wissenschaftlich generierter Erkenntnisse – Wissen - zu verstehen?

Biesta geht hier mit Latour auf den Einfluss der modernen „Techno-scientists“ auf die moderne Gesellschaft ein. „Techno-Scientists“ entwickeln in ihren Laboratorien Fakten und Maschinen von bestimmter Wissensqualität, die sie dann an die Welt außerhalb ihrer Laboratorien verteilen. Als Distributionseffekt dieser Fakten und Maschinen sind nicht nur ihre An- bzw. Verwendung in anderen Bereichen außerhalb des Labors zu nennen, sondern auch ein Transformationsprozess der Welt indem sie sich sukzessive an die im Laboratorium geltenden Bedingungen angleicht. (Biesta 2010: 498f.)

Jornitz erkennt in dieser Vorgehensweise das Bestreben „an naturwissenschaftliche(r) Evidenz, die davon lebt, dass jedes Experiment beliebig wiederholbar sein muss und damit die Gültigkeit der Erkenntnis verbürgt“ anzuknüpfen. (Jornitz 2009: 71.) Sichtbar wird hier der Fokus auf den Aspekt der Nutzung, der neben dem Erklärungszusammenhang entscheidend für Evidenz ist.

Allerdings bemerkt sie hier kritisch, dass „Für eine Disziplin, die sich dem Primat der angewandten Forschung und dem Erstellen von Meta-Analysen verschreibt, ... die Umstellung auf evidenzbasierte Forschung einer Bankrotterklärung als Wissenschaft gleich(käme).“ (Jornitz 2009: 72.) Schließlich „wäre (sie) damit ein völlig in sich kreisendes System der immer wieder erneuerten Evidenz, die bei aller Erklärungskraft nicht schon Gestaltungskraft nach sich ziehen dürfte.“ (Jornitz 2009: 72.) Das Statement zeigt die Problematik auf, dass von Erklärungen, warum etwas ist, wie es ist, nicht automatisch ableitbar ist, wie sich etwas in gewünschter Weise verändern lässt.

Durch diese Anpassung der Außenwelt erweist sich das Funktionieren der Dinge unter bestimmten Laboratoriumsbedingungen auch außerhalb als wahr. Gesellschaft wird schlichtweg vom Netzwerk der „Technoscience“ inkorporiert und somit zum erweiterten Raum indem wissenschaftliche Fakten und Maschinen ohne Anstrengung zirkulieren. In Folge haben wir es hier mit einem Anwendungsdefizit von Evidenz basierten Praktiken, die das Resultat der Inkorporation wissenschaftlicher Erkenntnisse in Praxisfeldern der Gesellschaft sind, zu tun. Ausgehend von dem Punkt dass der Einfluss der modernen Wissenschaft auf die Gesellschaft in der Anwendung des von ihr

hervorgebrachten Wissens besteht, vernachlässigt die Auseinandersetzung mit dem Aspekt, was ihre Anwendung überhaupt erst möglich macht. (Biesta 2010: 499.) Auf diese Weise wird ein wissenschaftlicher Macht- und Herrschaftsanspruch sowie die Vorherrschaft einer bestimmten Methode, - des gesamten Instrumentarium der quantitativen Methode, begründet, ohne überhaupt noch über die verschiedenen Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden zu diskutieren. (Jornitz 2009: 70.)

Diese Entwicklungen beschränken den Handlungsspielraum von Menschen, die Möglichkeiten anders zu denken und zu handeln, verlieren an Akzeptanz. Normen, Macht und Werte entscheiden letztlich über wahr und falsch. (Biesta 2010: 499f.)

Im Bezug auf das mit Bezugnahme auf die Systemtheorie eröffnete Feld der Komplexitätsreduktion, wird das Thema Macht aufgebracht. Dies erfolgt explizit mit der Frage, wer über die Macht verfügt Handlungsoptionen für wen einzuschränken?

Normativität als ein deliberativer Versuch Komplexität zu reduzieren artikuliert Präferenzen bezüglich dessen, was wünschenswert ist.

Bildung ist nicht einfach nur Lernen oder der Einfluss von Lehrenden auf Lernende, sondern eine teleologische Praxis. Das heißt, sie ist auf ein Ziel, einen Zweck ausgerichtet. Dementsprechend bedürfen Bildungsarrangements „das im Blick behalten“, welchen wünschenswerten Output sie überhaupt befördern sollen. Die Beantwortung dessen, worauf Bildung abzielt, muss der Beantwortung von Fragen nach der Wirksamkeit von Bildungshandlungen vorausgehen. Standardisiertes Steuerungswissen im Bereich pädagogischen Handelns wird von Jornitz gewissermaßen als widersinnig ausgewiesen, wenn sie schreibt, dass

die lebendige Beziehung zwischen Erzieher und Zögling, Lehrerin und Schülerinnen, Eltern und Kind ... in seinen Aspekten zum einen viel zu komplex und heterogen (ist), um tatsächlich mechanische Hilfen anbieten zu können und zum anderen ... es sich unter humanen Gesichtspunkten (verbietet), dieses Verhältnis zu standardisieren und nach Mitteln des Verhaltenstrainings zu beherrschen. (Jornitz 2009: 72.)

Evidenz dient einerseits der Informationsgewinnung über mögliche Verbindungen zwischen Handlungen und Konsequenzen, ist andererseits jedoch problematisch, wenn sie die einzige Basis für Bildungspraktiken darstellt, da diese dann richtungslos bleiben. Werte können hier wesentliche Orientierung stiften. (Biesta 2010: 500.)

Der Entscheidung, ob das Wissen über mögliche Beziehungen zwischen Handlungen und Konsequenzen zur Anwendung gelangt oder nicht, liegt ein Werturteil zu Grunde.

Dieses befasst sich erstens mit der allgemeinen Erwünschtheit von Informationen darüber, was funktioniert. Trotz Informationen über den wirksamsten Ansatz um einen bestimmten Output zu erzielen, liegt es im Bereich des Möglichen sich nach eingehender Schaden-Nutzen-Abwägung dennoch gegen diesen zu entscheiden. Die Bedeutung, die wir Bildung hinsichtlich dessen, was sie zum Erreichen eines bestimmten Ergebnis leisten kann beimessen, fließt ebenso in das Werturteil mit ein. Zwischen Bedeutung und Ziel von Bildung besteht ein interner Zusammenhang. (Biesta 2010: 500f.) Ersichtlich wird dies an Biestas (2010: 501.) Feststellung:

The means we use in education—our teaching styles, the ways in which we try to promote certain ways of doing and being—are not neutral with regard to the ends but potentially also teach something to students. Punishment is a good example of this as we may well have strong evidence about the effectiveness of some forms of punishment, and we may even have come to the value judgement that with regard to the use of punishment in a particular situation the benefits outweigh the disadvantages. Yet still we may decide not to use punishment as it would teach children “that it is appropriate or permissible in the last resort to enforce one’s will or get one’s own way by the exercise of violence” (Carr 1992, p. 249)—a problem that works out similarly in those cases where the question is whether we should use rewards in education or not. (Biesta 2010: 501.)

Werte besitzen damit konstituierende Kraft für unsere Bildungspraktiken. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass

We might even say that without normative orientations, without decisions about what is educationally desirable, without an articulation of the telos of educational practices, these practices simply do not exist—or at least they do not exist as educational practices. It is, therefore, only in light of decisions about the aims and ends of educational practices that questions about evidence and effectiveness begin to have any meaning at all. (Biesta 2010: 501.)

Letztlich gibt das, was im Bereich der Bildung als wünschenswert erachtet wird, auch die Richtung für Evidenz vor.

Damit wird es Biesta zufolge notwendig, Evidenz basierte Praktiken zu überdenken. Berücksichtigung müssen hierbei Wissenslimitierungen, die Natur sozialer Interaktionen, unterschiedliche Wege, wie Dinge funktionieren können, sich in diesem Rahmen vollziehende Machtprozesse, sowie den sozialen Praktiken zugrundeliegende Werte und an ihrer Konstitution beteiligte normative Orientierungen, finden. (Biesta 2010: 501.)

3.2.1. Bildungsstandards¹²¹

Eine im Bildungssystem selbst erhobene und vermehrt von außen an das Bildungssystem herangetragene Forderung läuft unter dem Schlagwort „Einführung von Bildungsstandards“.¹²² (Krautz 2007: 135.) Nach Schirlbauer beruht diese Forderung auf einem völligen „Verlust des „Grundvertrauens in Schule und Lehrerschaft, aber auch in die Leistungsfähigkeit der traditionellen Steuerungsformen via Erlass, Verordnung und Schulaufsicht. (Schirlbauer 2010: 154) Sie sind als „Kernelement der neuen Kontrolle - und Steuerungssystem für die Bildungsinstitutionen“ (Schirlbauer 2007: 150) zu bezeichnen, deren Einführung jedoch unter „völligem Verzicht auf Bildungstheoretische und didaktische Begründungen“ (Schirlbauer 2007: 154.) erfolgt. Daher implizieren diese Standards (...) gewissermaßen einen „Generalverdacht gegenüber den Schulreformprojekten seit der Erfindung der Schulautonomie.“ (Schirlbauer 2007: 150.)

Anhand eines angelegten Ordnungsrasters der Kompetenzen, die als Maßstab dienen, soll Wissen messbar gemacht werden. Damit wird einerseits verbindlich geregelt, was in Lehrplänen unverbindlich, beliebig bleibt, andererseits werden aber auch die Verwertungsanforderungen konkretisiert. Bemerkenswert dazu ist Schirlbauers These, dass aufgrund des vorherrschenden pädagogischen Leitbilds eines „humanen Förderns gegenüber einem inhuman Unterrichten, das rhetorisch inhaltsleer mit Schlagworten wie „positives Lernklima“, „Teamgeist im Unterricht“, „Wohlbefinden“ und (...) „Leistungsbereitschaft (...) fördern“ operiert“, „niemand wusste und wissen wollte, worin die Leistungen bestehen sollten.“ (Schirlbauer 2007: 151f.)

Festgelegt wird daher das Durchschnittsmaß, was muss, soll, ein/e SchülerIn je nach Schulstufe, Abschluss an Kompetenz, bzw, verwertbarem Wissen erworben haben.

¹²¹ Die gesetzliche Verankerung der Bildungsstandards im Paragraphen 17 des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG), die Verordnung zu den Bildungsstandards (BGBl. II Nr. 1/2009) und ihre Novelle (BGBl. II Nr. 282/2011) legen Ergebnisorientierung, nachhaltigen Kompetenzaufbau und gezielte individuelle Förderung als verpflichtende Unterrichtsprinzipien fest. (<https://www.bifie.at/node/48>)

¹²² Die „Einführung von Bildungsstandards“ ist in Österreich Auftrag des Bifie „im Rahmen seiner Basiszuwendung [...] Vorsorge für die Tätigkeiten im Bereich der Bildungsstandards zu treffen“ (Erläuterungen zur Änderung des Schulunterrichtsgesetzes)
die Entwicklung und Durchführung geeigneter Implementierungs-, Begleit- und Fortbildungsmaßnahmen auf sämtlichen Akteursebenen,
die Erstellung und Erprobung von Selbstevaluationsinstrumenten für alle involvierten Fachbereiche (Volksschule, Hauptschule und AHS),
die Durchführung periodischer Baseline- und Standardüberprüfungen auf der 4. und 8. Schulstufe sowie laufendes Itembanking,
die Koordination, Steuerung und Evaluation weiterer Entwicklungsarbeiten (insbesondere die Entwicklung und Implementierung von Bildungsstandards im Bereich der Naturwissenschaften). (<https://www.bifie.at/node/48>)

Zentralmatura und PISA-Testung folgen dieser Logik. Bildungsstandards sind damit nicht per se mit Bildungszielen gleichzusetzen. Nach Schirlbauer ist der Zweck der Bildungsstandards „normieren und normalisieren.“ (Schirlbauer 2007: 156.)

Die Orientierung auf diese Kernkompetenzen bringt jedoch zwangsläufig und ungewollt eine Reduktion der Bildungsinhalte mit sich, da eine Konzentration auf die Testinhalte notwendig ist. Eine erfolgreiche Anpassung an die messbare Normanforderung bringt „teaching to the test“ hervor. Damit wird, wie die Deutsche Bildungskonferenz bereits 2004 feststellt, ein „mechanistisches Weltbild“, das den Mensch als „steuerbares Wesen“ sieht, befördert. (Krautz 2007: 135.) Die Aussage geht dahin, dass dies „der Freiheit des Menschen widerspricht“, da Eigenverantwortung, und Selbstständigkeit eingeschränkt werden, eine „Analogie zur Maschine hergestellt und die Persönlichkeit des Menschen verkürzt wird. (Krautz 2007: 135.)

Anzumerken ist hier, dass trotz eines in der Konsumgesellschaft stets als einzigartig angesehenen „Ichindividuums“ dieses in der Gesellschaft als „historische Kategorie“ das schwächste Element, das mal mehr, mal weniger er- oder entmächtigt wird, repräsentiert. Das Auseinandertriften von Individuum und Gesellschaft erscheint so in der Übermacht der, von an Technik und Wissenschaft gebundenen und durch Objektivitätsglauben geprägten Gesellschaft, der das einzelne Individuum gegenüber bestrebt ist seine Subjektivität zu bewahren. Individuell-subjektive Atrophie trifft auf gesellschaftlich-vermeintlich objektive Hypertrophie. (Kröll 2014: 219.)

3.2.3. Kompetenz

Kompetenz¹²³ und hier Schlüsselkompetenz ist das Zauberwort, das das System Bildung derzeit durchzieht. Alle zeitgeistigen Diskussionen über Bildung, alle modernen

¹²³ Die vom Bifie verwendete Definition von Kompetenz geht auf Franz E. Weinert zurück und lautet:
„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001 zit. n. BIFIE: „Kompetenzen und Modelle“, <https://www.bifie.at/node/49>, aufgerufen am 16.09.2015.)

Der Begriff findet sich sowohl im pädagogisch-praktischen, erziehungswissenschaftlichen und pädagogisch-psychologischen Bereich als auch in der empirischen Forschung. (BIFIE: „Kompetenzen und Modelle“, <https://www.bifie.at/node/49>, aufgerufen am 16.09.2015.)

„Kompetenz wird als komplexer Begriff verstanden, welcher die Dimensionen: Wissen, Handeln-Können, Motivation und Haltungen umfasst“. (Pädagogische Hochschule Wien: „Studieren an der PH Wien“, <http://www.phwien.ac.at/index.php/studienangebot/studieren-an-der-ph-wien>, aufgerufen am 21.09.2015.) In dieser Abkürzung findet sich der im Rahmen der Lehrerbildung verwendete „allgemeine und spezielle pädagogische Kompetenz“ Begriff auf der Homepage der Pädagogischen Hochschule Wien, der durch „fachliche und didaktische Kompetenz, Diversitäts- und Genderkompetenz,

Curricula, alle evidenzbasierten Bildungsstudien sind davon geprägt. 2005 hat die OECD in ihrer Studie „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen“ versucht eine Antwort auf die Frage zu geben, welche Fähigkeiten für ein gutes, gelingendes Leben vonnöten sind. Dies zielt auf die Fähigkeit des Menschen in einem funktionierenden Umfeld ein selbstbestimmtes, glückliches Leben zu führen, ab.

Mit dem Ordnungsrahmen der Kompetenzen erstellt die OECD einen persönlichkeitsbildenden Katalog, eine Form der zehn Gebote. Kompetenz als Begriff ist als Erweiterung, als eine Form der Überhöhung von Fähigkeiten zu verstehen, gemeint wird die Summe aus „Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen“. (Krautz 2007: 128.) Nach Krautz ist das von der OECD mittels ihrer PISA-Studien durchgesetzte, Kompetenzkonzept allerdings nicht demokratisch legitimiert. Es ist unscharf, wissenschaftlich ungeklärt und gesellschaftspolitisch problematisch.

Es senkt empirisch nachweisbar das Bildungsniveau, widerspricht den Leitziele eines demokratischen Bildungswesens, zersetzt didaktisches und pädagogisches Denken und Handeln und behindert Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu mündigen Staatsbürgern.

[...]

Eltern, Vertreter von Kultur und Wirtschaft sowie alle anderen Bürger müssen diskutieren, ob sie die Entwicklung einer ungebildeten und unmündigen Jugend hinnehmen wollen. Denn deren Bildungsanspruch wird missachtet, Demokratie, Kultur und Wirtschaft werden gefährdet. (Krautz 2015: 6.)

Kompetenz ist dieser Ansicht nach ein im Alltagsverständnis unklar definierter, und dadurch in vielerlei Richtungen anschlussfähiger positiv besetzter „Containerbegriff“. (Krautz 2015: 7.) Er kann sowohl „fachliches Können, soziale Fähigkeiten oder kritisches Denken“ (Krautz 2015: 7.) umfassen und damit unterschiedlichen humanistischen, kritisch emanzipatorischen oder reformpädagogischen Strömungen zugeordnet werden.

Der Bloom'sche Kompetenzbegriff in seiner Lernzieltaxonomie inkludiert Wissen, Verstehen, Anwenden, Analyse, Synthese und Evaluation als Kompetenzgrade.

Damit wird deutlich, dass der Begriff einer Funktionalisierung des Menschen im ökonomischen Sinne dient und nicht auf ein „frei von etwas“, sondern auf ein „fähig zu etwas“ abzielt. Der Kompetenzbegriff¹²⁴ stellt somit auf die Anpassungsnotwendigkeiten und Teilhabefähigkeiten in einem ökonomischen Ordnungssystem ab.

Soziale Kompetenz und Beratungskompetenz, Professionsverständnis“ präzisiert wird. (Pädagogische Hochschule Wien: „Studieren an der PH Wien“, <http://www.phwien.ac.at/index.php/studienangebot/studieren-an-der-ph-wien>, aufgerufen am 21.09.2015.)

124

Die Kompetenzdefinition von Weinert¹²⁵ wurde trotz ihrer ungenügenden Wissenschaftlichkeit und Anwendbarkeit¹²⁶ als Maßeinheit herangezogen um „Bildung messbar zu machen“ (Krautz 2015: 8.) Statt den Weinertschen Inneren Fähigkeitsdispositionen werden die einen natürlichen Zusammenhang beschreibenden Kompetenzen zu in Einzeltätigkeiten zergliederte Performanzen umgewandelt. „Sichtbar und damit prüfbares Handeln“ (Krautz 2015: 9.) wird katalogisierbar und kategorisierbar abgebildet, aber in dieser Form sinnentleert- und zusammenhanglos und somit nicht unterrichtbar, da ihm Logik und Aufbau des Fachs wesensfremd sind. „Totes Wissen“ soll durch Können ersetzt werden, „fachliche, und überfachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Krautz 2015: 10.) nicht auf der „Grundlage von Inhalten sondern von erwünschten Fähigkeiten und Verhalten“ (Krautz 2015: 10.) geplant werden. Damit wird eine Verzweckung, eine Verdinglichung erreicht, der Wert an sich wird „Mittel [zum Zweck, V.D.] zur Zielerreichung“ (Krautz 2015: 10.) So wird das Vermitteln von

„Bei der Lesekompetenz geht es um die Fähigkeiten der Schüler/innen, schriftliche Informationen in Situationen zu nutzen, denen sie im Alltag begegnen. Im Rahmen von PISA wird Lesekompetenz definiert als die Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD, 2007c: 328) bei der Lesekompetenz werden fünf aufsteigende Kompetenzstufen (Levels) von 1 bis 5 unterschieden.“ (Neureiter, Herbert: „E4: Kompetenz in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft bei 15-/16-Jährigen im Längsschnitt“, <https://www.bifie.at/buch/936/2/e/4>, aufgerufen am 20.09.2015.)

Der Grundsatzterlass zur Lesekompetenz verdeutlicht anschaulich, welche Aufgaben Kompetenzen zugemessen werden.

Im Sinne Aldous Huxleys „Wer zu lesen versteht, besitzt den Schlüssel zu großen Taten, zu unerträumten Möglichkeiten“ gilt Lesen laut OECD Pisastudie als wesentlicher Kompetenzbereich, als »Basiskompetenz für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher, beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben«. Unterteilt wird dabei in „basale, kognitive, motivationale, reflexive und kommunikative Lesekompetenz.“ Die *basale Kompetenz* zielt dabei auf Wort- und Satzebene ab, umfasst damit „sicheres, flüssiges und genaues“ Lesen um „einfache Verknüpfungen“ zu bilden. Unter *kognitiver Lesekompetenz* wird sinnerfassendes und sinngestaltendes Lesen zum Wissenserwerb von Texten unterschiedlicher Länge verstanden. Motivationale Kompetenz bedeutet selbstständig fähig und willens zur geeigneten Textsuche und zur kognitiven und emotionalen Auseinandersetzung damit zu sein, während die *reflexive Kompetenz* darüber hinausgeht und sowohl Kritikfähigkeit wie kreativen Umgang, Kommentarfähigkeit, Beurteilungs-, Bewertungs-, Bearbeitungs- sowie Vergleichsfähigkeit einschließt. Zu guter Letzt wird mit *kommunikativer Kompetenz* die Austausch- und Artikulationsfähigkeit über Gelesenes bezeichnet. Für die PädagogInnen gilt, dass sie in Aus-, Fort- und Weiterbildung die erforderlichen Kompetenzen und Haltungen zur Leseförderung entwickeln müssen. Umfassende Erläuterungen und weiterführende Erklärungen zur Handhabung finden sich detailliert im Erlaß. (BMBF: „Grundsatzterlass Leseeziehung“, Wien 2014, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/ge_leseeziehung.pdf?4q0ry1, aufgerufen am 16.09.2015.)

¹²⁵ Kompetenzdefinition nach Weinert im Wortlaut von Krautz (2015: 7f.):

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Kompetenzen sind „zweckgerichtete (funktionale) Fähigkeiten des Denkens (Kognition), um Probleme zu lösen, sowie die dazu notwendige Motivation, der Wille und die sozialen Einstellungen.“

¹²⁶ Kompetenz richtet sich auf kognitive Fähigkeiten und wird damit „Bildenden“ Lernvorgängen in Fächern wie Deutsch, Musik, Kunst, Sport, Geschichte ungenügend gerecht.

Inhalten zwar durch Master Google ersetzbar, aber nicht mehr sicher gestellt, dass mit diesen Inhalten auch Zusammenhänge Sinnerfassend erfahrbar werden.

Krautz präzisiert den Schlüsselkompetenzbegriff¹²⁷ als „Arbeitsanforderungen in einem modernen, globalisierten, virtuell kommunizierenden Unternehmen.“ (Krautz 2007: 129.) Er sieht Kompetenzen als kognitive, prinzipiell inhaltsneutrale, ethisch neutrale Fähigkeiten zur anwendungsbezogenen Problemlösung die zu einem blinden Fleck beim kritischen Urteilsvermögen führen. (Volk, Hartmut: „Der Fluch der Kompetenzen“ (Interview mit Jochen Krautz), 23.06.2015, <http://derstandard.at/2000017704393/Der-Fluch-der-Kompetenzen>, aufgerufen am 23.06.2015.)

So behindert die Orientierung auf ethisch neutrale Kompetenzen die Bildung von kritischem Urteilsvermögen und Moralität, da Wertfragen nicht geklärt werden. Motivationspsychologie ersetzt das Interesse an der Sache. Lernende „sollen nun wollen, was sie wollen sollen, ohne dass noch einsichtig wäre, warum und wozu“. (Krautz 2015: 12.) Fremdsteuerung ersetzt Selbststeuerung. Der Schüler soll „motiviert sein, das zu tun, was andere wollen“. (Krautz 2015: 12.) Nach Volker Ladenthin betrachtet „ist die Kompetenztheorie die bisher ausgeprägteste Form einer Theorie der Fremdsteuerung.“ (Ladenthin 2011, 3 zit. n. Krautz 2015: 12.)

Für das System Bildung sind die Auswirkungen weitreichend, da im bereits zitierten OECD Bericht auch auf den privaten Wettbewerb in Konkurrenz zu den staatlichen Bildungsangeboten verwiesen wird, die den Anpassungsdruck in Richtung Kompetenzfokussierung analog der „Bedürfnisse des Wissenszeitalters“ erhöhen¹²⁸. Damit findet

¹²⁷ Die Sichtweise der österreichischen Industriellenvereinigung auf Schlüsselkompetenzen formuliert deren Generalsekretär Neumayer folgendermaßen:

„Unter ‚Schlüsselkompetenzen‘ sind jene Kompetenzen zu verstehen, die Menschen für persönliche Entfaltung und erfolgreiche Beschäftigung, aber auch für soziale Integration, Bürgersinn und zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen benötigen.“ Neben „Grundkompetenzen in den Kulturtechniken“ (Industriellenvereinigung: „BESTE BILDUNG FÜR ÖSTERREICHS ZUKUNFT: Bildung neu denken. Schule besser leben.“, 8, http://www.iv-net.at/d4300/beste_bildung.pdf, aufgerufen am 20.04.2015.) gehe es dabei um den „Erwerb von Allgemeinbildung in möglichst allen Lebensbereichen, um Sozial- und Wertebildung, mehr wirtschaftliches Grundverständnis, naturwissenschaftlich-technische Kompetenzen, Kooperationsfähigkeit [sowie, V.D.] „Selbstvertrauen und Handlungskompetenz.“ (Industriellenvereinigung: „BESTE BILDUNG FÜR ÖSTERREICHS ZUKUNFT: Bildung neu denken. Schule besser leben.“, 8, http://www.iv-net.at/d4300/beste_bildung.pdf, aufgerufen am 20.04.2015.)

¹²⁸ Krautz im Standard Interview mit Hartmut Volk vom 23. Juni 2015:

„schlecht daran [an der Kompetenzzuschreibung; V.D.] ist, dass das in den Schulen und Universitäten eingeführte Kompetenzkonzept massiv das Bildungsverständnis verändert. Bildung zielte auf Selbstständigkeit im Denken auf der Grundlage von Wissen und Können. Die Vermittlung von Kompetenzen hingegen zielt auf vordergründiges Funktionieren, auf Bereitschaft zur Anpassung an den globalen Wandel.“ (Volk, Hartmut: „Der Fluch der Kompetenzen“

sich ebenso ganz klar das Bekenntnis zu einer Output-Orientierung von Bildung, gefordert wird ein „fähig zu etwas“ im Sinne einer „inneren Anpassung der Persönlichkeit an ökonomische Zielvorgaben“. (Krautz 2007: 130.)

Damit einher gehen mediale von Unternehmen gesteuerte Initiativen, die Business-Training, bzw. „Arbeitsmarktfitness“ statt Volksbildung propagieren. Dem Wirtschaftskatechismus folgend werden die Leitsätze, „Eigeninitiative, Eigenverantwortung, Unternehmerisches Denken und Handeln, Fleiß und Selbstdisziplin, immerwährende Lernbereitschaft, Team- und Kommunikationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Belastbarkeit, Konfliktfähigkeit, Offenheit“ und zu guter Letzt „Reflexionsfähigkeit“ als Glaubensmaxime fixiert. In der Wirtschaftspädagogik werden Kompetenzen daher als Selbstorganisationsdispositionen bezeichnet, deren Kern sachliche, fachliche, methodische, und soziale Kompetenzen bilden, die in Lernprozessen erworben werden. Diese können sowohl in Eigenregie und damit autodidaktisch, als auch durch Bildung, Weiterbildung, Erfahrung, informelles Lernen und Selbstreflexion gebildet werden. (Wikipedia. Die freie Enzyklopädie: Kompetenz (Pädagogik), https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_%28P%C3%A4dagogik%29, aufgerufen am 19.06.2015.)

Die Wirtschaft muss sich nach Krautz die Frage stellen lassen, ob sie „geistige Eunuchen oder demokratiefähige Bürger, die etwas wissen und können“ (Volk, Hartmut: „Der Fluch der Kompetenzen“ (Interview mit Jochen Krautz), 23.06.2015, <http://derstandard.at/2000017704393/Der-Fluch-der-Kompetenzen>, aufgerufen am 23.06.2015.) will. Seine kritische Sichtweise auf die favorisierte Kompetenzorientierung gipfelt in der Aussage, dass das Ziel der Implementierung weder der negative Effekt auf die Wirtschaft, noch der Nebeneffekt Privatisierung für Konzerne, sondern „die Steuerbarkeit und die Steuerung von Menschen [... zu sein scheint; V.D.], indem man ihnen das Denken abgewöhnt. (Volk, Hartmut: „Der Fluch der Kompetenzen“ (Interview mit Jochen Krautz), 23.06.2015, <http://derstandard.at/2000017704393/Der-Fluch-der-Kompetenzen>, aufgerufen am 23.06.2015.)

3.2.4. Konzept des Lebenslangen Lernens „LLL“

Das bildungspolitische Kernkonzept des Lebenslangen Lernens ist in seiner Entstehung im Zusammenhang mit dem von der UNESCO 1970 erklärten „Internationalen Erziehungsjahr“ sowie dem von der Europäischen Kommission 1996 ausgerufenen

(Interview mit Jochen Krautz), 23.06.2015, <http://derstandard.at/2000017704393/Der-Fluch-der-Kompetenzen>, aufgerufen am 23.06.2015.)

„Europäischen Jahr des Lebensbegleitenden Lernens“ zu sehen. (Kraus 2001; Dietsche/Mayer 2004.)

Anhand verschiedener Dokumente und Programme des Europarats, der Europäischen Union, der OECD, der UNESCO und der Weltbank zeigt sich wie dieses „lebenslanges Lernen“¹²⁹ in der Bildungspolitik seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts bezüglich Interessen und Zielsetzungen unterschiedlicher Akteure immer mehr an Bedeutung gewonnen hat. Im Rahmen der Lissabon Strategie des Europäischen Rates aus dem Jahr 2000 hat sich dieser Fokus auf lebenslanges Lernen zur (Weiter)entwicklung des gemeinsamen Europäischen Wirtschafts- und Sozialraum als strategisches Ziel¹³⁰ dahingehend verstärkt, dass zunehmend die bildungspolitische Umsetzung, die von der individuellen Lernentwicklung ausgehend auf das Bildungssystem wirkt, forciert wurde. (Dietsche/ Mayer 2004: 5, 6.) In diesem Kontext erfährt daher auch die Gemeinschaftsstrategie eine permanente Ausweitung ihrer Kompetenzbereiche.

Der Strategie LLL 2020 liegen fünf grundlegende Leitlinien¹³¹ vier Grundprinzipien¹³² und die vom Europäischen Rat und dem Europäischen Parlament empfohlenen „Acht

¹²⁹ Nach Lassnigg handelt es sich beim Begriff des lebenslangen Lernens um einen extrem normativ aufgeladenen, der dazu diene, aufzuzeigen, wie die Organisation und Förderung von Bildungsprozessen bzw. Lernen innerhalb von Gesellschaft aussehen soll, angesichts der neuen Anforderungen und Herausforderungen, denen sie sich zu stellen hat. Ziel ist Differenzreduzierung, sprich es geht darum LLL als Weg im Umgang der Gesellschaft mit den Veränderungen mit denen sie konfrontiert ist aufzuzeigen und mit Hilfe von Transformationsprozessen im Bildungs- und Erziehungssystem die aufgeklaffte Differenz zu schließen. (Lassnigg 2009: 3.)

¹³⁰ Konkret besteht dieses darin, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.“ (Europäischer Rat in Lissabon am 22. und 23. März 2000).

¹³¹

„Diese Leitsätze sind eine „*Lebensphasenorientierung* mit dem Ziel Bildungsprozesse altersunabhängig und altersadäquat zu ermöglichen, *Lernende in den Mittelpunkt stellen* durch die Verschränkung von Lernorten, die Entwicklung neuer Lernarchitekturen und neuer Lehr- und Lernformen, eine Flexibilisierung von Lernen, sowie der Weiterentwicklung der Rolle der Lehrenden, *Life Long Guidance* durch eine umfassende Unterstützung der Lernenden mittels einer verbesserten und ausgebauten Beratung sowie einer verstärkten Professionalisierung der BeraterInnen, die Kompetenzorientierung, die Transparenz und Vergleichbarkeit von Qualifikationen, die Weiterentwicklung von Kompetenzportfolioinstrumenten, und die Anerkennung von informellem Wissen und Kompetenzen beinhaltet und letztendlich eine umfassende Förderung der Teilnahme an LLL mittels einer Stärkung von Bildungsmotivation und der Freude am Lernen, sowie ausreichenden Anreiz- und Fördermaßnahmen.“ (LLL 2020: 9.)

¹³² Nachfolgende struktur- und steuerungsrelevante Ansätze finden sich basierend auf den Prinzipien Gender und Diversity, Chancengerechtigkeit und soziale Motivation, Qualität und Nachhaltigkeit, sowie Leistungsfähigkeit und Innovation (LLL 2020: 10, 11.) in der von den Ministern Schmied, Töchterle, Hundsdoerfer und Mitterlehner unterzeichneten österreichischen Strategie LLL 2020 von Juli 2011:

- Festlegen von Umsetzungsverantwortlichkeiten und Etablierung von arbeitsteiligen Governance-Strukturen
- Definition von Arbeitspaketen, operativen Teilzielen und Milestones

Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen“¹³³ zugrunde. Die Strategische Umsetzung soll den Visionen folgend, anhand von Maßnahmen unterstützten Aktionsrichtlinien¹³⁴ erfolgen.

Das Konzept lebenslangen Lernens zeichnet sich nach Kraus dadurch aus, dass die individuellen Lernbemühungen jedes einzelnen Menschen niemals zu einem Abschluss kommen können bzw. sollten. (Kraus 2001: 9f.) Mit der von ihr vorgenommenen Analyse zur Konzeption „Lebenslangen Lernens“ arbeitete sie¹³⁵ das bildungspolitische Kernkonzept, dass sich auf in diesen vorfindbare Gemeinsamkeiten hinsichtlich

-
- Task Force LLL 2020 als strategische Koordinationsgruppe für den Umsetzungsprozess
 - Multi-Level-Koordination und Prozessbegleitung im Rahmen einer Nationalen Plattform für lebensbegleitendes Lernen
 - Jährliches Monitoring zur Feststellung des Umsetzungsgrades und zur Erfolgskontrolle
 - Jährlicher Bericht an den Ministerrat über den Stand der Umsetzung, festzustellende Abweichungen, sich abzeichnenden Adaptions- bzw. Ergänzungsbedarf bezüglich der Ziele und Maßnahmen, die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Akteure im Rahmen des Governance-Ansatzes
 - Abschlussbericht an den Ministerrat im Oktober 2020 (LLL 2020: 47.)

¹³³ Diese Schlüsselkompetenzen umfassen

„Muttersprachliche Kompetenz, Fremdsprachliche Kompetenz, Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, Interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz, Bürgerkompetenz, Unternehmerische Kompetenz und Kulturelle Kompetenz“ (LLL 2020: 12.)

¹³⁴ Diese Aktionsrichtlinien betreffen die Bereiche

- Stärkung der vorschulischen Bildung und Erziehung als längerfristige Grundvoraussetzung (LLL 2020: 14.)
- Grundbildung und Chancengerechtigkeit im Schul- und Erstausbildungswesen (LLL 2020: 16.)
- Kostenloses Nachholen von grundlegenden Abschlüssen und Sicherstellung der Grundkompetenzen im Erwachsenenalter (LLL 2020: 20.)
- Ausbau von alternativen Übergangssystemen ins Berufsleben für Jugendliche (LLL 2020: 24.)
- Maßnahmen zur besseren Neuorientierung in Bildung und Beruf und Berücksichtigung von Work-Life-Balance (LLL 2020: 28.)
- Verstärkung von „Community-Education“- Ansätzen mittels kommunaler Einrichtungen und in der organisierten Zivilgesellschaft (LLL 2020: 32.)
- Förderung lernfreundlicher Arbeitsumgebungen (LLL 2020: 36.)
- Weiterbildung zur Sicherung der Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit (LLL 2020: 38.)
- Bereicherung der Lebensqualität durch Bildung in der nachberuflichen Lebensphase (LLL 2020: 41.)
- Verfahren zur Anerkennung non-formal und informell erworbener Kenntnisse und Kompetenzen in allen Bildungssektoren (LLL 2020: 44.)

¹³⁵ Für das Konzept wurden folgende, den jeweiligen Organisationen zugeordneten Dokumente verwendet:

- *Europarat*: „Permanent Education. Fundamentals for an Integrated Educational Policy“ (1971) (Kraus 2001: 58-65.)
- *Europäische Union*: „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (1995) (Kraus 2001: 65-72.)
- *UNESCO*
 - „Faure-Bericht“ oder „Wie wir leben lernen“ (1972) (Kraus 2001: 74-81.)
 - „Delors-Report“ mit den vier Säulen der Bildung (1996) (Kraus 2001: 81-89.)
- *OECD*
 - Recurrent Education: „Ausbildung und Praxis im periodischen Wechsel“ (1973) (Kraus 2001: 90-98.)
 - „Lifelong Learning for All“ (1996) (Kraus 2001: 98-105.)

„pädagogischer Elemente“ zur möglichen Ausgestaltung von „Lehr-Lern-Situationen“ stützt, heraus.¹³⁶ (Kraus 2001: 107.)

Im Jahr 2004 hielten Dietsche und Mayer allerdings bereits fest, dass zum Begriff des Lebenslangen Lernens keine eindeutige, einheitliche Definition existiere, jedoch einige ihm verwandte Konzepte, die für den wissenschaftlichen und politischen Diskurs über Bildungssysteme eine Rolle spielten und mit dazu beigetragen haben, den Blick auf „Lehren und Lernen“ zu verändern. (Dietsche/ Mayer 2004: 4.) Diese Feststellung der Nicht-Existenz einer allgemeingültigen Begriffsdefinition weist Lassnigg entschieden zurück.¹³⁷

Lassnigg regt an „LLL selbst als ‚theoretische‘ Begrifflichkeit oder gar als eine neue ‚Theorie‘ der Verschiebung der Aufmerksamkeit von der Angebots- zur Nachfrageseite des Bildungs/Erziehungswesens“ zu betrachten. In dieser verliert das formale Bildungswesen seine quasi Monopolstellung für Bildungs-Erziehungsleistungen

¹³⁶ Die pädagogische Elementarstruktur des bildungspolitischen Kernkonzepts „Lebenslanges Lernen“ nach Kraus (2001:107.):

- Selbstorganisierte Lernprozesse von Lernenden begründen das zentrale methodische Prinzip, das nach neuen Rollengestaltungen sowohl von Lehrenden, als auch den Lernenden selbst verlangt. Der Lernprozess zentriert sich um die Lernenden, während die reine Wissenvermittlerfunktion von Lehrenden eine Verschiebung zu anderen Funktionen, wie beispielsweise ihrer Vorbildwirkung als moralische Sozialisationsinstanz, ... erfährt.
- Den zentralen Lerninhalt stellt Lernfähigkeit selbst dar. Welche Inhalte konkret erlernt werden sollen, darüber gehen die Positionen in den analysierten Dokumenten auseinander.
- Kindheit und Jugend dienen dem „Lernen lernen“, die als ausgebildete Lernfähigkeit im weiteren Lebensverlauf kontinuierlich Anwendung findet. Erwachsene als Lernende werden jedoch zugleich als in den Erwerbsarbeitsmarkt integriert betrachtet.
- Schule als Bildungsinstitution muss sich öffnen und Wissen durch Zertifizierung dokumentiert und anerkannt werden. (Kraus 2001: 107.)

¹³⁷ Er argumentiert, dass die Kritik, „dass LLL ein dauernd wiederholtes inhaltsleeres Label sei, mit der ‚witzigen‘ Attribution ‚lebenslänglich‘ als argumentativem Höhepunkt“ (Lassnigg 2009: 2.) auf die „Komplexität“ des seiner Ansicht nach in den entsprechenden Dokumenten „ziemlich genau definierten“ und „umfassend begründeten“ Konzeptes zurückzuführen sei. Und stellt zudem fest: „Man mag die Definitionen und Begründungen nicht teilen, aber die Behauptung, sie wären nicht vorhanden, ist jedenfalls unrichtig.“ Schließlich müsse das LLL-Konzept einfach als „neue gesellschaftliche Organisation des Lernens“, als eine Theorie, die ein Aussagensystem zur Verfügung stellt, das uns ermöglichen soll die Wirklichkeit besser verstehen und erklären zu können, begriffen werden und bestehe im wesentlichen aus folgenden vier Teilen (Lassnig 2009: 3.):

- „einem präskriptiven Vorschlag für die gesellschaftliche Organisation und Förderung des Lernens
- einem Satz von empirisch gestützten Behauptungen über die gesellschaftlichen Veränderungen und die daraus resultierenden Erfordernisse
- einem Satz von Begründungen für den präskriptiven Vorschlag der neuen gesellschaftlichen Organisation des Lernens und
- Vorstellungen und Vorschlägen über den Transformationsprozess zwischen der gegenwärtigen Organisation und der neuen Organisation.“

Die Kritik keinen bzw. nur einen „schwachen Neuigkeits- und Voraussagegehalt (‚lebenslanges Lernen hat es ja immer schon gegeben‘)“ zu besitzen und als bloße Rhetorik auf der politischen und Systemebene keinerlei Umsetzung zu erfahren, sei nach Lassnigg ebenso haltlos. (Lassnigg 2009: 3.)

dadurch, dass für das formale Bildungswesen in der Gesellschaft (Familien, Betrieben, ...) erbrachte Vorleistungen sowie grundsätzlich alle Erfahrungen - egal welcher Art - als „Grundlage für Lernen“ berücksichtigt werden. Lernen am Arbeitsplatz findet besondere Beachtung. Sichtbar werden hierbei die Grenzen formalen Lernens in seiner Gegenüberstellung mit informellem Lernen. Einhergegangen ist dies mit einer Verschiebung des Fokusses, weg von der „traditionellen Normativität“ der Lerninhalte hin zu Organisationsformen und dem Prozess des Lernens selbst, - einer stärkeren Konzentration auf den Output anstatt den Input. „Die Unterscheidung der beiden Seiten des Lernens – reproduktiv oder expansiv, aufnehmend oder konstruierend [werden nach Lassnigg, V.D.] – stärker betont, und ... auch die unterschiedlichen Sichtweisen über das Lehren akzentuiert.“ (Lassnigg, 2009: 4.)

Nur im Recurrent Education Bericht der OECD fallen „Lernen und andere Tätigkeiten – insbesondere Arbeiten – zusammen. Diese Verknüpfung ermöglicht die Einbindung von Erwachsenen ins Lebenslange Lernkonzept als immerwährend Lernende. (Kraus 2001: 107.)

Dietsche und Mayer (2004: 6.) weisen zudem darauf hin, dass recurrent education von der UNESCO und dem Europarat in seiner Konzeption als lebenslangen Erziehungsprozess, der auf Verbesserung der Lebensqualität von Individuen und ihrer Gesellschaft durch Vollendung der persönlichen, sozialen und beruflichen Entwicklung innerhalb der Lebensspanne abzielt, kritisch gesehen wurde. Schließlich kann „Recurrent education“ als „Verschulung des Lernens über die Lebensphasen“ betrachtet werden. (Dietsche/ Mayer 2004: 6.) Lassnigg betrachtet es als bemerkenswert, dass die beiden Vorläuferprogramme zu lebenslangem Lernen, erstens des Europarates in Form von Education Permanente und zweitens der OECD in Form von Recurrent Education, trotz „ideologischer und rhetorischer Akzeptanz“ keine Realisation erfahren haben. (Lassnigg 2009: 2.)

4. Welche Bedeutung ist in diesem Kontext „GeschichtelehrerInnen“ für die Gesellschaft zuzuschreiben?

Im Anschluss an die vorausgegangenen Kapitel, die die Widersprüche, Paradoxien und Problemlagen für die Fragen, welche Interessen LehrerInnen bedienen sollen, wodurch sich Qualität im Bildungssystem auszeichnet, wie sie überhaupt bestimmt wird und welche Steuerungsmechanismen im Bezug auf die LehrerInnenausbildung bereits zum Tragen kommen, behandelt haben, geht es nun konkret darum, welche Bedeutung in diesem Kontext GeschichtelehrerInnen zuzuschreiben ist.

Vor dem Hintergrund der Terroranschläge auf die Redaktion der Satirezeitschrift Charlie Hebdo Anfang letztes Jahres (in Paris am 7. Jänner 2015), auf ein Kulturzentrum „Krudttønden“ im Kopenhagener Stadtteil Østerbro (am 14. Februar 2015), auf eine Synagoge in Kopenhagen (am 15. Februar 2015) sowie dem während eines Konzertes der Band „Eagles of Death Metal“ im Bataclan, im XI. Arrondissement in Paris in der Nacht des 13. Novembers 2015, dem enormen Zustrom von Flüchtlingen aus von Krisen und Kriegen gebeutelten Ländern, wie auch der darüber nicht zu vergessenden Finanzkrise der letzten Jahre, die zu desaströsen (sozialen) Zuständen in einigen Ländern Europas geführt hat, und den Übergriffen auf Frauen in mehreren Großstädten Deutschlands (Köln, Hamburg, ...) in der Silvesternacht von 2015 auf 2016, haben Fragen zum Bildungssystem, Bildung für die Gesellschaft, sowie das einzelne Individuum noch stärker an Bedeutung gewonnen.

Als Reaktion auf die Anschläge Anfang 2015 kam es zu einem informellen Ministertreffen auf europäischer Ebene, das in der Pariser Deklaration vom 17. März 2015 mit dem Titel „Erklärung zur Förderung von staatsbürgerlicher Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung“¹³⁸ mündete.

Zentrales Anliegen der Deklaration ist die Bekräftigung des Einsatzes für die Stärkung und den Schutz vor Verletzungen der von den europäischen Mitgliedsstaaten geteilten, gemeinsamen Grundwerte, wie „Achtung der Menschenwürde, Freiheit (vor allem freie Meinungsäußerung), Demokratie, Gleichheit vor dem Gesetz (vor allem zwischen Frauen und Männern), Rechtsstaat und Achtung der Menschenrechte“ durch „Nichtdiskriminierung, Toleranz, Gerechtigkeit, Solidarität“ und „Gleichheit von Frauen und Männern“ in pluralistischen Gesellschaften. Gemeinsames Ziel bleibt die

¹³⁸ engl.: declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education; frz.: Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination

Herstellung einer „integrativen Gesellschaft“, obwohl die Zuständigkeit für die Inhalte in ihren jeweiligen nationalen Bildungssystemen in den Mitgliedsstaaten verbleibt. Wesentlich ist daher die Bekämpfung von „Ausgrenzung, Intoleranz, Rassismus und Radikalisierung“ und eine Zusammenarbeit auf europäischer Ebene um diese Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu bewältigen.

Diese Absichtserklärung des europäischen Ministerrats geht in die gleiche Richtung wie die immer länger werdende Liste¹³⁹ von Empfehlungen (Recommendations) des Europarats zu unterschiedlichen Schwerpunktthemen.¹⁴⁰

Um im Interesse des Schog Art.2 zu agieren ist es für LehrerInnen in Österreich notwendig das gesellschaftliche System zu reflektieren. In die Betrachtungsweise muss der Versuch das Bildungssystem den Wirtschaftslogiken zu unterwerfen einbezogen werden. Ebenso notwendig ist es die zugrundeliegenden Staatsformen genau zu analysieren.

Hier kommt die Idee der „Vereinigten Staaten von Europa“ ins Spiel, wie sich am Bologna-Prozess¹⁴¹ unschwer erkennen lässt. Die dahinter liegende Idee der Vereinheitlichung von Bildungsabschlüssen um die soziale Mobilität zu erleichtern, darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich das System am anglosächsischen System orientiert und die europäische Bildungstradition damit einer massiven Veränderung unterworfen wurde.

Meinungsfreiheit und Meinungsvielfalt ermöglichen sich ein eigenes Bild zu machen. Den Nutzen des Bologna-Prozesses kritisch zu hinterfragen kann damit sogar als

¹³⁹ Seit der Jahrtausendwende herausgegebene Recommendations des Europarats sind:

History teaching in twenty-first-century Europe, Recommendation Rec(2001)15;

Education for Democratic Citizenship 2001-2004, Empfehlung Nr. 12 / 2002;

History teaching in conflict and post-conflict areas, Recommendation 1880 (2009)1;

Intercultural dialogue and the image of the other in history teaching, Recommendation CM/Rec(2011)6

¹⁴⁰ Jede Nachfolgende berücksichtigt die ihr Vorausgegangenen, um deren fortwährende Bedeutung für Gegenwart und Zukunft zu betonen. Inhaltlich graduelle Abweichungen entsprechen der jeweiligen Schwerpunktsetzung, wobei die Orientierung stiftende Grundausrichtung an den übergeordneten Werten durchschlägt.

¹⁴¹ Aufbauend auf der, von 388 Universitätspräsidenten anlässlich des 900 Gründungstags 1988 der ältesten Universität in Europa, unterzeichneten *Magna Charta Universitatum* und des von der UNESCO und dem Europarat erarbeiteten *Völkerrechtlichen Abkommens* und in der Lissabon-Konvention am 11. April 1997 unterzeichneten Erklärung zur gegenseitigen Anerkennung der Studienabschlüsse haben sich die Bildungsminister von Deutschland, Frankreich, Großbritannien und Italien in einer „Gemeinsamen Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung“, Sorbonne Deklaration am 25. Mai 1998 auf eine Vereinheitlichung programmatisch geeinigt. Am 19. Mai 1999 wurde dann von 29 Bildungsministern die Bologna-Erklärung mit dem Ziel eines einheitlichen europäischen Hochschulraums zu erschaffen unterzeichnet. (Wikipedia. Die freie Enzyklopädie: Bologna-Prozess, <https://de.wikipedia.org/wiki/Bologna-Prozess>, aufgerufen am 19.06.2015, European Higher Education Area: Bologna Process, <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>, aufgerufen am 19.06.2015.)

demokratische Pflicht, betrachtet werden. Dies gilt auch dann, wenn Implementiertes nicht mehr rückgängig gemacht werden soll. Die simple Frage, cui bono - welche Interessen sind betroffen, wem nützt die Umstellung eines Systems vorrangig, wer profitiert davon, muss somit auch im Sinne der demokratischen Legitimation der gesetzgebenden Institutionen gestellt werden.

Ist es die Mehrheit der Bevölkerung (der Studierenden) oder eine kleine global verankerte, oligarchischen Strukturen verhaftete Wirtschaftselite, die im Sinne der Beschäftigungsfähigkeit und Effizienz ein einheitliches System favorisiert und dadurch mit einer Kostenreduktion der Personalkosten rechnen kann?

Eine, in Amerika durchgeführte Studie von Martin Gilens und Benjamin I. Page¹⁴² zeigt deutlich, dass

die Wirtschaftselite und organisierte Gruppen, die Wirtschaftsinteressen vertreten, einen substantiellen unabhängigen Einfluss auf die Politik der US-Regierung haben. Gruppen, die die Interessen der Masse der Amerikaner vertreten sowie einzelne, durchschnittliche Bürger, haben dagegen wenig bis gar keinen Einfluss auf die Politik. (Deutsche Wirtschafts Nachrichten: „Princeton-Studie: US-Politik dient nicht den Bürgern, sondern den Wirtschafts-Eliten“, 27.07.2015, <http://deutsche-wirtschafts-nachrichten.de/2015/07/27/princeton-studie-us-politik-dient-nicht-den-buergern-sondern-den-wirtschafts-eliten/>, aufgerufen am 28.07.2015; Gilens/ Page 2014.)

Die Studie zeigt deutlich, dass die Wünsche der Mehrheit der US-Bevölkerung nicht in die demokratische Willensbildung einfließen. De facto bedeutet dies: „Sobald eine Mehrheit anderer Meinung ist als die Wirtschafts-Eliten oder organisierte Gruppen, verliert die Mehrheit.“ (Deutsche Wirtschafts Nachrichten: „Princeton-Studie: US-Politik dient nicht den Bürgern, sondern den Wirtschafts-Eliten“, 27.07.2015, <http://deutsche-wirtschafts-nachrichten.de/2015/07/27/princeton-studie-us-politik-dient-nicht-den-buergern-sondern-den-wirtschafts-eliten/>, aufgerufen am 28.07. 2015; Gilens/ Page 2014.) Da dadurch sowohl ein Verfassungsprinzip als auch das Konzept der Good Governance¹⁴³ verletzt wird, kommt es zu einer „Aushöhlung und ernsthaften Gefährdung der Demokratie.“ (Deutsche Wirtschafts Nachrichten: „Princeton-Studie: US-Politik dient nicht den Bürgern, sondern den Wirtschafts-Eliten“, 27.07.2015,

¹⁴² Gilens, Martin/ Page, Benjamin I. (2014): Testing Theories of American Politics: Elites, Interest Groups, and Average Citizens, American Political Science Association: Perspectives on Politics Vol. 12/No. 3: 564-581, http://scholar.princeton.edu/sites/default/files/mgilens/files/gilens_and_page_2014_-_testing_theories_of_american_politics.doc.pdf, aufgerufen am 30.07.2015, doi:10.1017/S1537592714001595.)

¹⁴³ „Good Governance“ nach Renn, „hängt von ... der Existenz handlungsleitender Normen und Institutionen, ... von der Integrität der kollektiven Steuerungsorgane und ... von der Selbstbindung der Macht an Legalität und Gemeinwohl ab“. (Renn 2014: 347.)

<http://deutsche-wirtschafts-nachrichten.de/2015/07/27/princeton-studie-us-politik-dient-nicht-den-buergern-sondern-den-wirtschafts-eliten/>, aufgerufen am 28.07.2015; Gilens/Page 2014.) Dies erfolgt, obwohl die Amerikaner „Wahlrecht, die Freiheit der Rede und die Versammlungsfreiheit genießen.“ (Deutsche Wirtschafts Nachrichten: „Princeton-Studie: US-Politik dient nicht den Bürgern, sondern den Wirtschafts-Eliten“, 27.07. 2015, <http://deutsche-wirtschafts-nachrichten.de/2015/07/27/princeton-studie-us-politik-dient-nicht-den-buergern-sondern-den-wirtschafts-eliten/>, aufgerufen am 28.07. 2015; Gilens/ Page 2014.)

Der Vorrang supranationalen Rechts vor nationalem Recht kann kurz und bündig folgendermaßen zusammengefasst werden. Supranationales Recht bricht nationales Recht. Daher schlagen jede Form von internationalen Rechtsabkommen¹⁴⁴, die die EU abschließt auch auf die nationale Gesetzgebung und Ausgestaltung im Bildungswesen durch.

Eine transatlantische Harmonisierung der Bildungsagenden wäre ident mit der Aufgabe von künftigen Möglichkeiten eine staatliche Regulierung der Rahmenbedingungen für private Bildungsanbieter sicher zu stellen.

Schließlich wird die neoliberale Ausrichtung von im Bildungsbereich tätigen AkteurInnen seit mehr als 20 Jahren in Strategiepapieren (Morrisson, Christian: The Feasibility of Adjustment, OECD, 1996, <http://www.oecd.org/dev/1919076.pdf>, aufgerufen am 16.01.2016.) überaus deutlich. In diesen Papers wird der Ökonomie eine alles bestimmende Schlüsselrolle zugewiesen, während die Regierungen zum Verwaltungsvollzug dieser Doktrin angehalten werden. Zur besseren emotionalen Verdeutlichung die deutsche Übersetzung Reinhard Frankls:

¹⁴⁴ So ist auch die Entschließung der deutschen Hochschulrektorenkonferenz auf dem Faktum begründet, dass Handelsabkommen bspw. in einem Top-down-Prozess auf staatliche Leistungen der Daseinsvorsorge wie Bildung, Kunst und Kultur durchschlagen. Ihrer Ansicht stellen sie aufgrund der unterschiedlichen kulturell verankerten Auffassungen, ob Bildungsinvestitionen als Privatinvestition oder gesellschaftliche Aufgaben anzusehen sind, eine reale Gefahr für die europäische Bildungslandschaft dar. Entschließung der 18.HRK–Mitgliederversammlung am 12.05.2015, (HRK Hochschulrektorenkonferenz. Die Stimme der Hochschulen: Die Transatlantische Handels- und Investitionspartnerschaft (TTIP): Die Bildung aus den Verhandlungen ausschließen, Entschließung der 18. HRK-Mitgliederversammlung am 12.5.2015, <http://www.hrk.de/positionen/gesamtlste-beschluesse/position/convention/die-transatlantische-handels-und-investitionspartnerschaft-ttip-die-bildung-aus-den-verhandlunge/>, aufgerufen am 16.01. 2016.);

1. Die HRK fordert die Europäische Kommission auf, den Bereich der Bildung vollständig aus dem Freihandelsabkommen TTIP auszunehmen.
2. Die HRK fordert Bund und Länder auf, durch Einsprüche bei der EU-Kommission rechtzeitig sicherzustellen, dass sie ihre Gestaltungskompetenz sowohl für die staatliche als auch private Bildung bewahren.

»Um das Haushaltsdefizit zu reduzieren, sind sehr substanzielle Einschnitte im Bereich der öffentlichen Investitionen oder die Kürzung der Mittel für laufende Kosten ohne jedes politische Risiko. Wenn Mittel für laufende Kosten gekürzt werden, dann sollte die Quantität der Dienstleistung nicht reduziert werden, auch wenn die Qualität darunter leidet. Beispielsweise lassen sich Haushaltsmittel für Schulen und Universitäten kürzen, aber es wäre gefährlich, die Zahl der Studierenden zu beschränken. Familien reagieren gewaltsam, wenn ihren Kindern der Zugang verweigert wird, aber nicht auf eine allmähliche Absenkung der Qualität der dargebotenen Bildung, und so kann die Schule immer mehr dazu übergehen, für bestimmte Zwecke von den Familien Eigenbeiträge zu verlangen, oder bestimmte Tätigkeiten ganz einstellen. Dabei sollte nur nach und nach so vorgegangen werden, z.B. in einer Schule, aber nicht in der benachbarten Einrichtung, um jede allgemeine Unzufriedenheit der Bevölkerung zu vermeiden.«¹⁴⁵ (Lieb, Wolfgang: Das öffentliche Schulsystem in der Privatisierungszange (Gespräch zw. Jens Wernicke und Reinhard Frankl), Kritische NachDenkSeiten. Die Kritische Website, <http://www.nachdenkseiten.de/?p=21109>, 17.03.2014, aufgerufen am 16.01.2016.)

Für Europa, konkret die EU und die Nationalstaaten folgert daraus diesen Gedankensträngen folgend, dass eine Anpassung an amerikanische Strukturen daher eine massive Bedrohung demokratischer Grundrechte bedeutet. Diese Erkenntnis kritisch zu beleuchten und sie in der LehrerInnen(aus)bildung, wie auch nachfolgend im Unterricht zu behandeln, ist für einen Erhalt demokratischer Strukturen in Europa essentiell, damit die Idee der „Vereinigten Staaten von Europa“ nicht zu einem Totengraber derselben wird.

Die, auf die Wirtschaft durchschlagenden und die Zukunftsfähigkeit beeinträchtigenden Problemlagen im Bildungssystem finden sich durchaus in ganz Europa in ähnlicher Weise. In Deutschland klingt die allesamt beschworene Wertigkeit einer guten Bildung, bzw. Ausbildung aus dem Mund des Geschäftsführenden Direktor des IAQ¹⁴⁶ Bosch so:

Wenn sich nichts ändert, wird sich am unteren Rande der Qualifikationshierarchie der Sockel der Langzeitarbeitslosen verfestigen, während auf der anderen Seite Fachkräfte fehlen. Diese Lücke wird man nicht alleine durch Zuwanderung schließen können. Vor allem ist Langzeitarbeitslosigkeit über viele Jahrzehnte

¹⁴⁵ Im englischen Original:

To reduce the fiscal deficit, very substantial cuts in public investment or the trimming of operating expenditure involve no political risk. If operating expenditure is trimmed, the quantity of service should not be reduced, even if the quality has to suffer. For example, operating credits for schools or universities may be reduced, but it would be dangerous to restrict the number of students. Families will react violently if children are refused admission, but not to a gradual reduction in the quality of the education given, and the school can progressively and for particular purposes obtain a contribution from the families, or eliminate a given activity. This should be done case by case, in one school but not in the neighbouring establishment, so that any general discontent of the population is avoided (Morrisson, Christian: The Feasibility of Adjustment, OECD, 1996, 28, <http://www.oecd.org/dev/1919076.pdf>, aufgerufen am 16.01.2016.)

¹⁴⁶ IAQ /Institut Arbeit und Qualifikation - Fakultät für Gesellschaftswissenschaften – Universität Duisburg-Essen, 47048 Duisburg

erheblich teurer als eine präventive Bildungspolitik, die im Übrigen die beste Arbeitsmarktpolitik ist. Eine Trendwende ist nur durch ein Paket von Maßnahmen zu erreichen. Dazu gehören der Ausbau der vorschulischen Erziehung, damit die sprachlichen Voraussetzungen für schulischen Erfolg gelegt werden, eine Verringerung der Zahl der Schulabbrecher, eine Erhöhung der Zahl der Ausbildungsplätze und schließlich auch eine zweite Chance im Erwachsenenalter, um einen Berufsabschluss nachholen zu können. (Bosch 2015: 3.)

Die oben genannten Forderungen finden sich als Ziele auch in den Leitindikatoren der Strategie Europa 2020¹⁴⁷. Nach Bosch „(lassen sich) Qualifikationsprobleme ... offensichtlich weder mit Lohnsenkungen, noch mit Wachstum lösen, sondern wir müssen endlich unsere Hausaufgaben im Bildungssystem machen. [-Und, V.D.] diese Hausaufgaben sind deutlich umfangreicher als in der Vergangenheit.“ (Bosch 2015: 2). Seitens der Wirtschaft in Österreich wird ähnlich argumentiert und ebenso die Forderung nach „Hausaufgaben“ im Bildungssystem erhoben. So ist auch das Programm der österreichischen Industriellenvereinigung (IV) zu verstehen. Der Generalsekretär der IV Neumayer sieht bspw. die „Elementarpädagogik als zentrales Bildungsfundament“ an, das die kognitiven Fähigkeiten und das Sozialverhalten der Kinder verbessert und „langfristig volkswirtschaftliche Nutzeffekte“ bringt.¹⁴⁸ Die Erhöhung der Ausbildungsplätze ist jedoch ein Anspruch, der sich wiederum direkt an die Wirtschaft richtet und für den das Bildungssystem keinesfalls in die Verantwortung genommen werden kann. Die zweite Chance im Erwachsenenalter geht einher mit der europäischen Initiative für „lebenslanges Lernen“¹⁴⁹, und ist von öffentlichem Interesse¹⁵⁰ und damit in den Governancemechanismen bereits inkludiert. An das

147

„Das Bildungsniveau soll verbessert werden, wobei insbesondere angestrebt wird, die Quote der frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger auf unter 10 % zu senken und den Anteil der 30- bis 34-Jährigen, die ein Hochschulstudium abgeschlossen haben oder über einen gleichwertigen Abschluss verfügen, auf mindestens 40 % zu erhöhen.“ (Eurostat: „Europa 2020 – Leitindikatoren“, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/europe_2020_indicators/headline_indicators, aufgerufen am 25.05.2015.)

148

„Elementarbildung ist der erste institutionelle Ansatzpunkt zur Potenzial- und Begabungsförderung unserer Kinder. Sie ist der Schlüssel für echte Chancengerechtigkeit. Elementare Bildungseinrichtungen sind daher – neben der Familie – entscheidend für die non-formale Bildung von mehr als 270.000 Kindern. Der bildungspolitische Fokus muss daher auch auf die Bildungsphase bis sechs Jahre gelegt werden“ (...) „Die Qualität der Krippen und Kindergärten ist ein entscheidender Faktor für eine optimale frühkindliche Förderung (Industriellenvereinigung: „Industrie: Elementarpädagogik als zentrales Bildungsfundament stärken“, 24.04.2015, <http://www.iv-net.at/b3606/industrie-elementarpaedagogik-als-zentrales-bildungsfundament-staerken/> aufgerufen am 25.05.2015.)

¹⁴⁹ Europäische Kommission 2010: „Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum.“ Mitteilung der Kommission, Brüssel

¹⁵⁰ Hierzu hält Lenz fest:

Schulsystem in seiner derzeitigen Form richtet sich so vor allem die Forderung nach Verringerung der Zahl der SchulabbrecherInnen¹⁵¹. Österreich liegt jedoch trotz des signifikant hohen Migrationsanteils bei SchülerInnen im europäischen Spitzenfeld dank seines differenzierten Schulsystems mit einer überaus geringen Schulabbruchquote bei 18-24 Jährigen. (Riegler, Gerhard: Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgängerinnen (Stand 2014), ÖPU daten.dienst.tag, Nr.42, 19.01.2015, <http://vcl-oe.at/index.php/publikationen/daten-dienst-tag/385-daten-dienst-tag-nr-42-vom-19-1-2016/file>, aufgerufen am 26.02.2016.) Ebenfalls exzellent liegt Österreich bei der Jugendarbeitslosigkeit¹⁵². Sichtbar wird dabei, dass die hier erhobenen Forderungen nach Hausaufgaben im Bildungssystem sich nicht immer an Fakten orientieren oder an die im Bildungssystem Lehrenden wenden, sondern allgemeine Governancestrukturen betreffen¹⁵³, die unter Hinweis auf die Policy Papers der OECD auch als ideologisch gesteuert gelten können.

„Das Konzept des lebenslangen Lernens steht wie jedes Bildungskonzept im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen. Es kann als Zwang erlebt werden, wenn der Erhalt eines Arbeitsplatzes davon abhängt, dass Neues gelernt wird. Es kann als Menschenrecht eingemahnt werden (siehe Heimbach-Steins/ Kruip/ Kunze 2007), wenn darauf hingewiesen wird, dass der Zugang zu Lern- und Bildungsmöglichkeiten eine wichtige Komponente eines erfüllten Lebens ist. Bildung bleibt nicht allein in individueller Verantwortung. Die Gesellschaft braucht gebildete Mitglieder hinsichtlich Beruf und Demokratie. Bildung ist somit auch öffentliches Gut in öffentlicher Verantwortung. Der allgemeine Zugang und der allgemeine Erwerb von Bildung liegen im öffentlichen Interesse.“ (Lenz 2009: 5.)

¹⁵¹ Dies, obwohl der Prozentsatz früher Schulabgänger, wie aus der Eurostat - Datenbank vom 17. Jänner 2016 im Europavergleich keineswegs im Spitzenfeld, sondern im Gegenteil knapp hinter Schweden weit vor Deutschland, Finnland, Großbritannien oder Italien liegt. Frühe Schulabgänger sind jene jungen Menschen, die keinen Abschluss der Sekundarstufe II vorweisen können. (Riegler, Gerhard: Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgängerinnen (Stand 2014), ÖPU daten.dienst.tag, Nr.42, 19.01.2015, <http://vcl-oe.at/index.php/publikationen/daten-dienst-tag/385-daten-dienst-tag-nr-42-vom-19-1-2016/file>, aufgerufen am 26.02.2016.)

¹⁵² Während die Jugendarbeitslosenquote in Österreich bei 10,4% liegt und nur Deutschland mit 7,1% eine niedrigere verzeichnet, beträgt sie in Großbritannien 13,5% in Schweden 17,3% in Finnland 22,0%, in Frankreich 24,7%, und in Italien gar 39,8% (Riegler, Gerhard: Jugendarbeitslosenquote (15-24Jahre), ÖPU daten.dienst.tag, Nr.43, 26.01.2016 Abfrage Eurostat: 18.Dezember 2015., <http://vcl-oe.at/index.php/publikationen/daten-dienst-tag/386-daten-dienst-tag-nr-43-vom-26-1-2016/file>, aufgerufen am 26.02.2016.)

¹⁵³ Wie aus der Eurostat Pressemitteilung 71/2015 vom 20. April 2015 „Die EU kommt den Europa 2020 Bildungszielen näher. Europa 2020 Bildungsindikatoren im Jahr 2014“ hervorgeht, hat Österreich bereits im Jahr 2014 seine nationalen Kernziele für 2020 im Bezug auf die Erhöhung des Anteils an Männern und Frauen im Alter von 30-34 Jahren mit tertiären Bildungsabschluss und einem Absenken der frühzeitigen Schul- und AusbildungsabgängerInnen (= 18- bis 24-Jährige mit höchstens einem Abschluss im Sekundarbereich I, die derzeit an keinem weiterführenden Bildungsangebot teilnehmen) erreicht. In Österreich wurde das nationale Kernziel von 38% der 30-34 Jährigen mit tertiärem Bildungsabschluss sogar übertroffen. Der Anteil von Männern und Frauen mit tertiärem Bildungsabschluss in der angegebenen Alterskohorte beträgt exakt 40 Prozent. 38,3 Prozent Männer mit tertiärem Bildungsabschluss stehen 41,6 Prozent Frauen gegenüber. Damit erfüllt sich auch in Österreich, wie in allen EU-Mitgliedsländern bis auf Deutschland, der Trend des höheren Prozentsatzes unter Frauen mit tertiärem Bildungsabschluss als unter Männern. (Eurostat/Pressemitteilung: Europa 2020.

Somit ist Krautz zuzustimmen, der auf die Steuerungslogiken eingeht:

Halten wir fest. Pädagogische Probleme sind nur pädagogisch zu lösen, also weder politisch und organisatorisch noch ökonomisch. Politik, Organisation und Ökonomie können äußere Bedingungen von Schule betreffen, niemals jedoch aber den pädagogischen und wissenschaftlichen Kern. Und weder politische Rezepte, noch organisatorische Reformen oder Wirtschaftlichkeitsberechnungen können die (...) ¹⁵⁴ Bildungsmisere bekämpfen. (Krautz 2007: 95.)

4.1. Der Auftrag von Geschichte

Globalisierung, sozialer und ökonomischer Wandel haben dazu geführt, dass sich das einzelne Individuum, wie gesamte Gesellschaften neuen Herausforderungen und Anforderungen gegenübersehen. Um ideologische Hintergründe von Steuerungsmechanismen aufzuzeigen, bedarf es einer guten Bildung im humanistischen Sinne, ein Wissen um staatsbürgerliche Grund- und universelle Menschenrechte. Ebenso notwendig ist die Kompetenz für dieses Wissen einzutreten und es öffentlichkeitswirksam zu kommunizieren.

Hier kommt dem Europarat eine wesentliche Impulsgebende Steuerungsfunktion zu.

Obwohl es sich beim Europarat ¹⁵⁵ um eine intergovernmentale Organisation handelt, besitzt die Zusammenarbeit mit der Zivilgesellschaft eine wesentliche Bedeutung für soziale Kohäsion und Kooperation über kulturelle und politische Grenzen hinweg. (Samardžić-Marković 2014: 7.) “For the Council of Europe, reconciliation through education including history education is the basis of a vision for a common future”. (Samardžić-Marković 2014: 7.) Während in den im Amtsblatt der Europäischen Union veröffentlichten Policy Papers wie den Schlussfolgerungen zur LehrerInnenausbildung ¹⁵⁶ und der Führungsqualität im Bildungswesen ¹⁵⁷ stets die ökonomische Perspek-

Bildungsindikatoren im Jahr 2014, Die EU kommt den Europa 2020 Bildungszielen näher, 71/2015 - 20. April 2015, 2, 4, <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787427/3-20042015-BP-DE.pdf/956c89ac-4d77-4e6c-9f40-86697985dfb8>, aufgerufen am 07.02.2016.)

Auch die frühzeitige Schul- und AusbildungsabgängerInnenquote, die von 10 Prozent im Jahr 2006 auf 9,5 Prozent bis 2020 abgesenkt werden sollte, ist mit der Absenkung auf 7 Prozent im Jahr 2014 bereits jetzt erfüllt. Wiederum liegt der Prozentsatz an frühen weiblichen Schul- und Ausbildungsabgängerinnen (6,5 Prozent) unter dem von männlichen Schul- und Ausbildungsabgängern (7,5 Prozent). (Eurostat/Pressemitteilung: Europa 2020. Bildungsindikatoren im Jahr 2014, Die EU kommt den Europa 2020 Bildungszielen näher, 71/2015 - 20. April 2015, 2, 5, <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787427/3-20042015-BP-DE.pdf/956c89ac-4d77-4e6c-9f40-86697985dfb8>, aufgerufen am 07.02.2016.)

¹⁵⁴ (aufgezeigten Ursachen der)

¹⁵⁵ Der Europarat wurde 1949 gegründet. Er umfasst 47 Mitgliedsstaaten und damit ca. 820 Millionen Menschen. Von den 47 Mitgliedern im Europarat sind 28 gleichzeitig Mitglieder der Europäischen Union. <http://www.coe.int/de/web/about-us/founding-fathers>

¹⁵⁶ In den im Amtsblatt der Europäischen Union, am 14.06.2014 veröffentlichten Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zu wirksamer Lehrerbildung, (2014/C 183/05) wird betont, dass

tive mitschwingt, zielen die Recommendations des Europarats viel stärker auf die demokratiepolitische Dimension und damit auf staatliche Kernaufgaben. In der Empfehlung CM/Rec(2010)7, der „Europarats-Charta für Politische Bildung und Menschenrechtsbildung“ des Europarats wird daher die Kernaufgabe explizit als in der Förderung von Menschenrechten, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit bestehend, angeführt. Es wird dabei auf die Implementierung und Vermittlung gemeinsamer Werte abgestellt um Menschen zu befähigen sich künftig aktiv an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen. „Politische Bildung und Menschenrechtsbildung“ sind in diesem Zusammenhang in der Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung, (Council of Europe: CM/Rec(2010)7: 7,8.), als

„Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und ihres Verhaltens zu befähigen,“

- a) „ihre demokratischen Rechte und Pflichten in der Gesellschaft wahrzunehmen und zu verteidigen, den Wert von Vielfalt zu schätzen und im demokratischen Leben eine aktive Rolle zu übernehmen, in der Absicht, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern und zu bewahren “ (Politische Bildung/ Education for Democratic Citizenship); sowie
- b) „einen Beitrag zum Aufbau und zum Schutz einer allgemeinen Kultur der Menschenrechte in der Gesellschaft zu leisten, mit der Absicht, die Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern und zu schützen“ (Menschenrechtsbildung/ Human Rights Education);
definiert.

Recommendations, wie sie vom Europarat abgegeben werden, fungieren als Top-Down-Steuerungsinstrument. Auf dieser Ebene werden Zielsetzungen üblicherweise so formuliert, dass sie als richtungsweisende Orientierung dienen können.

Hochwertiger Unterricht als Schlüsselfaktor für erfolgreiche Lernergebnisse und individuelle Potentialentfaltung in Gesellschaft und Erwerbstätigenleben abhängig von den für die sich rasch verändernden Anforderungen und Herausforderungen in unserer Welt qualifizierten Lehrpersonen ist. Es gilt daher u.a. dem Phänomen, dass sich neu ausgebildete Lehrkräfte, rasch vom Beruf abwenden, durch Anpassungen in der pädagogisch-fachspezifischen (Erst)aus- und Weiterbildung, der Attraktivitäts- und Qualitätssteigerung des Berufes durch neue Anreizstrukturen, sowie der Anerkennung des persönlichen und beruflichen Wohlbefindens von Lehrenden entgegenzuwirken.

157

„Als wichtige Antriebskräfte für Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und sozialen Zusammenhalt in einer Wissensgesellschaft brauchen die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa eine starke und effektive Führung auf allen Ebenen. Heutige Führungskräfte im Bildungswesen stehen vor einer Vielzahl von Herausforderungen und tragen nicht nur die Verantwortung dafür, dass die Qualität des Unterrichts verbessert und ein höheres Leistungsniveau erreicht wird, sondern ihnen obliegt auch die Verwaltung von Humanressourcen und finanziellen Mitteln.“ (Rat: Schlussfolgerungen des Rates zu wirklicher Führungsqualität im Bildungswesen, (IV Informationen) Informationen der Organe, Einrichtungen und sonstigen Stellen der Europäischen Union, (2014/C 30/02) Amtsblatt der Europäischen Union, 01.02.2014.)

Politische Bildung und Menschenrechtsbildung hängen zusammen. Erstere hat vorrangig demokratische Rechte und Pflichten sowie aktive Partizipation in Zivilgesellschaft, Politik, sozial-, wirtschafts- und kultargesellschaftlichen Bereichen als auch in Rechtsfragen im Blick, während letztere Menschenrechtsbildung in der Auseinandersetzung mit allen Lebensbereichen der Menschen tangierende, auf Einhaltung von Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtete Fragestellungen, forciert. (Council of Europe: Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung, CM/Rec(2010)7: 8.)

Besondere Aufmerksamkeit des Europarates wird post-kolonialen Gebieten, wo Individuen und Gemeinschaften Hilfestellung für die Überwindung von Stereotypen und zum Aufbau eines gemeinsamen Narrativs benötigen, zuteil. Multiperspektivität sowie die Erkenntnis eines fehlenden Einvernehmens hinsichtlich der Deutung vergangener historischer Ereignisse ist hierfür erforderlich. (Council of Europe/ Parliamentary Assembly of the Council of Europe: History teaching in conflict and post-conflict areas, Recommendation 1880 (2009)¹; Samardžić-Marković 2014: 7.)

Zunehmende Diversität veranlasste den Europarat dazu in seinem intergouvernementalen Projekt „Shared History. For a Europe without dividing lines“¹⁵⁸ die einzigartige Verbindung von gemeinsamen und trennenden Aspekten, die jedes Land, jede Region und jede soziale Gruppe in Europa betreffen, zu beleuchten.

In der Überzeugung, dass Bildung zur Gewalt- und Konfliktprävention in Europa, sowie der Beförderung der demokratischen Kultur dient, ist die hierfür erforderliche Bildung im Hinblick auf die Beantwortung der Frage, welche Gesellschaft wir für die Kinder des 21. Jahrhunderts wollen, zu gewährleisten.¹⁵⁹ (Council of Europe/ Committee of Ministers: Recommendation Rec(2001)15 on history teaching in twenty-first-century Europe; Samardžić-Marković 2014: 7.)

¹⁵⁸ Council of Europe: „Shared History. For Europe without dividing lines.“ Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2014.

¹⁵⁹

„Europa besitzt eine „gemeinsame Geschichte“ zu der alle Länder Europas etwas beigetragen haben. Sie bieten ein politisches, wirtschaftliches, religiöses und kulturelles Erbe, das nationale Bindungen überschreitet. Dieses findet sich in den Straßen von Ephesus oder St. Petersburg, in den Palästen von Alhambra oder Versailles, in der Musik Mozarts, den Stücken Shakespeares und den Gemälden Picassos, wie Hamer ausführt. Das Vermächtnis besteht seiner Argumentation folgend in der überseeischen Exploration und Exploitation, der Industriellen Revolution und den zahlreichen Konflikten sowie in den wenig berührten Gebieten von Gebräuchen, Traditionen, Ideen und Mythen. Die bereits zehn Jahre nach dem ersten Weltkrieg zerschlagene Hoffnung dass dieser das Ende aller Kriege gebracht hätte, ließ die Macht und mögliche Gefahr deutlich werden, die davon ausgeht, wenn Menschen nur Nationalgeschichte vermittelt wird.“ (Hamer 2014:38f.; eigene dt. Übers.)

Die wesentlichen Dokumente des Europarates unterstreichen daher alle die Funktion von Bildung im humanitären Sinn. Menschen zusammenzubringen und dazu zu motivieren existierende Trennlinien ohne dabei neue zu kreieren gemeinsam, zu überwinden, gilt dabei als fundamentale Bedingung für die Stabilität von Frieden und Sicherheit. Die Idee höherer Bildung als Lösung aller gesellschaftlichen Probleme gilt als evident und nicht hinterfragbar. Dies auch, weil oder obwohl im Bildungssystem auf supra- und internationaler Ebene keine gesetzgebende Kraft existiert, die über Verordnungen und Richtlinien mit verpflichtendem Charakter auf nationaler Ebene gestaltend eingreifen könnte. Die Recommendations dagegen geben in ihrer Leitlinienfunktion theoretische Hilfestellung für die Ausrichtung nationalstaatlicher Bildungspolitik. Letztendlich schlagen die Prinzipien auf die theoretische und praktische Gestaltung des Geschichtsunterrichts, der in diesem Kontext seine eigene Bedeutung erhält und auch zukünftig auf der Prioritätenliste des Europarates steht, durch. Interkultureller Dialog gilt dabei als Schlüsselmission der Organisation in ihrer Arbeit für Demokratie, Menschenrechte sowie Rechtsstaatlichkeit, der Kraft des Gesetzes, „the rule of law“. (Council of Europe: Recommendation CM/Rec(2011)6 of the Committee of Ministers to member states on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching; Council of Europe: Weißbuch zum Interkulturellen Dialog „Gleichberechtigt in Würde zusammenleben“, (dt. Übersetzung des Auswärtigen Amts, 2009); vorgelegt von den Außenministern des Europarats anlässlich der 118. Sitzung des Ministerkomitees, Straßburg, den 7. Mai 2008) Strasbourg, 2008.)

Die Werte, die SchülerInnen am Ende ihrer schulischen Ausbildung inhärent sein sollen, sind zugleich jene, welche in vorgelebter Praxis anzutreffen sind/ sein sollten. Der Fokus liegt somit auf dem/ der aktiven BürgerIn, als letztlich erfolgreiches Ergebnis gelungenen Geschichtsunterrichts.

Der Europarat ist sich aber durchaus bewusst, dass Geschichte instrumentalisiert und missbraucht werden kann. Dies vorwiegend dann, wenn sie zu propagandistischen Zwecken eingesetzt wird. Der Auftrag von Geschichte und insbesondere des Unterrichtsfachs Geschichte besteht also gerade darin dies zu verhindern. Es gilt einerseits Menschen vor politischer oder sonstiger Manipulation zu schützen, junge Menschen dabei zu unterstützen aktive BürgerInnen zu werden, die ihren Platz in der zeitgenössischen, multikulturellen Gesellschaft finden und andererseits sie zu befähigen

systemische Risiken zu erkennen. Dies erfordert die Ausbildung eines tiefgehenden Verständnisses für politische, soziale, wirtschaftliche und kulturelle Prozesse.¹⁶⁰

Die wesentlichen Punkte, für Geschichte und damit den Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert sind somit, die Menschen miteinander zu verbinden, anstatt zu teilen und damit (Samardžić-Marković 2014: 5f.; Rec(2001)15 on history teaching in twenty-first-century Europe: 2,3.):

- ein Instrument zur Herstellung von Frieden, Wiedervereinigung, Toleranz und Verständnis hinsichtlich Migration und Immigration zu sein,
- Geschichte in ihrer gesamten Komplexität zu reflektieren ohne Feindbilder zu kreieren, Multiperspektivität und verschiedene Sichtweisen in Betracht zu ziehen,
- Vorurteile und Stereotypen abzubauen bzw. gänzlich zu eliminieren,
- innovative auf Dialog basierende Methoden einzusetzen,
- eine aktive Rolle in der Ausbildung verantwortungsbewusster und aktiver BürgerInnen, die sich durch Respekt gegenüber allen Arten der Verschiedenheit in demokratischen Gesellschaften auszeichnen, zu spielen, (Samardžić-Marković 2014: 5.)
- der jungen Generation dabei zu helfen ihre intellektuellen Fähigkeiten wie auch ihre Widerstandsfähigkeit gegenüber Manipulation zu entwickeln und Informationen, insbesondere, wenn es um kontrovers zu behandelnde Themen geht, kritisch und verantwortungsbewusst zu analysieren, und
- Menschen unterschiedlichen kulturellen Hintergrunds dazu zu ermutigen miteinander zu kooperieren und ein ernsthaftes Verständnis füreinander, sowie Zufriedenheit und (gegenseitiges) Vertrauen aufzubauen. (Samardžić-Marković 2014: 6.)

Allerdings stehen die Vermittlung sowie das Lernen von Geschichte gegenwärtig vor neuen notwendig zu meisternden Herausforderungen. Gemeinsame Beschäftigung mit Geschichte führt zu Offenheit, der Fähigkeit sich eine eigene Meinung zu bilden und letztendlich auch dazu, die einem als BürgerIn zukommenden Rechte und Pflichten wahrzunehmen. Die Sichtweisen Anderer auf die Welt zu verstehen, kulturelle Verschiedenheit zu respektieren ist das, was Gesellschaft in einer pluralen Welt

¹⁶⁰ Zu diesen aus Sicht des Europarates Rechnung zu tragenden Ansprüchen, was Geschichte leisten soll, gibt es einige Dokumente, die sich mit der Vermittlung von Geschichte bzw. Geschichtsunterricht auseinandersetzen.

heutzutage auszeichnen muss. Hierfür bedarf es der Entwicklung neuer Lehrmethoden und Annäherungen, die in der Lage sind auf Fragen multikultureller Gesellschaften Antwort zu bieten. Es ist notwendig, dass Lehrende interkulturelle Kommunikations-skills innerhalb von Erstausbildungs- und Weiter- bzw. Fortbildungsprogrammen erwerben. Zudem braucht es Partnerschaften mit einer Vielzahl von Stakeholdern, wie Schulen, Familien, zivilgesellschaftlichen Organisationen, Museen, etc. (Samardžić-Marković 2014: 7.)

Bemerkenswert ist hierbei, dass der Geschichtsunterricht für die Generierung des/ der aktiven BürgerIn kein Alleinstellungsmerkmal besitzt, sondern sich diese Aufgabe mit anderen Unterrichtsgegenständen, mit denen er Ähnlichkeiten aufweist, es Überschneidungen inhaltlicher Natur gibt, teilt.

In diesem Kontext steht auch die Herausbildung eines, den Frieden und die Demokratie in Europa sichernden gemeinsamen Narrativ. Um der Heterogenität dem Pluralismus von Gesellschaften des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden, gilt es als entscheidend statt nationaler, europäische bzw. internationale, Globalgeschichte zu vermitteln. Im Zuge dessen erfährt die Wichtigkeit der Verstärkung des interkulturellen Dialogs, der den Blick des Anderen neben dem Eigenen gleichbedeutend anerkennt, Betonung. Die vom Europarat favorisierte „gemeinsame Geschichte“ benötigt daher eine „geteilte“, d. h. über die einzelnen national-geschichtlichen Narrative hinausgehende Erzählung.¹⁶¹ 2009

¹⁶¹ Dies liest sich in den Zielsetzungen der „Recommendation CM/Rec(2011)6 of the Committee of Ministers to member states on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching“ des Europarats für den Geschichtsunterricht unter Berufung auf die „Recommendation Rec(2001)15 on history teaching in twenty-first-century Europe“ des Europarats für den Geschichtsunterricht des 21. Jahrhunderts dann folgendermaßen:

- raising awareness regarding the great cultural diversity of present-day European societies, and to increasing sensibility to the diverse cultural legacies of those societies;
- better knowledge, in the general context of globalisation, of the cultural history of the world's other regions and civilisations while maintaining an appropriate focus on local, national and regional history;
- positioning national culture and history in the European context and to positioning European culture and history in the world perspective;
- knowledge about the history of the relationships between cultures, civilisations and peoples, and about the contribution of each to the development, growth and creativity of the others;
- the development of the knowledge and skills needed to establish open, productive intercultural dialogue by enabling all future citizens to gain a perception and understanding of the history of others, and thereby better to perceive and understand their own;
- the development of a multiple-perspective approach in the analysis of history, especially the history of the relationships between cultures;
- the pinpointing and critical analysis of stereotypes, cut-and-dried images, bias, old-fashioned views and interpretations that are improper or liable to breed real misunderstandings or, more generally, inappropriate images of others;

lag die Schwerpunktsetzung der Empfehlung (Rec1880 (2009)) der Parliamentary Assembly of the Council of Europe auf „History teaching in conflict and post-conflict areas.“ In dieser wurde insbesondere die Empfehlung von vor der Jahrtausendwende (Recommendation 1283 (1996) on history and the learning of history in Europe) wieder bekräftigt.

So soll nicht nur die gemeinsame Geschichte der Länder vermittelt und gelernt werden, sondern auch gegenseitig die jeweiligen Nationalgeschichten anderer Länder. (Hamer 2014: 39.) Diese übergeordnete Erzählung wird auch in der Haltung des europäischen Parlaments und der europäischen Kommission sichtbar.¹⁶²

Zielsetzung ist Menschen zu ermutigen und in die Lage zu versetzen, den durch nationale Grenzen und Interessen begrenzten Blick auf die Vergangenheit zu überwinden. Die Begründungslogik liegt darin, dass, die unterschiedlichen Geschichtserzählungen zwar variieren und einige anfälliger für Störungen als andere sind, aber alle ihren eigenen Wert besitzen. Damit gilt, dass kein einziger historischer Beitrag alleinigen, absoluten Wahrheits- oder moralischen Überlegenheitsanspruch gegenüber anderen für sich behaupten kann. (Hamer 2014: 39.) Damit sollen übergeordnete Lösungen im Sinne der Humanitas¹⁶³ ermöglicht werden und nationale Egoismen zurückgedrängt werden.

Der prominent an erster Stelle platzierte Punkt, dass Geschichte eine politische Schlüsselrolle im heutigen Europa einnimmt, in dem es einen Beitrag zu größerem gegenseitigen Verständnis, Toleranz und Zufriedenheit zwischen Individuen, den Menschen Europas leisten, aber auch das Gegenteil Spaltung, Gewalt und Intoleranz befördern kann, erscheint somit als der zentrale Angelpunkt schlechthin für die Gewährleistbarkeit oder Nichtgewährleistbarkeit friedlichen Zusammenlebens, der Aufrechterhaltung von Frieden, der grundsätzlichen Wiederannäherung und

-
- the prevention of tension and conflict in sensitive situations and to the furtherance of reconciliation processes in conflict and post-conflict situations, above all where cultural diversity in the broad sense is or has been exploited in conflicts of a political kind;
 - in association with other disciplines, fostering the preconditions for productive intercultural dialogue, namely promotion of the common values and references such as the fundamental rights needed for dialogue to be established on a sound basis, as specified in the White Paper;
 - enabling future citizens to give their fully informed consent to “live together” in complex, changing contexts whose developments are often unpredictable or unexpected.

¹⁶² Bspw. verwies der Präsident der Europäischen Kommission in seiner am 09.09.2015 zur Lage der Union im Europäischen Parlament gehaltenen Rede auf die zu unterschiedlichen Zeiten erfolgten Migrationsströme der verschiedenen europäischen Nationen. Das hergestellte gemeinsame Narrativ lautete: Wir haben alle migrantische Wurzeln.

¹⁶³ Jean Claude Juncker nennt explizit die europäischen Werte, die für alle Mitgliedsländer der europäischen Union gelten und deren Einhaltung auch für künftige Beitrittskandidaten unumgänglich ist.

Aussöhnung in Krisen- und Postkonfliktgebieten, auch vor dem Hintergrund von Migrationsbewegungen und demographischen Veränderungen.

Es steht die Überzeugung im Raum, dass anstelle nationaler Geschichtsvermittlung historische Narrative systematisch auch an Sozial-, Wirtschafts- und Kulturgeschichte auszurichten sind. Neben politischer Institutionenlehre spielen Kenntnisse über Regulationsmechanismen in politischen Prozessen, über Bürgerrechte und -pflichten sowie politische Strategien im Umgang mit divergierenden Interessen mittels gewaltfreier Konfliktprävention und -management eine wesentliche Rolle.

Hamer macht hier explizit darauf aufmerksam, dass berücksichtigt werden muss, dass nationale Geschichtsschreibungen schließlich nicht nur mit Abgrenzung gegenüber anderen, sondern mit „dem/ den Anderen“ als Feindbildern operieren, und von diesem Standpunkt aus, andere Sichtweisen auf die Vergangenheit, gezielt als falsch und unmoralisch abgestempelt werden. (Hamer 2014: 39.) Bspw. werden in Krisenzeiten auch junge Menschen mit nur einem historischen Narrativ, das explizit dazu dient, den wahrgenommenen Feind zu entmenslichen, konfrontiert. Der Auftrag von Geschichte allgemein und in einem europäischen Kontext im Besonderen ist hier entschieden entgegenzusteuern, indem der Verlockung Geschichte als Instrument zur Herstellung einer kollektiven nationalen Identität - im Sinne nationaler Zerrbilder - zu widerstehen ist. Stattdessen ist der Blick auf die Humanitas im Sinne einer geteilten Geschichte der Menschen unterschiedlicher Staaten in ihrer Verschiedenheit weiter zu vertiefen und zu schärfen, ohne dass hierbei eine Teilung inmitten Europas in Erscheinung tritt. (Hamer 2014: 39f.)

4.2. Europäische Geschichte

Trotz großer Anstrengungen eine Geschichte mit wirklich europäischem Fokus zu entwickeln bzw. zu begründen, die in Schulen vermittelt wird, werden soll, verwirklicht sich dieses europäische Ziel des stärkeren Sinns für geteilte Geschichte und ihren möglichen Nutzen nur äußerst oberflächlich. Als ein wesentliches Problem hierbei erweisen sich sowohl die unterschiedlichen Mentalitäten und Sprachen, als auch der traditionelle Stolz gegenüber aufgeblähten Leistungen und der Schmerz aufgrund gerne missachteter Misserfolge einer Nation. (Hamer 2014: 40.)

Die Gemeinsamkeit der historischen Perspektive und historischer Bildung unterschiedlicher Länder besteht in dem „Europa der Nationen“, wie dies Hamer, Susanne

Popp zitierend, beschreibt. Historische Narrative dazu, „wie wir wurden, was wir sind“, sind für gewöhnlich in eine quasi-genetische Abstammungslinie, die zu den Römern und Griechen führt, eingebettet. Von der griechischen Demokratie und dem römischen Imperium den Ausgangspunkt nehmend, spinnt die europäische Geschichte ihren gemeinsamen Faden über die Völkerwanderungen, Karl den Großen und den Aufstieg europäischer Staaten zur Zeit der Reformation, die Europäische Expansion und den Absolutismus bis hin zum Zeitalter der Moderne, die die Französische Revolution, die Deklaration der Menschenrechte, die Industrialisierung, die Nationenbildung, Imperialismus, die Weltkriege und Verbrechen gegen die Menschlichkeit im 20. Jahrhundert umfasst. (Hamer 2014: 40.)

Susanne Popp's Europa der Nationen entspricht Anthony Smiths „Europäischer Familie der Kulturen“, die sich auf Themen, wie das römische Recht, eine jüdisch-christliche Ethik, parlamentarische Institutionen, Renaissance, Humanismus und Rationalismus als traditionelles Erbe, bezieht, das jedoch nicht von allen Familienmitgliedern im gleichen Ausmaß geteilt wird. Dennoch gibt es das, was als Europäische Erfahrung beschreibbar ist und auch als solche beschrieben wird. (Hamer 2014: 40f.)

Popp und Smith beschreiben somit kein homogenes Europa als Ganzes, sondern ein Patchwork Europa, das sich aus vielen verschiedenen nationalen Geschichten zusammensetzt und aus diesen vielen Blickwinkeln betrachtet und verstanden werden muss. Damit müssen Nationalgeschichten als Referenzrahmen für den Geschichtsunterricht, der helfen soll eine kollektive, europäische Identität zu konstruieren, herangezogen werden. Zusätzlich zu berücksichtigen ist, dass Entscheidungen darüber, was in Schulen unterrichtet wird und was nicht und vor allem, wie es unterrichtet wird, sich meist auf nationale anstatt europäische Prioritäten stützt. (Hamer 2014: 41.)

Geschichte als „geteilte Geschichte“ im Sinne Popp's und Smiths unterliegt somit Begrenzungen. Jeder Versuch eine definitive Version der Vergangenheit, egal ob als Nationalgeschichte oder als großes europäisches Narrativ darzustellen ist nach Pieter Geyl damit ein „Argument ohne Ende“ bzw. eine Chimäre. (Hamer 2014: 41.)

Die Beziehung zwischen Geschichte und „civic education“ berührt die Dichotomie von historischer Forschung, historischem Denken und Reflexion. Wenngleich Geschichte von ihrem wissenschaftlichen Anspruch her darauf abzielt politische soziale wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen so objektiv wie möglich zu beschreiben, obliegt es ihr auch einen Beitrag für die persönliche Entwicklung, soziale und politische

Orientierung wie auch die kulturelle Bildung der Menschen durch Unterstützung bei der Ausbildung eines historischen Bewusstseins zu leisten. Wie Ecker ausführt ist bei der Entwicklung historischer Narrative „a fictional part of imagination“ (Ecker 2013: 85.), der für eine Vielzahl unterschiedlicher Interpretationsmöglichkeiten offen bleibt, zu berücksichtigen. Bei dieser grundsätzlichen Kontingenz der Möglichkeiten, stets neben dem „So-ist-es“, das „Es-kann-auch-anders-sein“ mitbedenkend, ergibt sich die Offenheit der Narration in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft im Hinblick auf die Konzeptualisierung des/ der mündigen Bürgers/ Bürgerin und der Gesellschaft in der diese/ dieser eingebettet ist. Darin liegt auch die Hoffnung, dass Anderen eher in empathisch toleranter Weise begegnet wird.¹⁶⁴ (Ecker 2013: 85.)

Geschichten sind somit immer auch Konstrukt. Unterschiedlich wahrgenommene Ereignisse und Bewegungen, die verschiedene Spuren in der Geschichte hinterlassen haben, wurden von Historikern unterschiedlich interpretiert und damit auch in den Schulcurricula sowie Geschichtsbüchern keinesfalls ident reflektiert. (Hamer 2014: 41.) Dem Europäischen Kulturabkommen (Paris, 19.12.1954) aus dem Jahr 1954 Rechnung tragend, spielt im Bezug auf „geteilte Geschichte“ der Schutz dieser unter Berücksichtigung der Existenz eines kulturellen Erbes, des gegenseitigen Austausches („Artikel 1 - Jede Vertragspartei trifft geeignete Maßnahmen zum Schutz und zur Mehrung ihres Beitrags zum gemeinsamen kulturellen Erbe Europas“, (Council of Europe/ Conseil de l'Europe: „Europäisches Kulturabkommen“, Paris, 19.XII.1954, <http://conventions.coe.int/treaty/ger/treaties/html/018.htm>, aufgerufen am 28.05.2015.)) sowie die Reflexion auf die konstruierte Natur der historischen Disziplin, die jeder Vermittlung, jedem Lernen und Schreiben von Geschichte implizit inhärent ist, eine wesentliche Rolle. Daraus resultiert die Verpflichtung sicherzustellen, dass jedes historische Narrativ und, oder Urteil durch Evidenz und ausreichendes Verständnis unterstützt wird und ein Element geteilter Werte darstellt, indem es objektive Beiträge und Erklärungen für vergangene Ereignisse bietet und ihre Komplexität sowie Ambiguität berücksichtigt. (Hamer 2014: 42.)

Historiker tragen das Risiko durch fehlende Berücksichtigung des Facettenreichtums, der Vielschichtigkeit von Geschichte, des mangelnden sich Verschreibens zum Multiperspektivitätsgebots, - da verschiedene Perspektiven auf Vergangenheit stets in der

¹⁶⁴ Allgemein, nicht nur für den Geschichtsunterricht, erscheinen hierbei Mobilitätsprogramme, durch das Eintauchen in andere Kulturkreise und ihre jeweiligen Gepflogenheiten, als Mittel betrachtet zu werden, die die tolerante Sichtweise auf den Anderen fördern.

Möglichkeit stehen miteinander in Konflikt zu geraten -, den an „Geschichte“ gestellten Ansprüchen nicht gerecht zu werden.

Der Hintergrund, vor dem das europäische Kulturabkommen 1954 geschlossen wurde – nämlich stabile unterschiedliche nationale Identitäten und einer politischen links-rechts-Achse, hat sich gänzlich geändert und stellt die Menschheit im 21. Jahrhundert vor neue Herausforderungen im Umgang mit kultureller Diversität. Sowohl der technologische Fortschritt, der eine nie dagewesene Vernetzung ermöglicht und die auf dem Vertrag von Amsterdam¹⁶⁵ beruhenden EU-Bürgerrechte benötigen und ermöglichen eine europäische Identität. So wird im Art. 20 des AEUV¹⁶⁶ die Unionsbürgerschaft geregelt, die die nationale Staatsbürgerschaft erweitert und ergänzt, aber nicht aufhebt. Die europäische Identität beruht auf wechselseitigem Respekt vor dem Wissen um Unterschiede, Anwendung geteilter übergeordneter Werte, Denken aus der Sicht des Anderen, Widerstand gegenüber Aktionen, die darauf abzielen Unterschiede für Gleichmacherei zu opfern, Bewusstsein für normative Regeln, wie die Deklaration der Menschenrechte. Diese wesentlichen Kriterien dienen zur Bewältigung von Krisen, auch der gegenwärtigen Situation im Sinne der Menschlichkeit. Die Berufung auf europäische Werte erhält besondere Bedeutung angesichts der herrschenden aktuellen Konflikte innerhalb und außerhalb Europas, wie sie bspw. anhand der derzeitigen Migrationswelle sicht- und erlebbar wird.

Schließlich gilt: „wo kulturelles Erbe und natürliche, politische sowie Grenzen des Geistes aufeinandertreffen, ergeben sich zwar einerseits Möglichkeiten für verbindende, völkerverständigende Interaktion aber andererseits auch Schauplätze für Konfrontation und identitätsstiftende Abgrenzungslinien“. (Hamer 2014: 43f.)

Der Eindruck drängt sich auf, dass angesichts der Schnelligkeit der gegenwärtigen Zeit und sich vollziehender Transformationsprozesse, bspw. Stichwort technologischer Wandel sowie der grundsätzlichen Ungewissheit des Verlaufs unserer aller Zukunft ein actio-reactio-Prozess auf in der Umwelt wahrgenommene Phänomene, Ereignisse, ... auf den Plan tritt. Nötig ist „aus Geschichte für Gegenwart und Zukunft lernen“ in dem Bewusstsein, dass Geschichte kontinuierlich fortgeschrieben wird und unser „heutiges Heute“ das „morgige Gestern“ ist und damit in die Unveränderlichkeit des sich bis dato bereits vollzogenen Geschichtsverlauf mit einfließt.

¹⁶⁵ Hierzu zählen die auf dem Schengen Vertrag von 1985 stammenden vier Grundfreiheiten innerhalb der europäischen Union, die zu einem quasi schrankenlosen Warenverkehr und der Niederlassungsfreiheit für EU-BürgerInnen führten.

¹⁶⁶ Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union.

Die Wertigkeiten von politischen Entscheidungsträgern, Lehrplangestaltern und Medien (oftmals aus rein nationalistischer Perspektive) entspricht häufig dem, was in Schulen im Geschichtsunterricht Eingang findet und damit eine Wir-und-die-Anderen-Dichotomie kreiert. Wesentlich wäre jedoch bestehende historische Narrative nicht unhinterfragt von einer Generation zu anderen weiterzugeben, sondern diese eingehend zu untersuchen und zu analysieren um Neuinterpretationen, Erweiterungen sowie Anpassungen des Geschichtsverständnisses gemäß dem jeweiligen Forschungsstand zu ermöglichen. Ideologische Manipulation und Propaganda um Intoleranz und ultranationalistische, xenophobische, rassistische oder antisemitische Ideen zu schüren bzw. verbreiten, ist entschieden abzulehnen und zu bekämpfen. Stattdessen soll Geschichtsunterricht gemäß den europäischen Werten dazu beitragen wechselseitiges Vertrauen zwischen Menschen aufzubauen und Toleranz, gegenseitiges Verständnis, Menschenrechte und Demokratie als fundamentale, unumstößliche Werte zu etablieren. Dazu ist es erforderlich, SchülerInnen dabei zu unterstützen ihre intellektuellen Fähigkeiten derart zu entwickeln, dass sie Informationen kritisch und verantwortlich, im Dialog mit Anderen, der Suche nach historischer Evidenz über die multiperspektivische Annäherung an kontrovers zu behandelnde Themen, analysieren. (Hamer 2014: 44.)

Eine ausgewogene Geschichtsvermittlung, die gleichermaßen an politischer, sozialer, kultureller, ökonomischer, ...wissenschaftlicher Geschichte und sich nicht per se an dominanten tradierten unhinterfragten Narrativen orientiert, ist anzustreben. Dafür ist eine umfassende Bildung von Geschichtslehrenden nötig, die sowohl Lehrenden als auch Lernenden genügend Muße zur Reflexion gibt.

Die Schwierigkeit, die sich hier auftut, liegt einerseits in fehlenden Zeitressourcen als auch andererseits darin, dass in dem Maße, wie der ökonomische Imperialismus schrittweise alle Bereiche außerhalb des eigentlich Ökonomischen zu betrachten und auszugestalten versucht, er zunehmend die Antwort schuldig bleibt, aus welchen Quellen sich ein neues kreatives Narrativ speisen soll. Wenn Bildung selbst in unserem Denken immer mehr zu einem Bildungsmarkt verkommt, so lässt sie sich zumindest implizit nur noch im Sinne bereits vorhandenen Wissens verstehen, das seinerseits wiederum an je schon vorgegebenen Standards (Stichwort PISA!) zu messen ist. Auf diese Weise zählt nur mehr das als Bildung, was heute bereits bekannt und wichtig erscheint. Dies betrifft naturgemäß auch die Geschichtsnarrative und ihre Vermittlung.

Eine Geschichtsvermittlung die sich aber nur an tradierter politischer Geschichte orientiert, reduziert Geschichte oftmals auf Kriege, Konflikte, Eroberungen und

Revolutionen und verschleiert die Komplexität der Gesellschaft, sowie Entscheidungsprozessen zugrundeliegende Faktoren. (Hamer 2014: 45.)

Um Aussöhnungsprozesse zu initiieren bzw. aufrechtzuerhalten, Vertrauensaufbau zu bewirken, dort wo Konflikte oder die Erinnerung daran stets in greifbarer Nähe sind und Friedensgefährdend sind, stehen gerade GeschichtelehrerInnen vor der Herausforderung sich von vermeintlich sicheren pädagogischen Praktiken abzuwenden und der Notwendigkeit den Mut aufzubringen neue Wege zu bestreiten. (Hamer 2014: 46.)

Da dem Geschichteunterricht somit die Aufgabe zufällt, einen Grundstock für eine lebenslange Auseinandersetzung mit gesellschaftsrelevanten Themen, zu legen muss dieser weit über den institutionell verankerten, formellen Unterricht hinausgreifen, indem ein Bewusstsein für formelle und informelle Lernprozesse entwickelt wird.

Lernen kann systematisch und unter Anleitung, in Kursen, Lehrgängen und Institutionen sowie mit Prüfung, Note und Zertifikat aufgenommen werden. Formales und formelles Lernen werden dafür als Begriffe verwendet (siehe Lenz 2005a). Informelles Lernen bezeichnet Lernprozesse, die ohne Institution, ohne Lehrende selbstorganisiert, manchmal ohne Absicht ablaufen. Es ist ein erfahrungsorientiertes Lernen, in dem wir uns z.B. im Berufsleben Kompetenzen aneignen, ohne diese durch ein Zertifikat bestätigt zu bekommen. Beide Lernformen sind aufeinander angewiesen. Die eine ist nicht weniger wichtig als die andere. In der Epoche des lebenslangen Lernens kommt es darauf an, beiden ihre Berechtigung einzuräumen. (Lenz 2009: 5.)

Neben der rein kognitiven Ebene ist somit bei der Geschichtsvermittlung auch auf psychoanalytische oder entwicklungstheoretische Aspekte Rücksicht zu nehmen. Die Rolle von Kommunikation und Emotionen ist im Lehr-Lernsetting wesentlich und nicht zu vernachlässigen.

Im Zuge der Forderung Lehr-Lernstrukturen zu reformieren um sie an neue Gegebenheiten und Erfordernisse anzupassen, wird die hierarchische Form des frontalen LehrerInnenenvortrags in seiner Geeignetheit weltoffene, aufgeschlossene, kritische, tolerante und selbstbestimmte BürgerInnen für zukünftige demokratische Gesellschaften, die in einem globalisierten Kontext agieren, hervorzubringen, in Frage gestellt. Das ständige Oszillieren zwischen der Ebene individueller Identität und kollektiver Identität findet hierbei explizite Erwähnung. Zur Erreichung dessen wird vom Europarat eine Rekonzeptualisierung der GeschichtelehrerInnenausbildung, insbesondere der Induktionsphase, benannt. (Ecker 2013: 7.)

Vorrangig bedarf es aber einer bewussten Entscheidung und normativen Zustimmung für ein anderes - demokratischeres, friedvolleres, florierenderes – Europa, um den Beitrag, den die Vermittlung einer „von Trennlinien freien „Geteilten Geschichte“, im

Sinne einer europäischen Wertevermittlung leistet, erkennen zu können. (Hamer 2014: 48.) Unterschiede in der Interpretation von Geschichte müssen schließlich keinesfalls zwangsweise trennend wirken, sondern können auch eine verbindende Kraft entfalten, wenn der Fokus auf die europäischen Werte, wie Akzeptanz gegenüber Diversität, der Wunsch Konflikte friedvoll zu meistern, Respekt gegenüber den Menschenrechten, sowie eine Präferenz für Demokratie, gelegt wird. (Hamer 2014: 48.)

Damit besteht eines der wesentlichen Ziele des Unterrichtsfachs Geschichte bei Jugendlichen und (Lehramts)studentInnen der Geschichte, Sozialkunde und Politischen Bildung nach Prof Ecker in der Ausbildung von historischer Bildung, historischem Bewusstsein, kritischem Denken und Sozialer Verantwortung, das sich durch Selbstreflexion und Selbstorganisation sowie Reflexion der öffentlichen Debatte zu politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklungen und Veränderungen auszeichnet. (Ecker 2013: 37)

4.3. Primat der Geschichte

Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schweresten ansehen: die der Regierungs- und die der Erziehungskunst nämlich, und doch ist man selbst in ihrer Idee noch streitig. (Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik, hg. u. mit einer Vorrede versehen v. D. Friedrich Theodor Rink, Königsberg: Friedrich Nicolovius, 8, http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Kant_Ueber_Paedagogik.pdf, aufgerufen am 30.12.2015, Kant 1964: 703.)

Für Kant sind sowohl politisches System wie Bildungssystem gesellschaftliche Einrichtungen, die in unterschiedlichen Dimensionen Zustände von A nach B verändern.

sie müssen uns durch geschickte Wahl der Mittel und Methoden, eben durch eine Art von „Kunst“, darin unterrichten können, wie das eine Mal ein Volk von Untertanen, das andere Mal ein seiner Natur noch unterworfenen Kind aus dem Zustand der Unmündigkeit in den der Freiheit zu versetzen sei. (Honneth 2012: 429.)

Beide Systeme können daher nur in Wechselwirkung miteinander existieren. Nicht umsonst galt die Demokratietheorie als Zwillingschwester der Pädagogik. Der/Die für ein demokratisches System notwendige mündige BürgerIn muss die kulturellen und moralischen Teilhabefähigkeiten erst durch Erziehung vermittelt bekommen und was liegt näher dies in der Schule, im Geschichtsunterricht zu tun. Hier sind diese demokratischen Prinzipien ursächlicher Vermittlungsgegenstand des Fachs. Eine Verleugnung dieser Prinzipien und ein Rückzug auf ein „ziviles Minimum“, eine

ethisch neutrale Schule führt wie Honneth zu Recht anmerkt, zu einer schleichenden Entdemokratisierung. Für Honneth stellt sich der „Konflikt um das staatliche Schulsystem, gleichgültig, ob er nun dessen Gliederung, die Curricula oder die verwendeten Methoden betrifft, ... [als, V.D.] Kampf um die Zukunftsfähigkeit von Demokratien“ dar. (Honneth 2012: 435.) Ein Negieren demokratischer Bildungsziele gefährdet die Demokratie. Mit Fug und Recht kann hier nicht nur von einem Recht, sondern von einer Pflicht des Verfassungsstaates gesprochen werden, derartige Erziehungsprozesse zu organisieren und sie keineswegs privaten AkteurInnen zu überlassen. Die Idee des Citoyen mit Leben zu erfüllen und sie nicht wirtschaftlichem Kalkül zu opfern, erfordert nicht nur einen Rückgriff auf die schon von Kant geforderten einzuübenden Tugenden, wie „mechanische Geschicklichkeiten“, „pragmatische Klugheiten“ und „moralische Selbstbestimmung,“ (Honneth 2012: 435.) die den/die Einzelne/n zur Selbstachtung und zum Selbstwert und damit zur Teilhabe als BürgerIn führen sollen. Durkheim und Dewey verweisen darüber hinaus und sehen einen „inneren Zusammenhang von Erziehung und Demokratie, von schulischen Lernprozessen und zukünftiger Staatsbürgerrolle“. (Honneth 2012: 435.) Diese Partizipationsrolle wird letztlich durch die allgemeine Unterrichtspflicht legitimiert. Honneth verweist darauf, dass die Einübung der Staatsbürgerrolle sowohl von Durkheim wie von Dewey Vorrang vor anderen schulischen Aufgaben wie der Qualifizierung für eine spätere berufliche Laufbahn, oder der Herstellung von Chancengleichheit durch Verringerung sozioökonomischer und milieubedingter Unterschiede, eingeräumt wird. Die Herstellung der staatsbürgerlichen Teilhabefähigkeit zieht als beigeordnetes Resultat beruflich verwertbare Kompetenzen nach sich. Wesentliches Augenmerk legen sie auf die Habituation der Staatsbürgerrolle. Damit wird die Schule zum Zentrum der „Einübung demokratischer Kooperationsfähigkeiten.“ Erreicht werden soll das Ziel durch:

kooperative Lernmethoden, durch Mitbestimmung an allen die Schule betreffenden Angelegenheiten und schließlich [sollen die SchülerInnen, V.D.] durch eher gemeinschaftsbezogene als individuelle Formen des Tadels und der Ermutigung daran gewöhnt werden, sich schon früh jenen Geist des demokratischen Zusammenwirkens anzueignen, der ihnen im Erwachsenenalter dann zu einem selbstbewussten Auftreten in der politischen Öffentlichkeit verhelfen kann. (Honneth 2012: 437.)

Auch im Weißbuch der Europäischen Union „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ 1996¹⁶⁷ findet sich ein klares Bekenntnis zur Generierung eines „europäischen Bewusstseins“, einer „europäischen Identität“, einer „Unionsbürgerschaft.“

Die in der Strategie LLL 2020 genannte Vision für Österreich lautet:

Neben der bestmöglichen individuellen Förderung der Kinder und Jugendlichen in fachlicher und sozialer Kompetenz legen Schule und berufliche Erstausbildung die Grundlage für eine offene, leistungsorientierte, von Toleranz und Verantwortungsbewusstsein geprägte Gesellschaft. (LLL 2020 in Österreich: 16.)

Der Weg, der zu beschreiten ist, um dies zu erreichen ist allerdings ein anderer, er ist dem von Kant, Hegel, Durkheim und Dewey vorgezeichneten fundamental entgegengesetzt. „Beschäftigungseignung durch Aneignung von „Grundkenntnissen“¹⁶⁸, die „Fähigkeit zum Begreifen, zum Verstehen und zum Beurteilen“¹⁶⁹ haben Vorrang vor der Herstellung eines demokratisch agierenden Subjekts. Primat wird der Fähigkeit mit den Herausforderungen der „Informationsgesellschaft, der Globalisierung der Wirtschaft und der wissenschaftlich-technischen Zivilisation“ angemessen umgehen zu können, eingeräumt. Die Herstellung des „europäischen Bewusstseins“, der „europäischen Identität“ und „Unionsbürgerschaft mutiert damit zum Zufallsprodukt, da es der wirtschaftlichen Zielsetzung bei- bzw. untergeordnet wird. (Europäische Kommission 1996: 27.) In der europäischen Menschenrechtserklärung ist diese Beiordnung jedoch keineswegs vorhanden.

Hier ist im Artikel 26 §2 klar festgelegt:

2. Die Bildung muß auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muß zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein.

Damit findet sich auch auf der Nationalstaatlichen Ebene durch die Ratifizierung der Europäischen Menschenrechte¹⁷⁰ das Bekenntnis zu den Freiheitsrechten und die Verpflichtung zur Förderung der Humanität. Präzisiert wird diese Aufgabe in Art 2 des

¹⁶⁷ Europäische Kommission/Generaldirektion XXII – Allgemeine und Berufliche Bildung und Jugend/Generaldirektion V – Beschäftigung, Arbeitsbeziehungen und soziale Angelegenheiten: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften: Luxemburg 1996.

¹⁶⁸ Darunter werden Grundkenntnisse, wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Fachkenntnisse und auf die Arbeit bezogene, beziehungsorientierte, soziale Kompetenzen verstanden.

¹⁶⁹ Das soll vorrangig die Anpassung an Wirtschaftsentwicklungen bedeuten.

¹⁷⁰ 1964 wurde die EMRK zu einer Verfassungsbestimmung im Sinne des Art. 49 Abs. 2 B-VG erklärt.

Schog¹⁷¹, der die Aufgaben der Schule zum Inhalt hat. Aufgrund der Basis der Wertorientierung wird eine grundsätzliche Fähigkeit zur Teilhabe festgeschrieben, die eine Gleichgewichtigkeit der Staatsbürgerlichen Teilhabefähigkeit mit der wirtschaftlichen Teilhabefähigkeit konstituiert. Auer erinnert daran, dass die ebenfalls im Art. 2 des Schog angesprochenen „Werte des Wahren, Guten und Schönen“ die Verknüpfung mit dem klassischen europäischen Bildungsideal herstellt. „Konkret umfasst diese Wertbezogenheit die sittliche, religiöse und soziale Dimension“. (Auer 2007: 188.)

Die Herstellung dieser Fähigkeiten obliegt nun vorrangig der Schule und hier ist der Geschichteunterricht nach Dewey in besonderem Maße prädestiniert neben dem „Erlernen von individuellen Grundsätzen richtigen Handelns ... das kommunikative Einüben von Perspektivübernahme und moralischer Initiative“ (Honneth 2012: 438.) in einer Vorreiterrolle für die anderen Schulfächer zu übernehmen. Damit spricht Dewey jedoch einer Hierarchisierung der Schulfächer das Wort, die in einem Primat für Geschichte und Geographie mündet. Diesen Disziplinen obliegt es die Anforderungen gesellschaftlicher Problemlagen, wie bspw. die digitale Herausforderung oder die verstärkte Migration zu erkennen, und diese Anpassung an die „veränderten Aufgaben der demokratischen Willensbildung“ (Honneth 2012: 438.) im Unterricht umzusetzen.

Den Gedanken der staatsbürgerlichen Bildung um Partizipation zu ermöglichen, wie Honneth, Durkheim u.a. ihn zeichnen, ist wie dargelegt zwar nicht der Europäischen Union, allerdings dem Europarat inhärent. Dieser legt seit seinen Anfängen einen wesentlichen Fokus auf Bildung.¹⁷² Hierbei wird die Wichtigkeit von „Geschichte“ als Basis für die Bildung europäischer BürgerInnen betont. Insbesondere gilt dies für die Brücken schlagende Funktion von Geschichte hinsichtlich Differenzen, dem Zusammenbringen von Menschen und für die Förderung eines grundlegenden

¹⁷¹ § 2. Aufgabe der österreichischen Schule

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen 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.

¹⁷² Dieser Fokus findet sich auf der Homepage der Europäischen Kommission. (European Commission: „The teaching professions“, Education and Training. Supporting education and training in europe and beyond, http://ec.europa.eu/education/policy/school/teacher-training_en.htm, aufgerufen am 28.05.2015.

Verständnisses und Zufriedenheit zwischen den BürgerInnen Europas. Themen, die im Bereich Geschichtsvermittlung, -unterricht sowohl in intergouvernementalen Projekten als auch in bilateraler und regionaler Zusammenarbeit bearbeitet werden, sind:

1. die Auseinandersetzung mit Inhalten in Geschichtelehrbüchern um Vorurteile abzubauen,
2. die Modernisierung von Lehrplänen und Curriculas des Geschichteunterrichts und der (Geschichte)lehrer(aus)bildung.

Der operative Modus aller darauf ausgerichteter Aktivitäten ist die Generierung eines Raums für Diskussion für Zielgruppen, die ihre Sichtweisen miteinander teilen, sich gegenseitig mit ihrer „Realität“ konfrontieren und ihre Wahrnehmung darauf beruhend revidieren und, oder modifizieren.

In der Publikation „Shared Histories. For a Europe without dividing lines“ wird bereits im ersten Satz des Vorwortes der einzigartige Wert von Geschichteunterricht („unique value of teaching history“), der durch keine einzige andere Disziplin ersetzt werden kann, herausgestellt und anschließend die Bedeutung, die dem Geschichteunterricht im 21. Jahrhundert zuzumessen ist, aufgezeigt. Das wichtigste Argument besteht in der Möglichkeit Reisen im historischen Raum zu unternehmen. Dadurch wird der jungen Generation im Lernen über die Vergangenheit ermöglicht die Gegenwartspolitik sowie soziale Prozesse besser zu verstehen und zu bewerten. Damit soll historisches Wissen zur Ausbildung von wichtigen „skills“ and „attitudes“ wie kritischem Denken, „open-mindedness“ und der Fähigkeit unabhängige Schlußfolgerungen zu ziehen, sowie zu Toleranz führen. Es handelt sich hierbei um Kompetenzen, die in der Bildungspolitik als „transversal“ und „generic“ deklariert werden. Gleichzeitig wird es jungen Menschen erleichtert ihren Platz in multikulturellen Gesellschaften zu finden, kulturelle Diversität wertzuschätzen und mit anderssprachigen Menschen mit von ihnen differierender kultureller und religiöser Prägung bzw. Zugehörigkeit zu kommunizieren. In diesem Sinne wird historischem Wissen die Wirkung zugeschrieben, dass es jungen Menschen helfen kann, sich nicht nur als BürgerInnen ihres Landes, sondern als BürgerInnen Europas, sowie der gesamten Welt zu fühlen, was ein wichtiges Element für eine Kultur der Demokratie darstellt. (Samardžić-Marković 2014)

4.4. Demokratiepoltische Herausforderungen für das Bildungssystem und die GeschichtelehrerInnen(aus)bildung

2016 ist die Krise¹⁷³ Europas offensichtlich, als Systemkrise zeitigt sie Auswirkungen auf alle Teilsysteme.

Daraus resultiert, dass jede Form der Systemanalyse der einzelnen Teilsysteme - damit auch des Bildungssystems über die Einzelbetrachtung hinausreichen muss. Hierbei ist der Hinweis angebracht, dass weder die Analyse des Bildungssystems aus der Innensicht noch die von außen auf Anschlussfähigkeit gerichtete Sichtweise des ökonomischen Systems und die Vermittlungsversuche des politischen Systems als zielführend und lösungsorientiert erachtet werden können.

Es ist notwendig auf die Schwäche des Politischen, die erst die Ermöglichungsstruktur für die globale Herrschaft des ökonomischen Paradigmas geschaffen hat, hinzuweisen und die zugrunde liegenden Ursachen näher zu beleuchten. Die gegenwärtige Krise des Politischen beruht nach Giorgio Agamben in einer mangelnden Zielmotivierung, einer Perspektiven- und Aufgabenlosigkeit. „In Ermangelung historischer Aufgaben ist das biologische Leben zum letzten politischen Auftrag des Abendlands erklärt worden.“ (Agamben 2015)

Die Ökonomie, in ihrer Grundfunktion als „reiner Dienst, [als, V.D.] bloße Nützlichkeit“ (Agamben 2015.) hat zwar „im Verbund mit der Technik ... den Sklaven, das ‚lebendige Werkzeug‘ der Antike, ersetzt.“ Sui generis kann sie „die Ökonomie [als Werkzeug aber, V.D.] ... weder wissen noch entscheiden, wozu sie dienen soll.“ (Agamben 2015.) In der Herr-Knecht-Analogie kann von einer Verkehrung der Herrschaftsverhältnisse im Sinne einer religiösen Doktrin¹⁷⁴ gesprochen werden.

Systemische Risiken sind Bedrohungen, die wegen ihres globalen und vernetzten Charakters zu multiplen Kaskaden von Auswirkungen führen können, die grenz- und funktionsübergreifende Schäden hervorrufen. (Renn 2014: 475.) Ein Merkmal davon ist, dass die „Ursachen–Wirkungsketten ... in der Regel schleichend voranschreiten, so dass wir sie entweder nicht frühzeitig erkennen oder nicht genügend ernst nehmen.“ (Renn 2014: 473.)

¹⁷³ Agamben verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass „das griechische Wort *crisis* ‚Urteil‘ oder ‚Entscheidung‘ bedeutet. (Agamben 2015.)

¹⁷⁴ Agamben verweist auf Walter Benjamins Begriff ‚Kapitalismus als Religion‘ und in diesem unbedingten ‚Dienst‘ etwas Religiöses. (Agamben 2015.)

Die Gründe dafür sind vielfältig. Nicht zu unterschätzen ist dabei „der institutionell verankerte Glaube an die unbedingte Zuverlässigkeit, zum Teil sogar Unfehlbarkeit wissenschaftlicher Erkenntnis“, die dazu führt, dass wir „häufig die Grenzen unseres Wissens unterschätzen und die mit unserem Wissen verbundenen Unsicherheiten ausblenden.“ (Renn 2014: 415.) So verkennen wir, dass das Abstraktionsniveau wissenschaftlicher Methodik sowohl die Einzelfallproblematik wie auch nicht unter Laborbedingungen reproduzierbare Ergebnisse generell ausblendet. (Renn 2014: 156.) Schließlich resultiert wissenschaftliche Eigenständigkeit auch nicht aus den Gegenständen des Faches selbst, sondern aus den Problemstellungen und Perspektiven zur Thematisierung aller in der Möglichkeit stehenden, im Fach relevant werden zu können Gegenstände. In der Negation dessen, was hierbei rausfällt, ergibt sich Eigenständigkeit erst durch Abgrenzung. Die Autonomie der Wissenschaft geriert sich demnach als Defensivhaltung, in Form einer inkonsistenten Einstellung, weil sie in gelebter Praxis zwangsweise aufgebrochen werden muss. Reflexion auf Reflexion wird somit zur Notwendigkeit von Autonomie. (Luhmann/ Schorr 1979: 50.)

„Das Erfahrungswissen der Praktiker, das über viele Jahrhunderte angesammelte endogene Wissen von Kulturen, sowie das individuell geformte Alltagswissen“ (Renn 2014: 156.) fließt in die Risikoabschätzung von Systemen ungenügend ein.

Die Krise des kapitalistischen Systems, der Verlust der Legitimation demokratisch gewählter Institutionen, befördert den Übergang von einer Disziplinargesellschaft zu einer Kontrollgesellschaft. Dies zeigt sich nach Ribolits daran, dass „Einschließungsmilieus“ (Ribolits 2011: 10.) (Familie, Schule, Fabrik, ...) und die dort wirkenden Mechanismen der Disziplinierung zusehends ihre Funktion verlieren und von einer „permanent unterschwelligen [Form der, V.D.] Kontrolle“ (Ribolits 2011: 8.) abgelöst werden. So kann seiner Ansicht nach Bildung ursprünglich durchaus als instrumentalisierte Kampfbegriff verstanden werden um dem Bürgertum einen Machtanteil zu sichern, „zum Erstürmen der Hintertür, nachdem die revolutionäre Übernahme der Macht über die Vordertür nicht geklappt hatte.“ (Ribolits 2011: 9.) Dieser Aspekt von Bildung wirkt durch seine, den Kapitalismus begünstigende Leistungs- und Konkurrenzideologie bis heute nach und suggeriert Teilhabechancen, die in einem sich verändernden Gesellschaftssystem immer mehr ins Leere laufen. Die „Janusgesichtigkeit des bürgerlichen Bildungsbegriffs“ (Ribolits 2011: 24.) offenbart sich im „Anspruch, das Individuum gegenüber der Gesellschaft ins Recht setzen zu wollen, erklärt sich aber für die Auseinandersetzung mit sozialen Prozessen und ihren

Bedingungen nicht zuständig.“ (Ribolits 2011: 24.) Die Dichotomie des „animal rationale“, das Verantwortung „für die Gestaltung des eigenen Lebens ... die demokratische Mitgestaltung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ (Ribolits 2011: 10.) übernimmt und dennoch seine Arbeitskraft als Ware, der Gesellschaft zur Verfügung stellt, wird mit der Krise des kapitalistischen Systems und dem bevorstehenden Paradigmenwechsel vom „Marktkapitalismus zu den kollaborativen Commons“ in Frage gestellt und aufgebrochen. (Rifkin 2014: 9.) Daraus ergeben sich naturgemäß für die Governance generell und für das Bildung steuernde System massive Probleme. Aufgrund von Komplexität im Gesellschaftssystem treten systemimmanent Steuerungsdefizite (governance deficits) auf. Wesentlichen Anteil haben dabei die Faktoren Beschleunigung und Intransparenz. Das Konzept der „Good Governance“ als Gegenmittel sieht vor den „konventionellen politischen Entscheidungsträgern (...) Akteure aus der Privatwirtschaft, den Wissensinstitutionen und der Zivilgesellschaft an die Seite zu stellen.“ (Renn 2014: 475.)

Politische Programmatiken, damit auch das Programm der Good Governance sind allerdings nach Luhmann niemals Gesellschaftsteuerung, sondern bloß „Selbststeuerung der Politik in der Gesellschaft“. Daher basiert auch der systemtheoretische Steuerungsbegriff darauf, dass (Luhmann 1994/ 1988: 338.)

- 1) Steuerung immer Selbststeuerung von Systemen ist, in dem handlungsleitende Differenzen zum Tragen kommen. Dementsprechend müsse stets danach gefragt werden, worin die Einheit des Systems besteht und wo seine Grenzen mit denen es sich von seiner Umwelt abgrenzt liegen.
- 2) Ziel von Steuerung ist es Differenzen innerhalb einer Unterscheidung zu minimieren.
- 3) Die Steuerung über Differenzminimierungsprogramme ist darauf ausgerichtet sich an den in seiner Anschlussfähigkeit für weitere Operationen des autopoietischen Systems positiv bewerteten Seite der Unterscheidung anzugleichen. Dies entspricht einer „Assymetrierung der Differenz“, die letztlich nicht nur die Minimierung sondern bis zu einem gewissen Grad auch die vollkommene Aufhebung der Differenz anstrebt. (Luhmann 1994/ 1988: 338.)

Die Frage, die sich daraus stellt gipfelt darin, wo die Grenzen bzw. Überschneidungen zwischen den Systemen Politik, Wirtschaft und Bildung liegen. Dort sind auch die Konfliktlinien angesiedelt.

Ein sich in Veränderung befindendes System, das mit zunehmenden Schwierigkeiten zu kämpfen hat, versucht jedoch die Herrschaft mit allen möglichen und untauglichen Mitteln, u.a. mittels verstärkter Kontrolle zurückzuerlangen.

Steuerungsabsichten (haben) immer mit Strukturen zu ringen, die nicht von ihnen geschaffen worden sind und die sich aufgrund der Eigenschaften autopoietischer Systeme regenerieren. Alle Steuerung arbeitet sich an fremdgenerierten Material ab – auch wenn alle Strukturfestlegung ausschließlich durch das System erfolgt, das sich selbst steuert. (Luhmann 1994/ 1988: 340.)

„Raison d'être des Kapitalismus ist es, jeden Aspekt menschlichen Daseins in die ökonomische Arena einzubringen, wo er als zur Ware gemachtes Eigentum zum Tauschobjekt wird.“ (Rifkin 2014: 11.) Im Bildungsbereich zeigt sich dieser verstärkte Herrschaftsanspruch im Versuch mittels Reformen tatsächlich oder vermeintlich verloren geglaubte Gestaltungskompetenz zurück zu erlangen. Der „Markt, als alles regulierende Distanz“ (Rifkin 2014: 11.) erhebt den Herrschaftswillen über das Bildungssystem. Die implizite Ethik der Ökonomie bedingt paradigmatisch einen ökonomischen Imperialismus, der unberücksichtigt lässt, dass die Quellen, aus denen sich die Wirtschaft speist nicht a priori durch Wettbewerb entstehen. Exogene Ressourcen wie die Natur, aber auch „Wissenschaft, Tradition, Kultur, Bildung“ sind voraussetzende Bedingung (Brodbeck 2002: 22.) und Ermöglichungsstruktur für selektionierendes Wettbewerbsgeschehen am Markt. Aus sich generiert der Markt jedoch mangels inhärenter Schöpferischer Kraft nichts Neues. (Brodbeck 2002: 22.)

Von besonderem Interesse für die GeschichtelehrerInnen(aus)bildung ist damit der Fokus auf Governance Mechanismen, insbesondere der Zusammenhang von demokratiepolitischen Defiziten und bildungsökonomischen Empfehlungen, wie sie bspw. in den verschiedenen Bildungsberichten zu finden sind. Schließlich kann Steuerung im Sinne von Differenzminimierung von Erfolg oder Misserfolg gekrönt sein, erzeugt aber mit Bestimmtheit Effekte in Form der Reaktionen derer die sie beobachten. Diese sind nach Luhmann zwar bis zu einem gewissen Grad in die Steuerung einkalkulierbar, sofern es sich um voraussehbare Reaktionen handelt, der Prozess wird jedoch ebenfalls beobachtet und unterliegt damit derselben Gesetzmäßigkeit. (Luhmann 1994/ 1988: 340.) Zu beachten ist auch, dass Differenzminimierung und Differenzsteigerung nach Luhmann nicht unabhängig voneinander zu haben sind.

Damit ist, das kapitalistische Paradigma, das nach Rifkin lange Zeit als der beste Mechanismus ökonomischen Handelns akzeptiert wurde und sein grundsätzlicher

Herrschaftsanspruch einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Die Frage stellt sich, ob Teilsysteme wie Bildung, Recht, Politik gut daran tun, sich diesem Herrschaftsanspruch gänzlich zu unterwerfen. Weiters muss darüber nachgedacht werden, ob diese Unterwerfung nicht zum völligen Verlust der Handlungsfreiheit und zur Aufgabe der den Systemen innewohnenden Logiken führt. Schließlich gilt:

Die Kraft des [ökonomischen, V.D.] Paradigmas als Narrativ in seiner allumfassenden Beschreibung der Realität. Einmal akzeptiert, wird es schwierig, wenn nicht gar unmöglich, seine zentralen Annahmen infrage zu stellen, schließlich scheinen sie die natürliche Ordnung der Dinge zu reflektieren. (Rifkin 2014: 22.)

Bei fehlender Zurückweisung dieser Ökonomischen Logiken, dieses Paradigmas ist das Risiko in die von Renn identifizierten Bedrohungsfallen „Autonomie“¹⁷⁵, Effizienz¹⁷⁶ und Hybris¹⁷⁷ zu tappen, unvermeidlich. Binäre Codes innerhalb gesellschaftlicher Funktionssysteme dienen zwar dazu eine bestimmte Unterscheidung als Leitdifferenz in diesen zu etablieren, sind jedoch nicht zur Steuerung heranzuziehen. (Luhmann 1994/1988: 340.) Damit geht der ökonomischen Logik die Legitimationsgrundlage für ihren Versuch eines Steuerungsprimats über die anderen Teilsysteme verloren.

Dennoch werden seitens des Systems Ökonomie tatsächliche und vermeintliche Problemlagen in anderen Teilsystemen, wie Bildung, Recht und Politik identifiziert und die Forderung nach Veränderung auf Basis der Konstrukte und Hypothese der Ökonomie erhoben. Beispielhaft sichtbar ist hierbei der Versuch der Eindämmung der Gewerkschaften als Vetospieler der unsichtbaren Hand des Marktes.

Die Rolle der Gewerkschaften als Störfaktor von Governance ist so alt, wie Gewerkschaften selbst. Neu ist, dass die Arbeit der Gewerkschaften im Bildungssystem als Qualitätshemmnis gesehen wird. Möglich wird dies durch die Übertragung rein

¹⁷⁵ Obwohl Autonomie an sich positiv konnotiert ist besteht die Möglichkeit, dass „Wenn wir ... davon ausgehen, dass systemische Risiken mehrere Funktionsbereiche parallel betreffen und komplexe Auswirkungen über die Systemgrenzen hinweg wirksam werden, ... die Autonomie eines jeden Teilsystems dazu führen (kann), dass man die negativen Auswirkungen des eigenen Handelns auf die benachbarten Organisationen oder Systeme ausblendet und gleichzeitig die Risiken, die man durch das eigene Handeln auslöst, auf andere abwälzt.“ (Renn 2014: 424.)

¹⁷⁶ „Eine konsistente Strategie zur Erhöhung der Effizienz führt dazu, dass nur die Faktoren in die Rechnung einbezogen werden, die für die Betrachtung des jeweiligen Zielsystems als relevant angesehen werden. So werden zum Beispiel häufig Umweltbelastungen nicht in die Rechnung einbezogen.“ (Renn 2014: 408f.)

¹⁷⁷ Zum Systemrisiko Hybris äußert sich Renn wie folgt:
„Hybris tritt also in drei verschiedenen Gestalten in unserer Gesellschaft auf: in der Gestalt des ungerechtfertigten Vertrauens in die Leistungsfähigkeit und Verlässlichkeit unseres Wissens, in der Gestalt der ungerechtfertigten Zuversicht in die Zukunftsfähigkeit von Lösungen, die in der Vergangenheit erfolgreich waren und schließlich in der Gestalt des Irrglaubens an die Machbarkeit und Korrigierbarkeit von Fehlentwicklungen.“ (Renn 2014: 421f.)

marktwirtschaftlicher Logiken in, die nicht der Wirtschaft zugehörige Teilsysteme, wie Bildung und Recht. Deren Integration in den Markt führt zum Zurückdrängen und Unterwerfen der diesen Systemen inhärenten Logiken. Sie werden marginalisiert, negiert und propagandistisch bekämpft um sie letztendlich allen Widerständen zum Trotz doch verändern zu können.

Die Grundlage dafür kann mit Luhmann¹⁷⁸ darin gesehen werden, dass jede Steuerung Steuerungshandeln ist, das auf ein Subjekt, ein Objekt und ein Steuerungsziel entsprechend der Frage „Wer steuert wen oder was, womit bzw. worüber mit welchem Ziel?“ bezogen ist. Die Grenzen der Steuerung werden in Form von Unerwarteten und oder unerwünschten Nebenfolgen, aus Vollzugsdefiziten neu generierten Problemlagen und, oder in „self-fulfilling/self-defeating prophecies“ ersichtlich. (Luhmann 1994/ 1988: 329.)

Bildungsökonomische Überlegungen stützen sich auf das „animal rationale“ und egoistische Individuum. Sie postulieren Opportunismus als grundsätzlich vorhandenes Problem, das Effizienzvermindernd wirkt. Sie gehen grundsätzlich von der Allgemeinheit schädigendem Eigeninteresse aus und bezeichnen dies als die „allzu menschliche Seite der Ökonomie“, (Lassnigg/ Felderer/ et al 2007: 120.) die durch institutionelle Rahmenbedingungen begünstigt oder beeinträchtigt wird. Lassnigg, Felderer, et al. (2007) stellen fest, dass diese Annahme in besonderem Maß für das Bildungssystem aufgrund einer Asymmetrie im präökonomischen Denken gilt. Die Möglichkeit der Leistungsbeurteilung durch LehrerInnen ermöglicht, dass SchülerInnen Opportunitätsdenken vorgeworfen wird und gleichzeitig jegliche Opportunitäts-hypothese für das eigene Denken zurückgewiesen wird. (Lassnigg/ Felderer/ et al 2007: 121.)

Gewerkschaftliche Interessenvertretung ist in diesem Denken als Quintessenz opportunistischen - also Eigeninteressierten - Verhaltens zu sehen, (...). Dies ist auch nicht problematisch, solange es ebenso starke Instanzen gibt, die die professionellen Aspekte guter Praxis und der Leistungsfähigkeit des Systems vertreten. (Lassnigg/ Felderer/ et al 2007: 121.)

Mit der Aussage: „Dies ist jedoch nicht der Fall“ (Lassnigg/ Felderer/ et al 2007: 121.) wird einerseits auf mangelnde Governance-Kompetenz abgestellt und andererseits der schwarze Peter anteilig einer schwachen, von einer, quasi als „Proto-Bürokratie“ (Lassnigg/ Felderer/ et al 2007: 144.) zerfressenen Institution, wie auch der auf Wahlen schielenden Politik zugeschoben. Die innere bürokratische Organisation des

¹⁷⁸ Hier nimmt Luhmann Bezug auf den Steuerungs-begriff von Renate Mayntz.

Bildungssystems wird als defekt, irrational und als Fehlkonstruktion beschrieben und damit im Sinne einer Effizienzsteigerung verbesserungswürdig. Wie der Gewerkschaft wird auch der Bürokratie Eigeninteresse im Sinne von Systemerhalt unterstellt. (Lassnigg/ Felderer/ et al 2007: 170.)

Hier werden aufgrund von Steuerung auftretende Effekte, die sich der Steuerbarkeit entziehen, radikal in eine ökonomische Logik umgedeutet. Signum der offenbaren „Unsteuerbarkeit“ ist, dass sie eigentlich nicht auftreten dürften bzw. verschwinden müssten, wäre es möglich sie bereits im Vorfeld in die Steuerung einzubeziehen.

Dem Rechnung tragend, erscheint auch der auf „Handeln“ bezogene Rationalitätsbegriff, Luhmann zufolge, fragwürdig. Das Nicht in den Blick Bekommen-Können von Problemlagen in ihrer allumfassenden Gesamtheit verweist auf ihre Behandlung in Teilaspekten, die auf Theorieentscheidungen basiert, jedoch in Folge, das Problem aufwirft, dass Veränderungen im System als Umweltveränderungen für andere Systeme, oder auch Bestandteile desselben Systems wirken, aus denen neue Interaktions-konstellationen resultieren, die erwartete und oder auch unerwartete Effekte befördern. (Luhmann 1994/ 1988: 330.)

Aufgrund des hier beschriebenen Gedankengangs mit seiner inhärenten Logik ist es durchaus legitim seitens des Bildungssystems an die Ökonomie diesen Opportunitätsvorwurf zu richten und am ökonomischen System grundsätzliche Kritik zu äußern. Die Integration aller Systeme in den Markt konstituiert die Herrschaft der Ökonomie, zielt sogar auf die Überwindung einer durch die Mittelzuweisung hergestellten „primus inter pares“ Position. Bedenklich erscheint hier besonders das Festhalten an gescheiterten Theorien wie dem „Homo oeconomicus“¹⁷⁹, der Verzicht auf die Erkenntnisse der ökonomischen Verhaltensökonomie, das Negieren der sozialen Motivation¹⁸⁰ die Kritik an pädagogischen Idealen und die daraus resultierende Forderung diese einem effizienten Mitteleinsatz unterzuordnen. Explizit wird gefordert, „die Überlegungen zum Arbeitsaufwand davon abhängig zu machen, was mit gegebenen begrenzten Mitteln bestmöglich professionell zu machen ist.“ (Lassnigg/

¹⁷⁹ „Die tradierte Grundannahme des Menschen als eines „Homo oeconomicus“ müsse revidiert werden“. (Fehr, Ernst: Soziale Motive unter der Lupe, ORF.at Radio Vorarlberg, 05.10.2012, <http://vorarlberg.orf.at/radio/stories/2553236/>, aufgerufen am 06.02.2016)

¹⁸⁰ „Ein Individuum ist sozial motiviert, wenn es seine Ziele nicht nur an den eigenen Interessen ausrichtet, sondern auch an den Interessen anderer. Die Anderen können Kollegen, Nachbarn, Mitarbeiter sein.“ (Fehr, Ernst: Soziale Motive unter der Lupe, ORF.at Radio Vorarlberg, 05.10.2012, <http://vorarlberg.orf.at/radio/stories/2553236/>, aufgerufen am 06.02.2016.)

Felderer/ et al 2007: 189.) Geradezu zynisch und inhuman erscheint diese Überlegung als propagiertes Mittel zur Burn-out Prophylaxe von Lehrenden.

Die Kenntnis der ökonomischen Logik und das Wissen über die Reduktion der Ökonomie auf l'art pour l'art bedeutet nach Agamben, dass im Rückgriff auf die Totalität der Vergangenheit sich alle historischen Möglichkeiten des Abendlandes neu eröffnen. Es bedeutet nichts weniger als „von allem je Gewesenen neuen Gebrauch zu machen oder erstmals das zu leben, was in ihr ungelebt blieb.“ (Agamben 2015.)

Daraus resultiert die besondere Bedeutung der GeschichtelehrerInnen(aus)bildung im Fächerkanon der Universität, die Wertigkeit des Schulfachs Geschichte und der Disziplin um im gesellschaftlichen Kontext diese Wege zu eröffnen.

Schließlich ist die Geschichte damit in der Pflicht bloße Fortschrittsideologie¹⁸¹ zurückzuweisen und sie als ungenügende Systemlogik zu entlarven, da Gegenwart nach Walter Benjamin im „zeitlichen Kontinuum“ auch immer ein „Momentum der Vergangenheit“ darstellt. (Agamben 2015.)

Daraus folgt, dass die Beziehung zur Vergangenheit nicht nur ein individuell-psychologisches Problem darstellt, sondern auch ein kollektiv-politisches. (...) Ohne diese kritische Konstellation gibt es keinen Zugang zur Gegenwart, bleibt sie undurchdringlich, weil sie sich, wie uns der Diskurs der Macht unablässig glauben zu machen versucht, auf eine Ansammlung von Zahlen und Fakten reduziert, die unwidersprochen hingenommen werden müssen. (Agamben 2015.)

Auswegsszenarien für gesellschaftliche Sackgassen, zerstörerische lebensfeindliche Tendenzen zu erkennen und Ermöglichungsstrukturen für neue Lebensformen zu erdenken konstituiert somit ursächlich durch die gesellschaftspolitische Herausforderung der Aufgabe den Primat der Geschichte, die diese Funktion im Dienst der Humanitas zu erfüllen hat. Agamben sieht hier, dass „juristische (die Menschenrechte) und ökonomische (die Arbeitskraft) Abstraktionen“ (Agamben 2015.) neu gebraucht werden müssen.

Für GeschichtelehrerInnen ist es damit unabdingbar nötig diese Risiken und Krisen der Gesellschaft zu reflektieren, bei Problemlösungen mitzuarbeiten und die Erkenntnisse weiterzugeben. Am Beispiel des an das Bildungssystem herangetragenen Postulats Veränderungen im Bildungssystem vorzunehmen, lässt sich dies leicht veranschaulichen. Derzeit liegt der Fokus bei den Forderungen für Veränderungen im Bildungssystem auf den Ergebnissen internationaler Vergleichsstudien, die Lese-,

¹⁸¹ Agamben betrachtet die Fortschrittsideologie als linke Hand der kapitalistischen Ideologie. (Agamben 2015.)

mathematische oder naturwissenschaftliche Kompetenzen messen. Dies erscheint auf den ersten Blick einleuchtend und nachvollziehbar, umso mehr verwundert dann allerdings die Studie des Wissenschaftszentrum Berlins für Sozialforschung „How employers use signals of cognitive and noncognitive skills at labour market entry: insights from field experiments“ (Protsch/ Solga 2015.)¹⁸² die aufzeigt, dass es für BewerberInnen um einen Ausbildungsplatz wichtiger sei, gutes Benehmen an den Tag zu legen, als gute mathematische Kenntnisse zu besitzen. Dennoch sind formale Abschlüsse im deutschsprachigen Raum ein Kriterium, das keinesfalls negiert werden kann, wie eine weitere Studie des WBZ „Ohne Abschluss keine Chance Höhere Kompetenzen zahlen sich für gering qualifizierte Männer kaum aus“. (Heisig, Jean Paul/ Solga, Heike: „Ohne Abschluss keine Chance. Höhere Kompetenzen zahlen sich für gering qualifizierte Männer kaum aus.“ (WZBriefArbeit) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 19.01.2015, <http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbbrief/wzbbriefarbeit192014heisigsolga.pdf>, aufgerufen am 27.04.2015.) zeigt. Damit wird deutlich, dass zählt wie und wo Kompetenzen erworben werden¹⁸³.

Die Destruktion des Gesellschaftssystems aufgrund eingehender Reflexion ist somit eine an das Ausbildungssystem zu richtende Forderung. Für die LehrerInnen-(aus)bildung bedeutet dieses Faktum, die Notwendigkeit ein Bewusstsein für die Wichtigkeit formaler Abschlüsse in den Köpfen angehender LehrerInnen zu verankern, um dies ihren SchülerInnen ausreichend zu vermitteln und deren Lebenschancen zu erhalten.

Da Selektionsvermeidungsstrategien mit der Umdeutung der Unsicherheit des Karriereverlaufs in ein Positivum operieren, gilt es das einzelne Individuum, das

¹⁸² Anhand ca.320 fiktive Bewerbungen von Absolventen mit mittlerem Schulabschluss an Betriebe wurde ermittelt „wer eher zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen würde. „Einmal hatten die Kandidaten durchgehend gute Bewertungen für ihr Verhalten, aber unterschiedliche Notenschnitte zu bieten. In einer zweiten Gruppe hatten alle den Notenschnitt 3,0, aber unterschiedliche Urteile zum Verhalten.“ Das Ergebnis zeigte deutlich, dass die Entscheidungsfindung wesentlich von Sekundärtugenden, sogenannten softskills beeinflusst wurde. Ein schlechterer Notendurchschnitt; aber gute Verhaltensnoten ergab eine doppelt so hohe Chance für ein Vorstellungsgespräch, als diejenigen mit einem doch geringeren Notendurchschnitt aber schlechten Verhaltensnoten. (Protsch/ Solga 2015; Preuß, Roland: „Benehmen ist wichtiger als Mathe“, Sueddeutsche Zeitung (Magazin/ Ausbildung), 27.04.2015, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/bewerbungen-gruessen-statt-mathe-1.2453685>, aufgerufen am 27. 4.2015.)

¹⁸³ Unter formal gering qualifiziert werden in Deutschland Personen ohne Berufsausbildung- oder Hochschulabschluss unabhängig vom erreichten Schulabschluss, das heißt einschließlich Abiturienten verstanden. (Heisig, Jean Paul/ Solga, Heike: „Ohne Abschluss keine Chance. Höhere Kompetenzen zahlen sich für gering qualifizierte Männer kaum aus.“ (WZBriefArbeit) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 19.01.2015, <http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbbrief/wzbbriefarbeit192014heisigsolga.pdf>, aufgerufen am 27.04.2015.

angesichts der Unzahl an Möglichkeiten aus dem Vollen schöpfen kann, dazu zu befähigen die Chance zu nutzen, seinem Selbst entsprechende Entscheidungen zu treffen - solche, die die eigenen Begabungen, Neigungen, Talente vollständig zur Geltung bringen.

Lehrenden obliegt es hierbei bisweilen sogar beratende Funktion für den Ausbildungsweg von Lernenden einzunehmen. Sie sind daher dementsprechend darin zu schulen, wie sie diese Aufgabe bestmöglich erfüllen. Dass „Zahl und Typik der Chancen“ individuellen Entscheidungen nicht notwendigerweise entspricht, begründet das „Strukturproblem“ lernen zu müssen, die richtigen Entscheidungen über „Karrieren, Schultypen, Interessenschwerpunkte, Berufseintritte, Arbeitgeber, usw.“ zu treffen. Anstatt konkreter Wissensinhalte erwirbt man die Fähigkeit die eigene Entscheidungsunsicherheit argumentativ zu begründen (Luhmann/ Schorr 1979: 274.) um systemimmanente Risiken zu minimieren.

Damit wird deutlich, dass systemische Risiken zu ihrer Beseitigung geradezu nach sorgfältiger Beobachtung und Reflexion, auch auf Basis eines systemtheoretischen Verständnisses verlangen.

Hier ist Luhmanns Fazit zu berücksichtigen, dass sogar mittels einer „Art dialektischen Synthese“ das Problem der systembildenden Wirkung aller Beobachtungen, Beschreibungen und Steuerung als Differenzmarkierungsoperation keiner Lösung zugeführt werden kann, aber bei der Analyse moderner Gesellschaften in ihrer Selbstbeschreibung einzubeziehen ist. (Luhmann 1994/1988: 349.)

Um dauerhaft „humane und menschenwürdige Lebensverhältnisse“ zu erhalten, ist es somit erforderlich die Problemlagen zu erkennen, zu begrenzen und letztendlich zu besiegen.

Hier ist das politische System im Besonderen und jede/r Einzelne, damit auch der/ die GeschichtelehrerIn als Teil des Gesamten im Allgemeinen gefordert. Der Politik obläge es nur Bedingungen zu schaffen, die die Richtung der Differenzminimierung eines Funktionssystems vorgibt und damit Wirkung auf die Selbststeuerung des jeweiligen Funktionssystems entfaltet.

Voraussetzung hierfür wäre allerdings, die Beobachtbarkeit, wie es im anderen Funktionssystem läuft. Hier ergibt sich jedoch die Problematik, dass es für diese Beobachtung Realitätskonstruktionen benötigt, die sich auf selbstgenerierte, selbst-konstruierte Informationen stützt. Diese Informationen über das beobachtete System

lassen sich dementsprechend als „systemfremd“ für das beobachtete System bezeichnen. Im Wechselspiel Wirtschaft und Bildung zeigt sich diese These deutlich.

Um Erkenntnis zu fördern ist, wie bereits erläutert, die Beobachtung des eigenen und der anderen Teilsysteme notwendig, da erst diese zu Unterscheidungen, die der Ermöglichung des Beobachtens und des Beschreibens des Beobachteten führen.¹⁸⁴

Beim Beobachten können, müssen aber nicht diejenigen Unterscheidungen verwendet werden, die die Beobachteten Beobachtungen selbst verwenden. Wenn dies geschieht nennt man dies heute >Evaluation<: Nicht alle Beobachtung von Steuerung ist jedoch Evaluation. (Luhmann 1994/ 1988: 340.)

Renn sieht für die Bewältigung beobachteter Problemlagen die Faktoren Resilienz, Gerechtigkeit vor optimaler Allokation und Lebensqualität vor Lebensstandard als Bestimmungsfaktoren an. (Renn 2014: 501.)

So ist die Beherrschung systemischer Risiken eine *conditio sine qua non* für eine nachhaltige Entwicklung und eine erstrebenswerte, lebenswerte Zukunft. Ein reibungsloses Zusammenspiel der Funktionssysteme ist nur möglich, wenn dem Faktor Kooperation Vorrang vor Wettbewerb eingeräumt wird und damit dem System Ökonomie Grenzen gesetzt werden.

Damit erklärt sich die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft inhärent betreffende Aufgabe der Geschichte. Intelligentes zukunftsfähiges Verhalten des Menschen existiert nicht im luftleeren Raum, es beruht auf Wissen und zeigt sich in der Interaktion mit der umgebenden Umwelt. GeschichtelehrerInnen haben diese Intelligenz nach bestem Wissen und Gewissen zu fördern. Eine ständige beobachtende kritische Reflexion der sie umgebenden Umwelt ermöglicht und verpflichtet sie daher aus dem historischen Wissen schöpfend ein gutes Leben fördernde Schlüsse für Gegenwart und Zukunft zu ziehen. Weiters ist es wesentlich die gewonnenen Erkenntnisse in weiter zu vermittelndes Wissen zu transformieren um somit eine ausreichende Sensibilität für systemische Risiken zu schaffen, sowie nötigenfalls auch gegen Widerstände im Mainstream Denken anzukämpfen.

Hier ist zu berücksichtigen, dass auch die Geschichte wie andere Disziplinen Zeitparadigmen unterliegt, und damit genauso wie diese im Spannungsfeld einer unbewussten „Der egoistische Wettbewerb fördert das globale Gemeinwohl-“

¹⁸⁴ Das was ein System als Verhalten eines anderen Systems beobachtet entspricht lediglich einer Reduktion des vom beobachteten, innerhalb seiner Grenzen selbst bestimmten Verhaltens eines Systems, auf das das andere System selbst bestimmt, in irgendeiner von ihm auserkorenen Weise, zu reagieren vermag. Die gegenseitige Beobachtung der Systeme erfolgt allerdings unter der wechselseitig unterstellten Annahme von „Indeterminiertheit“ und „Determinierbarkeit“. (Luhmann 1984/1987: 156)

(Brodbeck 2002: 6.) Logik steht. Da Geschichte als Narrativ sich zwar im allgemeinen öffentlichen Konsens letztendlich daraus legitimiert, dass sie aus historischen Erkenntnissen, nach dem jeweiligen allgemein akzeptierten Weltbild Schlüsse zieht, muss sie dieses kritisch reflektieren. Jedem Zeit-Paradigma, allen allgemein akzeptierten Denkmodellen liegen einerseits offensichtliche und bewusste (darunter fallen allgemeine Grundwerte, wie die Menschenrechte) und andererseits nicht offensichtliche, implizite ethische Normen zugrunde, die es zu erkennen gilt, da sie Handlungsleitend sind. (Brodbeck 2002: 10-12.) Hier ermöglichen Systemtheoretische Erkenntnisse die Feststellung, welche Teilsysteme um die Vorherrschaft rittern, welche im Begriff sind die Oberhand zu gewinnen, welche im Rückzug begriffen sind und welche marginalisiert werden. Und mit den Teilsystemen müssen deren Begründungslogiken, deren Werte und Codes verstanden werden, da jedem System eine implizite Ethik inhärent ist.

Die Aussage: „Ökonomie ist implizite Ethik, sie beschreibt keine ‚objektiven‘ Tatsachen (vgl. Ethik-Letter LayReport 1/1998, S. 6-9). Sie erzeugt jene ‚Tatsachen‘, die sie als fremde bestaunt.“ (Brodbeck 2002: 16.), macht deutlich, dass die Auswirkungen ökonomischen Handelns mitunter verschleiert sind. Der Zusammenhang zwischen Handlungsmotiv und Resultat ist keinesfalls offensichtlich. Die Wahrnehmung hat somit Probleme diesen relationalen Zusammenhang zu erkennen und dies schlägt direkt auf die ethische Bewertung durch. (Brodbeck 2002: 16.)

Dies gilt im Besonderen auch für den Teilbereich Bildungsökonomie. Der sich auf dem Siegeszug befindende ökonomische Imperialismus benötigt dafür implizite ethische Normen. Alle unbewusst ablaufenden Normen und Regeln, bedürfen um den ethischen Charakter zu erkennen einer gründlichen Reflexion und Dekonstruktion, die sich idealiter am Kategorischen Imperativ von Kant: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie zu einem allgemeinen Gesetz werde“ zu orientieren hat, wenngleich dieser in seiner Überhöhung immer unerreicht bleibt. Hier ist allerdings zu bedenken, dass das motivationale Streben nach dem Ideal keinesfalls zwangsläufig positive Ergebnisse nach sich zieht. Die Ergebnisse korrelieren oftmals ungenügend mit der Motivation. „Deshalb gehen Ethiken, die entweder an der Motivation ansetzen oder die zur Beurteilung die faktischen Handlungsergebnisse heranziehen, gleichermaßen in die Irre.“ (Brodbeck 2002: 15.) Dafür ist die Systemkomplexität zu hoch: „Eine planetarisch vernetzte Welt, die über ökologische

Kreisläufe auch andere Lebewesen untrennbar einbindet, kann nicht nach dem Modell individuellen Handelns zutreffend beurteilt werden.“ (Brodbeck 2002: 15.)

Wenn die Konsequenz ökonomischen Handelns jedoch durch die Selbstverständlichkeit mit der ökonomische Prozesse global ablaufen unsichtbar wird und diese auf politische Normen durchschlagen, erstaunt es wenig, dass die gesellschaftliche Akzeptanz von politisch relevanten Normen im weiten Feld des Gegensatzpaars Altruismus – Egoismus zu verorten ist und sich nicht eo ipso dem Gemeinwohl und dem Humanismus verpflichtet fühlt.

Schließlich führt der fehlende Handlungszusammenhang zu einer selektiven Weltwahrnehmung der Spielregeln und des Kommunikationssystems des Wirtschaftssystems und dessen Teilbereich Bildungsökonomie. Damit bleibt auch die dahinterstehende Ideologie und die Selektionsmechanismen Erfolg und Misserfolg, nützlich und unnützlich im weiten Maß verschleiert und unerkannt. (Brodbeck 2002: 18.)

Nach Karl-Heinz Brodbeck führt die „freie Konkurrenz der Individuen, das freie Spiel auf dem Markt“ (Brodbeck 2002: 20.) nur unter Preisgabe der menschlichen Freiheit und mittels Einsatz eines Kalküls zu einer sozialen Ordnung. Wenn er ausführt, dass den Neoklassikern zufolge „Entscheidungen (...), durch Nutzenmaximierung determiniert“ gelten, (Brodbeck 2002: 20.) führt dies dazu bereits die „häufigste ethische Norm in marktwirtschaftlichen Systemen, nämlich „die Gesamtheit der Freiheitsrechte des Individuums“ (Brodbeck 2002: 10.) ad absurdum zu führen. „Freiheit ist aber das Gegenteil von Determination, ist nicht durch Naturgesetze zu begreifen.“ (Brodbeck 1999: 20.)

Ad absurdum führt sich die unsichtbare Hand des Marktes auch, wenn deutlich wird, dass die beobachtete „Ordnung der menschlichen Gesellschaft (...) nicht eine atomisierte Vielfalt von vereinzelt handelnden Menschen, sondern eine eigentümlich geschichtete, vernetzte und verflochtene Struktur von Kooperationen, Gruppen und Organisationen“ darstellt. (Brodbeck 2002: 54.) Weder funktioniert der Markt als Wettbewerb der reinen Egoisten, noch ist er eine wirklich ethisch-demokratische Einrichtung, sondern ähnelt vielmehr einer Plutokratie. Genauso vermag er keinesfalls sui generis schöpferisch zu wirken. Diese Kreative Schöpferkraft ist eine Qualität freier Individuen, in ihrem Wesen indeterminiert und damit mechanistischen Gesetzen diametral entgegen gesetzt.

Damit werden die Grenzen des herrschenden neoliberalen Dogmas des Marktes als ökonomische Leitidee deutlich, die die Begegnung konkurrierender Egoisten als

selbstregulativen Ordnungsrahmen für ein funktionsfähiges gesellschaftliches System ansieht. Diese Idee als ungenügendes, überholtes, mechanistisches Modell eines bloßen Denkrahmens einer moral science zu entlarven, fußt auf der Erkenntnis von Hilary Putnam, dass bereits „die Vorstellung von einem scharfen Schnitt zwischen ›Fakten‹ und Werten‹ grundfalsch ist.“ (Putnam 1997: 173.)

Geschichtelehrenden ermöglicht dies, oder zwingt dies vielmehr im Namen der Humanitas und einem positiven Gestaltungswillen für das Gesellschaftssystem die Prämissen der Bildungsökonomie aufgrund ihrer Funktion als Teilsystem der Ökonomie als unzureichend und Zukunftsschädlich in die Schranken zu verweisen. Notwendig dafür ist das Bekenntnis und die Verbreitung zum eigenen Narrativ und des eigenen Wertekanons.

4.4.1. Corporate Social Responsibility und Geschichte – eine win-win-Situation?

Allgemein ist das Bekenntnis zu einem stärker zu beachtenden Wertekanon ein gesellschaftspolitisches Anliegen. Immer stärker in den Vordergrund rückt die Notwendigkeit nachfolgenden Generationen eine lebenswerte Umwelt zu hinterlassen und nicht nur im Sinne kurzfristiger ökonomischer Erfolge zu agieren.

Sowohl im supranationalen Kontext der EU¹⁸⁵ als auch im nationalstaatlichen Bereich Österreichs¹⁸⁶ gewinnt hierbei das Konzept Corporate Social Responsibility (CSR) für eine nachhaltige Entwicklung an Bedeutung. So gibt die Europäische Kommission eine Definition vor, die CSR als „die Verantwortung von Unternehmen für ihre Auswirkungen auf die Gesellschaft“ (Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, Eine neue EU-Strategie (2011-14) für die soziale Verantwortung der Unternehmen (CSR), KOM(2011) 681 endgültig, Brüssel, 25.10.2011, S.7, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0681&from=EN>, aufgerufen am 09.03.2016.) sieht.

¹⁸⁵ Das Grünbuch der EU-Kommission, definiert CSR als „... ein Konzept, das den Unternehmen als Grundlage dient, auf freiwilliger Basis soziale Belange und Umweltbelange in ihre Unternehmenstätigkeit und in die Wechselbeziehungen mit den Stakeholdern zu integrieren.“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2001: 7 zit. n. Kienberger 2008: 17.)

¹⁸⁶ Im Rahmen der Sozialpartnerschaft wurde das österreichische CSR Leitbild – „Erfolgreich wirtschaften – verantwortungsvoll handeln“ entwickelt. (Kienberger 2008: 17.)

Die Einbindung der Wirtschaft in die allgemein-öffentliche Sphäre, insbesondere in den Bildungs-, Sozial- und Kommunalpolitikbereich begründet eine umfassendere Zuständigkeit des Wirtschaftssystems. (Buß 1983: 144f. n. Holstein 2009: 26.)

Ihr Aufgabenspektrum beispielhaft skizziert, umfasst im Bereich der Bildungspolitik Stipendienvergabe, sowie ein weitreichendes kostenpflichtiges Aus- und Weiterbildungsangebot, in der Sozialpolitik Förderung von Kunst- und Kulturprogrammen, Kinderbetreuungsangeboten sowie staatliche Alters- und Unfallvorsorgeprogramme und auf Ebene der Kommunalpolitik Raum- und städteplanerische Maßnahmen. Holstein charakterisiert dies als informelles auf Reziprozität und gegenseitiger Abhängigkeit beruhendes Bündnis von Wirtschaft und Staat bzw. Gesellschaft. (Holstein 2009: 26f.)

Dieser Entwicklung muss auch im Bildungsbereich und hier vor allem bei der Ausbildung von GeschichtelehrerInnen im Curriculum Rechnung getragen werden.

Wirtschaftliches Handeln ist nicht für die Erfüllung politischer, rechtlicher oder familiärer, sondern ausschließlich für ökonomische Aufgaben zuständig. Allerdings entsprechen ökonomische Veränderungen der Umgestaltung der Umwelt anderer Systeme, und schreibt sich ihnen in ihren Reaktionen ein. (Luhmann 1974: 211.)

Der Sinn der Wirtschaft besteht jedoch nicht lediglich in der Befriedigung materieller Bedürfnisse, sondern erweitert sich um das Bestreben Anliegen von Personen und sozialen Systemen sowohl hic et nunc als auch zukünftig zu stillen. Interessen einzelner Individuen im Wirtschaftssystem werden nur über den durch Übernahme einer wirtschaftlichen Rolle erfassten Akteursstatus berücksichtigt. (Holstein 2009: 14.)

Hier greift CSR als politische Leitmaxime vorgegebenes, Handlungsorientierung bietendes und sinnstiftendes Steuerungskonzept, das mittels Zielvorgaben zwischen Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt zu vermitteln sucht.

Schließlich sind weder „Status, Religionszugehörigkeit, Herkunft oder das Privatleben“ von ArbeiterInnen und Angestellten für das Wirtschaftssystem von Interesse. Moralische Ansprüche, Normen, Verhaltensweisen sind damit praktisch irrelevant, nicht so in den beiden gesellschaftlichen Funktionssystemen, - Politik und Religion. (Buß 1995: 60, n. Holstein 2009: 14.)

Festzustellen ist, dass jedwede Konzentration auf interne Funktionen des Wirtschaftssystems immer mit der Ausblendung systemfremder Bedingungen einhergeht. Geld als symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium des Wirtschaftssystems ermöglicht zwar Planung als Zukunftsvorsorge, wesentliche Aspekte, die für ein gelingendes Leben wesentlich sind, wie bspw. religiöse, ethische oder kulturelle Fragen finden bzw. fanden

ebenso wie deren Grundlage, die auf Emotionen basierenden zwischenmenschlichen Beziehungen, lange Zeit keinen Eingang in die nur mit der Einschätzung von Leistungs- und Zahlungsfähigkeit befassten wirtschaftlichen Überlegungen. (Buß 1995: 66 n. Holstein 2009: 16; Luhmann (1987/ 1984): 324.) Nach Holstein sind soziale und gesellschaftliche Beziehungen für das Wirtschaftssystem in den letzten Jahrhunderten sogar praktisch bedeutungslos geworden. (Holstein 2009: 22.)

Allerdings unterliegt das Wirtschaftssystem der Beeinflussung durch Veränderungen in bspw. dem politischen, ... Funktionssystem, die sich inhaltlich damit befassen. „Die Wirtschaft steuert sich nach wie vor selbst“ (Luhmann 1994/ 1988: 346)

Wachstum, Leistungseffizienz und Gewinnmaximierung stehen zwar immer noch im Zentrum wirtschaftlicher Überlegungen, allerdings erhält die öffentliche Meinung daneben ein stetig stärker werdendes Gewicht, insofern sie dazu dient soziale und ökologische Interessen volkswirtschaftlichen Handelns zu legitimieren. Dabei liegt das Augenmerk auf kontinuierlich fortlaufender Erzeugung künstlich geschürter Wünsche und Bedürfnisse, die im menschlichen Konsumverhalten zum Ausdruck gebracht werden und letztlich rekursiv auf das Wirtschaftssystem wirken. (Holstein 2009: 25f.)

Good Governance berücksichtigt die Interessen und Bedürfnisse der in einem Nationalstaat oder Staatenverbund lebenden Individuen, deren Existenzgrundlage in direkter Wechselwirkung mit Umweltbedingungen steht. Damit stehen Regierungen in der Verantwortung die Mittlerfunktion zwischen den Teilsystemen zu übernehmen.

Strategische Rationalität im Sinne von Leistungs-, Nutzen- und Gewinnmaximierung dient als wirtschaftlicher Orientierungsmaßstab der als Garant des materiellen Lebensstandards der Bevölkerung betrachtet von dieser mitgetragen wird. Auch dann wenn dieser offensichtlich in Widerspruch mit humanitären Normen und Werten gerät. Rein strategisch rationales Handeln, das sich nicht durch Verweis auf die Mitarbeit der Einhaltung und Festigung gemeinsamer kultureller Werte und Moralvorstellungen legitimiert, gerät zunehmend in Kritik und verliert damit die dem argumentativen Rechtfertigungszwang unterliegende Berechtigung. (Holstein 2009: 27f.)

Einen übergeordneten, verbindlichen Bezugsrahmen herzustellen, anhand dessen Bewertungen vorgenommen werden, fällt in den Bereich der Good Governance. Moral als persönlich handlungsanleitende Prinzipien und Regeln für angemessenes Verhalten aller wirtschaftlichen Akteure, insbesondere Unternehmen und Managern, basiert dagegen nur auf individueller als auch kollektiver Selbstbindung.

Das Konzept von CSR dient als Beförderer dieser Selbstbindung. Carroll erklärt CSR folgendermaßen; „The idea of social responsibilities supposes that the corporation has not only economic and legal obligations but also certain responsibilities to society which extend beyond these obligations“. (McGuire 1963: 144 zit. n. Carroll 1999: 271.) Da unter CSR allerdings Unterschiedliches¹⁸⁷ verstanden wird, ist sowohl eine Übereinkunft über die Definition, als auch über das Handlungsfeld und die AkteurInnen sinnvoll.

Nach Dahlsrud stellt das Fehlen einer einheitlichen CSR-Definiton jedoch kein essentielles Problem dar. Schließlich verhalten sich die verschiedenen Definitonen trotz unterschiedlicher Formulierungen - auf folgende fünf Dimensionen: „the stakeholder dimension, the social dimension the economic dimension, the voluntariness dimension and the environmental dimension“ (Dahlsrud 2008: 5.) bezogen - konkruent zueinander. Wesentlicher wäre hinsichtlich der Umsetzung von CSR herauszuarbeiten, wie CSR in unterschiedlichen spezifischen Kontexten sozial konstruiert wird und in welcher Weise Unternehmen dies bei der Entwicklung ihrer Business-Strategien berücksichtigen. (Dahlsrud 2008: 6.)

Damit ist auch die Frage aufzuwerfen: „Gilt CSR nur für Unternehmen oder stehen auch Regierungen in der Verantwortung von CSR?“ Dies unter dem Gesichtspunkt, dass das Finanzgebaren von Regierungen sich vermehrt der Marktökonomie zu unterwerfen hat. Nach Votaw wird unter CSR die gesetzmäßige Verantwortung beziehungsweise Haftbarkeit, ein gesellschaftlich verantwortungsvolles Verhalten im ethischen Sinne verstanden. Dies impliziert ein „verantwortlich für“ (Votaw 1972: 25.), in einem kausalem Zusammenhang, karitative Beiträge, umfasst also ein soziales Gewissen. CSR ist damit als Synonym für Legitimität im Kontext der Dazugehörigkeit zu denen, die korrekt und gültig sind mit einer Fürsorgepflicht, die Unternehmen höhere Verhaltensstandards auferlegt, als anderen Bürgern anzusehen. (Votaw 1972: 25; Garriga/ Melé 2004: 52.)

Crane sieht zusätzlich noch Initiativen der Unternehmen für die Gemeinschaft, die moralische Verpflichtung gegenüber verschiedenen Stakeholdern, die wirtschaftliche Entwicklung, der Weg für Unternehmen der Kritik an ihren Aktivitäten zu begegnen und weiterzumachen wie bisher, sowie eine repressive, westliche Ideologie um die

¹⁸⁷Votaw schrieb 1972: „corporate social responsibility means something, but not always the same thing to everybody“. (Votaw 1972: 25; Kienberger 2008: 19.)

Wirtschaft des Nordens zu sichern als Handlungsfelder für CSR. (Crane 2008: 55. n. Kienberger 2008: 19.)

Aufbauend auf der ursprünglichen Definition von Carroll, die unter CSR „The Social Responsibility of business encompasses the economic, the legal, ethical and discretionary expectations that society has of organizations at a given point of time“ (Carroll 1979: 500; Kienberger 2008: 31.) kann man von einer CSR Pyramide (Carroll 1991: 40 n. Kienberger 2008: 30-35.) sprechen. Die Basis der Pyramide baut auf dem ökonomischen Leitsatz „Be profitable“ auf, danach folgt die rechtliche Grundlage. „Obey the Law“ ist hier die Regel, darüber steht die ethische Dimension, die Verpflichtung „Be ethical“. An der Spitze dieser Pyramide steht für Carroll die sozial zwar erwünschte, aber doch freiwillige Philanthropische Verantwortung mit der Handlungsanleitung „Be a good corporate citizen.“

Ein graduell unterschiedliches Wirtschaftsverständnis diesseits und jenseits des Atlantiks fördert Diskrepanzen in der Schwerpunktsetzung hinsichtlich CSR zutage. So wird in den USA unter ökonomischen Verhalten vorzugsweise die Rentabilität der Unternehmen und Verantwortung den Shareholdern gegenüber verstanden, während ökonomisches Verhalten in Europa ein deutlich breiteres Spektrum umfasst und auch Verantwortung für Arbeitnehmer und die lokale Gesellschaft miteinbezieht. (Kienberger 2008: 39.) In Europa liegt es in staatlicher Hand Spielregeln auszuhandeln, für deren Akzeptanz Sorge zu tragen und sie letztendlich auch durchzusetzen, Damit basiert die soziale Verantwortung vorrangig auf der rechtlichen Verantwortung. Im Gegensatz dazu werden starre staatliche Regeln in den USA stärker als Handlungseinschränkung der Freiheit des Einzelnen empfunden. (Kienberger 2008: 39.) Unterschiedlich gewichtet wird auch die ethische Verantwortung. Hierzu lässt sich feststellen, dass Unternehmen in Europa ihre gesellschaftliche Legitimität verstärkt unter Beweis stellen müssen, während amerikanische Unternehmen diesbezüglich weniger in der Pflicht stehen. (Kienberger 2008: 39.) Der auffälligste Unterschied findet sich jedoch in der philanthropischen Verantwortung. Da das europäische Rechtssystem Unternehmen über das Steuersystem stärker durch eine üblicherweise höhere Einkommens- und Körperschaftssteuer in die Pflicht nimmt als dies in den USA geschieht, liegt es auch in der Aufgabe des europäischen Staates philanthropische Aufgaben wahrzunehmen. Dies zeigt sich in besonderem Maße im Bildungsbereich, bei den Sozialagenden, sowie in der Kunstförderung. So besteht auf verschiedene Sozialleistungen in Europa ein

Rechtsanspruch, die in den USA in der Verantwortung philanthropischer Unternehmen liegen. (Kienberger 2008: 39.)

Die CSR Definition der Europäischen Kommission von 2001 und die CSR-Mitteilung von 2002 (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2002) kann in seinem konzeptuellen Ansatz¹⁸⁸ als Übernahme des angloamerikanischen Ansatzes gewertet werden. (Kienberger 2008: 40.) und sieht damit eine Verschiebung von impliziter CSR zu expliziter CSR vor.¹⁸⁹

We conceptualise CSR as a way of thinking and a set of practices enacted and addressed by – mostly voluntary – corporate policies, which explicitly circumscribe the responsibilities towards society, which corporations seek to address. On the other hand, the majority of issues which count as corporate responsibilities towards society in a European context are not part of the corporation's explicit policies but they are implicitly codified in the norms, standards and legal framework of Europe and its nations. (Matten/Moon 2005: 336 zit. n. Kienberger 2008: 42.)

In Österreich wurde die Umsetzung der CSR von Differenzen in der Interpretation der „Grünbuchdefinition“ begleitet. Die wesentlichen Koordinaten waren dabei „Freiwilligkeit“, die „Einhaltung geltender Gesetze, und ein übergeordneter moralischer Bezugsrahmen“. Die Gegenpole bewegen sich dabei zwischen einer Logik der strategischen Marktorientierung basierend auf einem reinen Kosten-Nutzen-Kalkül und einem ethischen Grundwerteansatz, der regulatorischen Charakter beinhaltet. Die Mittlerfunktion zwischen den Positionen liegt bei den mit CSR befassten Ministerien, die auf eine Anreizkultur zur Umsetzung setzen. Trotz der Übereinstimmung, dass CSR

¹⁸⁸ Das Konzept der Kommission für den CSR Ansatz sieht vor, dass (Kienberger 2008: 52.):
CSR soziale Belange und Umweltbelange betrifft,
CSR einen Beitrag zu nachhaltiger Entwicklung leisten soll,
CSR die Einhaltung der Rechtsvorschriften einschließt (Compliance),
CSR unternehmerisches Engagement (Investitionen) über Compliance hinaus umfasst,
CSR kein Ersatz für bestehende Rechtsvorschriften ist,
CSR keinen Ersatz für die Entwicklung neuer Rechtsvorschriften darstellt,
CSR nicht dem Kerngeschäft von Unternehmen aufgepfropft werden soll, sondern die Art des Unternehmensmanagements betrifft und
Unternehmen freiwillig CSR praktizieren, „weil sie der Auffassung sind, dass es ihrem langfristigen Interesse dient. (Kienberger 2008: 52.)

¹⁸⁹ Der Unterschied von expliziter und impliziter CSR:
„Explicit CSR refers to corporate policies that lead companies to assume responsibility for some interests of society. Explicit CSR would normally involve voluntary, self-interest driven policies, programmes and strategies of corporations to address issues perceived by the company and/or its stakeholders as part of their social responsibility.
Implicit CSR refers to a country's formal and informal institutions through which the corporations' responsibility for society's interests are agreed and assigned to corporations. Implicit CSR normally consists of values, norms and rules, which result in (mostly) mandatory requirements for corporations to address issues, which social, political and economic interests consider a proper and reasonable obligation upon corporate actors.“ (Matten/Moon 2005: 341f. zit. n. Kienberger 2008: 43.)

an sich eine langfristig erfolgreiche Strategie sein könnte, oszillieren die Standpunkte zwischen den Polen der ökonomischen Marktlogik und der Gefahr einer „illegitimen Privatisierung gesellschaftlicher Verantwortung“, die damit weder ausreichend „demokratisch legitimiert und kontrolliert“, geschweige denn „verbindlich geregelt“ wird. Damit wird CSR einerseits „Wert an sich“ und „Beitrag zu einer umfassenderen Zielsetzung und andererseits Mittel zur Gestaltung und Instrumentalisierung institutioneller Ziele. (Raith, Dirk/ Ungericht, Bernhard/ Korenjak, Thomas/ u.a. (2009): Corporate Social Responsibility in Österreich. Studie im Auftrag des Netzwerks Soziale Verantwortung (NeSoVe), Graz, 9, http://neu.netzwerksozialeverantwortung.at/media/pdf/Studie_CSR_in%20Oestereich_final.pdf, aufgerufen am 05.03.2016.)

Die größte Initiative im Bereich Corporate Social Responsibility (CSR) und Nachhaltigkeit bildet - unter dem Gesichtspunkt aktiver Beteiligung - das weltweit mehr als 12.000 Unternehmen und Organisationen umfassende Netzwerk UN Global Compact. (Global Compact Netzwerk Österreich: UN Global Compact, Allgemeines, <http://www.unglobalcompact.at/ungc/site/de/unglobalcompact/allgemeines>, aufgerufen am 13.03.2016.)

Auf der Multistakeholderplattform finden sich als entscheidende gesellschaftliche Akteure die Prinzipien festlegenden Regierungen, durch diese in ihrem Handeln beeinflusste Unternehmen, ArbeitnehmerInnen als die eigentlichen ProduktionsgestalterInnen, Interessengruppen repräsentierende zivilgesellschaftliche Organisationen sowie die Vereinten Nationen, denen es zukommt qua ihrer Autorität die Rahmenbedingungen für die ständige Auseinandersetzung mit CSR zu organisieren. (Global Compact Netzwerk Österreich: UN Global Compact, Organisationsstruktur, <http://www.unglobalcompact.at/ungc/site/de/unglobalcompact/organisationsstruktur>, aufgerufen am 13.03.2016.)

Der Beitritt zum UN Global Compact bedeutet, dass sich die Unternehmen bzw. Organisationen auf die im Rahmen ihrer Möglichkeiten stehende Umsetzung der zehn UNGC-Prinzipien verpflichten. Diese umfassen die Bereiche Menschenrechte, Arbeitsnormen, Umweltschutz und Korruptionsbekämpfung.¹⁹⁰

¹⁹⁰ **Die 10 UNGC-Prinzipien** (Global Compact Netzwerk Österreich: UN Global Compact, Die 10 Prinzipien, <http://www.unglobalcompact.at/ungc/site/de/unglobalcompact/10prinzipien>, aufgerufen am 13.3.2016.):

A) Menschenrechte

Prinzip 1: Unternehmen sollen den Schutz der internationalen Menschenrechte innerhalb ihres Einflussbereichs unterstützen und achten

Prinzip 2: sicherstellen, dass sie sich nicht an Menschenrechtsverletzungen mitschuldig machen.

Um letztlich die Wirksamkeit der Initiative generell zu erhöhen zielt die strategische Neuausrichtung des Global Compact von 2014-2016 auf effektives Teilnehmer-Management. Es geht darum lokale Netzwerke, sowie die Bekanntheit der globalen Themenplattformen zu stärken, das Zusammenspiel von Unternehmensengagement und UN-Zielen zu fördern und letztendlich sowohl die Organisationsstruktur und Rechenschaftspflicht zu verbessern als auch ein nachhaltiges Finanzierungsmodell zu entwickeln. (Global Compact Netzwerk Österreich: UN Global Compact, Organisationsstruktur, <http://www.unglobalcompact.at/ungc/site/de/unglobalcompact/organisationsstruktur>, aufgerufen am 13.03.2016.)

Als Nachweis für die tatsächliche Umsetzung der zehn Prinzipien des UN Global Compact sowie der aktiven Arbeit an konkreten Maßnahmen zur Unternehmerischen Verantwortungsübernahme einerseits und der Verbesserung und Weiterentwicklung des Global Compact im Sinne der Nachhaltigkeit durch Orientierung an Best Practice Beispielen im Bereich CSR, der Förderung von Kommunikation zwischen Unternehmen und ihren Anspruchsgruppen sowie von Transparenz innerhalb von Unternehmen andererseits müssen diese jährlich einen Fortschrittsbericht den Communication on Progress (COP) vorlegen.¹⁹¹ (Global Compact Netzwerk Österreich:

B) Arbeitsnormen

Prinzip 3: Unternehmen sollen die Vereinigungsfreiheit und die wirksame Anerkennung des Rechts auf Kollektivverhandlungen wahren sowie ferner für

Prinzip 4: die Beseitigung aller Formen der Zwangsarbeit,

Prinzip 5: die Abschaffung der Kinderarbeit

Prinzip 6: die Beseitigung von Diskriminierung bei Anstellung und Beschäftigung eintreten.

C) Umweltschutz

Prinzip 7: Unternehmen sollen im Umgang mit Umweltproblemen einen vorsorgenden Ansatz unterstützen,

Prinzip 8: Initiativen ergreifen, um ein größeres Verantwortungsbewusstsein für die Umwelt zu erzeugen

Prinzip 9: die Entwicklung und Verbreitung umweltfreundlicher Technologien fördern.

D) Korruptionsbekämpfung

Prinzip 10: Unternehmen sollen gegen alle Arten der Korruption eintreten, einschließlich Erpressung und Bestechung.

¹⁹¹ Obwohl es keine strengen formalen Kriterien für die Erstellung des COP gibt, sollte dieser eine „Unterstützungserklärung für den Global Compact in einem Grußwort aus der Unternehmensleitung“ beinhalten, die konkret zur Umsetzung der 10 Prinzipien des UNGC gesetzten Maßnahmen beschreiben als auch quantitativ erhobene Evaluationsergebnisse umfassen.

Unternehmerische Verantwortungsübernahme und nachhaltiges Agieren sollen durch Standards der AA1000-Serie von AccountAbility, die sich auf Das Grundprinzip der Inklusivität sowie das Prinzip der Wesentlichkeit und das Prinzip der Reaktivität stützt, gefördert werden.

Ersteres bildet die Voraussetzung für die anderen beiden Prinzipien Ausgehend von Inklusivität bestimmt sich die Wesentlichkeit der Themen als ihre Relevanz für die Organisation und ihre Stakeholder. Reaktivität bedeutet dass Entscheidungen, Handlungen und Performance sich auf die als wesentlich erachteten Themen beziehen. (AccountAbility: AA1000 Accountability Prinzipien Standard 2008, <http://www.accountability.org/images/content/5/0/501.pdf>, aufgerufen am 13.03.2016.)

UN Global Compact, Communication on Progress, <http://www.unglobalcompact.at/ungc/site/de/unglobalcompact/communicationonprogress>, aufgerufen am 13.03.2016.)

Damit soll die Integrität des Global Compact generell sichergestellt werden.

Generell gilt, dass neben Finanz- und Wirtschaftsbilanzen, die Herkunft und Verwendung von Finanzmitteln offen legende, von Unternehmen veröffentlichte Sozialbilanzen ein Bild davon zeichnen, worin diese ihre Beitragskraft für Lösungen sozialer und gesellschaftlicher Probleme mit Fokus auf Nachhaltigkeit sehen.

Unternehmerisch soziale Handlungsorientierung durch freiwillige Selbstbindung moralischen, öffentlichen und individualistischen Ansprüchen von Menschen soweit wie möglich zu entsprechen bedeutet persönliche Rechte und soziale Werte mit dem Wirtschaftskalkül zu verbinden. Berichte über soziale und ökologische Zielsetzungen von Unternehmen sind damit Spiegelbild innerhalb der Gesellschaft verorteter Interessen, Wert- und Moralvorstellungen. Wirtschaftliches Handeln bestimmt sich demnach in der Integration des Außerökonomischen Bereichs in den eigenen Funktionsbereich des Wirtschaftssystems funktional differenzierter, moderner Gesellschaft. Konfliktpotential besteht somit in unterschiedlichen, auf Nachhaltigkeit abzielenden Lösungsansätzen der verschiedenen gesellschaftlichen Funktionssysteme für soziale und ökologische Probleme. Zuständigkeits- und Verantwortlichkeitsüberschneidungen erfordern die Besinnung auf spezifische Gesetzmäßigkeiten eigenen Verhaltens unter Abwägung von unmittelbaren Vor- und Nachteilen für die Gesellschaft sowie einer Folgenabschätzung. Wirtschaftskalkül und sozial-ökologische Wertvorstellungen sind somit notwendigerweise miteinander zu verknüpfen bzw. aufeinander abzustimmen. Verfolgung wirtschaftlicher Eigeninteressen im Zeichen der Moral lautet das Motto. (Holstein 2009: 29, 30.) Das wirft die Frage nach den Möglichkeiten, wie diese Verbindung praktisch umsetzbar ist, auf.

Individuelle Verpflichtungen von Unternehmen auf einzuhaltende moralische Standards suggerieren ein Maß an Verantwortungsbewusstsein, das sich positiv auf das Firmenimage auswirkt und ihnen damit bestenfalls einen Wettbewerbsvorteils gegenüber Konkurrenten sichert. Gesellschaftliches Ansehen sowie Vertrauen der Kundschaft beruhen auf der Glaubwürdigkeit von Unternehmen, die als Investition in die Zukunft einen Mehrwert darstellt, der sich nachhaltig in langfristigen Loyalitätsbeziehungen zwischen Unternehmen und ihren MitarbeiterInnen sowie KundInnen gleichermaßen ausdrückt. (Holstein 2009:30f.)

Zur Vermeidung von Wettbewerbsnachteilen steht finanziell schlechter gestellten Unternehmen in Kooperation mit anderen, möglicherweise sogar mit einem konkurrierenden Unternehmen der Weg kollektiver Bindung an für alle gleichsam geltende Standards wie Arbeiterschutz, Umweltauflagen oder Korruptionsbekämpfung offen.¹⁹² (Holstein 2009: 31.)

Klar wird auch, dass jegliches moralisch motivierte Handeln von Unternehmen auf aktiven Eigeninitiativen, deren Basis regulative Selbststeuerung darstellt, beruht.

Sanktionen im Falle von Verstößen von Unternehmen gegenüber sozialen und ökologischen Standards in Form von gezielten Protest- und Boykottaktionen beschädigen das Firmenimage nachhaltig. Gewinneinbußen sind die mögliche Folge. Freiwilliges, soziales Engagement lohnt sich somit auch aus ökonomischer Perspektive. Dennoch stehen Unternehmen vermehrt in der Kritik die Selbstverpflichtung zu unterlaufen. Zweifel an der Glaubwürdigkeit und Integrität von Unternehmen, die ihr Handeln an sozialer und ökologischer Verantwortungsübernahme ausrichten erwachsen aus ihrem gleichzeitigen Festhalten am Ziel der Gewinnmaximierung. Dies trägt ihnen von Kritikern den Greenwash-Vorwurf ein. Demnach dient CSR lediglich der Imageaufbesserung von Unternehmen bei mangelhafter Einhaltung der selbst verordneten Verhaltensrichtlinien, fehlender Transparenz und Überwachung. (Holstein 2009: 32.)

Von besonderem Interesse für die Geschichte ist das Faktum, dass CSR die Pole innerhalb derer sich die Operationen der Bildungspolitik befinden nochmals verdeutlicht.

Das Herausarbeiten von gesellschaftspolitischen Strömungen bedarf einer genauen Kenntnis von Sozialhistorischen, wirtschaftstheoretischen und staatsrechtlichen Entwicklungen. Konkret und beispielhaft festzumachen ist das prozesshafte Geschehen an den Lebensbedingungen der davon betroffenen Menschen. Im Spannungsfeld der Breite dieser Lebensbedingungen wird in der Rückschau auf Vergangenes eine qualitative Bewertung, sowie eine gezielte Prognose von Wahrscheinlichkeiten ermöglicht. Hier kommt der Geschichte eine besondere Verantwortung zu, indem sie

¹⁹² Die entscheidenden Prinzipien sind (Holstein 2009: 31.):

- 1) Selbstverpflichtung muss ökonomische oder gesellschaftliche Vorteile mit sich bringen – Stichwörter: Gewinnmaximierung; Akzeptanz, Legitimation
- 2) Aktivitäten müssen glaubwürdig sein, was objektive Kontrollen bedingt.
- 3) Das Marktgeschehen negativ beeinflussende Wettbewerbsbeschränkungen oder Kartellbildungen sind zu verhindern (Suchanek 2001: 117f. n. Holstein 2009: 31.).

aufgrund von Fakten der Vergangenheit die Sensibilisierung für die Problemlagen des Heute schafft. Dies wäre als CSR der Geschichte zu bezeichnen, der damit auch unter diesem Aspekt die Rolle des „primus inter pares“ im Fächerkanon zufällt.

Was jedoch genau in das Curriculum des Geschichtelehramts eingehen sollte, bedarf sowohl einer weiteren, genaueren Bewertung, wie einer auszuhandelnden demokratischen Übereinkunft. Sicher ist, dass die Grundlagen für Civic Education bereits in der Sekundarstufe 1 zu legen sind und nach dem Vorbild Amerikas die tägliche Geschichtsstunde zu fordern ist.

5. Résumé

Wenn deutlich wird, dass „wir ... unsere Bildungsstätten weiterentwickeln (müssen), um in einer sich stetig verändernden Wirklichkeit handlungsfähig zu bleiben.“ (Lenzen 2014: 55.), gewinnt die Frage nach der Richtung besondere Bedeutung. Die Richtung wiederum ist politisch aushandelbar. Unser Weltbild entscheidet, ob wir uns auf wirkliche demokratische Strukturen besinnen, oder zulassen, dass die Demokratie das Ideal der „spectator democracy“ (Mausfeld 22.06.2015.) verkörpert und bloß als „necessary illusion“ (Mausfeld 22.06.2015.) existiert. Unsere Werte entscheiden, ob wir die „repräsentative Demokratie“ im Sinne der Madison’schen Lösung des aristotelischen Demokratieparadoxon bevorzugen, die lediglich im Rahmen einer repräsentativen Demokratie „geeignete oligarchische Strukturen zur Sicherung der Eigeninteressen der ‚minority of the opulent‘“ (Mausfeld 22.06.2015.) vorsieht oder ob wir uns an direktdemokratischen Strukturen versuchen, die vermehrt ethische Prinzipien berücksichtigen und Humanitas vor Ökonomie und Technokratie stellen.

Mit Ribolits sind die Menschenrechte „Ausdruck einer Ideologie, die zwar theoretisch gegen „Repression durch Konkurrenzzwang“ und „Ausbeutung durch Herrschaft“ gerichtet ist, jedoch selbst bloß eine neue Herrschaftsform als gesellschaftliche Lebensordnung etabliert, die es ebenso wenig vermag das Individuum tatsächlich aus ökonomischen Interdependenzverhältnissen herauszulösen. Dies gilt im Allgemeinen wie im Besonderen, so auch im Bildungssystem. (Ribolits 2012: 56.)

So gilt als „finales Kriterium, an dem sich Sieg und Niederlage im allumfassenden Konkurrenzkampf der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, der Wert“ als numerisch bestimmbar. Dies nach dem Prinzip umso höher die Zahl, desto höher der Wert.

Zentrale Bezugsdimension der bürgerlichen Welt ist der Wert, er ist jener Gott, der über alles und jeden richtet. Verwirklicht wird der Wert am Markt; in der nahezu totalitären Welt des Werts erlangt somit auch nur Geltung, was marktgängig ist. Nicht der Mensch mit seinen Bedürfnissen, Ängsten und Sehnsüchten ist somit Souverän der auf ihn wirkenden gesellschaftlichen Verhältnisse, auch er findet nur in marktgängiger Form – als Ware - >Gnade vor dem Wert<. Die Möglichkeiten des Lebens< von Menschen sind determiniert durch den in Gelddimensionen ausgedrückten Wert, den ihre Arbeitskraft am Markt zu erzielen imstande ist – ihr Zugang zu den Mitteln des Lebens ist nur in dem Maß gegeben, indem sie über Geld verfügen. (Ribolits 2012: 57.)

Als Konsequenz dessen bestimmt sich „wie viel Mensch-Sein“ einer Person zukommt anhand seiner Besser- oder Schlechterstellung am Erwerbsarbeitsmarkt, bemessen am Einkommen.¹⁹³

Aufgrund der indirekten europäischen Einflußnahme auf die nationalen Bildungspolitiken lässt sich feststellen, dass die europäische Verfasstheit¹⁹⁴ direkte Auswirkungen auf jegliche Reformbestrebungen zeitigt. Der Streit der Systeme, Humanismus versus Ökonomie wirkt dabei direkt auf die nationalen, staatlichen Agenden und wogt im Spannungsfeld Staat-Privat als Kampf um die besseren Konzepte und die Deutungshoheit.

Der Managerismus als höchstes Stadium der Bürokratie“ (Bartmann: Leben im Büro. Die schöne neue Welt der Angestellten“ 2012 (Kap. 2)) – will sagen die: Entbürokratisierung durch Deregulierung durch lean streaming hat paradoxerweise zu einer enormen Steigerung von Bürokratisierung geführt; noch wer aus dem letzten Loch pfeift, ist gehalten, die Melodie in Regie eines Self-managements zu nehmen. Kurz, das Hegelsche Herr-Knecht-Paradigma hat sich in systemische Pressionen und rastlosen Selbstzwang verwandelt. (Berger 1980) (Kröll 2014: 221.)

Der auf der Aufklärung beruhende *contrainte social* ist ebenso in Diskussion wie das Bildungssystem. Ökonomische und Bürokratische Logiken befördern die „Reglementierung und Nivellierung des gesellschaftlichen Lebens der Individuen“, „[Dies wird, V.D.] in Folge der Verzifferung der menschlichen Lebenswelt durch die Staatsbürokratie (...) zum bestimmenden Faktor der Lebensordnung der Gesellschaft.“ (Kröll 214: 222.) und dies trotz oder obwohl das „Licht der Aufklärung“, das „allen (...) ohne Rücksicht auf Stand und soziale Stellung (leuchten soll)“

die europäische aufklärerische Funktion von Bildung (...), als) „Licht-Metapher“: Bildung ist Aufklärung, „Erleuchtung (engl. *enlightenment*, - im Französischen (...) *siècle des lumières* (...) im polnischen *oswiáta*, -eig. Erleuchtung (...) im Dänischen *opplysnig*- Erleuchtung, Volksaufklärung, Volksbildung) beschreibt. (Hörner 2006: 30.)

Diese Lichtmetapher bildet bis heute den Widerstand gegenüber einer allzu „ungehemmten neo-liberalen Vermarktung von Bildung“ generell, sowie der „radikalen

¹⁹³ Diese Besser- oder Schlechterstellung einzig und allein im Bildungssystem einer Nivellierung zuzuführen bedeutet zwar eine Annäherung an egalitäre Mechanismen, bleibt dennoch ohne Einbeziehung der wirtschaftlichen Interessen ein unzulänglicher Versuch.

¹⁹⁴ Die erst mit dem Vertrag von Maastricht 1992 in dieser Form gegründete aus derzeit 28 Staaten bestehende Europäische Union erhielt erst mit dem Vertrag von Lissabon den Status einer eigenen Rechtspersönlichkeit, die auf dem Vertrag über die Europäische Union und dem Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union beruht. Der wesentliche Bereich der direkt durchsetzbaren Wirtschafts- und Währungsunion wird damit durch Zuständigkeiten in der Außen- und Sicherheitspolitik, im Bereich Inneres und Justiz und Umwelt ergänzt. Mit der Methode der offenen Koordinierung wurde für die Bereiche, in denen die EU keine direkte Durchschlagskraft besitzt Handlungsfähigkeit hergestellt.

Vermarktung der allgemeinbildenden Schule.“ Es ist ein Abwehrmechanismus der Europaweit sowohl Auswirkungen auf die Gründung „selektiver Schultypen auf Ebene der Pflichtschulen“ zeitigt, und zugleich die Problematik der europäischen Verfasstheit auf Ebene des Bildungssystems widerspiegelt. Per Vertrag rechtswirksam festgeschriebenen wirtschaftlichen Themen stehen gesellschafts- und sozialpolitische Themen gegenüber, die jedoch gegenüber ersteren nachrangige Bedeutung aufweisen.

Die Ausbildung von Lehrenden steht naturgemäß immer reziprok im direkten Zusammenhang mit der herrschenden Gesellschafts- und Schulkonzeption. Sowohl die Bildungsdefinitionen als auch die Codes der Teilsysteme wirken auf die Ziele, die Lehrende bedienen sollen. Der Citoyen des Kant'schen Bildungsbegriffs und der Mensch als Humanressource, entsprechend der Investitionshypothese sind die zu beachtenden Gegenpole mit Auswirkungen auf die Bildungspolitik. Aufgrund des Interdependenzverhältnisses des Bildungssystems mit der Gesellschaft stehen dabei der humanistische Bildungsbegriff mit den Zielsetzungen von Humankapitaltheorie und technokratisch geprägter Bildungsökonomie im Konflikt. Eine einseitige Ausrichtung führt jedoch zu Komplexitätsreduzierung mit daraus resultierender Komplexitätssteigerung. (Luhmann 1979.) Dabei fungiert die Professionalisierung von Lehrenden anhand der konfliktträchtigen Kontrollbegründenden Legitimationslinie „Idee versus Praxis“ und begünstigt je nach gesellschaftlicher Dimension entweder verwert- und messbare Bildungsaspekte oder kulturelle Bildungsaspekte. Derzeit stehen die verwert- und messbaren Bildungsaspekte im Vordergrund.

Der Überbau der Deregulierung im Bildungssystem, das den Abbau staatlicher Steuerung favorisiert, ist im Welthandelsabkommen GATS zu finden, das auch die EU ratifiziert hat. Im Bildungskontext zieht die Konzentration auf den Bereich „S“ (Trade and Services), dessen Ziel ein weltweit offener Dienstleistungsbereich ist eine Anpassungsstrategie nach sich, die der Globalisierung im Sinne einer neuen privatisierten „Universalisierung der Schule“ ein Tor öffnet. Internationalisierung der Schule heute favorisiert somit im Gegenzug zum historischen Kontext, der in der Ablöse des kirchlichen Universalmonopols auf Bildung und Schule durch Säkularisierung und Staatlichkeit das Gestaltungsmonopol erreicht, den Abbau des Staatseinflusses. Sowohl die auf europäischer Ebene angeregten Prozesse (Bologna, Comenius, Leonardo da Vinci, Gundvik) stehen in diesem Spannungsfeld und sind damit auch als Ermöglichungsfaktoren für Privatuniversitäten, die Einbeziehung privater Ausbildungssysteme auf die LehrerInnen(aus)bildung wie bei Teach for

Austria, Privatschultendenzen und mehr anzusehen. Die österreichische GeschichtelehrerInnen(aus)bildung tut daher gut daran neben didaktischen, pädagogischen, psychologischen und historischen Inhalten auch System- und Staatstheoretische Inhalte wieder verstärkt in den Fokus zu nehmen. Ebenso gilt es ein erhöhtes Augenmerk auf internationale Handelsabkommen und europäische Programmatiken zu legen. Nur so kann den Kompetenzerfordernissen Rechnung getragen werden. „Die Freude am Lernen, der Stolz auf Schul- und Studienabschluss, die Einsicht, dass der Mensch zu keinem höheren aufsteigen kann als zur gebildeten Persönlichkeit, muss sich als fundamentaler Wert wieder durchsetzen.“ (Becker 2012: 19.)

Die Verwendung der Bezeichnung „Großbaustelle“ für die LehrerInnen(aus)bildung zeigt dabei deutlich, dass etwas im Werden, im Entstehen ist. Was entsteht ist damit allerdings noch nicht klar ausgesagt. Nicht erklärt wird auch der Grund für die Baustelle. Messner und Posch postulieren, dass die alte österreichische LehrerInnen(aus)bildung keinesfalls ein Notstandsfall war. (Messner/ Posch o.J.: 1.) Dennoch hat ihrer Ansicht nach

eine zeitgemäße Lehrerbildung ... den gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung zu tragen. (Czerwenka/ Rahm 2007; Kraler/Schratz 2008; Schratz 2009; Fend 2009; Posch/ Altrichter 2008; Terhart 2008; Thonhauser 2009; Messner 2006; McKenzie et al 2005)
(Messner/ Posch o.J.: 3.).

Gesellschaftliche Veränderungen sind jedoch im Sinne eines Kant'schen Imperativs „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde“ kritisch zu betrachten und zu bewerten um die notwendigen Veränderungen im Sinne des Prinzips der Nützlichkeit von Jeremy Bentham „das größtmögliche Glück für die größtmögliche Zahl“ zu erzielen. Schließlich ist bei einer Baustelle es immer möglich grundsätzlich etwas gänzlich Neues zu errichten, etwas Altes zu renovieren, oder eine Mischung von Beidem zu wagen. Die Mischung entscheidet letztendlich über das konkrete Ergebnis. Die Grundlage für diese zugegeben problematische Sichtweise liegt nach Luhmann darin, dass

man die Operationen der Steuerung, die eigene Effekte auslöst, unterscheiden (muß) von der Operation, die ihrerseits eigene Effekte auslöst. Die Beobachtung der Steuerung kann, und wird typisch, andere Unterscheidungen verwenden als die Steuerung selbst, etwa Zurechnungen von Erfolgen und Mißerfolgen anders vollziehen als der dem das Steuern als Handeln zugerechnet wird. Kein Wunder so gesehen, daß Gesellschaftssteuerung Gesellschaftskritik provoziert, mit der dialektischen Synthese einer gemeinsamen Resignation. (Luhmann 1994/ 1988: 332.)

Für die LehrerInnen(aus)bildung sind Didaktik und Methodik Hoffnungsträger. Die Idee Elizabeth Green's, dass „Unterrichten ... ein Handwerk (ist), das sich erlernen lässt“ (Otto, Jeannette: „Die verzagten Reformer. Aus Hochschule und Forschung: Wie lässt sich die Lehrerbildung verbessern?“, DIE ZEIT Nr. 24/2015, 11. Juni 2015, <http://www.zeit.de/2015/24/lehrer-ausbildung-bilanz>, aufgerufen am 29.06.2015.) erscheint hier durchaus von besonderer Relevanz.¹⁹⁵ Die Überzeugung dass der „Super-Job LehrerIn“ durch eine verbesserte LehrerInnen(aus)bildung aufgewertet wird, dass mit einer gesteigerten Qualität in der LehrerInnen(aus)bildung diejenigen, die „hart und professionell arbeiten wollen“ erreicht werden, ist allgemein gültiger Konsens und diskussionswerter Gemeinplatz. Green sieht im „unsichtbaren Tun des Lehrers“ den Schlüssel zum Ergebnis. Charaktereigenschaften und Lehrkompetenz sind dabei die sich ergänzenden zusammenspielenden Faktoren, die garantieren, dass SchülerInnen mit Freude viel lernen.

Einige wenige Handlungsrichtlinien wie das Stoffgebiet klar, einfach und ansprechend präsentieren, regelmäßige Fehler der SchülerInnen erkennen und wissen, wie einzugreifen ist, die Ermutigung der Schüler und das Lehren wie man argumentiert, kennzeichnen dieses Konzept des/der guten Lehrers/Lehrerin. Ähnlich dem Konzept Adam Smith von der „unsichtbaren Hand des Marktes“ wird simplifizierend und dogmatisch suggeriert, dass die bloße Befolgung dieser Regeln automatisch den Erfolg nach sich zieht. Eine rein unter dieser Ökonomischen Brille geprägte Sichtweise auf das Teilsystem Bildung und damit auf die Kategorie LehrerInnen(aus)bildung verändert jedoch Werte und Einstellungen grundlegend. Was wichtig erscheint, wird nicht mehr von der Würde des Menschen an sich, sondern allein vom Nutzenkalkül des Systems Ökonomie und einem technokratischen Machbarkeitsglauben geprägt.¹⁹⁶ In dieser

¹⁹⁵ Dieses Zitat findet sich medial aufgearbeitet in einem Zeitartikel von Jeanette Otto vom 18. Juni 2015. Otto stellt für die deutsche Lehrerbildung eine nicht adäquate Qualifizierung infolge gesteigerter und veränderter Anforderungen für die Anforderungen des Berufs fest. (Otto, Jeannette: „Die verzagten Reformer. Aus Hochschule und Forschung: Wie lässt sich die Lehrerbildung verbessern?“, DIE ZEIT Nr. 24/2015, 11.06.2015, <http://www.zeit.de/2015/24/lehrer-ausbildung-bilanz>, aufgerufen am 29.06.2015.)

In ihrem Buch „*Building a Better Teacher. How Teaching Works (and How to Teach it to Everyone)*“ beschreibt Elizabeth Green Lehrer-Sein als „Super Job“. (Thaler, Selina: „Ein super Job“ (Interview mit Bildungsjournalistin Elizabeth Green) DIE ZEIT Nr. 42/2014, 09.10.2014, <http://www.zeit.de/2014/42/lehrer-unterricht-beruf>, aufgerufen am 29.06.2015.)

¹⁹⁶ Pädagogen wie Schacherreiter verwehren sich bspw. deutlich gegen die häufig geäußerte Vorstellung, dass mit standardisierten Tests, wie bspw. der Zentralmatura auch die „Leistungen der Lehrerschaft mess- und vergleichbar werden“, wenn der Lehrende den einzelnen Schüler „nur nach den Regeln des didaktischen und methodischen Handwerks professionell bearbeitet (...), damit am Ende des Lernprozesses genau das Resultat herauskommt, das man am Anfang als Zielsetzung vereinbart hat“ (Schacherreiter, Presse Print Ausgabe 15.07.2015) und prangern eine, aus dem ökonomischen Diskurs

Kosten-Nutzen-Weltsicht erhält Zukunftsfähigkeit einen herausragenden Stellenwert. Was die Zukunft bringt, entzieht sich jedoch der gesicherten Erkenntnis. Niemand kann mit Sicherheit sagen, wie diese aussehen wird, auch wenn die unterschiedlichen Akteure ihren jeweiligen Interessen folgend, divergierende Einschätzungen propagieren. Zukunftsprognosen sind auf Wahrscheinlichkeiten gegründete Annahmen, daher beinhaltet ein verantwortungsvoller Umgang mit Prognosen im Ausbildungssystem eine unbedingte Bewahrung des Wissens unter Einbeziehung möglicher Zukunftsszenarien. Eine Verkürzung auf Möglichkeiten bedeutet hier eine Eingrenzung der Zukunftsperspektiven, ein Herausnehmen eines Kreissegments im Kreis, eines Teiles des Ganzen. Dies erfolgt ohne Sicherheit, ob gerade das Segment nicht vielleicht eine Weiterentwicklung erfährt oder gerade hierauf zurückgegriffen werden muss. Am Beispiel der unter der Ära Grasser als Orchideenfach bezeichneten Orientalistik wird eine mögliche Stellenwertänderung aufzeigbar. Erst belächelt, erfuhr das Fach mit den Unruhen in der arabischen Welt eine deutliche Aufwertung. Ebenso klar erklärbar ist, dass Jemand, der gut Schreibmaschine schreiben kann, auch die Tastatur eines Computers zu bedienen vermag, für eine sinnvolle Handhabung des Computers sich jedoch Zusatzkenntnisse aneignen muss. Die Frage, ob ein Erlernen des Zehn Finger Systems an der Schreibmaschine noch sinnvoll ist, unterliegt damit dem Wollen und nicht einem absolut gesetzten Sollen.

Nach Messner und Posch ist es aufgrund der „gesellschaftlichen und pädagogischen Situation“ nötig die „stark bildungsökonomisch bestimmte PISA-Perspektive zwar aufzugreifen, aber auch deutlich über sie hinauszugehen. (vgl. *Baumert/PISA-Konsortium* 2001; *OECD* 2006; vgl. auch *Dobart* 2002; *Appelt/Siege* 2007).“ (Messner/Posch o.J.: 4.)

Für das LehrerInnen(aus)bildungssystem beinhaltet dies die Notwendigkeit einer politischen Verständigung über das handlungsleitende Menschenbild und einer darauf basierenden ausverhandelten Zielsetzung über das Wollen. „Die Annahme, dass unsere heutige Wirklichkeit sich fundamental von derjenigen Humboldt's unterscheidet, ist falsch“. (Lenzen 2014: 64.) Unter dieser Prämisse ist es nötig klar zu definieren: Ist uns Bildung oder Ausbildung wichtig, oder Beides. Ist uns Humanitas oder Ökonomie

stammende antipädagogische Haltung an. Basis dafür sei die Annahme, dass grundsätzlich, „jeder Schüler ... per se lernbereit, kooperativ und kognitiv begabt (sei.)“ (Schacherreiter, *Presse Print Ausgabe* 15.07.2015.) Der Glaube an standardisierte Tests, die Leistungen generell, also auch die von Lehrenden vergleichbar machen führt wie Schacherreiter aufzeigt in Amerika bereits dazu, dass der Druck auf PädagogInnen soweit steigt, dass die durchschnittliche Verweildauer nur mehr drei Jahre beträgt

wichtig, oder Beides. Nach Lenzen ist es notwendig die Bereiche Bildung und Berufsausbildung besser zu verzahnen. „Wie verbinden wir in einem (...) Prozess (...) die Möglichkeit allgemeiner Menschenbildung für eine künftige, freie demokratische Gesellschaft mit der akademischen beruflichen Bildung?“ (Lenzen 2014: 82.) Damit tritt die Frage: „Was müssen Lehrer lehren, vermitteln können“ in den Fokus. Dies betrifft Inhalt und Fähigkeit gleichermaßen. Erst die klare politische Übereinkunft der Prioritäten ob Ökonomie oder Humanismus Vorrang eingeräumt wird, ob dem Staat oder dem privaten Sektor mehr Vertrauen entgegengebracht wird, ermöglicht letztendlich eine außer Streit stehende Ordnung der Inhalte im Bildungssystem, der LehrerInnen(aus)bildung. Inhalte sind hier klar den Werten nachgeordnet und vom Willensprozess abhängig. Damit ist „Das Ziel ... nicht blinde Anpassung an ‚Sachzwänge‘ und an die Wünsche diverser Interessengruppen, sondern die Befähigung der künftigen Lehrkräfte, Veränderungen abzuschätzen, sie aktiv zu fördern oder auch kritisch auf sie einzuwirken.“ (Messner/ Posch o.J.: 3.) Hier gilt, die derzeitige „Alles und Nichts Rhetorik“ im Vertrauen auf die unsichtbare Hand, die steuernd eingreift, ist widerspruchreich und daher wenig hilfreich, öffnet dem Euphemismus einer postulierten Chancengleichheit durch Bildung und der bloßen Orientierung auf Organisationsänderungen Tür und Tor. Damit wird dieser rhetorische Euphemismus und ein Reformprozedere ohne qualitative Zielsetzung, die auf der Unterwerfung unter bloß quantitativ erhobenen und damit die Wahrheit ungenügend abgebildeten Fakten beruht, obsolet. Die Forderung nach nachhaltiger Qualitätsverbesserung ist auf Basis eines Etikettenschwindels und der aufgezwungenen Selbstbeschränkung von Universitäten und pädagogischen Hochschulen aufgrund unzureichender finanzieller Ressourcen nicht erzielbar. Die Logik der Knappheit im Bildungssystem als Steuerungsmittel muss eindeutig und nachdrücklich zurückgewiesen werden.

Ebenso ist es nötig auf Basis sokratischer Kritikfähigkeit die dahinterstehenden Logiken von Bürokratie, Politik und Ökonomie zu analysieren und den Systemtheoretischen Zusammenhang zu begreifen um sinnvolle Steuerungsmodelle zu entwickeln. Hier ist Lenzen, der jungen Menschen rät, „das blinde Vertrauen auf Äußerungen im öffentlichen Raum abzulegen“ (Lenzen 2014: 59.) indem er feststellt dass „Expertenäußerungen ... selten das letzte Wort in einer Angelegenheit dar(stellen), Wikipedia Artikel ... nicht immer dem aktuellen Forschungsstand (entsprechen), und hinter Politikerversprechen ... in der Regel bestimmte politische Interessen (stehen).“ (Lenzen 2014: 59.) zu folgen.

Er verlangt dabei nichts anderes, als Qualität. Er verlangt das, was gute GeschichtelehrerInnen als selbstverständliches Erziehungsziel betrachten. Wie im von Lenzen zitierten Filmbonmot „>Unser Rabbi ist ein Genie [...] - für zehn Fragen findet er eine Antwort.< ... [auf das, V.D.] Yentl, die von ihrem Vater unterrichtet worden ist, antwortet: >Mein Vater weiß auf jede Antwort zehn Fragen.<“ (Lenzen 2014: 52.) ist die Basis dafür eine „erworbene Haltung der Wissenschaftlichkeit ... [die; V.D.] etwas anderes als das positive Wissen“ darstellt (Lenzen 2014: 66.), die neugierig anstehende Problematiken untersucht und um Lösungen bemüht ist. Damit erklärt sich auch die Notwendigkeit, das von den europäischen Institutionen forcierte LLL Konzept in die LehrerInnen(aus)bildung zu integrieren um erstens am neuesten Stand der Wissenschaft zu agieren und zweitens das Know-How zu erwerben, um damit adäquat zu operieren. Schließlich ist selbst Grundlagenwissen durch neueste Erkenntnisse veränderbar.

In der LehrerInnen(aus)bildung sind die wesentlichen Forderungen eine Stärkung der „im traditionell-humanistischen Bildungskonzept vernachlässigten Bereiche Politik, Wirtschaft, Arbeit und Technik“, das zur Problemlösung einsetzbare „lebendige produktive Wissen“ auf „sprachliche geschichtliche und kulturelle Kompetenzen“, insbesondere auch auf „ästhetisches Wissen und Gestaltungskönnen“ auszuweiten.¹⁹⁷ (Messner/ Posch o.J.: 4.).

Statt darauf zu bauen stellt jedoch ein technisiertes Menschenbild, das den Menschen als selbststeuernde Maschine sieht auf Lehrende, die zu Lernbetreuern und Coaches mutieren ab oder sogar gänzlich durch Computer ersetzt werden. Vergessen wird, dass Input und Output Steuerung¹⁹⁸ geistige Selbstständigkeit nicht fördert, da „ohne zwischenmenschliche Beziehung ... die Entwicklung von Vernunft und Moral nicht möglich (ist).“ (Krautz 2015: 13.) Dieses Menschenbild favorisiert eine, als Schlüsselkompetenz geforderte Anpassungsfähigkeit. Diese ist jedoch keineswegs ungewollte

¹⁹⁷ Darunter subsumieren Messner und Posch (o.J.: 4.):

- Moderne Medien und Kommunikationstechniken und ihr reflektiert-kritischer Gebrauch;
- Kommunikationsfähigkeit; Fremdsprachen, besonders Englisch als internationale Verkehrssprache;
- Befähigung und Verfügen über Methoden zur selbständigen Arbeit;
- Einfühlungsvermögen in andere Menschen und Kulturen;
- Wertbewusstsein: Verantwortung vor allem für Menschenwürde, Demokratie, Toleranz.

¹⁹⁸ Krautz formuliert dazu:

„Die Aufgabe auf dem Arbeitsblatt [dient, V.D.] als ‚Input‘ – die Maschine (also der Schüler) arbeitet – die Lösung (‚Output‘) kontrolliert er selbst und soll so sein Arbeiten ‚nachregulieren‘. Kompetenzen liefern das Instrument, um das ‚selbstgesteuerte‘ Fertigkeitstraining messbar zu machen. ‚Kompetent‘ ist, wer sich durch die von außen gesetzten Vorgaben steuern lässt und seine ‚Lernjobs‘ erledigt.“ (Krautz 2015: 13.)

Nebenwirkung der mittels „Schockstrategie“¹⁹⁹ propagandistisch umgesetzt und gezielt eingesetzten Kompetenzorientierung, sondern Passmaßstab für Steuerbarkeit und damit übergeordnetes, den Forderungen der Aufklärung diametral entgegengesetztes Ziel²⁰⁰.

Zu bedenken ist auch, dass trotz oder infolge ihrer Steuerungsmöglichkeit „Bürokratie ... sich ... nicht projektorientiert (verhält), sondern beharrlich.“ (Lenzen 2014: 88.) - Ihre Aufgabe scheint es zu sein „Forschende und Lehrende im Umgang mit den Ressourcen Zeit und Freiheit zu disziplinieren.“ (Lenzen 2014: 88.) Dieser Zielsetzung dienen nicht nur die Implementierung von informellen Governancestrukturen auf europäischer und nationaler Ebene, sondern der jüngsten Enthüllung von Dokumenten durch Wikileaks²⁰¹ zufolge auch die angestrebten internationalen Handelsverträge, die Dreifaltigkeit TISA, TTIP, und TPP. Einer Analyse von Jane Kelsey (Faculty of Law, University of Auckland, New Zealand) zufolge sei ein wesentliches Ziel von TISA bspw. die Regulierungsmöglichkeiten in bisher eindeutig staatlichen Definitionsbereichen wie Bildung und Gesundheit zu begrenzen und einer globalen Privatisierung zu unterziehen.²⁰² „People are not viewed as citizens or members of their communities - they are ‘consumers.’“ (Kelsey, Jane: “TISA: THE LEAKED ‘CORE TEXT’”, 1, <http://tisa-vpod.ch/wp-content/uploads/2015/07/Analysis-TiSA-Core-Text.pdf>, aufgerufen am 28.09.2015.)

Damit erhält die Feststellung „The society exists for the benefit of its members; not its members for the benefit of the society“ (Spencer 1893: 449f. zit n. Kröll 2014: 214.) Utopiecharakter. Daraus ergeben sich direkt die Forderungen eines Primats der Geschichte (Durkheim) im Fächerkanon zur Förderung eines für „Menschenwürde, Demokratie, Toleranz, Verantwortung tragenden Wertbewusstseins,“ (Messner/ Posch o.J.: 4.) Als Medium zur Entwicklung einer kritischen Reflexionsfähigkeit, die Vorbedingung zur Ausbildung einer Handlungsfähigkeit zum bestmöglichen Wohl ist gewinnt die Geschichte hier naturgemäß verstärkte Relevanz.

¹⁹⁹ Krautz postuliert dass seit den 1960er Jahren von der OECD die neoliberale Wirtschaftstheorie der „Chicago School of Economics“ befolgt wurde und die Implementierung von PISA und der Kompetenzorientierung diesem Paradigma geschuldet sei. Basis dafür ist die Humankapitaltheorie. Schulen sind dabei Ertrag produzierende „Produktionswerkstätten“, Lehrer - „Produktionsfaktor“, Schüler - „Rohmaterial“. (Krautz 2015: 15.)

²⁰⁰ Neue, bereits 1961 beschriebene Zielsetzung der OECD ist alte tradierte Werte und Einstellungen zu verändern und damit Fortschritt zu ermöglichen. (Krautz 2015: 16.)

²⁰¹ (geleakt am 30. März und veröffentlicht am 2. Juli 2015 in einer Pressekonferenz von Julian Assange)

²⁰² “Trade in services agreements treat services as marketable commodities, and deny or subordinate or deny altogether their social, cultural, environmental, employment, and development functions. „People are not viewed as citizens or members of their communities - they are ‘consumers’“ (Kelsey, Jane: “TISA: THE LEAKED ‘CORE TEXT’”, 1, <http://tisa-vpod.ch/wp-content/uploads/2015/07/Analysis-TiSA-Core-Text.pdf>, aufgerufen am 28.09.2015.)

Für die Entwicklung einer europäischen Gesellschaft, deren Slogan „In Vielfalt geeint“ lautet, muss die von der OECD mittels PISA Schockstrategie implementierte bloße Kompetenzorientierung, deren Zielsetzung die Zerstörung tradierter Werte zugunsten einer Öffnung für den Fortschritt abstellt, als trojanisches Pferd oder sogar als „False - Flag Operation“ zur besseren Steuerbarkeit der Massen betrachtet werden. (Krautz 2015: 18f.)

Für die österreichische LehrerInnen-, GeschichtelehrerInnen(aus)bildung bedeutet somit die Erkenntnis der europäischen und nationalen Governance Strukturen und der Ziele der regierenden Eliten eine *conditio sine qua non* und die Orientierung auf ein sowohl als auch. Schließlich sind Kompetenzen ohne Inhalt leere Werkzeuge, Inhalte ohne Kompetenzen leere Hülsen. Damit wird deutlich, dass Kompetenz und Inhalte gleichberechtigt nebeneinander stehen müssen, die Organisationsfrage und die Methodik diesen nachgeordnet ist.

Ebenso eindeutig muss eine Priorität der Ökonomie und Technologie vor der Humanitas zurückgewiesen werden. Als wesentlich und übergeordnet ist hier die Wertorientierung und kritische, ethische Haltung, sowie die Argumentations- und Diskussionsfähigkeit der in der LehrerInnen(aus)bildung tätigen Akteure, - Lehrenden und Studierenden anzusehen um nötigenfalls Gegenöffentlichkeit gegen strukturelle Gewalt von welcher Seite auch immer sie kommt, herzustellen.

6. Abbildungsverzeichnis

Abb.1: „Kurzexpertise. Schulgovernance - Eckpunkte für einen Paradigmenwechsel“ in: Schmid, Kurt (2015): Schulgovernance – Eckpunkte für einen Paradigmenwechsel. Ableitung eines idealtypischen Modells für Österreich anhand internationaler Evidenz,(ibw-Kurzexpertise 2015), Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 17.

7. Literaturverzeichnis

AccountAbility: AA1000 Accountability Prinzipien Standard 2008, <http://www.accountability.org/images/content/5/0/501.pdf>, aufgerufen am 13.03.2016.

Adorno, Theodor W. (2006/ (1959)): Theorie der Halbbildung (Vortrag auf dem Deutschen Soziologentag, Mai 1959) Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Agamben, Giorgio: "Europa muss kollabieren" (Interview mit Iris Radisch), DIE ZEIT Nr. 35/2015, 27.08.2015/ ZeitOnline, 10.09.2015, <http://www.zeit.de/2015/35/giorgio-agamben-philosoph-europa-oekonomie-kapitalismus-ausstieg/komplettansicht>, aufgerufen am 28.12.2015

AMS/ BMFWF Jobchancen STUDIUM, Lehramt an höheren Schulen, 9 aktualis. Aufl., Ausgabe 2015/2016.

Amtsblatt der Europäischen Union: INFORMATIONEN DER ORGANE UND EINRICHTUNGEN DER EUROPÄISCHEN UNION, RAT, Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Vertreter der Regierungen der Mitgliedstaaten vom 15. November 2007 zur Verbesserung der Qualität der Lehrerbildung (1) (2007/C 300/07), 12.12.2007.

Amtsblatt der Europäischen Union: Schlussfolgerungen des Rates vom 26. November 2009 zur beruflichen Entwicklung von Lehrkräften und Schulleitern/-leiterinnen, (2009/C 302/04), 12.12.2009.

APA/ Wien (OTS): „Schulpartner fordern mehr Geld für Schulen, Offener Brief an die Regierungsspitze.“ (OTS0034), 17.04.2015, http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20150417_OTS0034/schulpartner-fordern-mehr-geld-fuer-schulen, aufgerufen am 05.07.2015.

Association for Teacher Education in Europe (ATEE/ 2006): “The Quality of Teachers. Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality.” (Policy Paper), http://www.teacherqualitytoolbox.eu/uploads/quality_of_teachers_atee_def.pdf, aufgerufen am 18.06.2015.

Becker, Manfred (2012): „Bildungsökonomie“, in: Deutscher Lehrerverband (2012): Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011, Berlin, 7-20.

Berger, Jens: Wider die Standardisierung menschlicher Lern- und Lebenswelten. (Hans Brügelmann im Gespräch mit Hans Wernecke), 14.01.2016, <http://www.nachdenken-seiten.de/?p=30183>, aufgerufen am 16.01.2016.

Biesta, Gert J. J. (2010): Why ‘What Works’ Still Won’t Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. in: *Stud Philos Educ* 29 (5), 491–503, DOI: 10.1007/s11217-010-9191-x.

Biffel, Gudrun (2008): Bildung und Arbeitsmarkt aus ökonomischer Sicht, (Beitrag zum Dialogforum Hirschwang 2008: Arbeitsmarkt ohne Schranken – Überwindet Bildung alle Grenzen? 24.06.2008) WIFO-Vorträge Nr.103.

Biffl, Gudrun: „Lebensbegleitendes Lernen in der Wirtschaft“ (Power Point Präsentation - Beitrag bei den Mariazeller Gesprächen zum Thema Mobilität - Bewegung ist Leben, 11./13.01.2007), http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/biffl_vortrag_2007_mariazell.pdf, aufgerufen am 21.09.2015.

Biffl, Gudrun/ Lassnigg, Lorenz (2007): Weiterbildung und lebensbegleitendes Lernen Vergleichende Analysen und Strategievorschläge für Österreich, <http://media.arbeiterkammer.at/PDF/LebensbegleitendesLernen.pdf>, aufgerufen am 11.09.2015.

BIFIE: „Kompetenzen und Modelle“, <https://www.bifie.at/node/49>, aufgerufen am 16.09.2015.

Borer, Valérie Lussi/ Lawn, Martin (2013): “Governing Education Systems by Shaping Data: from the past to the present, from national to international perspectives”, in: *eerj* 12 (1), 48–52. DOI: 10.2304/eerj.2013.12.1.48.

Bormann, Inka (2012): „Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz besser?“, in: Zeitschrift für Pädagogik 58/6, 812-823.

Bosch, Gerhard (2015): Bildungssystem hält nicht Schritt mit Nachfrage, (IAQ-Standpunkt – Aktuelle Stellungnahmen aus dem Institut Arbeit und Qualifikation, Fakultät für Gesellschaftswissenschaften, Universität Duisburg-Essen), <http://www.iaq.uni-due.de/iaq-standpunkte/2015/sp2015-02.pdf>

Brodbeck, Karl-Heinz (2002): Beiträge zu Ethik und Wirtschaft, Gröbenzell, <http://kbrodbeck.homepage.t-online.de/wiethik.pdf>, aufgerufen am 20.12.2015.

Brunner, Claudia/ Scherling, Josefine (Hg./ 2012): Bildung, Menschenrechte, Universität. Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel als gesellschaftliche Herausforderung, Jahrbuch Friedenskultur 2012, Klagenfurt: Drava Verlag.

Brunner, Claudia (2012): „*Hoffnungen, Horizonte, Herausforderungen. Das Menschenrecht auf Bildung und Menschenrechtsbildung im universitären Kontext*“ in: Brunner, Claudia/ Scherling, Josefine (Hg./ 2012): Bildung, Menschenrechte, Universität. Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel als gesellschaftliche Herausforderung, Jahrbuch Friedenskultur 2012, Klagenfurt: Drava Verlag, 9-26.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: „112.Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Zulassungsvoraussetzungen an Pädagogischen Hochschulen (Hochschul-Zulassungsverordnung – HZV / Teil II) Ausgegeben am 15.Mai 2007“, http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Ausbildung_BS_TGP_IKP/IKP/BGBLA_2007_II_112.pdf, aufgerufen am 23.04.2015.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (Schulqualität/Allgemeinbildung - Steffens, Ulrich/ Höfer, Dieter): Die Hattie-Studie, Hintergrundartikel von Ulrich Steffens und Dieter Höfer zur Studie von John Hattie („Visible Learning“, 2009) Mit freundlicher Genehmigung des Instituts für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden, Stand: 05.05.2014

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF): „Grundsatzterlass Leselerziehung“, Wien 2014, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/ge leseerziehung.pdf?4q0ry1>, aufgerufen am 16.09.2015.

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF): „Pädagogische Hochschulen“, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/ph/index.html>, aufgerufen am 25.08.2015.

Bundesministerium für Bildung und Frauen: Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzerlass 2015, Rundschreiben Nr. 12/2015 (BMBF-33.466/0029-I/6/2015, 22. Juni 2015), Wien, 2015

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF): „Warum brauchen wir eine neue Lehrerinnenausbildung?“, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/warum.html>, aufgerufen am 20.06. 2015.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren (Bd.1). hg. v. Werner Specht. Graz: Leykam. Online verfügbar unter: https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/nbb09_band1_17991.pdf?4dzi3h.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungstheoretischer Schwerpunktthemen (Bd.2). hg. v. Werner Specht. Graz: Leykam. Online verfügbar unter:

Bundeskanzleramt/ Rechtsinformationssystem RIS: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger, Fassung vom 06.08.2015, Österreichisches Staatsgrundgesetz (RGI. Nr. 142/1867), Art.17, (BVG) vom 23.12.1867 <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006>, aufgerufen am 06.08.2015.)

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft: „Kompetenz-orientierung in der Pädagog/innenbildung Neu“, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/kompetenzen.html>, aufgerufen am 10.05.2015.

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft: „Pädagog/innenbildung Neu“, <http://wissenschaft.bmwf.gv.at/bmwf/wissenschaft-hochschulen/universitaeten/paedagoginnenbildung-neu/>, aufgerufen am 10.05.2015.

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (Bd.2). Hg. v. Werner Specht. Graz: Leykam. Online verfügbar unter: <https://www.bifie.at/buch/1024>.

Caena, Francesca/ Margiotta, Umberto (2010): “European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity”, in: *eerj* 9 (3), 317–331. DOI: 10.2304/eerj.2010.9.3.317.

Carroll, Archie B. (1999): „Corporate Social Responsibility - Evolution of a Definitional Construct“, in: *Business & Society*, Vol. 38, Iss. 3, 268-295.

Carroll, Archie, B. (1979): „A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Social Performance“, in: *Academy of Management Review*, Vol. 4, 497-505.

Cochran-Smith, Marilyn (1999): "Chapter 8, Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities", in: *Review of Research in Education* 24 (1), 249–305.

Council of Europe: Education for Democratic Citizenship 2001-2004, Empfehlung Nr. 12 / 2002 des Minister/innen-Komitees an die Mitgliedsstaaten zur demokratischen Bildung (Vom Minister/innen-Komitee am 16. Oktober 2002 beim 812. Treffen der Ständigen Vertreter/innen der Minister/innen angenommen)

Council of Europe: Europarats-Charta zur politischen Bildung und Menschenrechtsbildung, Rechtsinstrumente, Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten (verabschiedet vom Ministerkomitee am 11. Mai 2010 anlässlich der 120. Versammlung), Strasbourg: Council of Europe Publishing

Council of Europe/ Conseil de l'Europe: „Europäisches Kulturabkommen“, Paris, 19.XII.1954, <http://conventions.coe.int/treaty/ger/treaties/html/018.htm>, aufgerufen am 28.05.2015.

Council of Europe (2014): "Shared Histories. For a Europe without dividing lines", <https://asp.zone-secure.net/v2/index.jsp?id=6423/8544/44386&lng=en>, aufgerufen am 17.11.2015.

Council of Europe/ Committee of Ministers: Recommendation Rec(2001)15 on history teaching in twenty-first-century Europe (Adopted by the Committee of Ministers on 31 October 2001 at the 771st meeting of the Ministers' Deputies)

Council of Europe/ Parliamentary Assembly of the Council of Europe: History teaching in conflict and post-conflict areas, Recommendation 1880 (2009)1

Council of Europe: Recommendation CM/Rec(2011)6 of the Committee of Ministers to member states on intercultural dialogue and the image of the other in history teaching (Adopted by the Committee of Ministers on 6 July 2011 at the 1118th meeting of the Ministers' Deputies)

Council of Europe (2008): Weißbuch zum Interkulturellen Dialog „Gleichberechtigt in Würde zusammenleben“, (dt. Übersetzung des Auswärtigen Amts, 2009); vorgelegt von den Außenministern des Europarats anlässlich der 118. Sitzung des Ministerkomitees, Straßburg, den 7. Mai 2008) Strasbourg.

Dahlsrud, Alexander (2008): How Corporate Social Responsibility is Defined: an Analysis of 37 Definitions, in: *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, Vol. 15, 1–13, (www.interscience.wiley.com) DOI: 10.1002/csr.132

Declaration on Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education, Informal meeting of european union education ministers, Paris, 17 March 2015

Deutscher Bundestag: Die Grundrechte, Deutsches Grundgesetz (GG), Art.5.(3) https://www.bundestag.de/bundestag/aufgaben/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg_01/245122, aufgerufen am 06.08.2015.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag: Wirtschaft tut sich mit Bachelor Absolventen immer schwerer, 30.07.2015, <http://www.dihk.de/themenfelder/aus-und-weiterbildung/news?m=2015-04-23-schweitzer-bachelor>, aufgerufen am 27.04.2015.

Deutscher Lehrerverband (2012): Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011, Berlin.

Deutsche Wirtschaftsnachrichten: „Princeton-Studie als Warnung an Europa: USA sind keine Demokratie mehr“, 26.04.2015, <http://deutsche-wirtschafts-nachrichten.de/2015/04/26/princeton-studie-als-warnung-an-europa-usa-sind-keine-demokratie-mehr/>, aufgerufen am 28.07.2015.

Deutsche Wirtschafts Nachrichten: „Princeton-Studie: US-Politik dient nicht den Bürgern, sondern den Wirtschafts-Eliten“, 27.07.2015, <http://deutsche-wirtschafts-nachrichten.de/2015/07/27/princeton-studie-us-politik-dient-nicht-den-buergern-sondern-den-wirtschafts-eliten/>, aufgerufen am 28.07.2015.

Der Spiegel 25/1995: „Zitat“, 19.06.1995, <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-9198905.html>, aufgerufen am 17.04.2015.

DerStandard.at: „Bachelor allein reicht meist nicht“, <http://derstandard.at/-2000005929541/-Bachelor-allein-reicht-meist-nicht>, (APA, red, 23.09.2014), aufgerufen am 27.4.2015.

DerStandard.at (Bildung/Schule/Beruf:Lehrer/In; APA – 17.04.2015): „Nach Häupl-Kritik: Wiener SPÖ-Lehrer marschieren am 1.Mai nicht mit“, <http://derstandard.at/2000014437423/Wiener-SPOe-Lehrer-marschieren-am-1-Mai-nicht>, aufgerufen am 17.04.2015.

Die EU läuft Gefahr, ihre Ziele bei Schulabbruch und Hochschulabschlüssen zu verfehlen, MEMO/12/76, Brüssel, 8. Februar 2012, http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-12-76_de.htm, aufgerufen am 07.02.2016.

DiePresse.com (Bildung/Schule – 23.03.2015): „Finnland plant Abschaffung der Schulfächer“, http://diepresse.com/home/bildung/schule/4691905/Finnland-plant-Abschaffung-der-Schulfae-cher?_vl_backlink=/home/bildung/index.do, aufgerufen am 23.05.2015.

DiePresse.com (Bildung/Schule; APA – 16.04.2015): „Lehrer: Gewerkschafts-Protest gegen Häupl und OECD-Zahlen“, <http://diepresse.com/home/bildung/schule/4710151/GewerkschaftsProtest-gegen-Haeupl-und-OECD-Zahlen-?from=simarchiv>, aufgerufen am 16.04.2015.

DiePresse.com (Bildung/Schule – 04.11.2013): „Unis und PH wollen beste Lehrer gemeinsam finden“, <http://diepresse.com/home/bildung/schule/1471968/Unis-und-PH-wollen-beste-Lehrer-gemeinsam-finden>, aufgerufen am 25.05.2015.

Doepke, Matthias (2008): „Humankapital, politischer Wandel und langfristige Wirtschaftsentwicklung“, in: *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* (9), 73–89.

Ecker, Alois (Ed./ 2013): Civic and History Teachers' Education in Europe. A comparative study on concepts, structures and standards of initial teacher education, assessment and tutorial structures for the subjects 'History', 'Civic/Citizenship education', 'Social/ Cultural Studies' and 'Politics' with contributions by Luigi Cajani/ Brian Carvel/ et.al., Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Ecker, Alois (2012): The Civic and History Teachers' Education in Europe. First results of the European comparative study, Assessment, tutorial structures & initial teacher education of trainee students in the subjects Political/Civic Education, Social/Cultural Studies & History in Europe—a comparative study—ITTP, 2009-12025, (With the support of the Lifelong Learning Programme (KA1) of the European Union.) Austria: University of Vienna.

Ecker, Alois (2002): Geschichte mit Profil. Die Lehramtsausbildung für 'Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung' an der Universität Wien.in: Brunner, Hans, Mayr, Erich, Schratz, Michael, Wieser, Ilse (Hrsg./ 2002) Lehrerinnen und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!? Innsbruck: Studienverlag, 290-309.

Ecker, Alois (Hg./ 2002): Initial training for history teachers. Structures and standards in 13 member states of Council of Europe. A comparative study. Council of Europe. Strasbourg.

Erger, Armin/ Wissenschaft und Verantwortlichkeit: „Bildung in Österreich“ (Markt: Bildung: Verantwortung – Schwerpunkt im SS 2008), http://www.uibk.ac.at/wuv/pdf/ss2008/bildung_biffl.pdf, aufgerufen am 28.09.2015.

Erler, Ingolf (2012): „Das Recht auf Bildung“, in: Brunner, Claudia/ Scherling, Josefine (Hg./ 2012): Bildung, Menschenrechte, Universität. Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel als gesellschaftliche Herausforderung, Jahrbuch Friedenskultur 2012, Klagenfurt: Drava Verlag, 84-104.

European Commission/ CRELL – Centre for Research on Education and Lifelong Learning: Teaching “Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education”, <https://crell.jrc.ec.europa.eu/?q=publications/teaching-practices-primary-and-secondary-schools-europe-insights-large-scale>, aufgerufen am 28.09.2015

European Commission/ Education and Training: “Strengthening teaching in Europe. New evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL, 2015, http://ec.europa.eu/education/library/policy/teaching-profession-practices_en.pdf, aufgerufen am 28.09.2015.

European Commission: “Education and Training. Supporting education and training in Europe and beyond“, http://ec.europa.eu/education/policy/school/teacher-training_en.htm, aufgerufen am 28.05.2015.

European Commission/ Eurydice: “The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies”, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications:The_Teaching_Profession_in_Europe:_Practices,_Perceptions,_and_Policies, aufgerufen am 28.09.2015.

European Commission: “The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies” (Eurydice Highlights), EACEA 2015, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN_HI.pdf, doi: 10.2797/87024, aufgerufen am 09.09.2015.

European Commission: Press Release Database, Daily News, Brussels, 25.06.2015, MEX/15/5264, <http://europa.eu/rapid/midday-express-25-06-2015.htm>, aufgerufen am 28.09.2015.

European Commission - Isac, Maria Magdalena/ Dinis da Costa, Patrícia/ et al. (2015): Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large - Scale Assessments in Education (JRC Science and Policy Report/ Report EUR 27277 EN) Luxembourg: Publications Office of the European Union, <https://crell.jrc.ec.europa.eu/sites/default/files/files/JRC95601.pdf>, aufgerufen am 28.09.2015, doi:10.2788/383588

European Higher Education Area (EHEA): Bologna Process, <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>, aufgerufen am 19.06.2015.

Europäische Kommission: Eurydice Brief. Modernisierung der Hochschulbildung in Europa: Zugang, Studienerfolg und Beschäftigungsfähigkeit 2014, Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur, 2015, ISBN 978-92-9201-864-1, doi:10.2797/670368

“Education: Communication on the quality of teacher”, MEMO/07/320, Brussels, 6.August 2007

education/ FAQ Europäische Kommission: MITTEILUNG DER KOMMISSION AN DAS EUROPÄISCHE PARLAMENT, DEN RAT, DEN EUROPÄISCHEN WIRTSCHAFTS- UND SOZIALAUSSCHUSS UND DEN AUSSCHUSS DER REGIONEN Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen, Straßburg, den 20.11.2012, COM(2012) 669 final

Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, Eine neue EU-Strategie (2011-14) für die soziale Verantwortung der Unternehmen (CSR), KOM(2011) 681 endgültig, Brüssel, den 25.10.2011, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0681&from=EN>, aufgerufen am 09.03.2016.

Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss der Regionen, Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen, COM(2012) 669 final, Straßburg, den 20.11.2012, {SWD(2012) 371 final}{SWD(2012) 372 final}{SWD(2012) 373 final}{SWD(2012) 374 final}{SWD(2012) 375 final}{SWD(2012) 376 final}{SWD(2012) 377 final}

Europäische Kommission: MITTEILUNG DER KOMMISSION EUROPA 2020, Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, Brüssel, den 3.3.2010, KOM(2010) 2020 endgültig

Europäische Kommission/ Eurostat: „Europa 2020 im Überblick“, <http://ec.europa.eu/eurostat/web/europe-2020-indicators/europe-2020-strategy>, aufgerufen am 23.08.2015.

Eurostat: „Europa 2020 – Leitindikatoren“, http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/europe_2020_indicators/headline_indicators aufgerufen am 25.05.2015.

Eurostat – Pressemitteilung: Europa 2020 Leitindikatoren zur Bildung, STAT/13/56, 11.04.2013

Eurostat/Pressemitteilung: Europa 2020. Bildungsindikatoren im Jahr 2014, Die EU kommt den Europa 2020 Bildungszielen näher, 71/2015 - 20. April 2015, <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787427/3-20042015-BP-DE.pdf/956c89ac-4d77-4e6c-9f40-86697985dfb8>, aufgerufen am 07.02.2016.

Fehr, Ernst: Soziale Motive unter der Lupe, ORF.at Radio Vorarlberg, 05.10.2012, <http://vorarlberg.orf.at/radio/stories/2553236/>, aufgerufen am 06.02.2016.

Foerster, Manfred J. (2009): Bildungsbürger, nationaler Mythos und Untertan. Betrachtungen zur Kultur des Bürgertums, Aachen: Shaker Media.

Gauger, Jörg-Dieter/ Kraus, Josef (2012): Vorwort, in: Deutscher Lehrerverband (2012): Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011, Berlin, 5-6.

Garner, Richard: “Finland schools: Subjects scrapped and replaced with 'topics' as country reforms its education system.” in: the independent, <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/finland-schools-subjects-are-out-and-topics-are-in-as-country-reforms-its-education-system-10123911.html>, 20.03.2015, aufgerufen am 23.05.2015.

Garriga, Elisabet/ Melé, Domènec (2004): Corporate Social Responsibility Theories: Mapping the Territory. Journal of Business Ethics. 2004, Vol. 53, 51-71.

Gilens, Martin/ Page, Benjamin I. (2014): Testing Theories of American Politics: Elites, Interest Groups, and Average Citizens, American Political Science Association: Perspectives on Politics Vol. 12/No. 3: 564-581, http://scholar.princeton.edu/sites/default/files/mgilens/files/gilens_and_page_2014_-testing_theories_of_american_politics.doc.pdf, aufgerufen am 30.07.2015, doi:10.1017/S1537592714001595

Global Compact Netzwerk Österreich: UN Global Compact, Allgemeines, <http://www.unglobalcompact.at/ungc/site/de/unglobalcompact/allgemeines>, aufgerufen am 13.03.2016

Global Compact Netzwerk Österreich: UN Global Compact, Communication on Progress, <http://www.unglobalcompact.at/ungc/site/de/unglobalcompact/communicationonprogress>, aufgerufen am 13.03.2016.

Global Compact Netzwerk Österreich: UN Global Compact, Corporate Social Responsibility (CSR) <http://www.unglobalcompact.at/ungc/site/de/unglobalcompact/verantwortung>, aufgerufen am 13.03.2016.

Global Compact Netzwerk Österreich: UN Global Compact, Die 10 Prinzipien, <http://www.unglobalcompact.at/ungc/site/de/unglobalcompact/10prinzipien>, aufgerufen am 13.03.2016.

Global Compact Netzwerk Österreich: UN Global Compact, Organisationsstruktur, <http://www.unglobalcompact.at/ungc/site/de/unglobalcompact/organisationsstruktur>, aufgerufen am 13.03.2016.

Gutknecht-Gmeiner, Maria (2012): Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen, Bildungsbericht, 395-427.

Graupe, Silja (2012): Humankapital, in: Deutscher Lehrerverband (2012): Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011, Berlin, 35-50.

Greive, Martin/ Vitzthum, Thomas Sebastian: „Wirtschaft will die Studienplätze verknappen“, (Interview mit dem DIHK-Präsidenten Eric Schweitzer in dieWelt.de), <http://www.welt.de/politik/deutschland/article139942836/Wirtschaft-will-die-Studienplaetze-verknappen.html>, aufgerufen am 27.04 2015.

Griffiths, Morwenna (2014): Encouraging Imagination and Creativity in the Teaching Profession. In: *eerj* 13 (1), 117–129. DOI: 10.2304/eerj.2014.13.1.117.

Grollmann, Philipp (2010): „Zum Stellenwert berufspädagogischer Professionalisierung in der europäischen Bildungspolitik“ in: *Bildung und Erziehung* Vol.63 (2), 209-226.

Hamer, John (2014): “The Concept of Shared Histories”, in: Council of Europe (2014): Shared Histories. For a Europe without dividing lines, 38-48, <https://asp.zone-secure.net/v2/index.jsp?id=6423/8544/44386&lng=en>, aufgerufen am 17.11.2015

Heilig, Julian Vasquez (2010): Teach For America: A Review of the Evidence, University of Texas at Austin Su Jin Jez, Ph.D., California State University Sacramento, (The Great Lakes Center for Education Research & Practice), June 2010

Heisig, Jean Paul/ Solga, Heike: „Ohne Abschluss keine Chance. Höhere Kompetenzen zahlen sich für gering qualifizierte Männer kaum aus.“ (WZBriefArbeit) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 19.01.2015, <http://www.wzb.eu/sites/default/files/publikationen/wzbbrief/wzbbriefarbeit192014heisigsolga.pdf>, aufgerufen am 27.04.2015.

Hoffmann, Jürgen: „Welche Bedeutung hat das Humboldt’sche Erbe für unsere Zeit?“ (Veranstaltung der Humboldt Gesellschaft, 08.01.2010), <http://www.humboldt-gesellschaft.de/inhalt.php?name=humboldt>, aufgerufen am 27.07.2015.

Holstein, Simone (2009): Das Konzept „Corporate Social Responsibility“ (CSR). Die soziale, ökonomische und ökologische Verantwortung von Unternehmen, (Diplomarbeit), Wien: Universität Wien.

Hölzl, Werner (2010): Die volkswirtschaftliche Bedeutung des Bildungsexports. Qualitative Evidenz und wirtschaftspolitische Bedeutung, Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung.

Hörner, Wolfgang (2006): „Bildung zwischen Markt und Staat oder: Bildungssouveränität im Wandel. Neue Impulse für die Bildungspolitik im grösseren Europa?“ in: *Beiträge Bildung und Erziehung*, Vol. 59, 21-32.

Honneth, Axel (2012): „Erziehung und demokratische Öffentlichkeit.“ in: *Z Erziehungswiss* 15 (3), 429–442, DOI: 10.1007/s11618-012-0285-9.

IAQ /Institut Arbeit und Qualifikation - Fakultät für Gesellschaftswissenschaften - Universität Duisburg-Essen, 47048 Duisburg

IBF International Consulting/ et.al. (2013): “Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe” (Final Report, Contract n° EAC-2010-1391), Vol.1, April 2013, published by. European Commission/ Education and Training, European Union, http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/teaching-profession1_en.pdf, aufgerufen am 25.08.2015, ISBN 978-92-79-27887-7, DOI 10.2766/40827

Industriellenvereinigung: „BESTE BILDUNG FÜR ÖSTERREICHS ZUKUNFT: Bildung neu denken. Schule besser leben.“, http://www.iv-net.at/d4300/beste_bildung.pdf, aufgerufen am 20.04.2015.

Industriellenvereinigung: „BESTE BILDUNG FÜR ÖSTERREICHS ZUKUNFT: Bildung neu denken. Schule besser leben.“ (Kurzversion), http://www.iv-net.at/d4301/beste_bildung_kurzversion.pdf, aufgerufen am 20.04.2015.

Industriellenvereinigung: „Beste Bildung für Österreichs Zukunft (Schulen)“, <http://www.iv-net.at/b3487/beste-bildung-fuer-oesterreichs-zukunft-/>, aufgerufen am 20.04.2015.

Industriellenvereinigung: „Industrie: Brauchen eine Bildungsrevolution – Neues Schulkonzept der IV“, 18.11.2014, <http://www.iv-net.at/b3488/industrie-brauchen-eine-bildungsrevolution--neues-schulkonzept-der-iv/>, aufgerufen am 20.04.2015.

Industriellenvereinigung: „Industrie: Elementarpädagogik als zentrales Bildungsfundament stärken“, 24.04.2015, <http://www.iv-net.at/b3606/industrie-elementarpaedagogik-als-zentrales-bil-dungsfundament-staerken/> aufgerufen am 25.05.2015.

Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft: „Studie des Instituts für Demoskopie (IfD) Allensbach: ‚Was ist gerecht?‘ Chancen sind der entscheidende Faktor für Gerechtigkeit (Pressemitteilung), 14.02.2013, <http://www.insm.de/insm/Presse/Pressemeldungen/Umfrage--Chancen-wichtiger-als-Verteilungsgerechtigkeit.html>, aufgerufen am 09.09.2014.

Ioannidou, Alexandra (2010): „Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen“, (Dissertation an der Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Eberhard-Karls-Universität Tübingen, 2009), Bielefeld: Bertelsmann.

Jaworski, Jascha: „Warum schweigen die Lämmer? – Demokratie, Psychologie und Empörungsmanagement“ (Vortrag von Prof. Rainer Mausfeld), 29.06.2015, <http://www.maskenfall.de/?p=9017>, aufgerufen am 18.07.2015.

Jensen, Ben/ et. al. (2012): The Experience of New Teachers: Results from Talis 2008. (Unter Mitarbeit von Saandoval-Hernández, Andrés/ Knoll, Steffen/ Gonzalez, Eugenio J. - OECD.) Online verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>.

John F. Kennedy. Presidential Library and Museum: „Robert F. Kennedy Speeches, Remarks at the University of Kansas, March 18, 1968“, <http://www.jfklibrary.org/Research/Research-Aids/Ready-Reference/RFK-Speeches/Remarks-of-Robert-F-Kennedy-at-the-University-of-Kansas-March-18-1968.aspx>, aufgerufen am 05.09.2015

Jornitz, Sieglinde (2009): Evidenzbasierte Bildungsforschung in: Pädagogische Korrespondenz 40, 68-75.

Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik, hg. u. mit einer Vorrede versehen v. D. Friedrich Theodor Rink, Königsberg: Friedrich Nicolovius, 8, http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/V-Kant_Ueber_Paedagogik.pdf, aufgerufen am 30.12.2015,

Keuschnigg, Christian: „Vision Österreich 2050. Vorsprung durch Bildung, Innovation und Wandel.“

Keiner, Edwin/ Rinne, Risto (2009): „Das Bildungsminimum, Konzeptionelle Varianten und Realitätskonstruktionen - Deutschland und Finnland im Vergleich“ in: Bildung und Erziehung Vol.62, 153 – 173.

Kelsey, Jane: “TISA: THE LEAKED 'CORE TEXT'”, <http://tisa-vpod.ch/wp-content/uploads/2015/07/Analysis-TiSA-Core-Text.pdf>, aufgerufen am 28.09.2015.

Kerschbaumer, Florian/ Schiffrer, Sabrina (2012): „*Menschenrechtsbildung >von unten<. Der Arbeitskreis >Menschenrechte & Universität< an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt*“, in: Brunner, Claudia/ Scherling, Josefine (Hg./ 2012)): Bildung, Menschenrechte, Universität. Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel als gesellschaftliche Herausforderung, Jahrbuch Friedenskultur 2012, Klagenfurt: Drava Verlag, 40-54.

Kienberger, Margaretha (2009): Corporate Social Responsibility. Zu den Motiven österreichischer Unternehmen, Diplomarbeit, Wien: Universität Wien.

Kommission der Europäischen Gemeinschaft: MITTEILUNG DER KOMMISSION „ALLGEMEINE UND BERUFLICHE BILDUNG 2010“ §§DIE DRINGLICHKEIT VON REFORMEN FÜR DEN ERFOLG DER LISSABON-STRATEGIE (Entwurf eines gemeinsamen Zwischenberichts über die Maßnahmen im Rahmen des detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa) {SEK(2003) 1250}, Brüssel, den 11.11.2003, KOM(2003) 685 endgültig

Kramer, Bernd: „Kultusminister: Der Unsinn der Elitenförderung“, <http://www.spiegel.de/schulspiegel/kultusministerkonferenz-kommentar-zur-begabtenfoerderung-a-1037766.html>, aufgerufen am 12.06.2015.

Krammer, Reinhard: Kompetenzen durch Politische Bildung, Ein Kompetenz-Strukturmodell, hg. v. Forum Politische Bildung, Informationen zur Politischen Bildung Nr. 29 [onlineversion], www.politischebildung.com

Kraus, Katrin (2001): „Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee.“ (DIE, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.) Bielefeld: Bertelsmann, ISBN 3-7639-1827-2

Krautz, Jochen (2012): Bildungsreform und Propaganda, in: Deutscher Lehrerverband (2012): Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011, Berlin, 51-82.

Krautz, Jochen (2015): „Kompetenzen machen unmündig“.(Streitschriften zur Bildung), 2. Aufl. hg. v. Fachgruppe Grundschulen, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Berlin, http://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf, aufgerufen am 10.09.2015.

Krautz, Jochen (2011): „Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie.“ 3. Aufl. München: Diederichs.

Kreiml, Thomas (2002): Selbstbeschreibungen der Gesellschaft - der Humankapitalansatz im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Eine systemtheoretische Analyse der Ökonomisierung von Lebensverhältnissen. Wien, Univ., Dipl.-Arb., 2002.

Kröll, Friedhelm (2014): Soziologie: Im Labyrinth der Modelle. Eine Orientierung, Wien: new academic press

Ladenthin, Volker (2014): „ZUR PRAXIS PÄDAGOGISCHER EMPIRISCHER FORSCHUNG. EINE STUDIE.“ in: COINCIDENTIA. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4, 77-126.

Lankau, Ralf: „Ganz schön vermessen“, in: Die Zeit, Nr.5272014, 05.01.2015./ ZeitOnline – Schule – Bildung, <http://www.zeit.de/2014/52/bildung-schulen-studien>, aufgerufen am 25.08.2015.

Lassnigg, Lorenz (2009): Ökonomisierung des Lernens und Vertreibung der Bildung? „Lifelong Learning“ und „evidence-based Policy/Practice“. in: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, Wien, Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>

Lassnigg, Lorenz/ Bock-Schappelwein, Julia/ Pitlik, Hans: „Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterten Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen“ in: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungstheoretischer Schwerpunktthemen (Bd.2). hg. v. Werner Specht. Graz: Leykam, 361-379, Online verfügbar unter:

Lassnigg, Lorenz/ Felderer, Bernhard/ et.al.: Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung, (Endbericht, Studie im Auftrag des BMUKK), 2007, http://www.equi.at/dateien/ihs_oekbew.pdf, aufgerufen am 25.04.2015.

Lenz, Werner (2009): „Das Leben lehrt. Ist das nicht genug?“ in: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 7/8, 2009. Wien. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/09-7u8/meb09-7u8.pdf>. ISSN 1993-6818. Druck-Version: Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Lenzen, Dieter (2014): „Rettet die Hochschulbildung“, Berlin: Ullstein.

Lieb, Wolfgang: Das öffentliche Schulsystem in der Privatisierungszange (Gespräch zw. Jens Wernicke und Reinhard Frankl), Kritische NachDenkSeiten. Die Kritische Website, <http://www.nachdenkseiten.de/?p=21109>, 17.03.2014, aufgerufen am 16.01.2016.

Lieb, Wolfgang: „Die Illusion der Chancengleichheit“, 07.09.2015, NachDenkSeite. Die kritische Website, <http://www.nachdenkseiten.de/?p=27455>, aufgerufen am 07.09.2015.

Lieb, Wolfgang: „Fluchtpunkt ‚Chancengerechtigkeit‘ – Oder: Wie die INSM über die Einkommens- und Verteilungsungerechtigkeit hinwegzutäuschen versucht“, 18.02.2013 NachDenkSeite. Die kritische Website, <http://www.nachdenkseiten.de/?p=16201>, aufgerufen am 07.09.2015.

Liessmann, Konrad Paul : DER WERT DER BILDUNG UND DIE BILDUNG VON WERTEN (Vortrag am 8. April in Linz), http://www.ufg.ac.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/materialien_und_links/Einzeltexte/Referat_C.P._Liessmann.pdf, aufgerufen am 15.05.2015.

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung, Wien: Zsolnay.

Lopes, Amélia (2009): “Teachers as Professionals and Teachers' Identity Construction as an Ecological Construct: an agenda for research and training drawing upon a biographical research process.” in: *eerj* 8 (3), 461–475. DOI: 10.2304/eerj.2009.8.3.461.

Luhmann, Niklas (2002): „Das Erziehungssystem der Gesellschaft“, hg. v. Dieter Lenzen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1994/ 1988): „Die Wirtschaft der Gesellschaft“, hg. v. Dieter Lenzen, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1997): Protest: Systemtheorie und soziale Bewegungen, 2. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1987/ 1984): „Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie.“ Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1974): Soziologische Aufklärung, Bd 1, 4. Aufl., Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas (2011): „Strukturauflösung durch Interaktion. Ein analytischer Bezugsrahmen“, in: *Soziale Systeme* (17), Stuttgart: Lucius-Lucius, 3-30.

Luhmann, Niklas/ Schorr, Karl Eberhard (1979): „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem.“ Stuttgart: Klett-Cotta (Klett-Cotta-Pädagogik: Theorie).

Mause, Karsten (2008): Ist Bildung eine Ware? Ein Klärungsversuch. In: *ORDO - Jahrbuch für die Ordnung von Wirtschaft und Gesellschaft* (59), 363–380.

Mausfeld, Rainer: „Warum schweigen die Lämmer? Demokratie, Psychologie und Techniken des Meinungs und Empörungsmanagements.“ (Vortrag an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, am 22.Juni 2015), Free21.org, 04.08.2015. (Publiziert: 4.08.2015 (19:27), aktualisiert: 4.08.2015 (19:27), von Prof. Dr. Rainer Mausfeld, Original: <https://youtu.be/Rx5SZrOsb6M>), 1-12.

Mausfeld, Rainer: „Warum schweigen die Lämmer? - Demokratie, Psychologie und Empörungsmanagement.“, (youtube-Mitschnitt des Vortrags an der Christian Albrechts Universität Kiel, am 22.06.2015, <https://youtu.be/Rx5SZrOsb6M>, aufgerufen am 18.07.2015.

Mayer, Thomas: „Martin Schulz: ‚Eine Schande, dass die Jungen auswandern müssen‘“ (Interview mit Martin Schulz), 11.10.2012, <http://derstandard.at/1348285774430/Schulz-Eine-Schande-dass-die-Jungen-auswandern-muessen>, aufgerufen am 15.08.2015.

Mayr, Johannes/ Neuweg, Georg Hans: „Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung“ in: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungstheoretischer Schwerpunktthemen (Bd.2). hg. v. Werner Specht. Graz: Leykam, 99-119, Online verfügbar unter:

Mayrhofer, Monika (2012): „*Zur Kritik der Menschenrechte aus postkolonialer und feministischer Sicht und deren Auswirkungen auf die Menschenrechtsbildung*“, in: Brunner, Claudia/ Scherling, Josefine (Hg.): Bildung, Menschenrechte, Universität. Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel als gesellschaftliche Herausforderung, Jahrbuch Friedenskultur 2012, Klagenfurt: Drava Verlag, 225-243.

Messner, Rudolf/ Posch, Peter (o.J.): „Lehrerbildung in Österreich – Die Reform sollte zu Ende geführt werden“, http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-_Messner-Posch-Lehrerbildung.pdf; aufgerufen am 21.06.2015.

Miller-Kipp, Gisela/ Parschen, Harm (2009): „Grenzen der Bildung. Zwischen Person und System, Empirie und Theorie“ in: Bildung und Erziehung, Vol.62, 131-133.

Morrisson, Christian (1996): The Feasibility of Adjustment, POLICY BRIEF No. 13, OECD, <http://www.oecd.org/dev/1919076.pdf>, aufgerufen am 16.01.2016.

Müller, Albrecht: Warum schweigen die Lämmer? - Demokratie, Psychologie und Empörungsmanagement. 15.07.2015, Nach Denk Seiten – Die kritische Website, <http://www.nachdenkseiten.de/?p=26804>, 16.07.2015., aufgerufen am 18.07.2015.

Nagiller, Juliane: „Bildung kann man nicht vermessen“ (science.orf.at/ Ö1-Wissenschaft), 28.04.2015, <http://science.orf.at/stories/1758228/>, aufgerufen am 29.04.2015

Nesse - Network of Experts in Social Sciences of Education and training, <http://www.nesse.fr/nesse/activities/research-mapping/teachers-and-teaching/institutions/european-network-on-teacher-education-policies-entep>

Neureiter, Herbert: „E4: Kompetenz in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft bei 15-/16-Jährigen im Längsschnitt“, <https://www.bifie.at/buch/936/2/e/4>, aufgerufen am 20.9.2015.

Nóvoa, António (2013): “Numbers Do Not Replace Thinking.” in: *eerj* 12 (1), 139–148, DOI: 10.2304/eerj.2013.12.1.139.

OECD (2014): Bildung auf einen Blick 2014. OECD-Indikatoren. W.Bertelsmann Verlag (in Absprache mit der OECD, Paris).

OECD (2009): Creating Effective Teaching and Learning Environments, First Results From Talis (teaching and learning international survey) – ISBN 978-92-64-05605-3

Österreichischer Wissenschaftsrat (2012): LEHREN LERNEN – die ZUKUNFT der LEHRERBILDUNG TAGUNGSBAND.

Oswald, Friedrich (2007): „Lehrerbildung – für eine begabungsfreundliche Lernkultur“. In: Radits, Franz (Hg./ 2007): Muster und Musterwechsel in der Lehrer- Und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Pädagogik und Fachdidaktik, Wien: LIT Verlag GmbH & Co, 71-82.

Otto, Jeannette: „Die verzagten Reformer. Aus Hochschule und Forschung: Wie lässt sich die Lehrerbildung verbessern?“, DIE ZEIT Nr. 24/2015, 11. Juni 2015, <http://www.zeit.de/2015/24/lehrer-ausbildung-bilanz>, aufgerufen am 29.06.2015.

Pädagogische Hochschule Wien: „Eignungsverfahren 2015 zum Erst-Bachelorstudium: Allgemein bildende Pflichtschulen“, <http://www.phwien.ac.at/index.php/studienangebot/studieren-an-der-ph-wien/aufnahme-und-eignungsverfahren-2014-2015-allgemein-bildende-pflichtschulen>, aufgerufen am 23.04.2015.

Pädagogische Hochschule Oberösterreich: „Lehramt für Berufsschulpädagogik“, 5, http://www.ph-ooe.at/fileadmin/old_fileadmin/fileadmin/user_upload/ausbildungen/Angebot/01_BP_Vorwort.pdf, aufgerufen am 23.04.2015.

Pädagogische Hochschule Wien: „Studieren an der PH Wien“, <http://www.phwien.ac.at/index.php/studienangebot/studieren-an-der-ph-wien>, aufgerufen am 21.09.2015.

Piatov, Filipp (dieWelt.de): „Wer das Falsche studiert wird keinen Job finden“, 15.05.2015, <http://www.welt.de/debatte/kommentare/article140977655/Wer-das-Falsche-studiert-wird-keinen-Job-finden.html>, aufgerufen am 16.05.2015.

Preuß, Roland: Benehmen ist wichtiger als Mathe, Sueddeutsche Zeitung (Magazin/ Ausbildung), 27.04.2015, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/bewerbungen-gruessenstatt-mathe-1.2453685>, aufgerufen am 27. 04.2015.

„Professionelle Kompetenzen von Pädagoginnen. Zielperspektive“, (Vorschlag des Entwicklungsrats vom 3.Juli.2013), https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf?4dzgm2, aufgerufen am 10.05.2015.

Protsch, Paula/ Solga, Heike (2015): "How Employers Use Signals of Cognitive and Noncognitive Skills at Labour Market Entry. Insights from Field Experiments" in: European Sociological Review, 31, 1-12, first published online April 14, doi:10.1093/esr/jcv056

Putnam, Hillary (1997): „Für eine Erneuerung der Philosophie“, Stuttgart: Reclam.

Radits, Franz (Hg./ 2007): Muster und Musterwechsel in der Lehrer- Und LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Pädagogik und Fachdidaktik, Wien: LIT Verlag GmbH & Co.

Raith, Dirk/ Ungericht, Bernhard/ Korenjak, Thomas/ u.a. (2009): Corporate Social Responsibility in Österreich. Studie im Auftrag des Netzwerks Soziale Verantwortung (NeSoVe), Graz, http://neu.netzwerksozialeverantwortung.at/media/pdf/Studie_CSR_in%20Oestereich_final.pdf, aufgerufen am 05.03.2016

Rat: Schlussfolgerungen des Rates zu wirklicher Führungsqualität im Bildungswesen, (IV Informationen) Informationen der Organe, Einrichtungen und sonstigen Stellen der Europäischen Union, (2014/C 30/02) Amtsblatt der Europäischen Union, 01.02.2014.

RAT: Schlussfolgerungen des Rates - Mit einer effizienten und innovativen allgemeinen und beruflichen Bildung in Qualifikationen investieren - ein Beitrag zum Europäischen Semester 2014, Informationen der Organe, Einrichtungen und sonstigen Stellen der Europäischen Union, (2014/C 62/05), Amtsblatt der Europäischen Union, 04.03.2014

Renn, Ortwin (2014): „Das Risikokoparadox. Warum wir uns vor dem Falschen fürchten“, Frankfurt am Main: Fischer

Ribolits, Erich (2011): Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs, Wien: Löcker.

Ribolits, Erich (2009): Bildung ohne Wert Wider die Humankapitalisierung des Menschen, Wien: Löcker, http://www.academia.edu/1874458/Bildung_ohne_Wert._Wider_die_Humankapitalisierung_des_Menschen

Ribolits, Erich (2012): „*Die Antiquiertheit der Menschenwürde. Oder: Warum auch ein Recht auf Bildung nichts mit Menschenwürde zu tun hat*“, in: Brunner, Claudia/ Scherling, Josefine (Hg.): Bildung, Menschenrechte, Universität. Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel als gesellschaftliche Herausforderung, Jahrbuch Friedenskultur 2012, Klagenfurt: Drava Verlag, 55-68.

Riegler, Gerhard: Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgängerinnen (Stand 2014), ÖPU daten.dienst.tag, Nr.42, 19.01.2015, <http://vcl-oe.at/index.php/publikationen/daten-dienst-tag/385-daten-dienst-tag-nr-42-vom-19-1-2016/file>, aufgerufen am 26.02.2016.

Riegler, Gerhard: Jugendarbeitslosenquote (15-24Jahre), ÖPU daten.dienst.tag, Nr.43, 26.01.2016 Abfrage Eurostat: 18.Dezember 2015., <http://vcl-oe.at/index.php/publikationen/daten-dienst-tag/386-daten-dienst-tag-nr-43-vom-26-1-2016/file>, aufgerufen am 26.02.2016.

- Rifkin, Jeremy (2014): Die Null-Grenzkosten-Gesellschaft. Das Internet der Dinge, kolobaratives Gemeingut und der Rückzug des Kapitalismus, Campus.
- Samardžić-Marković, Snežana (2014): "Preface", in: Council of Europe (2014): Shared Histories. For a Europe without dividing lines, 4-7, <https://asp.zone-secure.net/v2/index.jsp?id=6423/8544/44386&lng=en>, aufgerufen am 17.11.2015
- Schäfer, Miriam/ Lojewski, Johanna (2007): „Internet und Bildungschancen. Die soziale Realität des virtuellen Raumes (Kopaed Internet Studien), München: kopaed.
- Scherling, Josefine (2012): „*Menschenrechts-Universität – eine konkrete Utopie? Zur Rolle des Utopischen innerhalb eines Konzepts* >Menschenrechts-Universität<“, in: Brunner, Claudia/ Scherling, Josefine (Hg.): Bildung, Menschenrechte, Universität. Menschenrechtsbildung an Hochschulen im Wandel als gesellschaftliche Herausforderung, Jahrbuch Friedenskultur 2012, Klagenfurt: Drava Verlag, 27-39.
- Schmid, Kurt (2015): Schulgovernance – Eckpunkte für einen Paradigmenwechsel. Ableitung eines idealtypischen Modells für Österreich anhand internationaler Evidenz,(ibw-Kurzexpertise 2015), Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Schober, Barbara/ Finsterwald, Monika/ u.a (2009).: „Lebenslanges Lernen als Herausforderung der Wissensgesellschaft: Die Schule als Ort der Förderung von Bildungsmotivation und selbstreguliertem Lernen“ in: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Fokussierte Analysen bildungstheoretischer Schwerpunktthemen (Bd.2). hg. v. Werner Specht. Graz: Leykam, 121-139. Online verfügbar unter:
- Schulz, Martin (2012): „Der gefesselte Riese. Europas letzte Chance“, Berlin: Rowohlt.
- Schlussfolgerungen des Rates vom 20. Mai 2014 zu wirksamer Lehrerbildung, (2014/C 183/05), Amtsblatt der Europäischen Union, 14.6.2014
- Seel, Andrea (2009): „Anforderungen an den Lehrberuf“, <http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/seel.pdf>, aufgerufen am 05.06.2015.
- Soares, Mário/ Trantina, Pavel: Stellungnahme des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses zu der Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen — Neue Denkansätze für die Bildung: bessere sozioökonomische Ergebnisse durch Investitionen in Qualifikationen, Amtsblatt der Europäischen Union, COM(2012) 669 final (2013/C 327/12)
- SORA (Institute for Social Research and Analysis)/ Klinische Abt. Arbeitsmedizin, AKH Wien (2000): LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich (Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, des Bundesministeriums für öffentliche Leistung und Sport und der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst), https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/lehrerin2000_16164.pdf?4dzi3h, aufgerufen am 20.04.2015.

Spektrum.de/ Lexikon der Psychologie: „Anmutungsqualität“, <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/anmutungs-qualitaet/1008>, aufgerufen am 22.04.2015.

Springer Gabler Verlag (Hg.), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: „Bildungsökonomie“, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/55472/bildungsoekonomie-v7.html>, aufgerufen am 22.04.2015.

Springer Gabler Verlag (Hg.), Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: „funktionale Qualität“, online im Internet: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/57581/funktionale-qualitaet-v6.html>, aufgerufen am 22.04.2015.

Statistik Austria (2014): „Bildung in Zahlen 2012/13, Schlüsselindikatoren und Analysen“, [bildung_in_zahlen_201213_schluesselinidkatoren_und_analysen.pdf](#), aufgerufen am 27.04.2015.

Statistik Austria (2015): „Bildung in Zahlen 2013/14. Schlüsselindikatoren und Analysen“, 82, <https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20150422a.pdf?4ut4xd>, aufgerufen am 27.08.2015.

Statistik Austria: „Standard-Dokumentation: Metainformationen (Definitionen, Erläuterungen, Methoden, Qualität) zur Bildungsausgabenstatistik“ (Diese Dokumentation gilt ab Berichtszeitraum: 1995 und war Gegenstand eines Feedback-Gesprächs zur Qualität am 21.06.2007,) Bearbeitungsstand: 16.04.2012.

Storbeck, Olaf: „1,3 Millionen für Bonner Ökonomen ‚Europäische Exzellenzinitiative‘“, Handelsblatt, 14.02.2008, <http://www.handelsblatt.com/politik/konjunktur/oekonomie/nachrichten/europaeische-exzellenzinitiative-1-3-millionen-fuer-bonner-oekonomen/2922500.html>, aufgerufen am 18.06.2015.

Teach for Austria. Wir bilden Zukunft, <http://www.teachforaustria.at/>, aufgerufen am 24.5.2015.

Thaler, Selina: „Ein super Job“ (Interview mit Bildungsjournalistin Elizabeth Green) DIE ZEIT Nr. 42/2014, 9. Oktober 2014, <http://www.zeit.de/2014/42/lehrer-unterricht-beruf>, aufgerufen am 29.06.2015.

Tolofari, Sowaribi (2005): “New Public Management and Education”, in: Policy Futures in Education, Volume 3, Number 1, 75-89.

United Nations, General Assembly: Resolution adopted by the General Assembly [without reference to a Main Committee (A/55/L.2)], 5/2. United Nations Millennium Declaration, 18.09.2000.

Universität Wien/ Erasmus Studierendenmobilität: Erasmus Aktuell, <https://erasmus.univie.ac.at/>, aufgerufen am 08.05.2015.

Universität Wien/ Internationale Beziehungen: Sprachnachweise. Sprachnachweise für die Bewerbung für das Studienjahr 2015/16, <http://international.univie.ac.at/outgoing-students/erasmus/richtlinien/sprachnachweise/>, aufgerufen am 08.05.2015.

Universität Wien: Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien (Stand: Juli 2014, Mitteilungsblatt UG 2002 vom 27.06.2014, 39. Stück, Nummer 199)

Volk, Hartmut: „Der Fluch der Kompetenzen“ (Interview mit Jochen Krautz), 23.06.2015, <http://derstandard.at/2000017704393/Der-Fluch-der-Kompetenzen>, aufgerufen am 23.06.2015.

Völlinger Veronika (dieWelt.de): „Es ist falsch nur für den Markt zu studieren“, 19.05.2015, <http://www.welt.de/-debatte/-kommentare/article141132366/Es-ist-falsch-nur-fuer-den-Markt-zu-studieren.html>, aufgerufen am 20.05.2015.

Votaw, Dow (1972): Genius Became Rare: A Comment on the Doctrine of Social Responsibility Pt1. California Management Review, 1972, Vol. 15, Iss. 2, 25-31.

Wernicke, Jens: „Quo vadis Bildung? Offene und verdeckte Privatisierung im Bildungssystem.“, http://www.nachdenkseiten.de/upload/pdf/111112_wernicke_offene_und_verdeckte_privatisierung_bildung.pdf, aufgerufen am 12.10.2015.

Wien/ ORF.at: „Häupl entschuldigt sich nicht für Lehrersager“, <http://wien.orf.at/news/stories/2705399/>, aufgerufen am 16.04.2015.

Wien/ ORF.at: „SPÖ-Parteitag: 95,8 Prozent für Häupl“, <http://wien.orf.at/news/stories/2705711/>, aufgerufen am 19.04.2015. Wikipedia/ Die freie Enzyklopädie: „Anmutung“, de.wikipedia.org/wiki/Anmutung, aufgerufen am 22.04.2015.

Wikipedia. Die freie Enzyklopädie: Bologna-Prozess, <https://de.wikipedia.org/wiki/Bologna-Prozess>, aufgerufen am 19.06.2015.

Wikipedia. Die freie Enzyklopädie: Kompetenz (Pädagogik), https://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenz_%28P%C3%A4dagogik%29, aufgerufen am 19.06.2015.

Wilson, Suzanne M. (1999): “Chapter 6, Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development”, In: *Review of Research in Education* 24 (1), 173–209.

Wiseman, A. W. (2010): “The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends”, in: *Review of Research in Education* 34 (1), 1–24. DOI: 10.3102/0091732X09350472.

Xia, Belle Selene; Liitiäinen, Elia (2014): “Economics of Education and Work Life Demand in Terms of Earnings and Skills”, in: *csee* 13 (1), 67. DOI: 10.2304/csee.2014.13.1.67.

Zusammenfassung

Es wird darauf abgezielt, Spannungen und Vereinbarkeit unterschiedlicher Zielsetzungen und Interessen, die verschiedene Akteure (auf nationaler und internationaler Ebene als einzelne Individuen oder Organisationen (bspw. Europarat, Europäische Kommission, OECD ...) mit dem Bildungssystem verbinden, aufzuzeigen; und den Bildungsbegriff, die unterschiedlichen Funktionen gesellschaftlicher Teilsysteme, wie Erziehungs-, Wirtschafts- und Rechtssystems, sowie ihre wechselseitigen Verbindungen zu beleuchten. Auf Basis theoretischer Reflexion werden Implikationen für die Gestaltung der Steuerung des Bildungssystems im Allgemeinen wie auch der LehrerInnen(aus)bildung aufgezeigt und bereits implementierte, als auch mögliche Maßnahmen dargelegt. Die Forderung nach höchster Qualität im Bildungssystem veranlasst zur Klärung seiner Bedeutung, seiner empirischen Nachweisbarkeit und ob das Bildungssystem – die Lehrer(aus)bildung durch Qualitätsmanagement verbessert werden kann. Schließlich führt eine Analyse der Bedeutung von Geschichtelehrenden als Vermittler von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die Menschen dazu befähigen ihre Rolle als kritische Staatsbürger wahrzunehmen, die sich an gemeinsamen europäischen Werten, Menschenrechten, Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und CSR orientieren, zu folgenden Fragen: „Was können Geschichte-lehrerInnen zur Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Probleme, Anforderungen und Herausforderungen leisten? Worin besteht der Mehrwert von Geschichtsbewusstsein in diesem Kontext? Und was ist dabei das Alleinstellungsmerkmal von Geschichte?“

Abstract

It's targeted to reveal frictions and the compatibility of the varied aims and interests that different actors (on national and international level as individual people or organisations (e.g. Council of Europe, European Commission, OECD, ...)) connect with the education system; and to focus on the term education, the different functions of social subsystems, such as the education, the economic and the legal systems, as well as their interrelationship. On the basis of theoretical reflection, implications for the configuration of the governance of the education system in general as well as for teacher education in particular get depicted. Already implemented, but also possible arrangements are presented. The call for highest quality prompts the clarification of its meaning, its empirical detectability and the question, if the education system - the teacher education - can be improved through quality management. An analysis of the relevance of history teachers as facilitators for the transfer of knowledge, skills and competencies, to the other human beings, to empower them to act as critical citizens, orientated on European common values, human rights, democracy and the rule of law, leads eventually to the following questions: „What could be done by history teachers to contribute to the accomplishment of present and future problems, needs and challenges? What's the added value of historical consciousness in this context? And, in this context, what is the unique selling feature of history?“