



universität
wien

MASTER THESIS

Titel der Master Thesis / Title of the Master Thesis

„Das Menschenrecht auf Bildung“

Reichweite, Chancen und Grenzen – eine transdisziplinäre

Betrachtung von Bildung als Menschenrecht

Verfasst von / submitted by

Mag. Norbert Gratzl

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

Postgraduate programme code as it appears on the student
record sheet:

UA 992 499

Universitätslehrgang lt. Studienblatt / Postgraduate
programme as it appears on the student record sheet:

Studium Generale (MA) –
Das nachberufliche Studium an der
Universität Wien

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Hannes
Tretter

Abstract deutsch

Schlüsselbegriffe: *Menschenrechte, Bildung und Recht auf Bildung, Multidisziplinarität, Chancen & Grenzen, Lebenslanges Lernen, ‚Studium Generale‘.*

Bildung betrifft jeden Menschen und Bildung ist ein Menschenrecht. Dieses Menschenrecht ist einerseits universalistisch: d.h. es gilt für alle Menschen, es ist aber auch individualistisch, denn es wird nicht von allen Menschen akzeptiert. In der vorliegenden Master-Arbeit wird sowohl die Frage nach dem Wesen eines Menschenrechts, seinen Chancen und Grenzen erläutert, als auch die Verankerung des Menschenrechts auf Bildung inklusive des Rechts auf Weiterbildung erörtert. Das Phänomen *Bildung* ist konzeptionell immer multi- bzw. transdisziplinär und im Kontext der jeweiligen Fragestellung zu betrachten. Sozialpsychologisch gibt es einen klaren Bezug zwischen sozialer Herkunft und Bildungsweg bzw. Bildungszugang: Welche Rolle psychosoziale Aspekte beim Bildungserwerb spielen, und warum lebenslanges Lernen sowohl Recht als auch Chance darstellt, wird ebenfalls in der vorliegenden Arbeit beleuchtet. Als Beispiel für gelungenes lebenslanges Lernen wird kurz auf das ‚Studium Generale‘ am Postgraduate Center der Universität Wien eingegangen.

Abstract English

Keywords: *human rights, education and the right to education, opportunities and limits of human rights, multidisciplinary perspectives of education, lifelong learning, “Studium Generale”.*

Education affects everyone and education is a human right. On the one hand, this human right is universalistic: i.e., it applies to all people, but it is also individualistic, because not all people accept it. In this Master Thesis, the question of the nature of a human right, its opportunities and limits are explained and the anchoring of the human right to education, including the right to further education, is discussed. Conceptually, the phenomenon of education is always multidisciplinary or transdisciplinary and should be viewed in the context of the respective question. From a socio-psychological point of view, there is a clear connection between social background and educational path or access to education: the role played by psychosocial aspects in the acquisition of education and why lifelong learning represents both rights and opportunities is examined in this work, too. The “Studium Generale” at the Postgraduate Center of the University of Vienna as a successful example lifelong learning is briefly presented.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG – Thema und Ziel der Arbeit	7
2	METHODIK dieser Master-Arbeit.....	13
2.1	Die Forschungsfragen.....	13
2.2	Das Forschungs-Design der Master-Arbeit.....	14
3	BILDUNG	19
3.1	Bildung – eine kurze Begriffsgeschichte.....	19
3.2	Bildung ist ein weites Feld - Aspekte des Bildungsbegriffs	25
3.3	Bildung – ein multidisziplinäres Phänomen	27
3.4	Bildung: Recht und Pflicht	29
4	Die MENSCHENRECHTE und das MENSCHENRECHT auf BILDUNG	31
4.1	Das Phänomen „Menschenrecht“	31
4.2	Die Reichweite eines Menschenrechts	35
4.3	Menschenrechte im Kontext der Nachbarwissenschaften	38
4.4	Grundlagen und Verankerung der Menschenrechte	44
4.5	Die Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) im Überblick	48
4.6	Das Menschenrecht auf Bildung	53
4.7	Das (Menschen-)Recht auf Bildung in Österreich	60
5	SOZIALPSYCHOLOGISCHE BILDUNGSABHÄNGIGKEITEN – GRENZEN und HÜRDEN des RECHTS auf BILDUNG	68
6	EXKURS: PISA und BOLOGNA – und das RECHT auf BILDUNG.....	76
6.1	Das PISA-Programm.....	77
6.2	Der Bologna-Prozess.....	79
7	WEITERBILDUNG und LEBENSLANGES LERNEN – RECHT UND CHANCE	82
8	EXKURS: Das ‚Studium Generale‘ (als ULG) und lebenslanges Lernen	87
9	CONCLUSIO und AUSBLICK	89
10	LITERATURVERZEICHNIS	95
11	ANHANG	101

Vorwort und Danksagung

Als das Postgraduate Center der Universität Wien 2019 den Start eines neu konzipierten universitären Lehrganges, des postgradualen nachberuflichen „Studium Generale“, bekanntgab, war ich von der Kombination aus natur- und sozial- sowie geistes- und rechtswissenschaftlichen Modulen sehr begeistert und überzeugt, es hier mit einer geradezu idealtypischen Bildungsform zu tun zu haben.

Für die Realisierung des Lehrganges bin ich den Verantwortlichen, insbesondere Frau Vize-Rektorin ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Christa Schnabl und Herrn Univ.-Prof. i.R. Dr. Rudolf Richter sehr zu Dank verpflichtet.

Mein Dank gilt vor allem Herrn ao. Univ.-Prof. i.R. Dr. Hannes Tretter, der freundlicherweise die Betreuung meiner Master-Arbeit übernahm. Die Coaching-Termine im Büro, die bilateralen multidisziplinären Gespräche – all das wird mir in bester Erinnerung bleiben.

Mein Dank gilt aber auch den Lehrenden der anderen Module. Ganz besonders möchte ich in diesem Zusammenhang Herrn ao. Univ.-Prof. Dr. Roland Innerhofer und die Gestaltung seines so interessanten Germanistik-Moduls erwähnen. Hatte ich es im Berufsleben meist mit Fachliteratur zu tun, stand jetzt endlich wieder Belletristik auf der Leseliste.

Mein Dank gilt auch den Lehrenden des Geographie-Moduls. So war es zum Beispiel unglaublich spannend, in der Lehrveranstaltung bei Herrn ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Christian Vielhaber von der „neuen Geographie“ zu erfahren. Da geht es nicht mehr nur um geographische Basics wie Topographie, Berge, Täler, Grenzen, Wirtschaft; da geht es vielmehr um das ungleiche Leben der Menschen auf dieser Erde. Und es geht auch um Tourismus. Das ist eine ebenso heikle wie wichtige Angelegenheit in einem Fremdenverkehrsland wie Österreich.

Die Aspekte der Stadt-Geographie, vorgetragen von Frau Mag.^aDr.ⁱⁿ Yvonne Franz, waren mir weitgehend noch unbekannt und imponierten durch hohe Aktualität und Brisanz. Es war davon ganz neuen Aspekten der Geographie, unter anderem von der „Gentrifizierung“, modernen Methoden der Bewertung und Beurteilung einer Stadtstruktur zu vernehmen, die heute nicht mehr wegzudenken sind.

Was die Lehrveranstaltung von Herrn ao. Univ.-Prof. i.R. Mag. Dr. Karl Husa über die demographischen Aspekte der Geographie – sowohl hinsichtlich der Existenz als auch der Multidisziplinarität der Bevölkerungsgeographie – angeht, kann ich auf einen Erkenntnisgewinn mei-

nerseits verweisen. Auch die stets interessierte Einbeziehung der beruflichen und persönlichen Erfahrungen von uns Studierenden – wir kommen ja aus ganz verschiedenen beruflichen Richtungen – war beeindruckend. Ich danke vor allem auch für die Übernahme der Funktion des Zweitprüfers bei der Defensio.

Frau Dr.ⁱⁿ Katharina Lacina, die in Anbetracht der Multidisziplinarität der Master-Thesis dieser Arbeit und vor allem auch wegen der thematischen Nähe zur Philosophie gleich zu Beginn des Schreibens dieser Arbeit pro bono einen fachlichen Blick auf die philosophischen Aspekte warf, sei ebenfalls Dank gesagt!

Mein Dank gilt nicht zuletzt den Lehrenden der naturwissenschaftlichen Fächer. Es war didaktisch sicher keine leichte Aufgabe, uns, die teilweise schon seit Jahrzehnten nicht mehr bzw. kaum jemals mit naturwissenschaftlichen Studien befasst waren, diese komplexen Inhalte zu vermitteln. Ich denke da vor allem an das von den Herren ao. Univ.-Prof.^{en} i.R. Dr. Paul Wagner und Dr. Gerhard Krexner gestaltete Physik-Modul. Für mich persönlich war das Physik-Modul – insbesondere auch wegen meiner naturwissenschaftlich konnotierten beruflichen Vergangenheit in der Radiologie– von großem Interesse.

Frau Verena Michalke wiederum danke ich sehr herzlich für ihr qualitätsvolles und empathisches Lektorat und für ihre stets so rasche Hilfe im Falle dringender Fragestellungen.

Weiters sehr zu Dank bin ich Frau Hon.-Prof.ⁱⁿ (FH) emer.^a Mag.^a Eva Werner, langjährige Rektorin und Professorin am IMC der FH Krems verpflichtet, die auch selbst Absolventin des „Studium Generale“ ist und dem Thema der Bildung schon aufgrund ihrer jahrzehntelangen beruflichen Beschäftigung engstens verbunden ist. Die vielen Gespräche mit ihr und ihre Tipps waren ungemein lehrreich für die Gestaltung meiner Master-Thesis.

Ich danke auch den Kolleginnen Brigitte und Marianne herzlichst; sie gaben mir noch ganz zuletzt wertvolles Feedback zu der für mich nicht so leichten Schilderung meiner persönlichen Bildungs-Vita!

Schließlich gilt mein Dank nicht zuletzt auch dem Programm-Management, Frau Andrea Schwarzová, BA (derzeit in Karenz), Frau Agnes Raschauer, Bakk., MA und Frau Vanessa Bundschuh, BA, für die viele Unterstützung, die ich von ihnen im Laufe des Studiums erfahren durfte.

1 EINLEITUNG – Thema und Ziel der Arbeit

Die Themen Menschenrechte und Bildung beschäftigen mich schon lange. Durch das Modul „Demokratie und Menschenrechte“ bei Herrn Prof. Tretter wurde das Interesse noch ausgeprägter. Ich meldete daher bald den Wunsch an, über das Thema „Menschenrechte und Bildung“ die Master-Arbeit zu schreiben.

Gerne komme ich der Anregung von Herrn Prof. Tretter nach, mit den Erfahrungen meines persönlichen Bildungsweges zum Thema der Master-Thesis hinzuführen.

Vom Standpunkt einer für die Menschen sehr ungleichen Welt¹ aus betrachtet gibt es weit ungünstigere Geburtsorte als dieses St. Johann im Tiroler Unterland: Es herrscht ein gemäßigtes Klima, wirtschaftlich war und ist die damals etwa 5.000 und heute annähernd 10.000 Einwohner zählende Marktgemeinde eindeutig aufstrebend. Der Ort ist wirtschaftlich und auch in seinem Erscheinungsbild weitgehend vom Tourismus geprägt.

Nüchtern betrachtet ist es purer Zufall, wo, wann und vor allem auch durch wen man seine menschliche Vita startet. Der Winter des Jahres 1951 soll sehr kalt und schneereich gewesen sein und ich erkrankte gleich einmal an einer hartnäckigen Bronchitis.

Die junge Mutter – sie hatte die Schneiderei gelernt² – war unverheiratet, „ledig“ in der Diktion der autochthonen Bevölkerung, und stand jetzt auch noch ohne Mann da.

Mit der Geburt erbt man in einer katholischen Gegend ein Care-Paket der besonderen Art: die „Erbsünde“. Dieses Übel haftet nach katholischem Dogma allen Menschen bei der Geburt an und hat gemäß diesem Glaubensdogma mit einer beispiellosen Unart unserer quasi Stamm-Eltern zu tun: Diese hätten nämlich ausgerechnet Früchte von jenem „Baum der Erkenntnis“ gegessen, von dem zu essen ihnen strikt verboten war. „So sein wollen wie Gott“; das ist die Kapital-Sünde des Hochmuts – und anscheinend irgendwie erblich.

Etwa eine Woche nach meiner Geburt erfolgte dann die Taufe. Zuviel Zeit lassen sollte man sich dabei nicht, denn sollte das Kindchen sterben, so stünde es denkbar schlecht um dessen

¹ „Leben in einer ungleichen Welt“ lautete der Titel des Geographie-Moduls.

² An dieser Stelle sei auf das Germanistik-Modul (Prof. Innerhofer) hingewiesen: Siehe auch Paula in Jelineks Roman. Auch sie hatte keine gute sozialpsychologische Fama – und ebenfalls die Schneiderei gelernt.

Seelenheil. Durch das eher symbolhafte Übergießen mit dem geweihten Taufwasser wird der quasi religiöse Gen-Defekt eingewaschen und gewissermaßen repariert. Und da fast nichts auf dieser Welt gratis ist, bekommt das gerade vom Schlimmsten befreite Kind durch das Sakrament der Taufe das unauslöschliche Siegel und damit für die nächsten 80 Jahre – das ist demographisch ungefähr eine Lebensspanne – die Mitgliedschaft zur Katholischen Kirche verpasst. Es sei denn, der Mut zum selbstständigen Denken (siehe Immanuel Kants „sapere aude“ bzw. die „Aufklärung“) oder irgendetwas anderes kommt dazwischen.

Eine andere – und meiner Meinung nach weit bedeutendere – Begleiterscheinung der Geburt eines Kindes ist ökonomischer Natur, denn es ist wirklich eine recht ungleiche Welt, in die man da so als neugeborenes Kind hinein purzelt.

So waren die ersten Schuljahre eher schwierig für mich. Meine Mutter dürfte mich – vielleicht aus Kompensation wegen des fehlenden Vaters – verhätschelt haben. So kam ich mit dem ersten Volksschullehrer nicht gut zurecht: Ich habe ihn als sehr laute und strenge Person mit militärischen Attitüden in Erinnerung. Man darf freilich nicht vergessen, dass der Zweite Weltkrieg gerade einmal zehn Jahre vorbei war und da und dort durchaus noch Reminiszenzen vorhanden waren.

Mein Großvater war meine große Bezugs- und Vertrauensperson. Er war ein starker Mann und hatte beide Weltkriege überlebt. Im NS-Regime war er, wie so viele, ein Mitläufer. Ich denke aber, dass er seine Lektion aus dem Desaster der sogenannten Nazi-Zeit gelernt hatte. Seine politische Haltung für den Rest seines langen und bewegten Lebens, er wurde fast 100 Jahre alt, habe ich jedenfalls als dezidiert sozialdemokratisch in Erinnerung.

Mit dem Ende der Schulpflicht – die damals noch acht Jahre dauerte – stand dann eine wichtige Entscheidung für mich an: weiter in die Schule gehen, eine Lehre antreten oder Arbeiter werden. Meine Mutter hatte inzwischen wieder einen Mann und ich dadurch einen Stiefvater. So hatten wir beide, meine Mutter und ich, unser Schicksal³ bekommen. Der Stiefvater war Arbeiter und plädierte eindeutig dafür, dass auch ich Arbeiter würde. Dank der starken Stimme meines Großvaters konnte dieses Schicksal vorerst einmal abgewendet werden. Bald drohte jedoch neues Ungemach: Der Stiefvater saß im Wirtshaus mit dem Inhaber eines Fri-

³ Jelinek Elfriede; Die Liebhaberinnen, 7: „...wenn einer ein schicksal hat, dann ist es ein mann, wenn einer ein schicksal bekommt, dann ist es eine frau ...“. Daraus folgt also: die Frau bekommt ihr Schicksal durch den Mann.

seursalons des Ortes zusammen und meinte, eine Friseurlehre wäre eine gute Sache für mich. Als Friseur bekäme man reichlich Trinkgeld. Das kann schon sein, wenn man keine Abneigung gegen das Einatmen von Haarspray, der damals großzügig verwendet wurde, und die nassen Haare der Kundinnen bei der Haarwäsche hat. Der Friseurmeister sah, dass das mit mir nichts wird und es kam bald das Aus. Ich war nicht traurig darüber, denn ich fühlte mich ohnedies fehl am Platz in dem Salon.

Nachdem sich also auch dieser Plan des Stiefvaters zerschlagen hatte, folgte ein Ultimatum: Entweder ich bekäme umgehend eine Arbeitsstelle oder es drohte mir der Rausschmiss aus der Wohnung. Das war ein klassisches Dilemma: nichts lieber als weg aus dieser Wohnung und von diesem Umfeld, aber wohin mit 15? Zum Glück fand sich aber schnell eine Stelle in einem Büro. Und nun konnte ich sogar Kostgeld zahlen. Kostgeld: Der Traum einer Arbeiterfamilie. Die Arbeit interessierte mich und bald wurde mir über das Berufsförderungsinstitut(BFI) die Möglichkeit geboten, die Lehrabschlussprüfung zum Bürokaufmann abzulegen. Ein erster kleiner, aber wichtiger Bildungsschritt war getan, denn ich hatte jetzt immerhin einen Beruf. Ich arbeitete dann etwa zehn Jahre im kaufmännischen Bereich. Irgendwann wurde mir das mit den Routinetätigkeiten im Büro zu fad und ichsuchte und fand neue Herausforderungen.

Aus dem Bekanntenkreis wurde ich darauf angesprochen, dass Religionslehrer*innen dringend gesucht würden und ob ich mir das vorstellen könnte. Vorstellung hatte ich keine, aber es klang interessant. Wahrscheinlich wäre ich auch Astronaut geworden, wenn sich mir die Gelegenheit geboten hätte. Schnell hatte ich in Innsbruck eine religionspädagogische Ausbildung gemacht und schon stand ich im Schuldienst.

Immerhin hielt ich es dann doch wieder fast zehn Jahre in der Schule aus. Es war mehr die religiöse Thematik als der Unterricht per se, die mir dann zusehends Unbehagen machte; mit dem Unterricht selbst ging es gut. Mit der zunehmend konkreter werdenden religiösen Absetzbewegung war ich quasi in guter Gesellschaft mit dem jungen Peter Handke – was ich damals natürlich noch nicht wusste. Handkes Biographie ist nämlich zu entnehmen, dass ihm die religiösen Übungen wie Beichte, Kommunion, Schülermessen, etc. im Stiftsgymnasium von Griffen zunehmend auf die Nerven gegangen waren, sodass er sich eigenständig in einem staatlichen Gymnasium in Klagenfurt einschrieb. Mein Problem war, dass mir das ideologisch-religiöse Korsett im Zusammenhang mit einer eher konservativen Bürgerlichkeit, mit

der ich es in dieser Zeit zu tun hatte, einfach zu eng wurde. Die Kantische Philosophie des „sapere aude“, spielte damals freilich zumindest als bewusste Wahrnehmung noch keine Rolle. Und auch die Idee der Aufklärung kam mir erst viele Jahre später zu Bewusstsein.

Zwischen der Büro- und der Unterrichtstätigkeit gab es wieder eine Zäsur in meinem Leben: die Matura. Ich war auf Besuch in Wien und saß gerade in der Straßenbahn, als mir im Waggon ein Werbeplakat der renommierten Maturaschule Dr. Roland – den Wiener*innen teilweise noch bekannt unter dem Namen „die Rolandschule“ – mit dem Hinweis: „Einstieg jederzeit“, auffiel. Ich überlegte eine Zeit lang hin und her und meldete mich schließlich an. Die nun folgende Zeit war insofern von Bedeutung, als sie zum Erwerb einer soliden Allgemeinbildung ungemein wichtig war. Die Skripten mit dem Bohrer am Kopf als markantem Logo der Maturaschule wurden nun für längere Zeit meine ständigen Begleiter. 1986 hielt ich schließlich das Maturazeugnis nach dem Lehrplan eines naturwissenschaftlichen Realgymnasiums in Händen.

Nach der Lehrertätigkeit ging ich dann ganz nach Wien und bewarb mich an der Radiologisch-technischen Akademie⁴ am Allgemeinen Krankenhaus der Stadt Wien und wurde Teilnehmer am ersten dreijährigen Akademielehrgang.

Die drei Jahre an der Akademie waren wirtschaftlich relativ hart, denn im Gegensatz zu den Teilnehmer*innen der Krankenpflege-Ausbildung beispielsweise, die wenigstens ein Taschengeld erhielten, bekamen wir auch für unsere Praktika kein Geld. Und aufgrund meines doch schon einigermaßen vorgerückten Alters im Vergleich zu den meisten meiner Studienkolleg*innen sah es auch mit einem Stipendium nicht gut aus. Ich hielt mich aber mittels Neben- bzw. Ferienjobs ganz gut über Wasser, weil ich schon früher immer wieder Kurz-Ausbildungen gemacht hatte. So konnte ich z.B. auf Kenntnisse der Heilmassage und grundlegende Tätigkeiten in der physikalischen Therapie zurückgreifen. Auch war ich damals relativ sportlich und jobbte in den Weihnachtsferien in Kitzbühel als Schilehrer, machte ein Tennislehrer-Diplom in der Südstadt und gab Tennis-Stunden. Enger wurde es, als sich im dritten Akademiejahr die Abschlussprüfungen häuften und ich nicht mehr so viel arbeiten konnte, zumal sich gerade inmitten der Prüfungen mein Sohn ankündigte und ich ihm eingedenk meiner eigenen Erfahrungen natürlich einen besseren Start in die Welt bieten wollte. Ich

⁴ Es handelte sich um eine Akademie-Ausbildung, im Rahmen der Bologna-Reform jetzt fachhochschul-äquivalent (BSc) ist.

kann mich noch gut erinnern, dass ich damals so eine Art Bettelbrief im mozartischen Stil wegen eines kleinen Stipendiums an die Arbeiterkammer schrieb. Die damalige AK-Präsidentin Eleonore Hostasch ließ mir daraufhin prompt 2.000,-Schilling zukommen. Chapeau! Der Abschluss war gerettet. Meine Diplomarbeit schrieb ich dann zu einem Strahlenschutz-Thema: „Zivilisatorische Strahlenbelastung durch ionisierende Strahlenquellen“.

Meinen radiologisch-technischen Beruf übte ich dann tatsächlich bis zur Pensionierung aus. Ich sammelte Erfahrungen auf allen drei Gebieten der Radiologie – d.h. in der Diagnostik, der Strahlentherapie und auch in der Nuklearmedizin, habe berufsbedingt viel gesehen und erlebt und unterrichtete zeitweise auch in den Fächern Strahlenkunde und Anatomie. Ich habe später auch immer wieder darüber nachgedacht, ob nicht ein Medizinstudium besser gewesen wäre. Aus damaliger Sicht wäre es das wohl doch nicht gewesen, weil ich mir das Langzeitprojekt Medizinstudium weder finanziell noch lerntechnisch zugetraut hätte. Aus heutiger Sicht würde ich rein vom Studieninteresse her vielleicht mutiger und anders entscheiden, aber diese Trias von Physik, Medizin und Technik in überschaubarer Größenordnung war damals genau das Richtige für mich.

Was dann das Studieren an der Universität betrifft, so wurde ich auch da noch recht neugierig und habe allerhand ausprobiert. Die Idee mit dem pflegewissenschaftlichen Studium (welches dann sozialwissenschaftlich subsumiert wurde durch die neue Studienordnung) war an sich gut und in vielerlei Hinsicht bereichernd, aber von rein theoretischem Interesse. Meine Diplomarbeit schrieb ich über ein kulturassoziiertes Thema der Palliativpflege. 2013 war die Sponson. Danach leistete ich mir noch zwei universitäre Bildungs-Ausflüge ohne Abschlüsse. Das war einerseits ein relativ kurzes Gastspiel an der Juridischen Fakultät der Johannes Kepler Universität in Linz. Ich glaube nicht, dass aus mir ein guter Jurist geworden wäre. Was ich davon mitnehmen konnte, ist ein gewisses rechtsgeschichtliches bzw. verfassungsrechtliches Interesse und – womit ich nicht gerechnet hatte – eine ökonomische Interessenslage (geweckt und geschürt durch die beliebten Vorlesungen des Wirtschaftswissenschaftlers Univ.-Prof. Dr. Helmut Schuster, den ich als hochbetagten Vortragenden im Modul „Volkswirtschaftslehre für Jurist*innen“ noch erleben durfte, der inzwischen aber verstorben ist). Andererseits gab es dann ein deutlich längeres Verweilen an der Theologischen Fakultät der Universität Wien mit doch ziemlich vielen Prüfungen und fast dem ganzen ersten Abschnitt dieses langen Studiums einschließlich ein paar Vorwegnahmen des zweiten Ab-

schnittes. Meine Erfahrung ist, dass man mit einem rein theoretischen Interesse, aber ohne jegliche Ambition in Richtung praktische Bezüge für die Religion an einer konfessionellen theologischen Fakultät eigentlich nichts verloren hat. Das heißt aber nicht, dass es keinen Benefit für mich gegeben hätte: Das Griechisch-Modul war philologisch und philosophisch sehr interessant – ich spielte schon seit langem mit dem Gedanken, Griechisch-Kenntnisse zu erwerben – und Hebräisch ist sowieso sprachlich wie auch kulturgeschichtlich hinreißend. In beiden Sprachen besuchte ich weiterführende Seminare. Zum Hebräisch-Lehrbuch von Martin Krause greife ich auch heute noch manchmal, wenn auch das Sprach-Niveau mittlerweile denkbar bescheiden ist. Das Hauptinteresse galt jedoch der Kirchengeschichte. Dazu hätte ich sogar schon ein interessantes Diplomarbeiten-Thema zu Friedrich IV. Kardinal von und zu Schwarzenberg und dessen Rezeption des frühen Ultramontanismus gehabt. Bedauern über das Ausscheiden aus dem Theologischen empfinde ich nicht. Über Friedrich Kardinal Schwarzenberg biographisch zu publizieren, lockt mich nach wie vor: Er war sowohl theologisch als auch staatspolitisch eine tragische Persönlichkeit und außerdem ein exzellenter Alpinist, der in jüngeren Jahren auch Erstbesteigungen durchführte. Schließlich brach ihm der erbärmliche Starr- und Stumpfsinn des Vatikans seinen ganzen Lebenswillen, als man ihn ganz gegen seinen Wunsch und Willen von seinem geliebten Salzburg nach Prag transferierte. Über Schwarzenbergs Biographie zu schreiben und damit auch ein wenig im theologischen Ultramontanismus des 19. Jhdts. zu stöbern, könnte ich mir durchaus noch vorstellen; ich mag Geschichte.

Mit dem „Studium Generale“ schließt sich der Kreis des lebenslangen Lernens in gewisser Weise. Das heißt aber nicht, dass jetzt kein Bildungs-Input mehr kommt. Das wäre völlig inkompatibel, ja sogar konträr zum Verständnis des lebenslangen Lernens. So ist ein weiteres Germanistik-Modul im Wintersemester 2022/23 geplant und sogar mit einem Agrar- und Ernährungswirtschaftlichem Studium an der Buko wird bereits geliebäugelt. Spätestens seit der Beschäftigung mit der vorliegenden Arbeit bin ich nicht nur fest davon überzeugt, „Life-long Learning is a never ending story of curiosity, interest and passion“, wie Eva Werner zu sagen pflegt, sondern auch, dass Bildung nicht nur ein Menschenrecht und eine große Chance ist, sondern vice versa auch eine Menschenpflicht – und wäre es nur gegenüber sich selbst.

2 METHODIK dieser Master-Arbeit

2.1 Die Forschungsfragen

Der Titel der Master-Thesis „Das Menschenrecht auf Bildung“ impliziert, dass Bildung nicht nur aufgrund von Tradition, mündlicher Vereinbarung oder individueller Entscheidung, Fleiß und Begabung nicht ausgeschlossen, vonstatten geht, sondern auch als Menschenrecht verankert ist. In der vorliegenden Arbeit soll daher auch die Frage nach dem Wesen eines Menschenrechts erläutert werden und wie die Verankerung des Menschenrechts auf Bildung konkret aussieht.

Dem vorausgehend bedarf es der Begriffserklärung von „Bildung“ als einem der beiden Schlüsselworte dieser Arbeit.

Sind die Begriffe „Bildung“ und „Menschenrecht“ geklärt, muss nach Reichweite, Chancen und Grenzen dieses Menschenrechts auf Bildung gefragt werden. Die Quellen für die Beantwortung dieser Fragen sind verschiedener Natur: Da geht es einerseits um die Recherche wissenschaftlicher Literatur und andererseits um empirisches Datenmaterial.

Die Recherche bezieht sich auf Monographien, Studien, Hand- und Lehrbücher, Artikel und Essays. Das empirische Datenmaterial basiert sowohl auf Erfahrungen aus Gesprächen mit Expert*innen als auch auf Erfahrungen aus der eigenen Bildungs-Biographie.

Die Master-Thesis stellt die Frage nach den Chancen und Grenzen des Menschenrechts auf Bildung. Wie der Untertitel „... Chancen und Grenzen ...“ schon nahelegt, geht es beim Menschenrecht auf Bildung sowohl einerseits um eine Expansion als auch andererseits um eine Limitierung dieses Rechts auf Bildung in der Praxis.

Die Hypothese ist also, dass das Menschenrecht auf Bildung einerseits erweiterte bzw. erweiternde Möglichkeiten in sich birgt und andererseits aber auch nicht off limits ist, sondern eine bestimmte Reichweite hat. Diese Reichweite ist ein wichtiger Parameter bei der näheren Bestimmung der Chancen und vor allem auch der Grenzen des Rechts auf Bildung. Reichweite und Grenzen des Menschenrechts auf Bildung sind voneinander abhängige Größen: Aus der Reichweite ergibt sich die Grenze. Während die Grenze eine scharf umrissene Größenordnung ist, stellt die Reichweite per se ein Spektrum dar, innerhalb dessen sich sowohl die Chancen als die Grenzen auf Bildung bewegen.

Bildung stärkt den Menschen in seinem Handlungsspielraum. Das betrifft sowohl die Aus- bzw. Weiterbildung in beruflicher Hinsicht als auch die Bildung durch die völlig freie Wahl persönlicher Interessensgebiete.

Der Begriff „Menschenrecht“ ist komplex (siehe Kap. 4). Diese Arbeit soll in einem Prozess wissenschaftlicher Recherche Fakten bzw. Gründe sowohl für die Chancen als auch für die Begrenztheit des Menschenrechts auf Bildung aufzeigen und valide Erklärungen dafür finden und liefern. Außerdem wird versucht, mit Hilfe deskriptiv-narrativer Arbeit – sei es durch die Expertinnen-Gespräche oder auch durch Betrachtung der eigenen Bildungs-Biographie – das Phänomen „Bildung“ in seinen zahlreichen Facetten zu analysieren bzw. zu erläutern. Es soll weiter die Frage beantwortet werden, wie das Recht auf Bildung sowohl im internationalen Kontext als auch im nationalen Rechtssystem verankert ist, welche Rolle psychosoziale Aspekte beim Bildungserwerb spielen, und warum lebenslanges Lernen sowohl ein Recht als auch eine Chance, und in gewissem Sinne auch eine Pflicht, darstellt.

2.2 Das Forschungs-Design der Master-Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit ist dem Bereich der Geisteswissenschaften zuzuordnen und weist daher ein qualitatives Forschungsdesign auf. Bei qualitativen Arbeiten werden in der Regel nicht standardisierte Daten erhoben und ausgewertet. Das heißt: Die zum Thema der Master-Thesis erhobenen und ausgewerteten Informationen und Daten stammen einerseits aus der Literaturrecherche und andererseits aus Gesprächen mit Expert*innen bzw. sind biographisches Erfahrungsgut.

Im Fall dieser Master-Arbeit fließen durch die autobiographischen Beiträge persönliche Erfahrungen und Gedanken ein, die sowohl in der Einleitung als auch in den persönlichen Ausführungen im Fazit bzw. Ausblick ihren Niederschlag finden.

In den Geistes- und Sozialwissenschaften ist das Paradigma induktiv; d.h. ausgehend von einem Einzelfall, der Erfahrung bzw. Beobachtung aus einem bestimmten Fall wird eine Schlussfolgerung auf eine etwaige Allgemeingültigkeit hin unternommen. Dieses qualitativ-induktive Forschungsdesign findet auch bei der vorliegenden Master-Thesis Anwendung.

Für die vorliegende Arbeit konnten Gespräche mit zwei Expertinnen geführt werden, die sich aufgrund ihrer großen Erfahrung mit dem Bildungs- bzw. Menschenrechtsthema als sehr wichtig und wertvoll erwiesen.

Das erste Gespräch erfolgte mit Frau Dr.ⁱⁿ Mag.^a Patricia Hladschik, Geschäftsführerin des Instituts „polis“ am Boltzmann-Institut für Menschenrechte in Wien. Das Gespräch wurde am 1. Dezember 2021 geführt und erfolgte mittels ZOOM-Video-Konferenz.

Gefragt, wie die Expertin denn zum Thema Menschenrechte und Bildung gekommen sei, schildert Frau Hladschik, dass sie bereits seit frühester Jugend, d.h. seit mindestens ihrem 14. Lebensjahr, für „Amnesty International“, eine NGO, tätig sei und da im Laufe der Zeit so ziemlich mit allen Funktionen von Info-Stand-Betreuung bis schließlich zur Österreich-Repräsentantin betraut war. Ein Schwerpunkt war das Thema ‚Frauenrecht‘. Und im Zuge dieser Tätigkeit habe Frau Hladschik über die Organisation sehr viel interne Weiter- und Fortbildung gemacht. Vor allem das Lesen unzähliger Berichte sei sehr lehrreich gewesen. Sie habe sich dabei viel mit Bildung befasst, auch mit Menschenrechts-Bildung und sei zu der Überzeugung gelangt, dass Bildung ein zentraler Hebel ist, wenn es um die Durchsetzung der Rechte eines Menschen gehe. Damit die Menschen sich aber um ihre Rechte bemühen können, müssten sie die Rechte erst einmal kennen.

Frau Hladschik studierte Komparatistik (im Diplomstudium) und Romanistik und promovierte auch in Romanistik. Das Interesse an der Literatur sieht die Expertin als naheliegend an im Zusammenhang mit dem Gesprächsthema, handelt ihre Dissertationsschrift doch von der Auseinandersetzung der Literatur der französischen Nordafrika-Besitzer in der Rezeption von Albert Camus. Es sei dies ein menschenrechtlich ausgesprochen relevantes Thema, meinte die Expertin. Und mit ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit berührte sie mit der Integrationsproblematik ein ohnedies sehr wichtiges menschenrechtliches Betätigungsfeld. Dass ihr Vater ein Behindertenrechts-Aktivist war, spiele ebenfalls für die Affinität zu den Menschenrechten von Fr. Dr.ⁱⁿ Hladschik eine große Rolle.

Wenn man also den Gründen und Ursachen für das Interesse und die Expertise an Bildung und Menschenrechten bei Frau Mag.^a Dr.ⁱⁿ Hladschik nachspürt, scheinen sich im Wesentlichen drei Leit-Aspekte abzuzeichnen:

- Erstens das Vorbild des Vaters als Behindertenrechts-Aktivist
- Zweitens die literaturwissenschaftlichen Studien (insbesondere zum Dissertationsthema über die Rezeption bei Albert Camus bezüglich der französisch-nordafrikanischen Kolonial-Literatur) und

- Drittens die Hinführung und Vertiefung in das Thema ‚Menschenrechte‘ durch einschlägige vielseitige Tätigkeit über lange Zeit („ich habe das Ehrenamt zum Hauptamt gemacht“ sagt Fr. Hladschik)

Das zweite Gespräch ist eigentlich die Zusammenfassung einer ganzen Gesprächs-Reihe mit Frau Hon.-Prof.ⁱⁿ(FH) emer.^a Mag.^a Eva Werner, ehem. Rektorin am IMC FH Krems, das im Jänner 2022 stattfand.

Eva Werner studierte Anglistik und Romanistik, verbrachte Studienaufenthalte in Paris und Montreal und entwickelte durch ihr Studium ihre Begeisterung für Internationalisierung, grenzüberschreitende Zusammenarbeit und Interkulturalität. Ihr beruflicher Weg führte konstant (genau genommen 43 Jahre) durch den tertiären Bildungssektor, national und international. Sie wirkte nicht nur am Aufbau des österreichischen FH-Sektors mit, sondern begleitete auch die Implementierung des Bologna-Prozesses in Österreich und Europa, trieb die Internationalisierung der österreichischen Hochschulen voran und wirkte in zahlreichen Gremien und Projekten mit – national und international. Junge Menschen auf ihrem Bildungsweg zu begleiten, ihre Potentiale zu stärken, ihnen Chancen aufzuzeigen und gleichzeitig den Bildungssektor selbst weiterzuentwickeln, sei laut Eva Werner eine ungemein spannende und gleichzeitig „most rewarding activity“. Es gehe ihrer Meinung nach immer auch um das Ermöglichen von Bildung, auch im Sinne der Durchlässigkeit im weitesten Sinn; und hier vereinten sich Recht auf Bildung und Pflicht durch Bildung – nicht nur für die persönliche Entwicklung, sondern auch für die Gesellschaft und die Weiterentwicklung eines Landes, denn Bildung bedeute auch Verantwortung, und Bildung bedeute Teilhabe. Auch in diesen Punkten treffen sich Pflicht und Recht auf Bildung. Bildung bedeutet für Eva Werner mehr als nur die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit, und ohne diesen wichtigen Faktor klein reden zu wollen, Bildung bedeute vor allem die Förderung der Fähigkeit, Kontexte zu erfassen, das Ganze zu sehen, analytisch an Themen heranzugehen und diese in Bezug zu anderen zu setzen, Bildung bedeute auch Offenheit und Toleranz, Handlungskompetenz und Selbstkompetenz, wobei letztere das „sich selbst bilden“ einschließe; Bildung bedeute Reflexionsfähigkeit und Respekt den und dem Anderen gegenüber.

Die Kritik am Bologna-Prozess sei, so ihre Einschätzung, zwar teilweise berechtigt, aber dennoch übertrieben: berechtigt, da die Umsetzung in vielen Fällen gerade anfänglich nicht gut gelungen sei und das Wesentliche dieses Prozesses – die Ermöglichung von variablen und

flexiblen Bildungskarrieren durch kompatible Studienstrukturen, Anrechnung von gleichwertigen Studien und Qualitätssicherung, in vielen Fällen verloren gegangen sei bzw. ignoriert wurde. Und daran müsse nach wie vor gearbeitet werden, denn auch der Bologna-Prozess ist ein Prozess, der Chancen und Perspektiven eröffne und somit auch das Recht auf Bildung stütze. Und dieser Aspekt der Chancen und Perspektiven müsse weiterhin gefördert werden, denn der umfassende Transformationsprozess des europäischen Bildungssektors trage wesentlich zur Stärkung Europas bei, zur Verankerung des europäischen (Gemeinschafts-)Gedankens und somit auch zur weiteren Stärkung des Menschenrechts auf Bildung als fundamentales, soziales Recht.

Zum Forschungsdesign der Arbeit gehört auch die Triangulation von Themen, Perspektiven und Aspekten; im Zusammenhang mit einer wissenschaftlichen Arbeit ermöglicht es die Triangulation, Forschungsfragen und unterschiedliche Blickwinkel darauf miteinander zu verbinden, wobei sich Triangulation auf Daten, Methoden und Theorien beziehen kann.⁵

In der vorliegenden Arbeit erfolgt Triangulation auf unterschiedlichen Ebenen und dient dem Zweck der anschaulicheren Darstellung von bestimmten Aspekten bzw. Themen dieser Arbeit mit unterschiedlicher Relevanz. Als ein Beispiel unter anderen möglichen sei hier die Zusammenführung des Narrativ-(Auto-)Biographischen einerseits mit menschenrechts- und bildungswissenschaftlichen Fragen/Aspekten andererseits erwähnt. Es gibt aber auch Triangulationen innerhalb einer Triangulation, wenn zum Beispiel Aspekte aus dem Blickwinkel verschiedener Wissenschaftszweige betrachtet werden und dazu geographische, physikalische, literarische und vor allem philosophische Sichtweisen beispielsweise herangezogen werden. Das zuletzt genannte Phänomen lässt sich auch unter dem Begriff der Multi- bzw. Transdisziplinarität subsumieren, auf den in der Arbeit ebenfalls Bezug genommen wird.

Auch die Darstellung des „Bildungsdreiecks“ ist eine Triangulation – nämlich von Denken, Wissen und Kommunizieren. Es zeigt aber auch die analytische Behandlung des Themas vom Menschenrecht auf Bildung – nicht nur durch die Analyse des Themenkomplexes in „Reichweite, Chancen und Grenzen“ mittels literarischer (fachlich-wissenschaftlicher) Recherche, empirischer und interdisziplinärer Betrachtung, sondern auch durch die Analyse des Bildungskomplexes am Beispiel der Abbildung der Elementarkompetenzen der Bildung – die

⁵ Vgl. unter <https://www.scribbr.de>. Abgerufen am 17.08.2021.

integralen Elemente des „Wissens, Denkens und Kommunizierens“. Wird das Thema „Bildung“ aus einem komplexeren Blickwinkel betrachtet, sind auch die analytischen Anteile komplexer (hier: Reichweite, Chancen und Grenzen – in transdisziplinärer Betrachtung). Jedem/r Chemiker*in ist sofort klar, dass es zur Bestimmung eines wie auch immer zusammengesetzten Stoffes für dessen Bestimmen und Verständnis der Analyse bedarf. Im Falle der Naturwissenschaften ist das u.U. etwas einfacher, weil wir es mit stofflichen, zumindest physikalischen, Elementen zu tun haben. Im Fall der Geisteswissenschaften – wie auch hier beim Thema dieser Arbeit – sind es immaterielle Elemente. Zudem scheint es im letztgenannten Fall im Sinne einer erschöpfenden Behandlung des Themas erstrebenswert zu sein, sei es in der Conclusio, sei es in einem Ausblick die elementaren Teile, wenn möglich unter neuen Erkenntnissen, aber jedenfalls mit Beantwortung der Forschungsfragen wieder zu einer möglichst ganzheitlichen bzw. holistischen Synthese zusammenzuführen.

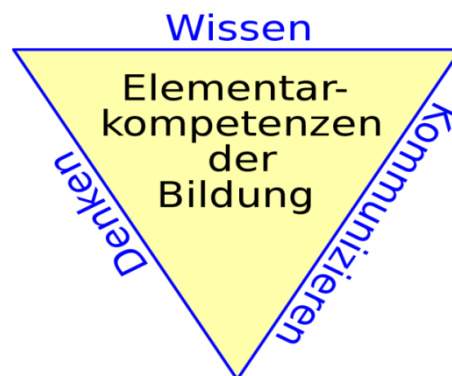


Abbildung 1: Das ‚Bildungsdreieck‘ – eine Triangulation⁶

⁶ Siehe <https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccid>. Abgerufen am 22.01.2022.

3 BILDUNG

„Bildung“ ist eines der beiden zentralen Elemente dieser Arbeit. Bildung ist gewissermaßen das Grundwort, und „Menschenrechte“ das dazugehörige Bestimmungswort; diese Begriffe sind kommutativ, d.h. in ihrer Funktion als Grund- und Bestimmungswort vertauschbar. Bildung und Menschenrecht – als Grund- und Bestimmungswort, oder umgekehrt, in jedem Fall im Kontext des jeweilig anderen – stehen für die Kernthematik dieser Master-Thesis.

Zunächst erfolgt eine kurze Darstellung der Begriffsgeschichte von Bildung anhand ausgewählter Beispiele, jedoch ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Da Bildung ein sehr weites Feld ist, werden anschließend Aspekte des Bildungsbegriffs erörtert. Schließlich wird auch das Phänomen der Multi- bzw. Transdisziplinarität von Bildung beleuchtet, sowie der Dualismus der rechtlichen Verankerung von Bildung als Recht und Pflicht.

3.1 Bildung – eine kurze Begriffsgeschichte

„Bildung“ – vom althochdeutschen „bildunga“, „Bildnis“, „Vorstellung“ abgeleitet – ist ein vielschichtiger, aber auch ein recht unterschiedlich konnotierter Begriff, für den es eigentlich keine allgemeingültige Definition gibt. Das liegt nicht nur an unterschiedlichen mit dem Begriff verbundenen Wertvorstellungen, sondern auch am Begriff selbst, denn Bildung bezeichnet sowohl einen Prozess – nämlich wie der Mensch gebildet wird bzw. sich selbst bildet – als auch einen Zustand: das Gebildetsein.⁷ In diesem Sinn kann der Begriff auch als „Maß für die Übereinstimmung des persönlichen Wissens und Weltbildes eines Menschen mit der Wirklichkeit“ interpretiert werden.⁸

In der (griechischen) Antike – und diese ist vor allem für unsere philosophische Kultur prägend – fand der Bildungs-Begriff nach heutigem Verständnis noch keine Verwendung; allerdings gab es im griechischen Altertum mit dem Wort „Paideia“ (παῖδεία) einen Schlüsselbegriff für das Verständnis der antiken Kultur, aber auch einen Wertebegriff, den man mit der heutigen Bedeutung des Begriffes „Erziehung“ und „Bildung“⁹ beschreiben kann.

⁷ Vgl. Bildungsbegriff im historischen Rückblick. In: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=105:bildungsbegriff&catid=34>. Abgerufen am 21.01.2022.

⁸ Wilhelm von Humboldt, In: <https://bildungsexperten.net/wissen/was-ist-bildung>. Abgerufen am 22.01.2022.

⁹ Vgl. Bremer, Dieter; In: Ritter, Joachim u.a. (Hrsg.); Historisches Wörterbuch der Philosophie.7, Basel 1989.

Kultur ist gemäß „Paideia“ (παίδεια) der Fundus, auf dem Bildung gedeiht; sowohl als Prozess als auch als Ergebnis.¹⁰

Das klassische lateinisch-deutsche Wörterbuch „Stowasser“ führt unter „II.colō3, colui, cultus1. (be)bauen, bearbeiten; bewirtschaften: occ. Ackerbau betreiben, ..., d. betreiben, ausüben, pflegen, wahren, hochhalten: studia ...“ an.¹¹

„Kultur“ leitet sich also semantisch vom „Bearbeiten“ bzw. „Pflegen des Ackers“ ab und von „jemandem etwas geben“, was ihm zusteht, damit dieser die Gegengabe gewährt. In der Stowasser-Erklärung ist das Wort „studia“ angegeben. Im Zusammenhang mit dem Bildungsbegriff liegt also sinngemäß die Beschreibung von ‚Bildung‘ mit „Studien ausüben, pflegen, wahren, ...“ nahe. Wenn sich jemand besonders um die Aneignung eines bestimmten Inhaltes oder eines Stoffgebietes bemüht, wird umgangssprachlich auch von „er/sie beackert dieses oder jenes Sachgebiet“ gesprochen. Das bringt die ursprüngliche Bedeutung von „colere“, „den Acker bestellen“, gut zum Ausdruck.

Erstmals im Deutschen verwendet wurde der Begriff „Bildung“ wahrscheinlich von Meister Eckhart (1260-1328): Mit „Bildung“ meinte er, dass der Mensch nach dem Abbild Gottes nachgebildet wird – „damit der Mensch Gott ähnlich werde“. Diese Bedeutung korreliert auch mit der Interpretation des althochdeutschen Wortes „bildunga“ (siehe oben). Meister Eckhart, Philosoph, Theologe und Mystiker, vertrat die Ansicht, dass es nicht Aufgabe des Menschen sei, sich zu bilden, sondern dass er von „außen“ gebildet wird.¹² Er verband den Begriff der „Bildung“ auch mit dem „Erlernen von Gelassenheit“ und einem gewissen „Gott ähnlich Werden“, was wiederum direkt an Meister Eckharts „Imago-Dei-Theologie“ mit der neuplatonischen Emanationslehre und dem lateinischen „Forma-Begriff“ des Schöpfungsberichtes (Gen 1,26[27]) anbindet:

¹⁰ Vgl. <https://www.juraforum.de/lexikon/bildung>. Abgerufen am 16.03.2021.

¹¹ Stowasser: Lateinisch - deutsches Schulwörterbuch, 97.

¹² Vgl. Bildungsbegriff im historischen Rückblick. In: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=105:bildungsbegriff&catid=34>. Abgerufen am 21.01.2022.

26: Nun sprach Gott: „Lasst uns den Menschen machen nach unserem **Bilde**¹³, uns ähnlich. Sie sollen herrschen über die Fische des Meeres und über die Vögel des Himmels, über das Vieh und über alles Wild des Feldes und über alles Gewürm, das auf dem Erdboden kriecht!“

27: Und Gott schuf den Menschen nach seinem **Bilde**, nach dem **Bilde Gottes**¹⁴ schuf er ihn, als Mann und Frau schuf er sie.“¹⁵

In diesem Zusammenhang können aber auch die paulinischen¹⁶ Worte des Neuen Testaments in 2 Kor 3,18 bezugnehmend auf die Imago-Dei-Theologie herangezogen werden:

„Wir alle aber, die wir mit unverhülltem Angesicht die Herrlichkeit des Herrn widerspiegeln, werden in das gleiche **Bild** verwandelt von Herrlichkeit zu Herrlichkeit, wie es vom Herrn aus geschieht, welcher Geist ist.“¹⁷

Ab der Renaissance, die bedingt durch die steigende Neugier auf Wissenschaft (die „curiositas scientia“) und die in dieser Zeit erfundene Buchdruckkunst einen wahren Bildungsschub auslöste, änderte sich die Perzeption des Begriffes: Der Mensch soll sich nun nicht mehr zum Abbild Gottes hin entwickeln; das Ziel war vielmehr die menschliche Vervollkommnung. Das „neu erfundene Buch“ war auch schlechthin das Medium für den Humanisten Erasmus von Rotterdam (wahrscheinlich 1466 – 1536), der mehr als 100 bildungsrelevante Bücher schrieb und sehr früh den Wirkmechanismus zwischen Mensch, Bildung und Erziehung erkannte. Er beschrieb diese Korrelation mit dem Satz: „Homines non nascuntur, sed finguntur...“ („der Mensch wird nicht geboren, sondern erzogen ...“).¹⁸ Seine Schlussfolgerung daraus war stringent: „Nichts ist naturgemäßer als Tugend und Bildung – ohne sie hört der Mensch auf, Mensch zu sein“.¹⁹ Die Relevanz dieses Zitats zieht sich praktisch durch die ganze Geschichte der Menschheit, im Positivem und Negativem, vor allem durch die Geschichte der Kriege und Gräueltaten der Vergangenheit, aber leider auch der Gegenwart, sie wird aber auch im Großen und Schönen vom Menschen Geschaffenen offenbar.

¹³ Da ist auch im sogen. ‚Alten‘ oder auch ‚Ersten‘ Testament der Bibel das Wort ‚Bildung‘ im Zusammenhang der Creatio, der Schaffung des Menschen angewandt. Deshalb wurde das Wort „Bild“ im zitierten Text hervorgehoben.

¹⁴ Bemerkenswert an dieser Bibelstelle ist die Bedeutungshervorhebung des Begriffes ‚Bildung‘ durch Iteration.

¹⁵ Bibel, Altes Testament (AT), Gen 1,26f.

¹⁶ „Paulinisch“ bezieht sich auf die Theologie des Apostels Paulus.

¹⁷ Bibel, Neues Testament, 2 Kor (Korintherbrief) 3,18. Im Übrigen gelten Anmerkungen und Hervorhebung wie bei ¹⁷. Auch hier geht es praktisch um die Imago-Dei-Imagination in paulinischer Theologie.

¹⁸ Erasmus von Rotterdam, zitiert u.a. in: Jahrbuch der humanistischen Gesellschaft, Krems 2020. 131-146: Erasmus von Rotterdam – Humanist, Pädagoge und erster Europäer. Vortrag K.-H. Töchterle.

¹⁹ Ibidem.

Mit der neuzeitlichen Aufklärung und damit verbunden mit der Begründung der anthropologischen Wissenschaft der Lehre vom Menschen setzte ein „pädagogisches Jahrhundert“ ein; damit kam es auch zu einem neuen Verständnis des Bildungsbegriffes im Sinne einer Säkularisierung des Bedeutungsgehaltes in Richtung einer Selbstbildung bzw. Selbstpraxis. Gleichzeitig war die Notwendigkeit einer gewissen institutionellen bzw. organisatorischen Entwicklung des Bildungswesens notwendig, welche einer in der Gesellschaft notwendigen Bildungsökonomie, Bildungssoziologie und Bildungsprogrammatik bedurfte.

Zurückkommend auf den von Erasmus von Rotterdam angesprochenen Bezug von Bildung und Erziehung könnte man sich nun fragen: Und wie kam die Bildung letztlich in die Pädagogik? Dabei spielten einerseits die Zerstörungen des Dreißigjährigen Krieges (1618 - 1648) und andererseits Comenius (1592 - 1670)²⁰ eine wesentliche Rolle. Comenius erhoffte sich eine friedliche Weltordnung nach dem Desaster des Krieges und dass die Menschen von Kindheit an zu menschlichem Verhalten angeleitet werden. Die Ursprungsbezeichnung für Bildung, aber auch Erziehung, war der damals verwendete lateinische Begriff „eruditus“, welcher gemeinhin mit „gebildet“ bzw. „aufgeklärt“ übersetzt wird, etymologisch seine Wurzeln aber in „ent-roht“ hat.²¹

Laut Ernst Lichtenstein²² setzte sich das Grundwort „Bildung“ ab 1750 in seiner Bedeutung durch und gewinnt zwischen 1770 und 1830 im Zusammenhang mit der Entstehung des Erziehungswesens weiter an Bedeutung.

Wie bereits erwähnt, wurde „Bildung“ in seiner althochdeutschen Bedeutung „bildunga“ als ein Maß der Übereinstimmung des persönlichen Wissens und des Weltbildes eines Menschen mit der Realität verstanden. Auch heute noch wird Bildung als eine weitgehende Fähigkeit, Verständnis für Kausalzusammenhänge zu entwickeln, verstanden. „Bildung“ bedeutete aber auch immer eine Entwicklung des Menschen generell in seinem Menschsein, seine Entwicklung zu einem frei handelnden Wesen, das sich selbst erhalten kann und ein nützliches Mitglied der Gesellschaft wird. Das ist eine Überzeugung, die sich vor allem bei Wilhelm von Humboldt manifestiert.

²⁰ Johann Amos Comenius war ein mährischer Philosoph, Pädagoge und evangelischer Theologe. Er gilt als der Begründer der Didaktik. Vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Johann_Amos_Comenius.

²¹ Vgl. „Bildung“ als Grundbegriff pädagogischen Handelns.

<https://www.grin.com/document/202202>. Abgerufen am 23.01.2022.

²² Lichtenstein ist Abschnitts-Autor zum Thema „Bildung“ im „Historischen Wörterbuch der Philosophie“.

Zu einer aristotelisch-stoischen Neuprägung des Bildungsbegriffs kam es dann im 16. Jh. durch Paracelsus, bei dem es heißt: „Alle Dinge sind gebildet.“ Auch diese Vorstellung ist (noch) religiös konnotiert. Bildung ist demnach die Signatur jedweder Realität und der Mensch ist Mikrokosmos nach seiner Bildung.²³

Im 18. Jh. kam es dann zu einer weiteren Säkularisierung, Humanisierung und Pädagogisierung des Bildungs-Begriffes und damit in diesem Zusammenhang zur Emanzipation des Emotionalen im sogenannten „deutschen Pietismus“. Unter dem Einfluss Rousseaus und dessen Kulturkritik steigert sich der Bildungsbegriff bei Herder zum Weltbegriff für die natürlich-geschichtliche Geistigkeit des Menschen²⁴, tritt damit aber auch in einen gewissen Gegensatz zur Geschichtsauffassung der Aufklärung. Pestalozzi schließlich stellt die Verbindung des Begriffs der Bildung mit dem mystischen Motiv der „simplicitas animi“ und der reinen Menschenbildung her²⁵. „Wer nicht Mensch ist, in seinen inneren Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Lage, welchen Mangel keine äußere Höhe entschuldigt“.²⁶

Gleichzeitig haben wir es mit den Arbeiten Johann Gottfried Herders an den „Ideen“ und Johann Wolfgang von Goethes „Metamorphosen“ zu tun, und damit kommen wir in einem Zirkel wieder auf den Standpunkt einer naturphilosophisch-organologischen und anthropologischen Perspektive. Es ist dies eine Verschränkung von Seele und Welt. So bedeutet Herders Bild von der Bildung stets das Doppelte, die Ausbildung gegebener Anlagen (in uns) und (uns) etwas zum Bilde machen. Herder schafft da im Sinne der „Monadenlehre“²⁷ einen Mittelbegriff zwischen Geist und Materie. Blumenbach prägte den Begriff des „Bildungstriebes“

²³ Vgl. Kutlu, Evrim: LIEBE - BILDUNG – PERSON: Die Bedeutung der Bildung im Mensch- und Gottwerdungsprozess (2016). https://www.researchgate.net/publication/311298771_Liebe-Bildung_Person_Die_Bedeutung_der_Bildung_im_Mensch-_und_Gottwerdungsprozess. Abgerufen am 02.02.2022.

²⁴ Vgl.: Von Meister Eckhart bis Hegel. Zur philosophischen Entwicklung des deutschen Bildungsbegriffs. In: Kritik und Metaphysik (Ernst Lichtenstein). <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783111516271-018/pdf>. Abgerufen am 05.02.2022.

²⁵ Pestalozzi, Johann Heinrich; Abendstunde eines Einsiedlers, Band 1, Leipzig 1927, 267-270.

²⁶ Ibidem 267-270.

²⁷ Siehe ‚Monadenlehre‘ – Philosophie von Gottfried Wilhelm Leibniz, 1714; Lehre von den einfachen Substanzen und letzten (griech. ‚monás‘ μονάς, eins, Einheit) und die Lösung metaphysischer Probleme. Siehe: <https://de.m.wikipedia.org>. Abgerufen am 27.01.2022.

(nisus formativus)²⁸, ein dem allgemeinen Leben und Schaffen der Natur zugrunde gelegtes Prinzip der Stoff- und Formbildung.

Im philosophischen Kreis Fichtes²⁹ wird Bildung als „freitätiger Handlungsentwurf“, als „Bilden meiner selbst als Welt überhaupt“ verstanden.

Lichtenberg behauptet, von Kant gelernt zu haben, dass die Welt nicht da sei, um von uns erkannt zu werden, sondern dass wir uns in ihr bilden. Kant selbst hat den Bildungsbegriff allerdings noch im Sinne der Aufklärungsterminologie gebraucht, als „Kultur der Seele“, die man in gewissem Sinne auch physisch erkennen kann.

Wilhelm von Humboldt, dessen Bildungsideal auch heute noch beschworen wird, ist vor allem aus programmatischen Gründen wichtig für die Bildungs-Geschichte und die Geschichte der Begriffsbildung. Für Humboldt stand die Bildung der eigenen Person, die optimale Entfaltung des Individuums, das sich um die Verwirklichung des humanistischen Ideals bemüht, im Vordergrund.³⁰ Er erhob Bildung zum Programm und sah das Bestreben des Menschen, sich zu bilden, als im Inneren des Menschen angelegt an; dieses Bestreben, so war er überzeugt, müsse nur mehr geweckt werden. Humboldt differenzierte bei den Bildungsmaßnahmen nach den individuellen Voraussetzungen des Menschen hinsichtlich der Fähigkeiten und Anforderungen. Um dem gerecht zu werden, kreierte er ein mehrgliedriges Schulsystem. Humboldts Verständnis von Bildung als der Entfaltung der persönlichen Fähigkeiten und Talente rückt auch im Bildungsverständnis des 21. Jahrhunderts wieder in den Fokus, wie Peter Bieri³¹ in seinem Essay „Wie wäre es gebildet zu sein?“ unterstreicht: Bildung ist etwas, das Menschen mit ihren Fähigkeiten und Talenten „mit sich und für sich machen: Man bildet sich. (...) Wenn wir uns bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein.“³² Und damit schließt sich in gewisser Weise der Kreis zur althochdeutschen Bedeutung des Wortes „bildunga“: Bildung bezeichnet den Prozess, wie der Mensch sich bildet.

²⁸ Vgl. [eLexikon | Naturwissenschaften - Naturwissenschaftliche Theorien \(peter-hug.ch\)](#); Abgerufen am 23.01.2022.

²⁹ Fichte, wie auch Schelling und Hegel, Wende zum 18. Jh. der philosophischen Richtung des Deutschen Idealismus zuzuordnen. Siehe: <https://de.m.wikipedia.org>. Abgerufen am 27.01.2022.

³⁰ Vgl. Wilhelm von Humboldt: Für eine umfassende Bildung der Menschheit. In: <https://www.furche.at/feuilleton/wilhelm-von-humboldt-fuer-eine-umfassende-bildung-der-menschheit>. Abgerufen am 23.01.2022.

³¹ Bieri, Peter: Wie wäre es gebildet zu sein? München 2017.

³² Ibidem.

3.2 Bildung ist ein weites Feld - Aspekte des Bildungsbegriffs

Wie aus dem vorhergehenden Kapitel ersichtlich ist, ist der Begriff der „Bildung“ ein sehr weitreichender. Er ist auch mit Bildungsaspekten eng verwoben sowie mit dem Begriff der „Kultur“ verbunden, wie die nachfolgende Grafik – die Verzweigtheit des Bildungsbegriffes darstellend – illustrieren soll:

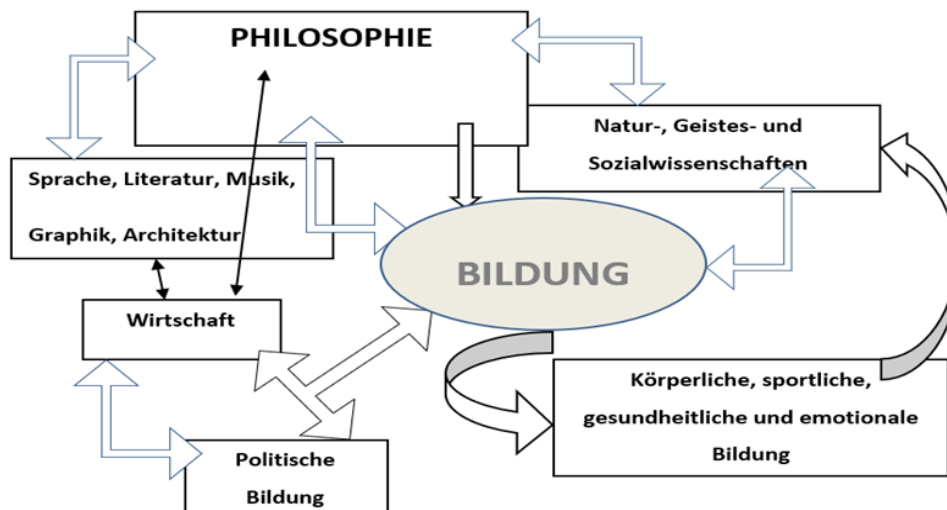


Abbildung 2: Die Verzweigtheit des Bildungsbegriffes. Die schematische Clusterdarstellung soll ansatzweise verdeutlichen, mit welchen Bereichen Bildung verbunden ist.

Die Aspekte der Bildung sind sehr vielfältig, wie die o.a. Graphik zeigt. Kirsten Meyer zum Beispiel verbindet in ihrem Buch „Bildung“³³ Aspekte der Bildung mit Autonomie, mit Werten eines guten Lebens, mit Neutralität und auch mit Gerechtigkeit und macht damit auch die Multidisziplinarität von Bildung deutlich.³⁴ Es sei in diesem Zusammenhang auf das folgende Kapitel 3.3. „Bildung – ein multidisziplinäres Phänomen“ verwiesen.

Wenn Meyer Bildung mit „Autonomie“ in Verbindung bringt, stellt sie damit eine Verbindung mit einem Eckpfeiler der Bildungsgeschichte her, nämlich mit Wilhelm von Humboldt. Er sieht Bildung als etwas den Menschen Veredelndes. Bildung sei etwas die inneren Kräfte des Menschen Stärkendes, ein Mittel, das die freien und selbständigen Kräfte des Menschen

³³ Siehe Meyer, Kirsten, Bildung. Berlin/Boston 2011.

³⁴ Vgl. Ibidem.

stärke. Auch in der zeitgenössischen Philosophie der Erziehung stellt das Ideal der Selbstbestimmung einen Schlüsselbegriff dar.³⁵

Bildung als Wert an sich, als Wert a priori, stellt einen ethischen Aspekt der Bildung dar, der vor allem dann zur Sprache kommt, wenn es darum geht, bestimmte Zwecke, Einstellungen oder Ziele von Bildung und Bildungsangeboten, so zum Beispiel ökonomische Interessen, zu vertreten bzw. zu kritisieren. Die Diskussion, ob Studiengebühren eingeführt werden sollten oder nicht, ist so ein Diskussionsfeld, aber auch ob Bildung „ein Ding/Produkt“ an sich ist, das z.B. auch exportiert werden kann.³⁶

Bildung steht aber auch, so Meyer, im Kontext mit einem guten Leben. Das Dictum erinnert an die griechische Philosophie, denn insbesondere in der Nikomachischen Ethik des Aristoteles spielt ein gutes, gelingendes Leben im Sinne eines höchsten Gutes, der Eudaimonia (ἁευδαίμονηα), die zentrale Rolle. Es wird mit Rekurs auf die Erfahrung oft gesagt, dass manches das Leben „an sich“ besser machen kann. Das hat nicht nur mit der Erfahrung des Ästhetischen in der Erziehung zu tun. Es sei „an sich“ gut, bestimmten Tätigkeiten nachzugehen bzw. sich bestimmte Fähigkeiten anzueignen. Dasselbe gilt auch für die Bildung.³⁷

„Bildung und Neutralität“ ist ein interessanter Aspekt, vor allem weil man Bildung vielleicht nicht unbedingt spontan mit Neutralität assoziieren würde. Auch hier lohnt sich wieder ein Rückgriff auf Wilhelm von Humboldt und die Nichtvereinnahmung von Bildung durch den Staat: So schreibt Humboldt in einer seiner Frühschriften, den „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirklichkeit des Staates zu bestimmen“ darüber und bezieht seine Aussagen auf die schulische, universitäre und berufliche Bildung und Erziehung.³⁸

Es sei abschließend auch noch auf den Aspekt „Bildung und Gerechtigkeit“, wie bei Meyer angeführt, hingewiesen:

Meyer stellt Überlegungen zur Bildungsgerechtigkeit an, auch hinsichtlich der Zwecke von Bildung, vor allem im Zusammenhang mit einem guten Leben und Bildung (wobei sich da der Kreis zu schon angeführten Aspekten schließt). Die Ausführungen Meyers beziehen sich vor allem auf ihre Gedanken zu Bildung im Zusammenhang mit Chancengleichheit.³⁹

³⁵ Vgl. Meyer³⁴, 13.

³⁶ Vgl. Ibidem 45.

³⁷ Vgl. Ibidem 81.

³⁸ Vgl. Ibidem 117.

³⁹ Vgl. Ibidem 155f.

Exemplarisch sei hier vor allem auf die Situation von Mädchen und Frauen und den ihnen oft verwehrten Zugang zur Schulbildung in verschiedensten Ländern verwiesen, ebenso wie das bewusste Unterdrücken von Bildungsangeboten in autoritär geführten Staaten, denn wer ungebildet oder wenig gebildet ist, ist leichter zu beherrschen. Das aktuelle Afghanistan ist leider ein trauriges Beispiel dazu; die Reihe ließe sich aber fortsetzen.

Rechtsträger des Menschenrechts sind alle Menschen. So gesehen sind Menschenrechte auch generelle Rechte. Der Mensch ist Mensch aufgrund des Menschseins.⁴⁰

Die Einlösung des Rechts auf Bildung und damit Bildungsgerechtigkeit erfordere kurzfristig auch finanzielle Hilfe, wie Maurice Cranston ausführt.⁴¹ Das trifft vor allem zu, wenn Strukturen aufgebaut werden müssen. Auch nach Nickel⁴² umfassen die sozialen Menschenrechte mehr als nur die Existenzsicherung: Es geht dabei auch um die Wahrung des Rechts auf Bildung und Erziehung: „The idea of subsistence alone offers too minimal a conception of social rights. It neglects education [...]“.⁴³

3.3 Bildung – ein multidisziplinäres Phänomen

Auf das Phänomen der Multidisziplinarität, das im Verlauf der Arbeit immer wieder evident wird, soll hier nur kurz eingegangen werden. Sowohl der Menschenrechtsbegriff als auch der Bildungsbegriff ist ein sehr weit reichender. Aus methodologischer Sicht scheint daher dem enorm weiten Bedeutungsspektrum der Begriffe nur eine multidisziplinäre Sichtweise annähernd gerecht zu werden.

Hinsichtlich der Multidisziplinarität dieser Arbeit ist vor allem die Bedeutung der Philosophie zu nennen. Philosophie wird nicht nur als „Liebe zur Weisheit“, sondern auch als die „Mutter aller Wissenschaften“ bezeichnet, und das ist nicht nur der dominanten Stellung der griechischen Philosophie bzw. der großen Denker der griechischen Antike geschuldet: Auch für die Menschen der Gegenwart hat die Philosophie große Bedeutung. Meistens spielt sie in der theoretischen Begründung auch einer modernen Wissenschaft, so zum Beispiel auch bei der Informatik, nach wie vor eine – wenn auch meist eher hintergründige – Rolle. Für diese Arbeit relevant sind mehrere Philosophen, von Wilhelm von Humboldt bis Peter Bieri („Wie

⁴⁰ Vgl. Ibidem, 171f.

⁴¹ Cranston, Maurice: What are Human Rights? London 1973. In: Meyer; Bildung. 180.

⁴² Vgl. Nickel, James; Making Sense of Human Rights. Malden/Oxford/Victoria 2007. In: Meyer, 180.

⁴³ Cranston, Maurice; What are Human Rights? London 1973. In: Meyer; Bildung. 180.

wäre es, gebildet zu sein?“), denn nicht nur Meister Eckhart (13/14 Jhdt.) war Theologe und Philosoph, auch andere namhafte Proponenten von Bildungstheorien und Bildungskonzepten waren und sind Philosophen – wie die bereits genannten Philosophen I. Kant, W. v. Humboldt, J. H. Pestalozzi, M. Horkheimer/Th. Adorno, P. Bieri, K.P. Liessmann, u.a.m.

Für die aktuelle Bildungsdiskussion spielt insbesondere die Kritik des Wiener Philosophen Konrad Paul Liessmann am PISA-Programm bzw. Bologna-Prozess eine bedeutende Rolle. Die Kritik betrifft vor allem das System und insbesondere die Verschulung und „Verwirtschaftlichung“ (Stichwort: Employability) des Bildungswesens.⁴⁴ Darauf wird darauf später noch näher eingegangen.

Was die Rechtswissenschaft betrifft, sind vor allem Kant und seine Ethik unverzichtbarer Bestandteil der Themenbegründung, denn der „Kategorische Imperativ“ ist ein Schlüsselwerk ethischer und menschenrechtlicher Relevanz. Darüber hinaus ist Bildung als Menschenrecht auch in den Rechtswissenschaften verortet. Durch die Aufnahme des Menschenrechts auf Bildung in den Katalog der Gesetzgebung von Nationalstaaten und damit verbundenen Staatszielen hat Bildung selbstverständlich auch in der Politikwissenschaft einen Platz inne.

Die anderen Disziplinen, die in den multidisziplinären Rahmen dieser Arbeit einfließen, sind die Geographie, wie das Modul „Geographie - Leben in einer ungleichen Welt“ deutlich zeigte, sowie das Modul „Germanistik“ mit der modernen österreichischen Literatur. Wertvolle Bezüge aus diesen Disziplinen finden Eingang sowohl zum Thema des Menschenrechts auf Bildung als auch zum Thema der Bildung per se.

Es ist – wie u.a. in der Einleitung ausführlich beschrieben – entscheidend, wo auf der Welt unser Start ins Leben verortet ist. Es wäre aber zu einfach anzunehmen, nur das Klima und/oder die wirtschaftliche Situation eines Landes bzw. einer Region bestimmten das (Bildungs-)Leben eines Menschen. Es spielen dabei u.a. auch familiensoziologische Aspekte eine wichtige Rolle. Diese Aspekte kommen vor allem in den biographisch-narrativen Anteilen dieser Master-Arbeit, aber auch im Kapitel 5 – Sozialpsychologische Bildungsabhängigkeiten

⁴⁴ Vgl. Nuissl & Przybłska; „Lebenslanges Lernen“ – Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts. In: <http://www.bpb.de/gesellschaft/zukunft/zukunft-bildung/197495/lebenslanges-lernen>. Abgerufen am 09.01.2022. Hinweis: Auch im Gespräch mit Eva Werner und bei der Lektüre von K. P. Liessmann geht es um den Begriff der „Employability“ im Sinne von ‚Beschäftigungsfähigkeit‘.

– zum Tragen. Untermuert werden diese Aspekte durch Zitieren entsprechender Werke zur sogenannten Milieutheorie bzw. zu Abhängigkeiten familiärer und soziologischer Traditionen.

3.4 Bildung: Recht und Pflicht

Das Recht auf Bildung als eigenständiges kulturelles Menschenrecht umfasst den Zugang zu Bildung und die Pflicht zum Ermöglichen von Bildung. Diese Dualität des Menschenrechts auf Bildung einerseits als Recht und andererseits als Pflicht bzw. Verpflichtung ist in doppelter Hinsicht gegeben: Einerseits ist der Staat, die Öffentlichkeit, zur Verfügungstellung der entsprechenden Bildungsmöglichkeiten gesetzlich bzw. menschenrechtlich verpflichtet, andererseits erfordert aber auch das Recht bzw. die Moral/Ethik die gewissenhafte Nutzung dieses Rechts. Ebenso hat das Individuum als Rechtsträger einerseits das Recht auf Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten und andererseits die Pflicht auf verantwortungsvolle Wahrnehmung der Bildungsmöglichkeiten.

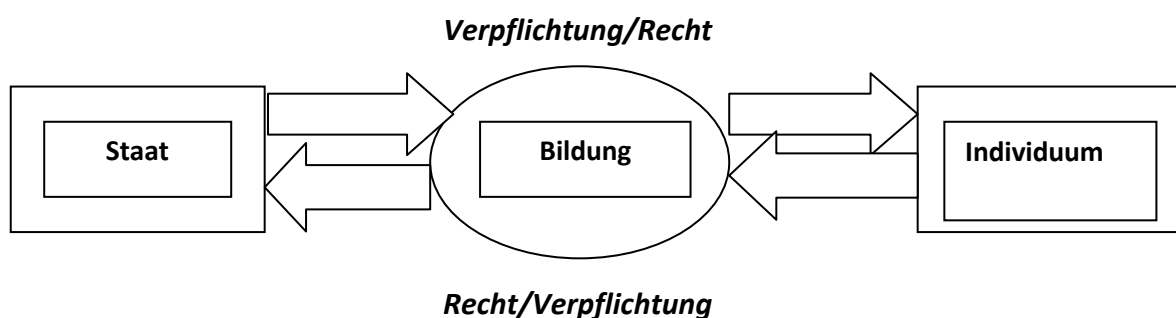


Abbildung 3: Recht-/Pflicht/(Verpflichtung)-Dualismus von Bildung und Menschenrecht

Es ist festzustellen, dass bei der literarischen Recherche die (menschen-)rechtliche Seite der Bildungsverpflichtung des Staates weit ausgeprägter in Erscheinung tritt als die vorwiegend ethische Erfüllungspflicht durch das Individuum.

Das Recht auf Bildung ist gesetzlich verankert: Sei es durch Art 26 der – wenngleich nicht rechtsverbindlichen, aber für die weitere Entwicklung der Menschenrechte maßgeblichen – Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR), sei es durch in nationales Recht umgewandelte Verpflichtung der Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten. Mittlerweile ist das Recht auf Bildung zu einem international und national anerkannten und vielfach durchsetzbaren grundlegenden Menschenrecht geworden. Die tatsächliche Umsetzung ist wiederum eine andere Frage. Auf europäischer Ebene – in der Europäischen Union – wurde das Recht auf Bildung in Artikel 14 der *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* verankert, so

wie es auch in Art. 2 1. ZP der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) des Europarats garantiert ist. In Österreich sind nach einer Entscheidung des Verfassungsgerichtshofes im Jahre 2012 die Grundrechte der Charta der Grundrechte der EU den nationalen Grundrechten einschließlich der EMRK – die seit 1964 in Verfassungsrang steht – hinsichtlich ihrer Durchsetzung prinzipiell gleichgestellt.⁴⁵

Eine Festlegung vice versa über die weitgehend moralische Verpflichtung derer, für die das Recht auf Bildung besteht, und dieses auch in Anspruch zu nehmen, konnte bei der Recherche-Arbeit nicht so wahrgenommen werden. In der schriftlich zur Verfügung gestellten Sponsionsansprache vom 5. Oktober 2016 der ehemaligen langjährigen Rektorin der Fachhochschule Krems, Frau Hon.-Prof.ⁱⁿ emer.^a Mag.^a Eva Werner, war dazu etwas zu finden, wenn – mit Verweis ihrerseits auf den Philosophen Peter Bieri – von „drei Säulen“ der neuen, der modernen Bildung, die Rede ist. Es ist eine Trias, die aus Selbsterkenntnis, Selbstbestimmung und Verantwortung gebildet wird. Die kritische Reflexion dessen, was wir kognitiv erfassen, die bewusste Auseinandersetzung mit unseren Fähigkeiten, das wert-orientierte und verantwortungsbewusste Handeln, welches toleranz- und respektstiftend für den bzw. die anderen ist, das ist Bildung, das ist sinnerfülltes Lernen. Sich den Anforderungen dieses Lernprozesses zu stellen, auch wenn man dabei immer wieder an Grenzen gelangt, innezuhalten und kritisch zu reflektieren – das ist die Verpflichtung, die ethische Herausforderung, der jeder und jede Nutznießer*in von Bildung in Wirklichkeit eher moralisch als juridisch verpflichtet ist.⁴⁶

Bildung und damit die Entwicklung der Fähigkeiten jedes und jeder Einzelnen ist aber auch wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung einer Gesellschaft und eines Staates; Bildungsrecht und Bildungspflicht sind letztlich wesentliche Treiber für Innovationen und Weiterentwicklung, und damit auch für das Wohlergehen, das „gute Leben“ wie Meyer dies formulierte, jedes Individuums in einem Staat und jeder Gesellschaft.⁴⁷

⁴⁵ Vgl dazu: Bundeskanzleramt. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/agenda/verfassung/grund-und-menschenrechte/grundrechte-europaeischen-union.html>. Abgerufen am 02.02.2022.

⁴⁶ Werner, Eva: Sponsionsrede Juli 2016.

⁴⁷ Vgl. Kunze, Axel Bernd: Recht auf Bildung: Anforderungen an die rechtliche und politische Implementierung. <https://medimops.de>. Abgerufen am 14.01.2022.

4 Die MENSCHENRECHTE und das MENSCHENRECHT auf BILDUNG

4.1 Das Phänomen „Menschenrecht“

Warum werden im Kontext der vorliegenden Arbeit die Menschenrechte als „Phänomen“ bezeichnet? Und was ist das Besondere an den Menschenrechten?

Wenn vom „normalen“ Recht oder den „allgemeinen Gesetzen“ gesprochen wird, weiß jede(r) – oder glaubt es wenigstens zu wissen – was damit gemeint ist. Wenn vom Strafrecht die Rede ist, wird man dieses im Strafgesetzbuch (StGB) finden, das Zivil-/Privat-/Bürgerliche Recht suchen wir im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch (ABGB), das österreichische Staatsrecht lässt sich in der österreichischen Bundesverfassung bzw. im Verfassungs- und Verwaltungsgesetz finden, das Wirtschaftsrecht ist im Wirtschaftsverfassungs- bzw. Verwaltungsrecht niedergeschrieben, sogar das römisch katholische Kirchenrecht – das sogenannte kanonische Recht – lässt sich relativ problemlos im Canon Iuris Canonici (CIC) auffinden.

Aber wie sieht es mit den Menschenrechten aus? Hier ist die Sache komplexer: Nicht nur, dass Menschenrechte eine Vielzahl ganz verschiedener Sachgebiete betreffen (vom Schutz des Rechts auf Leben, dem Folter- und Sklavereiverbot, der persönlichen Freiheit und dem Recht auf ein faires Verfahren, dem Recht auf Achtung des Privat- und Familienlebens, den politischen Rechten und dem Recht auf Freizügigkeit über das Recht auf Arbeit bis zum Recht auf Bildung), sind die Menschenrechte auch in vielen verschiedenen nationalen wie internationalen gesetzlichen Regelwerken („Menschenrechtskatalogen“) festgehalten.⁴⁸ Großteils sind die supranational wirksamen Menschenrechte auch in nationales Recht übergeführt.

Ein weiteres Problem bezüglich der Menschenrechte besteht sowohl in ihrer Akzeptanz als auch in ihrer Reichweite. Hier stellt sich der Relativismus als lästiger Gegner dar, denn obwohl die Menschenrechte für alle Menschen geltend gemacht werden (Universalität), werden sie nicht von allen Menschen anerkannt (Relativismus).⁴⁹ Aus all diesen angeführten Gründen werden die Menschenrechte in der vorliegenden Arbeit als „Phänomen“ bezeichnet, um damit die Komplexität des Begriffes zu unterstreichen.

⁴⁸ Siehe Abschnitt 4.4 Grundlagen und Verankerung der Menschenrechte (entspricht den Menschenrechts-Katalogen).

⁴⁹ Die Aspekte u.a. der Universalisierbarkeit bzw. des Relativismus werden im Abschnitt 4.2 (die Reichweite eines Menschenrechts - Philosophie der Menschenrechte) ausführlicher behandelt.

Menschenrechte stellen einerseits enge Zusammenhänge von Frieden, Sicherheit und Stabilität dar und stehen andererseits in einem nicht auflösbaren Verband von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit.

Stellte man zum Beispiel die Frage, ob Menschenrechte in logischer Abhängigkeit zur Staatsform der Demokratie stünden, so wäre man wahrscheinlich geneigt, dies ohne großartige vorherige Reflexion und aufgrund einfacher Überlegungen eher zu bejahen bzw. mit einem „Ja aber ...“ zu beantworten. Selbstverständlich kann auch ein Kaiser, König oder Fürst – allgemein ausgedrückt: ein Herrscher – ein Freund der Menschenrechte sein und diese seinem Volk gewähren. Es wäre die Gewährung aber im Grunde genauso ein Akt des Herrscherwillens, also der Willkür⁵⁰, wie auch Unterdrückung, Absolutismus und Diktatur Akte der Willkür sind. Der Herrscher resp. die Herrscherin leitet seine/ihre Macht entweder von der Zugehörigkeit zu einer Herrscherfamilie und somit durch Vererbung ab und/oder von „Gottes Gnaden“, und letzteres ist weder diskutabel noch bezweifelbar, aber natürlich auch auf demokratische⁵¹ Weise nicht veränderbar, da das Volk in der Monarchie ja praktisch kein Mitspracherecht hat. Zwischen der freien Entfaltung der Menschenrechte und der Staatsform der Demokratie besteht also ein logischer Zusammenhang, wie die politische und rechtliche Entwicklung nach der Aufklärung und der französischen Revolution sowie den bürgerlichen Revolutionen des 19. Jahrhunderts zeigte, die zu den ersten – und auch durchsetzbaren – Grundrechtskatalogen führten.

Menschenrechte sind fundamentale und individuelle Rechte, die allen Menschen auf internationaler, nationaler wie auch regionaler Ebene garantiert sind. Die Menschenrechte unterscheiden sich terminologisch von den Grundrechten vor allem durch ihre supranationale Reichweite und Wirkung. Grundrechte gelten hingegen auf staatlicher Ebene und kommen – mit Ausnahmen (wie etwa dem Wahlrecht) – auch allen Menschen zu. Diese Unterscheidung verlor aber mit zunehmender Europäisierung bzw. Globalisierung an Bedeutung. In Österreich sind die Menschenrechte durch die EMRK praktisch doppelt verankert: einerseits durch

⁵⁰ Das Wort „Willkür“ bedeutet: eine Verhaltensweise nach ausschließlich eigenen Wünschen und Interessen ohne Rücksicht auf andere; vgl. dazu <https://de.wiktionary.org/wiki/Willk%C3%BCr>. Abgerufen am 12.02.2022.

⁵¹ Demokratie – die Herrschaft des Volkes.

die völkerrechtliche Verpflichtung Österreichs und andererseits durch ihren innerstaatlichen Verfassungsrang.

Vor allem aus ethisch-philosophischer, aber auch rechtlicher Perspektive betrachtet kann man nicht von einem Menschenrecht sprechen, ohne auch die Menschenwürde zu erwähnen, denn die Menschenwürde wohnt einem Menschenrecht immanent inne und ist somit ein Schlüsselbegriff der Menschenrechte.

Allerdings ist die Menschenwürde in vielen Verfassungen nicht explizit angeführt – ebenso in Österreich – und trotzdem werden in diesen Staaten die Rechte und Freiheiten mit Bezugnahme auf die Menschenrechte geschützt,⁵² wie etwa sogar die EMRK im Gegensatz zur EU-Charta ohne eine ausdrückliche Bezugnahme auf die Menschenwürde auskommt.

Philosophischer Ausgangspunkt und Legitimation der Menschenrechte ist also – wie bereits angeführt – die Menschenwürde. Sie ist eine unantastbare Prämisse, das Apriori eines demokratischen Rechtsstaates schlechthin und weder teilbar noch verhandelbar.⁵³ So fürchterlich der Zweite Weltkrieg auch war, eine nicht unwesentliche ethische Konsequenz wurde daraus gezogen: In Deutschland zum Beispiel wurde der Schutz der Menschenwürde in den Rang einer Fundamental-Norm erhoben (GG Art 1 Abs 1): „*Die Würde des Menschen ist unantastbar ...*“ Auch wenn im Gegensatz zu Deutschland und dem deutschen Grundgesetz die Menschenwürde in der Österreichischen Bundesverfassung nicht explizit verankert ist, darf man sie als selbstverständlich annehmen. Und: die Würde des Menschen muss somit integraler Bestandteil jedes sozialen Handelns sein.

In den historischen Menschenrechtsdeklarationen, zum Beispiel des 18. Jahrhunderts, kommt die Menschenwürde noch nicht zur Sprache. Ausgenommen davon sind die naturrechtlichen Menschenrechtstheorien Pufendorfs⁵⁴ und die Moraltheorien insbesondere Immanuel Kants⁵⁵. Sie greifen dabei auf antike Traditionen zurück, formulieren ihre Theorien aber grundlegend neu. Im 19. Jahrhundert war es vorerst zu einer Unterbrechung bezüglich der Überlegungen zur Menschenwürde gekommen. Der Begriff der Menschenwürde ver-

⁵² Vgl. <https://de.wikipedia.org/wiki/Menschenrechte>. Abgerufen am 20.02.2022.

⁵³ Siehe dazu Heiner Bielefeldt, Menschenwürde und Folterverbot, Deutsches Institut für Menschenrechte, Essay No. 6, Bad Honnef-Berlin 2007.

⁵⁴ Siehe Samuel Pufendorf, Politische Philosophie; Jenenser Zeitschrift für Kritisches Denken, Ausg. 35, 01/2009, in: ZS Tabula Rasa, Zeitschrift für Gesellschaft und Kultur; Lausberg, Michael (Autor). Aachen 2009.

⁵⁵ Siehe Immanuel Kant, Metaphysik der Sitten, Suhrkamp, ¹⁵2009.

schwindet zwar nicht aus dem Sprachschatz wissenschaftlicher Traktate, er wird nur in einem anderen Kontext verwendet, nämlich im sozial-ökonomischen. Hier findet meist das Adjektiv „menschenwürdig“ Verwendung und es bezieht sich meist auf das Proletariat⁵⁶. Das ändert sich wieder im 20. Jahrhundert, als 1948 in Anbetracht der Barbarei des Zweiten Weltkrieges Gedanken an die Menschenwürde unabwendbar werden. Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte lautet daher auch: *„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde geboren“*.⁵⁷

Die Menschenwürde steht also jenseits aller Rechte,⁵⁸ sie ist die Ursubstanz der Menschenrechte und ist nicht verhandelbar. Und sie ist auch – weil sie kein Rechtsgut im eigentlichen Sinne ist – unabwägbar.

Als grundlegende Eigenschaften der Menschenwürde sind zu nennen:

Unveräußerlichkeit – Universalität – Unteilbarkeit – Gleichheit

Hinsichtlich Wirkungsebenen bzw. Gewährleistungsansprüchen seien vor allem drei Aspekte erwähnt:

- Respect: Es geht dabei vor allem um die Achtung der Menschenrechte durch den Staat.
- Protect: Angriffe auch von privater Seite auf Menschenrechte sind keine Seltenheit. Deshalb bedeutet „Protect“ Schutz durch den Staat, aber auch vor dessen Angriffen.
- Fulfill: Der Staat ist vielfach gefordert, was die Menschenrechte betrifft. Er sollte durch Maßnahmen auch für die volle Garantie und Durchsetzbarkeit der Menschenrechte, sowohl was die Gesetzgebung als auch was Vollziehung, Institutionalisierung, Ausbildung und Aktionspläne betrifft, sorgen.

Das „Phänomen Menschenrecht“ und jenes der „Menschenwürde“ sind untrennbar verbunden, und beide bilden auch die Grundlage für das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung.

⁵⁶ Vgl. Menke, Christoph/Pollmann, Arnd; Philosophie der Menschenrechte zur Einführung. Hamburg 2007. 129.

⁵⁷ Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR), Art. 1.

⁵⁸ Wenngleich z.B. die in Art 1 GG verankerte Menschenwürde nach der Rechtsprechung des BVerfG ein durchsetzbares individuelles Recht ist.

4.2 Die Reichweite eines Menschenrechts

Die Reichweite eines Menschenrechts erweist sich in der Diskussion mit relativistischen Argumenten schnell als problematisch, denn es geht dabei vor allem um die Universalismus-Problematik als Haupthürde einer konstruktiven Menschenrechts-Diskussion. Die Menschenrechte beziehen sich auf alle Menschen, sie sind unveräußerlich und stehen ohne Vorbedingung und von Geburt an jedem Menschen aufgrund seines Menschseins zu. Sie sind universell und gelten ohne Ausnahme für jeden Menschen; sie sind ferner identisch (sie sind in gleicher Bedeutung für alle Menschen), sie sind egalitär, d.h. die Menschenrechte sind für alle in gleichem Maße gültig. Sie sind unteilbar (d.h. nicht als Einzelrecht anwendbar) und sind sie bedingungslos, also kategorisch zu verstehen und anzuwenden.⁵⁹ Soweit die Ausführungen zum Universalismus. Gleichzeitig ist aber auch eine fast gegenteilige Kraft wirksam. Es ist dies die Feststellung, dass Aussagen über den Menschen ganz allgemein problematisch sind. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von Pluralismus im Sinne eines Nebeneinanders sehr unterschiedlicher Kulturen, Philosophien, politischen und religiösen Auffassungen. Auch die Zeitgeschichte und die Epochen, in denen Menschen leben, spielen eine wichtige Rolle, obwohl diese Ansicht nur in einigen Kulturen akzeptiert wird. Einerseits gelten die Menschenrechte also für alle Menschen, aber nicht alle Menschen akzeptieren die Menschenrechte als soziales Recht.⁶⁰

Das Problem des universalistischen Ansatzes ist es, dass der allgemeine Anspruch von Menschenrechten nicht für alle Menschen Gültigkeit hat, weil nicht alle Menschen gleichermaßen die Gültigkeit der Menschenrechte anerkennen. Es wird auch immer wieder moniert, dass Menschen nicht Wertvorstellungen gewissermaßen übergestülpt werden dürfen; auch nicht die Wertvorstellungen der Menschenrechte. Simple kulturalistische Zuordnungen wären da also ebenso fehl am Platze wie die oft vorschnelle Nennung der islamischen Welt, wenn es um Zuordnungen und Vorbehalte gegen „unser westliches Weltbild“ geht. Dagegen sagen uns namhafte Nichtregierungs-Organisationen, dass es auch und gerade in den sogenannten westlichen Mutterländern der Menschenrechte immer wieder zu Aussetzungen bzw. Aussetzungsversuchen von Menschenrechten kommt. Diverse Jahresberichte z.B. von AI liefern dazu klare Belege. Es würde da gewissermaßen im Namen der Menschenrechte

⁵⁹ Vgl. dazu auch: <https://www.lpb-bw.de/menschenrechte#c40256>. Abgerufen am 12.02.2022.

⁶⁰ Vgl. Menke/Pollmann, 72f.

gegen die Menschenrechte entschieden. Beispiele dazu sind: der Entzug der Staatsbürgerschaft bzw. der Freiheit, Körperstrafen, unverhältnismäßige Polizeigewalt, politische Willkür-Folter, in manchen Staaten noch immer Todesstrafe u.a.m. Es zeigt sich dabei, dass das Problem mit den Menschenrechten nicht selten kein kulturelles, sondern vielmehr ein inhaltlich interpretatives ist.⁶¹

Was die Anwendung der EMRK betrifft, so ist stets eine Verhältnismäßigkeitsprüfung (im Sinne von „checks and balances“) durchzuführen, die folgende Schritte und Überlegungen enthält:

- *Ist ein Eingriff gesetzlich (überhaupt) vorgesehen?*
- *Ist der Eingriff von materiellen Eingriffsschranken gedeckt?*
- *Ist der Eingriff ein geeignetes Mittel zur Zweckerreichung?*
- *Ist der Eingriff ein verhältnismäßiges Mittel, d.h. angemessen im engeren Sinne?*

Es sei hier festgehalten, dass die Menschenrechte im Allgemeinen wie auch das Menschenrecht auf Bildung insbesondere weder in der Handhabung der Art des Rechts noch in dessen Durchsetzung mit der Durchsetzung normativer Rechte wie z.B. des Zivilrechts, Strafrechts, Wirtschaftsrechts etc. verglichen werden können. So sehr die Art der Gesetze verschieden ist, so sehr ist auch deren Handhabung bzw. Durchführung verschieden.

Hat das Strafrecht als harte Rechtsmaterie die legitimierte Staatsgewalt und das Gewaltmonopol als letztes Mittel der Durchsetzung zur Verfügung, bedarf es bei den Menschenrechten ganz anderer Vorgehensweisen. Hier spielen mitunter Diplomatie, Überzeugungskraft, politischer Konsens, internationale Kontakte wie auch die Zusammenarbeit mit nichtstaatlichen Institutionen, sogenannten Non-Gouvernement Organisationen, eine wichtige Rolle. Letztlich ist aber auch die Durchsetzung der Menschenrechte auf staatliche bzw. überstaatliche Instanzen wie z.B. den Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) angewiesen.

Dass die Durchsetzung der Menschenrechte nicht mit dem Monopol der Staatsgewalt zu lösen ist, sondern vermehrt der Überzeugungskraft seitens der Politik bedarf und ebenso viel journalistische Überzeugungsarbeit braucht – nicht umsonst werden die Medien als vierte Gewalt im Staat bezeichnet – zeigt die unten angeführte Graphik von Plantu (dem französischen Karikaturisten Jean Plantureux) eindrucksvoll. Oft ist es nicht die Waffe der Poli-

⁶¹ Vgl. Ibidem.

zist*innen, sondern die Expertise der Menschenrechtsexpert*innen bzw. der Journalist*innen, die den Menschenrechten zur Wirksamkeit verhilft. Nicht das legitime Gewaltmonopol des Staates ist es, das dem Menschenrecht zum Durchbruch verhilft, sondern manchmal ist es die Macht des Verstandes und der Überzeugung. Man könnte in der Illustration von Plantu zu Leah Levins Buch „Menschenrechte“ eventuell eine moderne Darstellung zum Leviathan-Motiv von Thomas Hobbes sehen.

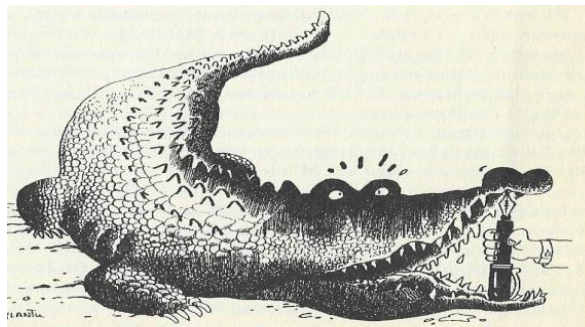


Abbildung 4: Karikatur von Plantu. Quelle: Levin, Leah: Menschenrechte

Was die Verbindlichkeit der Menschenrechte und damit auch deren Reichweite betrifft, so gibt es recht unterschiedliche Transformationsmodelle in den Mitgliedsstaaten. In Österreich steht die Überführung eines Menschenrechts in Verfassungsrang. In den Niederlanden hingegen hat die EMRK sogar im Überverfassungsrang, in der Schweiz und in Frankreich hingegen nehmen die Menschenrechte eine Stellung zwischen dem Verfassungs- und dem Gesetzesrang ein.

In Deutschland sind die Menschenrechte in den ersten 19 der insgesamt 146 Artikel des Grundgesetzes verankert. Hierzu gehören beispielsweise die Gleichheit aller Menschen, die Meinungs-, Presse-, Glaubens-, Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit, die Freiheit der Berufswahl, die Unverletzlichkeit der Wohnung, das Eigentumsrecht oder auch das Asylrecht; die EMRK hingegen steht im Rang unter dem Grundgesetz auf Ebene des einfachen Bundesgesetzes. In Italien befinden sich die Menschenrechte überhaupt nur auf Gesetzesrang und sind so gesehen in gewisser Weise unterbewertet.

Die aktuellen Ereignisse u.a. in Weißrussland und der Ukraine sind Beispiele dafür, dass Menschenrechte leider nicht von allen für alle Menschen anerkannt werden. Der Satz: „Menschen- und Bürgerrechte haben keine Grenzen und gelten weltweit. Man kann nicht einfach

über sie hinwegsehen“⁶² klingt recht selbstbewusst, zeigt aber das Bemühen um die Durchsetzung der Menschenrechte als völkerverbindendes Anliegen. Es wird allerdings nach wie vor vom Machtstreben mancher absolut Regierenden, die bar jeden menschenrechtlichen Empfindens sind, untergraben, wie der seit dem 24. Februar 2022 geführte Aggressionskrieg Russlands gegen die Ukraine in bedrückender Weise zeigt.

4.3 Menschenrechte im Kontext der Nachbarwissenschaften

Auch wenn es in diesem Kapitel grundsätzlich um Menschenrechte geht, darf nicht übersehen werden, dass diese in gewisser Weise in den Rechtswissenschaften eingebettet sind. Es erscheint daher opportun, einerseits die Rechtswissenschaft im Kontext der Nachbarwissenschaften, aber auch die Menschenrechte im Licht von Nachbarwissenschaften wie z.B. des Völkerrechts und der Friedensforschung zu beleuchten, da gerade die Nachbarwissenschaften der Völkerrechtsforschung und Friedensforschung Relevanz für die Menschenrechte aufweisen.

Diese Nachbarwissenschaften sind insofern von Bedeutung, als sie die Menschenrechte in ihrem Topos zum Beispiel bezüglich des Schutzes des Lebens, der Freiheit, der Familie, des Eigentums und auch des Rechts auf Bildung durch ihre Forschungsarbeit grundlegend und ursächlich zu unterstützen in der Lage sind. Die Forschungsergebnisse dieser Nachbarwissenschaften könnten im Falle von gewaltsamen Konflikten bzw. Kriegen sowohl als Völkerrecht als auch als Friedensforschung eine wichtige Stütze für die Durchsetzung bzw. Wahrung von Menschenrechten sein. Konkret sei dabei Art 1 AEMRK erwähnt, und die Tatsache, dass im Krieg oder kriegsähnlichem Zustand weder Freiheit noch Gleichheit und auch nicht die Solidarität der Menschen garantiert sind. Oder: Art. 3b, der das Recht auf Leben und Freiheit apostrophiert: Ein Krieg bedeutet einen juridischen und staatspolitischen Sonder- bzw. Ausnahmezustand, der die Freizeitsphäre des Einzelnen (Art 12) genauso verunmöglicht wie auch ein geordnetes Familienleben (Art 16). Die Meinungs- bzw. Informationsfreiheit ist insofern nicht gewährleistet, als der Krieg den Bürger*innen – egal ob den meist männlichen aktiven Kriegsteilnehmern oder den älteren Menschen, den Frauen und Kindern im sogenannten Hinterland – keine eigene kritische Meinung zur soziopolitischen Krisensituation

⁶² Drabkin, Leonid (Geschäftsführer der Fachstelle für Intern. Jugendarbeit Deutschland). <https://ijab.de/themen/demokratie-und-menschenrechte/aktuelle-beitraege-zu-demokratie-und-menschenrechten/menschenrechte-haben-keine-grenzen>. Abgerufen am 08.02.2022.

erlaubt. Abgesehen von den Freiwilligen würden wohl die wenigsten vernünftigen Menschen in freier Meinung einem Krieg mit all den fatalen Folgen des gegenseitigen Abschlachtens des Kriegsgegners (und jeder ist auf da seine Weise Kriegsgegner) zustimmen. Der große geopolitische Konflikt und insbesondere der Krieg strafen auch das Recht auf Information (im wahrsten Sinne des Wortes) Lügen, denn es gibt meist – auch das nicht immer, wie aus den Kriegsberichten zu entnehmen ist – vornehmlich Informationen, die dem Staat genehm sind. Krieg und kriegsähnliche Zustände sowie große Krisen wie z.B. Epidemien, setzen z.B. Recht auf soziale Sicherheit (Art 22) zumindest teilweise außer Kraft. Und auch das für die vorliegende Arbeit relevante Recht auf Bildung (Art. 26) ist im Kriegszustand weitgehend invalide: Kriegszeit ist nicht kompatibel mit Bildungszeit. Der Krieg ist für die Bildung ein dystopischer Zustand.

Dieter Grimm (Herausgeber) hat bereits 1976 in seinen Werken „Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften 1 und 2“⁶³ eine Verbindung zwischen der Rechtswissenschaft (im Allgemeinen) und der Soziologie zur Wirtschaftswissenschaft, der Staatsrechtslehre zur Politikwissenschaft sowie dem Verwaltungsrecht zur Verwaltungswissenschaft, dem Strafrecht zur Psychologie und dem Strafrecht zur Kriminologie hergestellt.

Zur Verdeutlichung dieser Verbindungen: Das Strafrecht ist – wie oben erwähnt – nur ein Teilbereich der Rechtswissenschaft. Die Kommunikation darüber beschränkte sich traditionell weitgehend auf das kriminalistische bzw. verfahrensrechtliche Feld. Heutzutage spielen bei der Erklärung strafrechtlicher Belange oft auch psychologische und soziologische Aspekte eine Rolle. Das betrifft insbesondere auch auf die forensische Psychologie zu. Ist die Psychologie selbst noch nicht so lange selbständige Wissenschaft, daher eine junge Nachbarwissenschaft, kann die Medizin⁶⁴ hingegen schon lange als etabliert angesehen werden. Vollends deutlich wird der Zusammenhang mit den Nachbarwissenschaften im zweiten Band von Grimm. Hier erwähnt der Herausgeber und Autor die Geschichtswissenschaft, die Logik als Teilgebiet der Philosophie, die Linguistik, welche auch als Rechtslinguistik bzw. Sprachwissenschaft bzw. als Germanistik oder als Philologie bezeichnet wird)⁶⁵, die Informatik und die Finanzwissenschaft. Viele Sachgebiete spielen hier eine Rolle. Als relevant im Zusammen-

⁶³ Siehe Grimm, Dieter (Hrsg.); Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften, 1, Soziologie, Politik, Verwaltung, Wirtschaft, Psychologie Kriminologie. München 1976, sowie 2, Geschichte, Logik, Linguistik, Informatik, Friedensforschung, Finanzen, Didaktik. München 1976.

⁶⁴ Medizinische Gutachten vor Gericht sind schon lange gängige Praxis.

⁶⁵ So könnte man die Disziplinen ergänzen, die im Laufe der Zeit verschiedene Bezeichnungen erfuhren.

hang mit dieser Arbeit sei der Zusammenhang des Völkerrechts (als Teil der Rechtswissenschaft) mit der Nachbarwissenschaft Friedensforschung erwähnt. Der Kontext der beiden Disziplinen ist *prima vista* erkennbar: Das Völkerrecht enthält normative Rechtselemente, und die Friedensforschung erhebt aufgrund philosophischer und soziologischer Grundlagen theoretische und empirische Befunde. Welche Rolle spielt dann die Sprach- bzw. Literaturwissenschaft? Sie kann in zweifacher Hinsicht von Bedeutung sein: Einerseits stellt sie in sprachlicher Hinsicht durch die Syntax bzw. Grammatik die Voraussetzungen für das semantische Verständnis her und andererseits kann sie durch literarische Bezüge ein tieferes narratives Verständnis über einen juristisch-menschenrechtlichen Sachverhalt herstellen.

Wie eng die Disziplinen miteinander in Verbindung stehen, mag folgendes Beispiel graphisch deutlich machen:



Abbildung 5: Zusammenhang und Verbindung der verschiedenen Disziplinen im Kontext des Menschenrechtes.

Die Abbildung bringt den engen Zusammenhang der verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen zum Ausdruck und zeigt den Bogen, der sich zum Beispiel von den Rechtswissenschaften über die Philologie (die hier als Literaturwissenschaft bezeichnet wird) weiter zur Friedensforschung und schließlich zum Menschenrecht spannt.

Wie komplex die Verbindungen zwischen sozialwissenschaftlichen Disziplinen, so zum Beispiel der Friedensforschung und der Völkerrechtswissenschaft sind, zeigen einerseits die Abhandlung „Völkerrecht und Friedensforschung“ von Jost Delbrück⁶⁶ und andererseits Knud Krakaus Schrift „Friedensforschung und Völkerrecht“, erschienen in „Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften 2“.⁶⁷

Delbrück beschreibt, dass das teilweise sachliche, wissenschaftliche bzw. thematische Miss-
trauen der beiden Wissenschaftsdisziplinen gegeneinander groß war bzw. ist, es aber an gegenseitigem Verständnis und im Grunde nur an Kenntnissen über das Gebiet des anderen mangle. Umso wichtiger erschiene dem Autor des Artikels der interdisziplinäre Austausch

⁶⁶ Vgl. Delbrück, Jost; Völkerrecht und Weltfriedenssicherung, 179 bis 191 und Krakau, Knud; 192 bis 204. In: Grimm, Dieter (Hg.); Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften, 2, München 1976.

⁶⁷ Vgl. Delbrück, Jost; Völkerrecht und Weltfriedenssicherung. In: Grimm, Dieter; Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften, 2. München 1976. 180.

zwischen den beiden Wissenschaftszweigen bzw. deren Vertretern. Delbrück bedauert dabei die mangelhafte Bearbeitung der Ergebnisse der Kriegsursachenforschung durch die Völkerrechtswissenschaft. Das zeige umso deutlicher, wie wichtig, ja notwendig der Dialog mit den Nachbarwissenschaften sei.⁶⁸

Wie die politische Praxis und zahllose Kriege zeigen, hat die Völkergemeinschaft wenig daraus gelernt, denn es gab zahlreiche Kriege seither und das Gewaltverbot weist stark inflationäre Züge auf. Anschließend wollte man auf metajuridischer Ebene bzw. mittels sozialwissenschaftlicher Methoden eine Analyse des relativen Versagens des Gewaltverzichts zugunsten friedenssichernder Instrumente vornehmen. Die Kriegsursachenforschung kann hier möglicherweise zu Erkenntnissen beitragen. Als Parameter für die Kriegsgefährlichkeit eines Konfliktes lässt sich die Auflehnung der ökonomisch Unterprivilegierten ableiten bzw., dass innerstaatlich bzw. innergesellschaftlich Unterdrückte sich gewaltsam aus dieser Situation zu befreien suchen. Interstaatliche Konflikte – auch kriegerische – könnten dann zustande kommen, wenn andere Staaten sich in den intrastaatlichen Konflikt einmischten und durch außenpolitische Aggression von den internen Konflikten zumindest temporär abzulenken versuchen. Es sei nicht so, dass das Gewaltverbot generell als obsolet anzusehen wäre, es würde in als angebracht erscheinenden Fragen weitgehend akzeptiert werden. Dies gilt gleichwohl für Fälle des angenommenen Selbstverteidigungsrechts. Die dieser Einstellung zugrunde liegende Philosophie ist, dass die menschenrechtlichen und ökonomischen Probleme mit Bedacht auf die internationalen Gepflogenheiten ohne Gewaltanwendung nicht lösbar wären. Zusätzlich kommt noch die Idee des „bellum iustum“, des gerechten Krieges zum Tragen. Auch das ist der praktischen Durchführung eines Gewaltverbotes im Sinne des Art. 2, Ziff. 4 der UN-Charta nicht gerade förderlich.⁶⁹

Im Laufe der Zeit kamen erfreulicherweise auch Entwicklungen dazu, die im Sinne eines völkerrechtlich friedenssichernden Wandels betrachtet werden können und als „substantive-peaceful change“⁷⁰ im Vergleich zum traditionelleren Ansatz des „procedural peaceful chan-

⁶⁸ Vgl. ⁵¹, 179f.

⁶⁹ Vgl. ⁵¹, 184-186.

⁷⁰ Vgl. Murswiek, Dietrich: Peaceful Change - ein Völkerrechtsprinzip? (1998).

<https://www.buchfreund.de/de/d/e/9783804688537/peaceful-change-ein-voelkerrechtsprinzip-mit?bookId=76523096>; Abgerufen am 05.01.2022.

ge⁷¹ bezeichnet werden können. Es geht dabei um den Schutz vor Rassendiskriminierung im Sinne der 1965 von der UNO-Generalversammlung verabschiedeten und 1969 in Kraft getretenen „Internationalen Konvention zur Beseitigung jeder Form rassistischer Diskriminierung“ (ICERD)⁷², der mit Stand 06.07.2020 182 Staaten beigetreten sind,⁷³ sowie um den Schutz vor sozialer und wirtschaftlicher Not. Der „Internationale Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ (ICESCR)⁷⁴ gewährleistet beispielsweise gemäß Art. 11, Abs 1 einen angemessenen Lebensstandard bzw. gemäß Art. 11 Abs. 2 Schutz vor Hunger. Forderungen, die auch in den sogenannten hochentwickelten westlichen Industrieländern durchaus nicht immer und überall erfüllt sind. Außerdem ist an dieser Stelle die „Europäische Sozialcharta“ (ESC) zu nennen, welche 1961 unter großen Schwierigkeiten in Turin verabschiedet wurde und 1965 in Kraft trat. 1996 kam es zu einer revidierten Europäischen Sozialcharta, die 1999 in Kraft trat. Maßgeblich sind aber nur die englische und französische Fassung. Von Österreich – wie auch von Deutschland und der Schweiz – wurde die ESC bisher noch nicht ratifiziert. Bei der ESC handelt es sich um kulturelle Rechte, insbesondere um das Recht auf Arbeit und gerechte Arbeitsbedingungen, um das Recht auf vor allem berufliche Bildung, Gesundheit, soziale Sicherheit, Kinder-, Jugend- und Mutterschutz u.a.m.⁷⁵ Angestrebt war die Sicherung wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Rechte. Dabei ging es vor allem um das Konfliktpotential im Verhältnis der sogen. Industriestaaten zu den sogen. Entwicklungsländern (um diesen politisch nicht mehr ganz korrekten Begriff im historischen Kontext noch zu bemühen).

Als wichtige Aufgabe für die Völkerrechtswissenschaft und die sozialwissenschaftlichen Nachbarwissenschaften ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu nennen, d.h. einerseits aufeinander abgestimmte, wirtschaftlich vertretbare Zielvorgaben für die Rechtsentwicklung und andererseits Lösungen für das Auffinden des Problems und effektiver Zielaufgaben zu definieren, sowie in der Folge Normbefolgungskontrollen zu finden bzw. zu erarbeiten.⁷⁶

⁷¹ Ibidem.

⁷² Vgl. <https://www.humanrights.ch/de/ipf/grundlagen/rechtsquellen-instrumente/uno/cerd/>. Abgerufen am 24.05.2022.

⁷³ Ibidem.

⁷⁴ Vgl. <https://www.sozialpakt.info/angemessener-lebensstandard-3260/>. Abgerufen am 24.05.2022.

⁷⁵ Vgl. <https://sozialcharta.eu/text/>. Abgerufen am 24.05.2020.

⁷⁶ Vgl. ⁵¹, 187-189.

Knud Krakau behandelt in seinem Essay „Friedensforschung und Völkerrecht“ eine auf den ersten Blick recht ähnliche Thematik, bei näherem Hinsehen ist seine Perspektive aber eine ganz andere als die von Jost Delbrück. Krakau sieht die völkerrechtswissenschaftliche Disziplin in starker Konkurrenz zur Friedensforschung. Es bestehe laut Krakau die Vorstellung, die Friedensforschung hätte den Völkerrechtswissenschaften die „Show gestohlen“ und die Völkerrechtswissenschaft befände sich bereits nach wenigen Jahren der Friedensforschung schon in der Rolle einer zwar friedensrelevanten, aber dennoch nur mehr einer Zuträger- bzw. Hilfswissenschaft.

Wobei im Kontext der Völkerrechtswissenschaft der bedeutende Name Hugo Grotius und sein erstes großes Werk „De iure belli ac pacis libri tres“ von 1625 erwähnt werden sollen.⁷⁷

Der Niederländer Grotius war politischer Philosoph, reformierter Theologe und Rechtsgelehrter. Als früher Aufklärer war er insbesondere der Naturrechtslehre verbunden.⁷⁸ Es sei im Werk Grotius vorwiegend vom Krieg die Rede – was in Anbetracht des von 1618 bis 1648 dauernden Dreißigjährigen Krieg nicht verwundere – aber das erkenntnisleitende Interesse Grotius galt dennoch dem Frieden; und Grotius sieht den Krieg praktisch als (eine) Möglichkeit (unter mehreren), die zum Frieden führen kann.

Nach Krakau hänge das Gedeihen bzw. Scheitern friedensrechtlicher bzw. völkerrechtswissenschaftlicher Maßnahmen wesentlich von der Staatsform ab; hierbei bestehe ein Konnex zwischen Staat – weist dieser eine demokratische oder autoritäre Führung auf? – und dem Staatsvolk mit einem Höchstmaß an Freiheit, Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung in allen relevanten Lebensbereichen; und daraus resultierend mit entsprechendem Interesse für die Innen- und auch Außenpolitik. Aber dazu müsse strukturelle Gewalt zumindest tendenziell abgebaut sein.⁷⁹

Wenn es um valide kurzfristige Strategien ginge, sei eine gewaltmindernde Krisenstabilisation möglich. Hier würden Konflikte meist aber nicht gelöst, sondern nur eingefroren. Aber gerade dadurch ergäbe sich oft erst die Chance zur Krisenlösung, so Krakau.

⁷⁷ Vgl. Krakau, Knud; Friedensforschung und Völkerrecht. In: Grimm, Dieter; Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften, 2, München 1976. 192.

⁷⁸ Vgl. Krakau, Knud; Friedensforschung und Völkerrecht. In: Grimm, Dieter; Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften, 2, München 1976. 192. und auch:

<https://de.m.wikipedia.org>. Die Information wurde im Internet öffentlich zur Verfügung gestellt. Abgerufen am 07.11.2021.

⁷⁹ Vgl. ⁵⁶.198.

Als Instrumente der Krisenbewältigung kommen die Vermittlung durch Dritte, Friedenssicherungsmaßnahmen wie zum Beispiel „peace keeping operations“ der Vereinten Nationen, Krisenmanagements u.a.m. in Frage.

Fakt ist: Friedensforschung und Völkerrechtsforschung sind nicht nur relevante Nachbarwissenschaften der Rechtswissenschaften, sondern auch wesentliche Elemente für die globale Verwirklichung und Verankerung respektive Akzeptanz der Menschenrechte.

4.4 Grundlagen und Verankerung der Menschenrechte

Die Verankerung von Menschenrechten in Rechtskatalogen begann im Wesentlichen erst im 18. Jahrhundert mit dem Beginn der Aufklärung. Zu den historischen Verankerungen von Menschenrechts-Katalogen aus dem 18. Jahrhunderts bzw. der Zeit der Aufklärung seien die amerikanische „Virginia Bill of Rights“ von 1776 sowie die „Declaration des Droits de l’homme et du Citoyen“ von 1789 aus der Zeit der Französischen Revolution erwähnt, die die weitere Entwicklung der Grund- und Menschenrechte in den nationalen Rechtsordnungen Europas maßgebend beeinflusst haben.

Die ausschließlich innerstaatliche Wirksamkeit der Menschenrechtskataloge ändert sich erst in der Neuzeit. In diesem Zusammenhang ist vor allem die „Charta der Vereinten Nationen“ von 1945 zu erwähnen. Hier wird erstmals eine zwischenstaatliche Relevanz von Menschenrechten als Voraussetzung für friedliche Beziehungen zwischen den Staaten zum Ausdruck gebracht. Es ist erfreulich, dass es so knapp nach der großen menschenrechtlichen Katastrophe des Zweiten Weltkriegs bereits zu dieser menschenrechtlichen Internationalisierung gekommen ist. Vielleicht war ja gerade dieser Weltkrieg das auslösende Momentum dafür.

Drei Jahre später, 1948, wurde von der Generalversammlung der Vereinten Nationen die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) beschlossen, die die Basis für alle nachfolgenden Konventionen und Vereinbarungen zu Menschenrechten legte. 1949 kam es zur Gründung des Europarates und 1950 zur Unterzeichnung der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK). Österreich ratifizierte diese 1958 und hob sie 1964 in den Verfassungsrang und ratifizierte 1978 neben dem „Internationalen Pakt über bürgerliche und politische Rechte“ (IPBPR) auch den „Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte“ (IPWSKR), kurz UN-Sozialpakt genannt (in dem das Recht auf Bildung in Art 13 verankert ist), die beide 1966 von der UN-Generalversammlung verabschiedet wurden.

Von wesentlicher Bedeutung bezüglich supranationalen Rechts – wozu auch die Menschenrechte gehören – war dann der Beitritt Österreichs 1994 zur Europäischen Union (EU) und damit in der Folge zur Annahme der „Charta der Grundrechte der Europäischen Union“ (2000/C 364/01), welche die Gewährleistung der Menschenrechte auf supranationaler Ebene zum Ziel hat, und die Grund- und Menschenrechte im Rahmen der Europäischen Union kodifiziert.

Die europäische Grundrechtscharta enthält in Artikel 14 ein Recht auf Bildung: „Jede Person hat das Recht auf Bildung sowie auf Zugang zur beruflichen Ausbildung und Weiterbildung“⁸⁰, das neben dem subjektiven Recht auf Bildung den Zugang zur beruflichen Aus- und Weiterbildung verankert. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang, dass hier explizit auch das Recht auf Weiterbildung angesprochen wird.

Eine besondere Bedeutung im Kontext der Menschenrechte kommt der „Europäischen Menschenrechtskonvention“ (EMRK) zu, die als völkerrechtlicher Vertrag im Rahmen des Europarats ausgearbeitet und wie oben erwähnt 1950 in Rom unterzeichnet wurde. Völkerrechtlich verbindlich ist allein ihre englische und französische Sprachfassung, nicht hingegen die zwischen Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz vereinbarte gemeinsame deutschsprachige Fassung, ein Faktum, auf das immer wieder hingewiesen werden muss. Als sogenannte „geschlossene Konvention“ kann die EMRK nur von Mitgliedsstaaten des Europarats unterzeichnet und ratifiziert werden. Die Bereitschaft dazu hat sich im Laufe der Zeit zu einer festen Beitrittsbedingung für Staaten entwickelt, die dem Europarat angehören möchten. Daher haben alle Mitgliedsstaaten des Europarats die Konvention ratifiziert und ihr innerstaatliche Geltung verschafft.⁸¹ Auch ist der Beitritt zum Europarat und damit zur EMRK Voraussetzung dafür, in die EU aufgenommen zu werden.

Da Österreich, wie bereits erwähnt, im Jahr 1964 die EMRK innerstaatlich in Verfassungsrang gehoben hat, sind die in ihr verankerten Rechte seither zentraler Bestandteil des österreichischen Grundrechtsbestands und als unmittelbar anwendbares Verfassungsrecht vor Gerichten und Verwaltungsbehörden durchsetzbar.

Die EMRK ist für Österreich auch deshalb so bedeutend, weil es hierzulande keinen eigenen modernen Grundrechtskatalog gibt, wie von Expert*innen anlässlich der 70-Jahresfeier der

⁸⁰ GRC Artikel 14 (1).

⁸¹ Vgl. <https://www.europewatchdog.info/menschenrechtskonvention/>. Abgerufen am 03.02.2022.

EMRK in Wien⁸² betont wurde, was die besondere gesellschaftliche, rechtliche und politische Relevanz der EMRK für Österreich unterstreiche. Sehr wohl aber ist der österreichische Grundrechtskatalog aus 1867 weiterhin gültig, der jedoch kein allgemeines Recht auf Bildung postuliert, wohl aber die Wissenschaftsfreiheit, die Freiheit der Künste sowie das Recht auf Berufsausbildungsfreiheit.^{83,84}

Was die Frage nach dem Wesen der Europäischen Menschenrechtskonvention betrifft, so imponiert diese durch folgende Eigenschaften:

Die EMRK stellt einen völkerrechtlichen Vertrag dar, der ursprünglich als Antwort auf die Gräueltaten des NS-Regimes gedacht war.

Die EMRK ist individuell gerichtsförmig durchsetzbar. Eine Individualbeschwerde ist obligatorisch. Die EMRK imponiert durch Supranationalität. Die Urteile des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte (EGMR) sind vom verurteilten Staat zu befolgen. Auch ist die Möglichkeit von Staatenbeschwerden vorgesehen. Die EMRK folgt dem Prinzip der Subsidiarität, d.h. die EMRK kann nur zur Anwendung kommen, nachdem alle innerstaatlichen Instanzen ausgeschöpft worden sind.⁸⁵

Hinsichtlich ihrer Verbindlichkeit ist die EMRK vor allem durch zwei Aspekte gekennzeichnet: Einerseits durch die Ratifikation (das heißt die „Gültigmachung“ eines völkerrechtlichen Vertrages; dem geht in der Regel ein Ratifikationsverfahren voraus), andererseits durch die Definition des Geltungsbereiches der Konvention (das kann sowohl den Ausschluss anderer Verfahren als auch den räumlichen Geltungsbereich und auch Vorbehalte wie die Möglichkeit einer Kündigung beinhalten), es kann aber auch die Transformation in das nationale Recht bedeuten. Für Österreich, wo die Europäische Menschenrechtskonvention im Verfassungsrang steht, heißt das, dass eine Bestimmung der Menschenrechtskonvention in nationales Verfassungsrecht transformiert wird.

Die in der EMRK verankerten Konventionsrechte können eingeteilt werden in:⁸⁶ Existenzielle Rechte, wozu das Recht auf Leben, das Verbot der Todesstrafe, das Verbot der Folter und

⁸² Siehe: <https://www.derstandard.at/story/2000126809750/bedeutung-der-Menschenrechtskonvention-ist-kaum-zu-ueberschaetzen>. Abgerufen am 03.02.2022.

⁸³ Vgl. Spielbüchler, Karl; Das Grundrecht auf Bildung, Kehl am Rhein 1992.

⁸⁴ Siehe dazu auch Abschnitt 4.6.

⁸⁵ Siehe, EMRK Art. 25.

⁸⁶ Siehe PPP „Der Schutz der Grund- und Menschenrechte durch den Europarat“. Einteilung der Konventionsrechte: Tretter; Hannes; WS 2019/20.

unmenschlicher Strafe, das Verbot der Sklaverei und der Leibeigenschaft gehören, sowie die Rechte auf persönliche Freiheit und Freizügigkeit, aber auch die Rechte des Privat- und Familienlebens, einschließlich der Achtung des Datenschutzes, die Achtung des Familienlebens, die Achtung der Wohnung, die Achtung des Briefverkehrs, das Recht auf Eheschließung und Familiengründung, die Gleichheit der Ehegatten; die geistigen Rechte der Gedankenfreiheit, der Gewissensfreiheit und Religionsfreiheit; die politischen Rechte, insbesondere die Meinungs-, Medien- und Informationsfreiheit, die Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit und das Recht auf freie und geheime Wahlen; die ökonomischen Rechte, welche die Achtung des Eigentums und das Verbot der Zwangs- und Pflichtarbeit inkludieren; sowie die kulturellen Rechte, eingeschlossen das Recht auf Bildung und das Elternrecht, welche in einem engen Zusammenhang stehen, weil Artikel 26 Abs. 3 das Recht vorsieht, dass die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten die Bildung der Kinder beeinflussen und weitgehend sogar bestimmen dürfen. Es sei weiters angemerkt, dass die Konventionsrechte einerseits auch prozessuale Rechte sind, die ein faires (Gerichts-)Verfahren und ein Beschwerderecht (Instanzenzüge) ermöglichen und andererseits das Verbot von Diskriminierung (gegliedert in ein relatives und allgemeines Diskriminierungsverbot) darstellen.

Bei den Protokollen sowie Zusatzprotokollen der EMRK handelt es sich um völkerrechtliche Verträge zwischen den Mitgliedstaaten des Europarates. Auch ihnen kommt in Österreich seit 1964 Verfassungsrang zu. Das Recht auf Bildung ist in ZP 1, Art. 2 verankert.⁸⁷ „Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden“. Grabenwarter/Pabel weisen explizit auf diese negative Formulierung hin, sowie darauf, dass der Europäische Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) daraus das Prinzip der Gleichbehandlung aller bei der Ausübung ihres Rechts auf Bildung ableitet.⁸⁸ Weiter führen Grabenwarter/Pabel aus, dass das Recht auf Bildung, wie es Art. 2 1.ZP formuliert, sich insbesondere auf das Recht auf Ausbildung bezieht; „Ausbildung“ in diesem Kontext beziehe sich aber nicht nur auf die Vermittlung von theoretischen Kenntnissen, sondern umfasse den Gesamtprozess von Bildung: die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Kultur, Glauben und Werterhaltung.⁸⁹

⁸⁷ Vgl. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at>. Abgerufen am 29.10.2021.

⁸⁸ Vgl. Grabenwarter, Christoph/ Pabel, Katharina: *Europäische Menschenrechtskonvention: ein Studienbuch*. München/Wien 2016. 92.

⁸⁹ Ibidem, 95.

Weitere internationale Rechtsquellen, die das Thema der Menschenrechte berühren, sollen kurz erwähnt werden, ohne dass hier jedoch auf weitere Details eingegangen wird:

In der „Frauenrechtskonvention“, dem Internationalen Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau, seien vor allem die Art. 5 und Art. 10 erwähnt; aus der Kinderrechtskonvention, dem „Internationalen Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ Artikel 29; ebenso Artikel 24 der „Behindertenrechtskonvention“ sowie Artikel 5 der „UNESCO Convention in Education“ (Konvention gegen Diskriminierung in der Bildung).

4.5 Die Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) im Überblick

Explizit geht es nur im Artikel 26 speziell um das Menschenrecht auf Bildung, aber implizit ist das Thema Bildung in mehreren Artikeln der AEMR enthalten, wie ein Überblick im Folgenden zeigt. Deshalb soll der ganze Kanon der Menschenrechtsartikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte nicht nur der Vollständigkeit halber hier Erwähnung finden, sondern auch deshalb, weil viele von den nicht explizit als Bildungsartikel definierte Artikel einen Bezug zur Bildung herstellen, wie zum Beispiel im Artikel 1: Freiheit, Gleichheit, Solidarität. Es besteht ein Zusammenhang mit dem Artikel 26, dem Menschenrecht auf Bildung. Die Begründung dafür ist, dass ohne ausreichendes Maß an Freiheit, Gleichheit und Solidarität das Recht auf Bildung kaum vollinhaltlich zu realisieren sein wird.

Im Folgenden werden die 30 Menschenrechtsartikel angeführt und teilweise mit einem kurzen Kommentar versehen.

Artikel 1: Freiheit, Gleichheit, Solidarität. Lt. Leah Levin⁹⁰ darf die Freiheit des einen nicht auf Kosten der Freiheit des anderen gehen. Es gibt keine absolute Freiheit. Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Da sie mit Vernunft und Gewissen ausgestattet sind, sollen sie einander mit Freundlichkeit und Brüderlichkeit begegnen.⁹¹ Die in diesem Artikel enthaltenen Rechte stellen somit implizit auch die Voraussetzungen für das Recht auf Bildung dar.

Artikel 2: Diskriminierungsverbot. Jeder Mensch hat Anspruch auf die in dieser Erklärung enthaltenen Rechte – ohne Unterschied nach (Haut-)Farbe, Rasse, Geschlecht, Sprache, Reli-

⁹⁰ Vgl. Levin, 95.

⁹¹ Vgl. Ibidem.

gion, nationaler oder sozialer Herkunft, Eigentum, Überzeugungen, ungeachtet ob arm oder reich.⁹² Auch hier sind klare Bezüge zum Menschenrecht auf Bildung enthalten, denn niemand darf aufgrund seiner Herkunft, seines Geschlechts etc. von Bildung ausgeschlossen werden.

Artikel 3: Recht auf Leben und Freiheit. Niemand und keine Institution dürfe sich anmaßen, über Leben und Freiheit eines Menschen zu bestimmen, egal welcher Herkunft dieser Mensch ist. Artikel 3 und 4 stehen in engem Kontext zueinander. Und der Bezug auf das Recht auf Bildung ist fast selbsterklärend in Artikel 3 enthalten.

Artikel 4: Verbot der Sklaverei und des Sklavenhandels. Wie bei Artikel 3 geht es auch hier um den Schutz des Lebens und der Freiheit eines jeden Individuums. Insbesondere geht Artikel 4 auf das Unrecht der Sklaverei bzw. des Sklavenhandels ein. Dabei sind auch moderne Formen der Sklaverei zu berücksichtigen (erzwungene Prostitution, Kinder- bzw. Zwangsarbeit, Zwangsverheiratung, u.v.a.m.). Im Grunde gibt es auch hier einen Kontext zum Menschenrecht auf Bildung. In Sklaverei zu sein ist keine gute Voraussetzung für die Durchsetzung von Bildungsrechten eines Menschen. Es gibt da allerdings eine große historische Ausnahme: Die Sklaven im alten Griechenland und Rom waren teilweise sehr gebildet und fungierten oft als Lehrer für den Herrn oder dessen Familie. Sie hatten ein hohes Ansehen, es bildete sich manchmal sogar so etwas wie Freundschaft aus und die früheren Sklaven wurden sogar freigelassen und konnten ein selbstbestimmtes Leben führen. Aber das ist eher die Ausnahme als die Regel und entbehrt auch einer gewissen Aktualität.

Artikel 5: Folterverbot. Wie eng einzelne Artikel der AEMR in thematischem Zusammenhang stehen, zeigt Artikel 5: Durch das Folterverbot sollen die körperliche und seelische Unversehrtheit eines Menschen – und damit auch die Würde des Menschen, egal welcher Herkunft – gewährleistet sein. Auch hier gibt es einen indirekten Zusammenhang mit Artikel 26.

Artikel 6: Anerkennung der Rechtsperson. Niemand darf rechtlich eine ‚Unperson‘ sein. Wer nicht als Rechtsperson anerkannt wird, lebt in der Gefahr, in rechtlichem Niemandsland unter die Wahrnehmungsgrenze zu geraten und jeglicher Willkür ausgesetzt zu sein. Kein Mensch ist per se unrechtmäßig. Und als Rechtsperson hat jeder Mensch auch ein Recht auf Bildung.

⁹² Vgl. Ibidem.

Artikel 7: Gleichheit vor dem Gesetz. Siehe Artikel 2.; eine thematische Parallelität zu Artikel 2, dem Diskriminierungsverbot, ist evident. Konkret geht es darum, dass einerseits niemand wegen einer Handlung oder auch Unterlassung verurteilt werden darf, die zur Tatbegehungszeit nicht strafbar war und andererseits auch niemand vor Verurteilung bzw. Bestrafung ausgeschlossen werden darf, welche zur Tatbegehungszeit strafbar war.⁹³

Artikel 8: Anspruch auf Rechtsschutz. Jeder Mensch (und nicht nur jede*r Staatsbürger*in) hat Anspruch auf effizienten Rechtsschutz vor den innerstaatlichen Gerichten, wenn es um Handlungen geht, die seine/ihre ihm oder ihr qua Grundrecht zustehenden Rechte betreffen und diese allenfalls verletzen.⁹⁴

Artikel 9: Schutz vor Verhaftung und Ausweisung. Art. 9, 10 und 11 garantieren grundrechtliche Schutzmaßnahmen. Der erste der drei Artikel, Art. 9: Eine willkürliche Festnahme ist unstatthaft. Für eine Festnahme bedarf es nicht nur eines begründeten Verdachts, sondern auch einer entsprechenden richterlichen Anordnung, eines Haftbefehls.⁹⁵

Artikel 10: Anspruch auf ein faires Gerichtsverfahren. Jeder Mensch hat Anspruch auf ein faires bzw. öffentliches gerichtliches Verfahren vor einem unabhängigen und unparteiischen Gericht. Das gilt für strafrechtliche Angelegenheiten ebenso wie für zivilrechtliche.⁹⁶

Artikel 11: Unschuldsvermutung. Jeder Mensch – nicht nur jede*r Bürger*in – hat so lange als unschuldig zu gelten, solange seine/ihre Schuld nicht qua Gesetz bzw. richterlichem Urteil festgestellt wurde. Es ist von der Unschuld eines Menschen auszugehen, es gilt das Recht der Verteidigung, es gilt das Recht auf ein öffentliches Verfahren und die Nicht-Rückwirkbarkeit des Gesetzes. D.h. es darf jemand nicht für etwas bestraft werden, was zum Zeitpunkt der Tat nicht strafbar war.⁹⁷

Artikel 12: Freiheitsphäre des Einzelnen. Das bezieht sich vor allem auf willkürliche Eingriffe in das Privatleben – sowohl von privater wie auch von öffentlicher Seite– insbesondere das familiäre Leben betreffend, die Wohnung bzw. das Haus eines Menschen. Davon betroffen ist auch das sogenannte Briefgeheimnis, es werden aber auch Verstöße gegen die Ehre und den (guten) Ruf eines Menschen darunter verstanden.⁹⁸

⁹³ Vgl. <https://www.jusline.at/gesetz/paragraf/artikel7>. Abgerufen am 27.05.2022.

⁹⁴ Vgl. Levin, 112.

⁹⁵ Vgl. Ibidem, 114f.

⁹⁶ Vgl. Ibidem, 115.

⁹⁷ Vgl. Ibidem, 115. 117.

⁹⁸ Vgl. Ibidem, 118.

Artikel 13: Freizügigkeit und Auswanderungsfreiheit. Der Mensch darf reisen, ein Land (einschließlich sein eigenes) verlassen und wieder einreisen, sich in einem Land der Wahl ansiedeln.⁹⁹ Reisen kann mit Bildung zu tun haben, somit spielen auch hier wieder Aspekte des Menschenrechts auf Bildung eine Rolle.

Artikel 14: Asylrecht. Ein Menschenrecht von aktuell großer Aktualität und Problematik, wenn es um die Themen Flucht und Migration geht.

Artikel 15: Recht auf Staatsangehörigkeit. Es geht auch darum, dass die Staatsbürgerschaft nicht willkürlich entzogen werden darf. Der Staatsbürgerschaftsentzug bei Teilnahme an der Fremdenlegion zum Beispiel ist nicht willkürlich, sondern gesetzlich geregelt, also legitim. Die Zulässigkeit des Entzugs des Staatsbürgerschaftsnachweises im Falle der türkischen Doppelstaatsbürger ist auch gesetzlich geregelt, aber problematischer.

Artikel 16: Eheschließung, Familie. Es geht bei diesem Menschenrecht im Wesentlichen darum, dass es keine Beschränkung der Eheschließungsmöglichkeit geben darf: Weder Rasse, Religion noch Nationalität, auch nicht wirtschaftliche Überlegungen, sollen ein Hinderungsgrund für eine Eheschließung sein.¹⁰⁰

Artikel 17: Recht auf Eigentum. Das Recht auf Eigentum für den Einzelnen wie auch für eine Gemeinschaft ist menschenrechtlich geschützt. Sanktionen zum Schutz des Eigentums sind auch im normativen Recht geregelt.

Artikel 18: Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit. Es ist dies im Prinzip ein Überzeugungs-Recht, dass letztendlich auch mit Überzeugungen zur Bildung zu tun haben kann.

Artikel 19: Meinungs- und Informationsfreiheit. Art. 19 weist offensichtlich eine Affinität zu Art. 18 auf. Das Recht auf Informationsfreiheit zeigt sich nicht nur in nicht demokratischen und/oder absolutistisch regierten Staaten defektiv, auch in sogenannten Mutterländern der Menschenrechte –mitten in Europa – sind mangelnde Meinungs- und Informationsfreiheit, z.B. Zensur bzw. Beeinflussung von Presse, Rundfunk und Fernsehen und Manipulation sogenannter sozialer Medien festzustellen.

Artikel 20: Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit. Es geht hier vor allem um Versammlungen bzw. Vereinigungen friedlicher Natur.¹⁰¹

⁹⁹ Vgl. Ibidem, 118f.

¹⁰⁰ Vgl. Levin, 122.

¹⁰¹ Vgl. Ibidem, 129f.

Artikel 21: Allgemeines und gleiches Wahlrecht. Der demokratiepolitische Hintergrund dieses Artikels erschließt sich aus der Überschrift. Für Österreich hat dieser Artikel eher historische Bedeutung, obwohl das Wahlrecht für Frauen in Österreich erst 1919 eingeführt wurde. Etwas problematischer ist es, wenn zum Beispiel Menschen nicht-österreichischer Staatsbürgerschaft in Österreich wohnen und arbeiten, aber nicht wählen dürfen. Der Konnex zu Art. 15 ist evident.

Artikel 22: Recht auf soziale Sicherheit. Auch dieser Menschenrechts-Artikel bildet praktisch eine Schnittmenge mit den Artikeln 6, 7, 8 und 14. Es ist ad hoc einsichtig, dass es für ernsthafte und vor allem längerfristige Bildungsprojekte einer gewissen sozialen Sicherheit bedarf.

Artikel 23: Recht auf Arbeit, gleichen Lohn. Auch bei Art. 23 bestehen Konnotationen mit anderen Menschenrechts-Artikeln. Das Recht auf gleichen Lohn ist auch hierzulande noch nicht vollständig erfüllt, wenn man die teilweise noch immer ungleiche und schlechtere Bezahlung von Frauen bei gleicher Leistung und Qualifikation betrachtet; ausgenommen ist da weitgehend der öffentliche Dienst, wo das Gehaltsschema transparent ist.

Artikel 24: Recht auf Erholung und Freizeit. Auch dieser Artikel sollte in einer Zeit kollektivvertraglicher Arbeitsverhältnisse selbstverständlich sein und ist es dennoch nicht. Menschen – auch und gerade in der sogenannten zivilisierten Welt – werden oft schamlos ausgenutzt und ausgebeutet (1€-Jobs, Dumping-Löhne, unbezahlte Praktika, Ketten- und Projektverträge auch an Universitäten, zweifelhafte EPU-Knebel-Verträge, prekäre Arbeitsverhältnisse). Dabei hätten eigentlich die Arbeitgeber*innen die ethische Verpflichtung, für Schutz und Gesundheit ihrer ihnen in gewisser Weise anvertrauten Arbeitnehmer*innen Sorge zu tragen.

Artikel 25: Recht auf Wohlfahrt. Auch die Intentionen zu diesem Artikel sind in mehreren AEMR-Artikeln zumindest ansatzweise enthalten. Ein Zusammenhang mit dem Recht auf Bildung kann ebenfalls bestehen, denn eine gute Bildung lässt bessere Job-Chancen und damit u.U. auch ein besseres Leben erwarten.

Artikel 26: Recht auf Bildung. Das ist der zentrale Artikel im Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit. Er wird im Folgenden vollinhaltlich angeführt und auch die Absätze kommen im Abschnitt unter 4.4 zur Sprache.

Artikel 27: Freiheit des Kulturlebens. Die Tatsache, dass Bildung und Kultur stark miteinander interagieren und beide in einem Verhältnis von Teil- und Gesamtmenge stehen erklärt, dass Art. 27 AEMR eine starke Verbindung mit dem Thema dieser Master-Arbeit aufweist.

Artikel 28: Regelt die soziale und internationale Ordnung.

Artikel 29: Grundpflichten. [Dieser Artikel wird hier nur der Vollständigkeit halber angeführt; es handelt sich um eine komplexe Gesetzesmaterie, die die Zulässigkeit der Entscheidung z.B. einer Staatenbeschwerde regelt].¹⁰²

Artikel 30: Auslegungsregel. „Wirft eine bei einer Kammer anhängige Rechtssache eine schwerwiegende Frage der Auslegung dieser Konvention oder der Protokolle dazu auf oder kann die Entscheidung einer ihr vorliegenden Frage zu einer Abweichung von einem früheren Urteil des Gerichtshofs führen, so kann die diese Sache jederzeit, bevor sie ihr Urteil gefällt hat, an die Große Kammer abgeben.“¹⁰³

Mit der Auflistung aller 30 Artikel der AEMR soll deutlich gemacht werden, dass Artikel 26, das Menschenrecht auf Bildung, nicht solitär im Menschenrechts-Kanon stehend zu sehen ist, sondern zahlreiche Querschnittsverbindungen (Querschnitts-Materie) zu anderen Menschenrechtsbestimmungen aufweist. Im Grunde spielt der gesamte Menschenrechts-Kanon für die Realisierung des Menschenrechts auf Bildung eine Rolle, ein Artikel mehr, einer weniger.

4.6 Das Menschenrecht auf Bildung

„*Wir sind keine Human Ressource – wir wollen Bildung*“ verkündeten die Plakate spanischer Studierender, mit denen sie zu Beginn des Jahres 2021 gegen die befürchteten Bestrebungen der Privatisierung und Auslagerung von Bildungseinrichtungen durch die spanische Regierung ankämpften. Und die jungen Leute erinnerten mit ihrem Protest an die Verpflichtung des Staates, Schule, Bildung und Universität für alle frei zugänglich zu machen.

„Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung“ lautet die Prämisse der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948. In diesem Sinne ist dieses Recht auf Bildung – so wie jedes Menschenrecht – auch jedem Menschen zu gewähren.

¹⁰² Vgl. <https://www.jusline.at/Gesetz/emrk/paragraf/artikel30>. Abgerufen am 27.05.2022.

¹⁰³ <https://www.jusline.at/gesetz/emrk/paragraf/artikel30>. Abgerufen am 27.05.2022.

Artikel 26 AEMR – um den es mit besonderer Bezugnahme auf die Bildung als Menschenrecht geht – lautet im Detail:

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.

Kälin/Künzli und Pollmann/Lohmann¹⁰⁴ führen in ihrem Artikel von „humanrights.ch“ bezüglich des Rechts auf Bildung aus, dass ein Zugang zum Besuch einer Grundschulbildung einerseits eine Pflicht des zu Bildenden/des Individuums ist ebenso wie ein Recht, diesen Zugang zu erhalten, und dass das seitens des Staates die Pflicht bedeutet, freien und gleichen Zugang – auch zu weiteren vorhandenen Bildungseinrichtungen – zur Verfügung zu stellen. Somit stellt der Artikel 26 das Recht auf Zugang zu Grundschulbildung als einen Grundgehalt zum Recht auf Bildung insgesamt dar. Die o.a. Autoren interpretieren dieses Recht so, dass es auch das Recht der Erziehungsberechtigten sei, ihre Kinder in eine Schule ihrer Wahl zu schicken, wenn diese Schule die staatlichen Mindeststandards erfüllt. Das Recht auf Bildung und das Recht auf Zugang zu einer (grundlegenden) Menschenrechtsbildung werde von zahlreichen internationalen Menschenrechtsverträgen, das Recht auf Bildung zudem auch auf nationaler Ebene garantiert.

¹⁰⁴ Vgl. Kälin, Walter/Künzli, Jörg; Universeller Menschenenschutz, 2019. 494ff. & Pollmann, Arnd/Lohmann, Georg (Hg.); Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. 2012. 289. In: „humanrights.ch. Das Recht auf Bildung in Kürze“. (Artikel).

Der Staat hat gegenüber den Individuen bzw. Gruppen im Staat als Träger*innen von Menschenrechten auch eine Achtungs-, Schutz- und Gewährleistungspflicht.¹⁰⁵

Die *Achtungspflichten*: Der Staat bzw. seine Organe haben alle ungerechtfertigten Eingriffe in das Recht auf Bildung zu unterlassen. Solche nicht gerechtfertigten Eingriffe wären zum Beispiel die Privilegierung des Zugangs von bestimmten sozialen Gruppen zu bestimmten Bildungseinrichtungen; ein anderer ungerechtfertigter Eingriff wäre ein Eingriff in die freie Schulwahl der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten.

Die *Schutzpflichten*: Es geht dabei darum, dass der Staat und seine Organe Maßnahmen gegen die Verletzung des Rechts auf Bildung vor allem durch nicht-staatliche Dritte, z.B. durch Privatpersonen und auch Unternehmen, zu ergreifen haben. So geht es beispielsweise nicht an, dass eine unternehmerische private Schulinstitution (Privatschule) Eltern bzw. Erziehungsberechtigte nötigt, die Kinder in ihre kostspielige Schule zu schicken; oder Kindern bestimmter ethnischer oder sozialer Herkunft den Schulbesuch verweigert. Ebenso sei die Durchsetzung der Grundschulpflicht gegenüber Eltern bzw. Erziehungsberechtigten als Schutzpflicht erwähnt.

Die *Gewährleistungspflichten* liegen beispielsweise darin, dass der Staat die entsprechenden institutionellen und materiellen Voraussetzungen für das Recht auf Bildung schafft. Es gibt eine ganze Reihe von Beispielen dafür: Wahrung eines diskriminierungsfreien Zugangs zu den Bildungseinrichtungen, Gewährleistung eines freien und auch kostenfreien Grundschulunterrichts, die sukzessive Einführung unentgeltlicher Formen der Bildung an höheren Schulen und Hochschulen. Auch der Zugang in ein inklusives Bildungssystem kann gemäß der UNO-Behindertenrechtskonvention mit einer Gewährleistungspflicht verbunden sein, ebenso wie ein Zugang zu einem fairen Stipendiensystem. Sinnvollerweise müssen auch entsprechende Beschwerde- bzw. Interventionsmöglichkeiten gegen Verletzungen des Rechts auf Bildung gewährleistet sein.

Die zitierte Publikation von „humanrights.ch“ führt auch legitime Einschränkungen des Rechts auf Bildung an. Dies ist u.a. dann der Fall, wenn die Bedingungen für Eingriffe in das Recht erfüllt sind, wobei zwischen ausdrücklichen Einschränkungen und immanenten Schranken zu unterscheiden ist, falls das Recht keine Vorbehalte nennt. Ob so oder so, unterliegen diese Einschränkungen jedoch einer strengen Kontrolle, als sie einerseits notwen-

¹⁰⁵ Ibidem.

dig und andererseits verhältnismäßig sein müssen, wenn sie die öffentliche Ordnung, Sicherheit oder Sittlichkeit bzw. die Grund- und Menschenrechte oder wesentliche Interessen anderer sichern wollen. Beispiele für solche legitime Einschränkungen sind, wenn das Bildungssystem an Kapazitätsgrenzen, z.B. bei bestimmten Studienfächern, stößt oder Personen mit fehlender Qualifikation zu weiterführenden Ausbildungslehrgängen der Zugang verweigert werden muss.¹⁰⁶

Die AEMR gibt im ersten Absatz des Artikels 26, in dem es um die staatlichen Bedingungen für die Bildung der Bürger*innen geht, an, dass der Grundschulunterricht – als fundamentale Erstbildung eines Menschen – vom Staat nicht nur zu gewährleisten, sondern vielmehr kostenlos zur Verfügung zu stellen ist. In Österreich war es bereits Maria Theresia, die 1774 mit dem Erlass einer „Allgemeinen Schulordnung“ diese Schulpflicht einführte, ganz im Sinne der Überzeugung, dass Menschen durch Bildung besser werden und damit auch dem Staat mehr nützen sollten. Das Gesetz von 1774 sah vor, dass Kinder, wenn sie nicht von Hauslehrern erzogen wurden, in die Schule geschickt werden mussten, sobald sie sechs Jahre alt waren. 1869 stellte das Reichsvolksschulgesetz das gesamte Pflichtschulwesen auf eine einheitliche Basis, die Schulpflicht wurde von sechs auf acht Jahre erhöht.

Artikel 28 der „UN-Kinderrechtskonvention“ von 1989 verbrieft allen Kindern zehn grundlegende Rechte, darunter befindet sich auch das Recht auf Bildung:¹⁰⁷ Kostenlose Grundschule, weiterführende Schulen und Hochschulen müssen für alle zugänglich sein. Leider haben die Menschen, wie schon erwähnt, teilweise aus geographischen, ethnischen bzw. religiösen Gründen ungleiche Voraussetzungen in ihrem Leben und für ihre Bildung. So gehen weltweit etwa 100 Millionen Kinder nicht zur Schule (Stand etwa um die Millenniumswende; weltweit besuchen nur 58% der Kinder weiterführende Schulen; in der südlichen Sahara sind es gar nur 25%. Es gibt eine ganze Reihe schwerwiegender Gründe, warum Kinder nicht zur Schule gehen. Solche Gründe sind (laut UNICEF):¹⁰⁸

- Analphabetismus der Eltern
- fehlende Schulen

¹⁰⁶ Vgl. ⁷³, 289ff.

¹⁰⁵ Vgl. https://bmbwf.at/Themen/schule/schulsystem/sw_ost.html. Abgerufen am 02.02.2020.

¹⁰⁶ Vgl.

[https://unicef.at/filamin/media/Infos_und_Medien/InfoMaterial/Bildung/Das Recht auf Bildung.2010](https://unicef.at/filamin/media/Infos_und_Medien/InfoMaterial/Bildung/Das_Recht_auf_Bildung.2010). Abgerufen am 07.10.2021.

- Benachteiligung von Mädchen (Geschlechter-Gap)
- HIV bzw. Aids-Erkrankung
- Schulgebühren, schlechte Unterrichtsqualität
- fehlende Vorbereitung der Kinder und späte Einschulung
- Mangel an ausgebildeten Lehrer*innen und Sprachprobleme

Daher wurden im Weltbildungs-Programm der UNICEF auf der Weltkonferenz 1990 in Jomtien und beim Weltbildungsforum in Dakar die folgenden Ziele formuliert:¹⁰⁹

- Die Kinder gut auf die Schule vorzubereiten
- Diskriminierungen abzubauen (z.B. das Geschlecht, die Ethnie der Eltern bzw. deren Armut betreffend)
- Die Qualität des Unterrichts zu verbessern und
- Bildung auch in Notsituationen sicherzustellen

Ferner wurden als Elemente kinderfreundlicher Schulen formuliert:

- Ein sicheres Schulgebäude
- Versorgung der Kinder mit Trinkwasser und Latrinen, Platz zum Spielen
- Gut ausgebildete engagierte Lehrer*innen
- Gesundheitsuntersuchungen
- Altersgemäßes Lernen (spielerisches Lernen für junge Kinder)
- Förderung des Selbstbewusstseins und der Entscheidungsfreude
- Didaktische Mittel (Lern- bzw. Unterrichtsmaterial)
- Schutz der Schüler*innen
- Demokratieförderung bzw. Beteiligung daran
- Vermittlung lebenspraktischer Fähigkeiten
- Das Erreichen bestimmter vorgegebener Lernziele

Wie es mit dem Einschulungsgrad bzw. dem Recht auf Bildung im Sinne eines Grundschulunterrichts für die Kinder weltweit steht, macht die dem Bericht der [©]UNICEF entnommene Graphik (siehe Abbildung 5, unten) deutlich: Es geht dabei um die Kinder, die im Grundschulalter – das zwischen sechs und 14 Jahren anzunehmen ist – nicht zur Schule gehen, also praktisch Analphabeten sind. Und es ist davon auszugehen, dass die Chancen die-

¹⁰⁹ Siehe ⁷⁵.

ser Kinder und Jugendlichen, aus dieser Situation herauszukommen, eher gering sind, wenn sie nicht gerade in ein Alphabetisierungsprogramm geraten. So verstreichen die Jahre des Grundschulalters, die Zeit des ersten und leichten kognitiven Lernens, der besten Memorierfähigkeit und der wissbegierigen Neugier und ein annähernd regulärer Bildungsweg rückt für diese für ein Land so wichtige Personengruppe in weite Ferne.

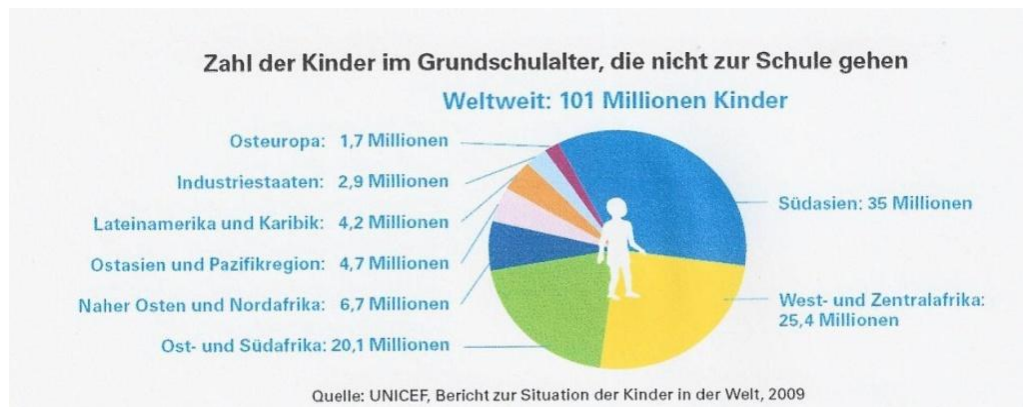


Abbildung 6: Zahl der Kinder im Grundschulalter, die nicht zur Schule gehen. (Quelle: UNICEF Report 2009).

Auch die Autonomievorstellung im Sinne Kirsten Meyers gibt zu der oben beschriebenen Situation wertvolle Anregungen, wenn sie beispielsweise schreibt, dass Kindern die Landessprache vermittelt werden sollte.¹¹⁰ Auch fehlende Sprachkompetenz in der Landessprache kann hinderlich für bessere Bildungschancen sein. Man sieht schon an diesem Beispiel, dass bei allen Entscheidungen hinsichtlich Bildung Folgewirkungen zu berücksichtigen sind. Es geht hier um Autonomieerziehung und auch damit verbunden um ein besseres Leben. Das gute Leben durch Autonomiestärkung ist auch bei den Erziehenden zu berücksichtigen, denn wie soll jemand zur Autonomie erziehen, wenn er selbst Autonomie-Defizite aufweist?¹¹¹

Bezüglich des Fach- bzw. Berufsschulunterrichts ist ebenfalls eine staatliche Verpflichtung – wenn auch in etwas abgeschwächter Form – im Artikel 26 verankert. Der Staat muss Möglichkeiten dazu allgemein verfügbar machen – eine Formulierung, die zweifelsohne einen gewissen Interpretationsspielraum lässt: Betrifft das nur das Angebot oder auch die dazu notwendigen Ressourcen? Darüber hinaus wird im ersten Absatz des Artikels 26 die Möglichkeit der Bildung an Hochschulen definiert. Hier wird allerdings nur eine grundsätzliche

¹¹⁰ Was manche Eltern insbesondere mit Migrationshintergrund nicht machen, weil ihnen selbst zum Beispiel entsprechende Sprachkenntnisse der Landessprache fehlen.

¹¹¹ Vgl. Meyer, 18f.

Möglichkeit des Zuganges zu Hochschulen für Menschen entsprechend ihren Fähigkeiten erwähnt.

Im zweiten Absatz des Artikels 26 geht es um „Verständnis, Toleranz und Freundschaft“ zwischen allen Nationen. Das ist ein Bildungsauftrag, der gerade in einer Zeit des allgemeinen (Wieder-)Aufrüstens insbesondere der Großmächte von Bedeutung ist. Es ist evident, wie wichtig der Bildungsauftrag zur Erziehung der jungen Menschen hinsichtlich einer friedlichen Koexistenz mit anderen Menschen ist.

Mit dem Artikel 26 des Menschenrechts auf Bildung sind daher auch so wichtige Ziele wie die Entfaltung der Persönlichkeit, die Stärkung der Achtung der Menschenwürde und die Wahrung der Grundfreiheiten anderer verbunden. Es soll dabei aber weder übersehen noch verschwiegen werden, dass die Bürger*innen auch der „Staatsgewalt unterworfenen Individuen“ sind, und dass eben diese Staatsgewalt ihnen auch das Recht auf Bildung verwehren und nehmen kann.

Im Absatz 3 des Artikels 26 findet sich der Verweis auf das Recht der Eltern „... die Art der Bildung zu wählen, die ihren Kindern zuteilwerden soll“. Dieser Hinweis wird durch den Artikel 2 des ersten Zusatzprotokolls (ZP) der EMRK zusätzlich präzisiert:

- *Das Recht auf Bildung darf niemandem verwehrt werden. Der Staat hat bei Ausübung der von ihm auf dem Gebiet der Erziehung und des Unterrichts übernommenen Aufgaben das Recht der Eltern zu achten, die Erziehung und den Unterricht entsprechend ihren eigenen religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen sicherzustellen.*

Offen bleiben dabei valide Ersatzlösungen für den Fall des elterlichen Ausfalls oder deren Fehlentscheidungen. Was geschieht, wenn im Falle mangelnder Alternativangebote der Eltern durch Nichtwissen oder durch traditionell-kulturelle Überlegungen Entscheidungen zum Nachteil des Kindes getroffen würden? Hier könnte man monieren, dass ein frühes Überstülpen weltanschaulicher oder und/oder religiöser Überzeugungen auf unmündige bzw. noch nicht voll mündige Kinder in wichtigen und prägenden Entwicklungsphasen eine Gefahrenquelle darstellen könnte, wenn damit die Vermittlung kritischer Einstellungen einhergeht. Umgekehrt kann es genauso bedenklich sein, wenn übermotivierte Eltern das Kind bzw. die Kinder in eine ihren Wünschen entsprechende Bildungsschiene drängen, denn auch das kann mit nachhaltigen psychischen und physischen Belastungen für das Kind verbunden sein.

4.7 Das (Menschen-)Recht auf Bildung in Österreich

Das Recht auf Bildung ist ein zentrales Anliegen des Grundrechts im Bildungsbereich, aber nach der Interpretation von Spielbüchler nicht das einzige. Der Autor weist darauf hin, dass der österreichische Grundrechts-Katalog von 1867 (StGG) noch kein allgemeines Recht auf Bildung verankerte, sehr wohl aber die Gewährleistung der Freiheit des Bildungswesens in Artikel 17: [„Die Wissenschaft und die Lehre ist (*sic!*) frei. Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu gründen und an solchen Unterricht zu erteilen, ist jeder Staatsbürger berechtigt, der seine Befähigung hiezu in gesetzlicher Weise nachgewiesen hat. Der häusliche Unterricht unterliegt keiner solchen Beschränkung. Für den Religionsunterricht in den Schulen ist von der betreffenden Kirche oder Religionsgemeinschaft Sorge zu tragen. Dem Staate steht jedoch rücksichtlich des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens das Recht der obersten Leitung und Aufsicht zu.“]¹¹² und in Art 17a [„Das künstlerische Schaffen, die Vermittlung von Kunst sowie deren Lehre sind frei.“]¹¹³ sowie das Recht des Einzelnen, seinen Beruf und die dafür notwendige Ausbildung frei zu wählen (Artikel 18). Damit stellen diese beiden Artikel des StGG vor allem eine Abwehr gegen staatliche, kirchliche und berufsständische Bevormundungen dar.¹¹⁴

Der in der ursprünglichen Fassung des StGG enthaltene Artikel 19, der sich auf die Nicht-Diskriminierung der „Volksstämme“ sowie der von diesen gepflegten Sprachen¹¹⁵ bezieht wurde 1952 vom österr. Verfassungsgerichtshof als nicht mehr anwendbar erachtet; gleichzeitig wurde unter Verweis auf den Staatsvertrag von St. Germain der Schutz von Minderheiten postuliert.¹¹⁶

Damit wurde der erste Schritt zum verfassungsmäßig verankerten Recht auf Bildung gesetzt. Die freie Zugangsgewährleistung zu vorhandenen Bildungseinrichtungen wurde dann erst durch die EMRK präzisiert, deren Artikel 2 des 1. Zusatzprotokolls das Recht auf Bildung unter elterlichem Einfluss verbürgt (siehe oben).¹¹⁷ Dass damit das Menschenrecht auf Bildung in Österreich Geltung hat, steht außer Zweifel, denn Österreich ist seit 1956 Mitglied des Eu-

¹¹² <https://www.jusline.at/gesetz/stgg/paragraf/artikel17>. Abgerufen am 29.05.2022.

¹¹³ <https://www.jusline.at/gesetz/stgg/paragraf/artikel17a>. Abgerufen am 29.05.2022.

¹¹⁴ Vgl. Spielbüchler, Karl: Das Grundrecht auf Bildung. 150.

¹¹⁵ Vgl. Artikel 19 StGG 1867.

¹¹⁶ Vgl. dazu Spielbüchler¹⁰⁶. 149 ff.

¹¹⁷ Ibidem, S. 149.

roparats und hat – wie bereits ausgeführt – die EMRK 1958 ratifiziert und 1964 schließlich in Verfassungsrang gehoben.

Das Recht auf Bildung war in Österreich „nie wirklich ein Problem“, wie Spielbüchler ausführt.¹¹⁸ Das österreichische Bildungssystem steht nicht nur hinsichtlich der rechtlichen Situation auf einem starken Fundament, das Land hat auch eines der ältesten Schul- bzw. Bildungssysteme, stammt dieses doch, wie oben ausgeführt, aus Maria Theresiens Zeiten. Wie Gertraud Salzmann in einem Artikel der VCL-News vom Jänner 2019¹¹⁹ darlegt, hatte Maria Theresia den Augustiner-Abt Ignaz von Felbiger, der ein erfahrener Schulmann und Schulreformer war, mit der „Allgemeinen Schulreform für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen“ von 1774 beauftragt. Damit bzw. mit der 1774 eingeführten Schulpflicht wurde jedem Kind das Recht auf Bildung grundlegend garantiert; zunehmend – und das darf in Betracht des damaligen Geschlechterverständnisses als durchaus fortschrittlich gesehen werden – war der Bildungsweg der Mädchen mit eingeschlossen. Mit dem Reichsvolksschulgesetz von 1869 wurde nicht nur die bisherige Grundschuldauer von sechs Jahren auf acht verlängert, sondern auch eine interkonfessionelle Volks- und Bürgerschule eingerichtet. Auch die Lehrer*innen-Ausbildung erfuhr eine Verbesserung. Bereits 1872 wurde eine Art Externistinnen-Matura für Mädchen geschaffen. Eine Berechtigung für die Hochschule war damit allerdings noch nicht verbunden. 1892 kam es zur Errichtung eines ersten Gymnasiums für Mädchen, 1906 konnten diese dort praktisch das erste Mal eine reguläre Matura ablegen. Frauen¹²⁰ wurde zunehmend die Lehrtätigkeit ermöglicht – allerdings mit der heute etwas kurios anmutenden Bedingung des Zölibats.^{121,122}

Die relativ günstige bildungspolitische Situation in Österreich etwa seit Maria Theresia – also noch lange vor dem Übergang von der Monarchie zur Republik – führt zu der Überlegung, dass dabei zeitgeschichtliche Gründe eine Rolle gespielt haben. Das Zeitalter von Maria The-

¹¹⁸ Spielbüchler¹⁰⁶, 149.

¹¹⁹ Salzmann, Gertraud: Jeder hat das Recht auf Bildung. In: VCL News 1_2019. https://www.vcl-oe.at/images/stories/vcl/zeitung_pdf/vcl2019_1.pdf. Abgerufen am 03.01.2022.

¹²⁰ Es darf in diesem Zusammenhang an die Einführung des Frauen-Wahlrechts 1919 erinnert werden.

¹²¹ Vgl. Salzmann, Gertraud in einem Leitartikel in: <https://vcl-oe.at/VCLnews/1/2019>. Abgerufen am 31.01.2022. VCL-oe: Verein Christlicher Lehrer*innen Österreichs.

¹²² Der verpflichtete (nicht Zwangs-)Zölibat lässt sich möglicherweise mit einer gewissen Bigotterie (zumindest teilweise) erklären. Maria Theresia war sehr römisch-katholisch konnotiert. Der Zölibat ist an sich ein Phänomen des (männlichen) katholischen Klerus. Es ist möglich, dass man am Hof in Wien für einigermaßen wichtige Ämter diesen strengen Maßstab anlegen wollte; sei es aus moralischen Überlegungen, sei es aus Gründen der ausschließlichen Konzentration auf das Amt. Dass es auch Frauen betraf (Lehrerinnen, „das Post-Fräulein“ und andere Berufe) stellt ein gewisses Kuriosum dar.

resia über Josef II. bis Kaiser Franz Joseph (sehr abgeschwächt) wird auch als das Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus bezeichnet. Im Gegensatz zum sozusagen reinen Absolutismus (z.B. Frankreich, Ludwig XIV., der sich selbst als Staat sieht und seine Macht von Gott ableitet) sieht der aufgeklärte Absolutismus seine Legitimation durch die vernünftige Staatsordnung. Einen großen Unterschied im Regierungsstil de facto gibt es nicht. Auch Friedrich II. von Preußen und Katharina die Große in Russland zählen zu den Proponenten des aufgeklärten Absolutismus.¹²³

Zu einem deutlich leichteren Zugang zu den Universitäten bzw. Hochschulen führten vor allem die Reformen der sogenannten ‚Kreisky-Ära‘ etwa in den 70iger bis 80iger Jahren des 20. Jahrhunderts. Es sind dies die etwa zehn Jahre der Regierung unter Bruno Kreisky als Bundeskanzler, in der vor allem der offene Hochschulzugang durch Abschaffung der Studiengebühren verwirklicht wurde. Ziel des „offenen Hochschulzugangs“ durch Abschaffung einer finanziellen Hürde (Studiengebühren) war es, Personen mit einem eher bildungsfernen Hintergrund und so Hochschulbildung „für alle“ zu ermöglichen. In der Folge kam es tatsächlich zu einer starken Expansion der Studierendenzahlen, die im Wesentlichen bis heute fast im Sinne einer Massenuniversität mit kleineren Schwankungen anhält.¹²⁴

Was die Verankerung des Bildungs- bzw. Schulwesens im österreichischen Rechtssystem der Gegenwart betrifft, so sei einerseits auf das Schulorganisationsgesetz (SchOG) vom 26.03.2015 verwiesen, das über die Intention folgendermaßen Aufschluss gibt:

„(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 und gesundheitsbewussten, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil, sozialem Verständnis und sportlich aktiver Lebensweise geführt,

¹²³ Vgl. <https://www.unterrichten.zum.de/Geschichte/Absolutismus>. Abgerufen am 28.05.2022.

¹²⁴ Vgl. <https://geschichte.univie.ac.at/de/themen/offener-hochschulzugang-und-massenuniversitaet>.
Daten elektronisch von der Universität Wien zur Verfügung gestellt. Abgerufen am 04.01.2022.

dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein 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.

(2) Die besonderen Aufgaben der einzelnen Schularten ergeben sich aus den Bestimmungen des II. Hauptstückes.

(3) Durch die Erziehung an Schülerheimen und im Betreuungsteil ganztägiger Schulformen ist zur Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule gemäß Abs. 1 beizutragen.¹²⁵

Das Schulorganisationsgesetz regelt in einem ersten allgemeinen Teil den Geltungsbereich der Schule, die personenbezogenen Begriffe wie auch die gesamten organisatorischen Belange und in einem zweiten Teil, in dem konkret die Schultypen definiert sind, unter anderen die Regelungen der Prüfungen.¹²⁶

Weiter sei hier das Universitätsgesetz (UG 2002), namentlich Paragraph 1 vollinhaltlich angeführt. Dazu wird festgestellt, was Universitäten sind, was ihre Aufgabe ist und was sie bewirken sollen einerseits allgemein gesellschaftlich, andererseits im Bereich der Wissenschaften und Künste. Paragraph 2 nimmt Bezug auf das Staatsgrundgesetz (StGG Art. 17 bzw. 17a), nämlich die Freiheit der Wissenschaften und ihrer Lehre, aber auch auf die Rechte der Staatsbürger und die Sicherstellung guter wissenschaftlicher Praxis und der akademischen Integrität. Ebenso haben soziale und ökologische Aspekte eine immer größere Bedeutung. Erwähnt sei noch die Definition von Universität als juristische Person öffentlichen Rechts.¹²⁷

„Die Universitäten sind berufen, der wissenschaftlichen Forschung und Lehre, der Entwicklung und der Erschließung der Künste sowie der Lehre der Kunst zu dienen und hiedurch auch verantwortlich zur Lösung der Probleme des Menschen sowie zur gedeihlichen Entwicklung der Gesellschaft und der natürlichen Umwelt beizutragen. Universitäten sind Bildungseinrichtungen des öffentlichen Rechts, die in Forschung und in forschungsgeleiteter akademischer Lehre auf die Hervorbringung neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie auf die

¹²⁵ <https://www.jusline.at/gesetz/schog>. (SchOG, § 2, Abs 1-3). Abgerufen am 28.05.2022.

¹²⁶ Vgl. Ibidem.

¹²⁷ Vgl. <https://www.jusline.at/gesetz/ug>. Abgerufen am 28.05.2022.

Erschließung neuer Zugänge zu den Künsten ausgerichtet sind. Im gemeinsamen Wirken von Lehrenden und Studierenden wird in einer aufgeklärten Wissensgesellschaft das Streben nach Bildung und Autonomie des Individuums durch Wissenschaft vollzogen. Die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses geht mit der Erarbeitung von Fähigkeiten und Qualifikationen sowohl im Bereich der wissenschaftlichen und künstlerischen Inhalte als auch im Bereich der methodischen Fertigkeiten mit dem Ziel einher, zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen in einer sich wandelnden humanen und geschlechtergerechten Gesellschaft beizutragen. Um den sich ständig wandelnden Erfordernissen organisatorisch, studien- und personalrechtlich Rechnung zu tragen, konstituieren sich die Universitäten und ihre Organe in größtmöglicher Autonomie und Selbstverwaltung.“¹²⁸

Schließlich sei noch das österreichische Fachhochschulgesetz angeführt, welches für die rechtliche Verankerung in der Bildungslandschaft in Österreich eine wichtige Rolle spielt. Das FHG ist hinsichtlich seines gesetzlichen Rahmens deutlich weniger umfangreich als das UG. Es besteht aus fünf Abschnitten und 21 Paragraphen. Es wird darin das Fachhochschulwesen in Österreich geregelt. Die Autonomie der Fachhochschulen scheint aber deutlich größer als die der Universitäten zu sein. Im Folgenden wurde Paragraph 2 über die Erhalter von Fachhochschulen in der vorliegenden Arbeit sichtbar gemacht.¹²⁹

„(1) Erhalter von Fachhochschulen können der Bund und andere juristische Personen des öffentlichen Rechts sein. Juristische Personen des privaten Rechts können Erhalter von Fachhochschulen sein, soweit deren Unternehmensgegenstand überwiegend die Errichtung, Erhaltung und der Betrieb einer Fachhochschule mit Fachhochschul-Studiengängen ist.

(2) Die Erhalter sind berechtigt, von ordentlichen Studierenden einen Studienbeitrag in Höhe von höchstens 363,36 Euro je Semester einzuheben. Von Studierenden aus Drittstaaten, die nicht unter die Personengruppen gemäß der Personengruppenverordnung der zuständigen Bundesministerin oder des zuständigen Bundesministers fallen und die über eine Aufenthaltsberechtigung für Studierende gemäß § 64 Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG), BGBl. I Nr. 100/2005, verfügen, dürfen höchstens kostendeckende Beiträge eingehoben werden. Die betragliche Einschränkung des ersten Satzes gilt nicht für Bildungsaktivitäten von Erhaltern, die ausschließlich in Drittstaaten angeboten und durchgeführt werden.

¹²⁸ <https://www.jusline.at/gesetz/ug>. (UG 2002, § 1). Abgerufen am 28.05.2002.

¹²⁹ Vgl. <https://www.studieren.at/studienrecht/fachhochschul-studiengesetz/>. Abgerufen am 28.05.2022.

(2a) Die Erhalter können Fachhochschul-Studiengänge gemäß den Bestimmungen dieses Bundesgesetzes und des Hochschul-Qualitätssicherungsgesetzes (HS-QSG), BGBI. I Nr. 74/2011, einrichten, in denen eine Anzahl von Studienplätzen unter Berücksichtigung der tatsächlichen Kosten von außerhochschulischen privaten Rechtsträgern finanziert werden und an denen die Teilnahme auf eine vorab definierte Zielgruppe von Studierenden und Anzahl an Studienplätzen beschränkt werden kann.

(3) Die Erhalter haben zur Leistungs- und Qualitätssicherung ein eigenes Qualitätsmanagementsystem aufzubauen.

(4) Die Einhebung von pauschalierten Kostenbeiträgen für Materialien, Sachmittel und sonstige Serviceleistungen, die den laufenden, regulären Betrieb eines Studienganges betreffen, ist unzulässig. Darüber hinaus gehende, tatsächlich anfallende Kosten sind individuell zwischen Erhalter und Studierenden zu verrechnen.

(5) Die Erhalter haben die Gleichstellung der Geschlechter und die ausgeglichene Repräsentanz der Geschlechter in allen Positionen und Funktionen zu beachten. Erhalter in der Form juristischer Personen des privaten Rechts haben das Bundesgesetz über die Gleichbehandlung (Gleichbehandlungsgesetz – GIBG), BGBI. I Nr. 66/2004, zu beachten.

(6) Der Erhalter hat aktuelle Muster der Ausbildungsverträge und die Studienpläne für die angebotenen Fachhochschul-Studiengänge auf der Website der Fachhochschule in leicht auffindbarer Form zu veröffentlichen.

(7) Fachhochschulen gelten hinsichtlich der steuerlichen Behandlung von Zuwendungen an sie als Universitäten im Sinne des § 4a Abs. 3 Z 1 des Einkommensteuergesetzes 1988, BGBI. Nr. 400/1988.¹³⁰

Das österreichische Schul- und Erziehungswesen ist heute Verfassungsrecht und in Art. 14 B-VG (Bundes-Verfassungsgesetz) in der österreichischen Bundesverfassung wie folgt geregelt:

(1) Bundessache ist die Gesetzgebung und die Vollziehung auf dem Gebiet des Schulwesens sowie auf dem Gebiet des Erziehungswesens in den Angelegenheiten der Schülerheime, soweit in den folgenden Absätzen nicht anderes bestimmt ist. Zum Schul- und Erzie-

¹³⁰ <https://ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=1000895>. BGBI I Nr. 177/2021. Abgerufen am 28.05.2020.

hungswesen im Sinne dieses Artikels zählen nicht die im Art.14a geregelten Angelegenheiten.

(2) Bundessache ist die Gesetzgebung, Landessache die Vollziehung in den Angelegenheiten des Dienstrechtes und des Personalvertretungsrechtes der Lehrer für öffentliche Pflichtschulen, soweit im Abs.4 lit. a nicht anderes bestimmt ist. In diesen Bundesgesetzen kann die Landesgesetzgebung ermächtigt werden, zu genau zu bezeichnenden einzelnen Bestimmungen Ausführungsbestimmungen zu erlassen; hierbei finden die Bestimmungen des Art.15 Abs.6 sinngemäß Anwendung. Durchführungsverordnungen zu diesen Bundesgesetzen sind, soweit darin nicht anderes bestimmt ist, vom Bund zu erlassen.

(3) Bundessache ist die Gesetzgebung über die Grundsätze, Landessache die Erlassung von Ausführungsgesetzen und die Vollziehung in folgenden Angelegenheiten:¹³¹

Mit dem Anstieg der Studierendenzahlen änderte sich auch das Geschlechterverhältnis an den Hochschulen: Der Frauenanteil wuchs von 37% im Jahre 1970/71 auf 50% im Studienjahr 1980/81 und stieg noch einmal auf 56% im Studienjahr 1990/91. Aktuell (2020/21) beträgt der Frauenanteil an österreichischen Hochschulen 62%.¹³²

Seit 2008/09 sind die Frauen z.B. bei allen Abschlüssen an der Universität Wien in der Überzahl; im Studienjahr 2018/19 mit sogar 71% aller Abschlüsse und 51% der Doktoratsabschlüsse.¹³³ Dieses Verhältnis lässt sich aber nicht auf alle Disziplinen übertragen, in technisch-naturwissenschaftlichen Studienrichtungen ist der Anteil an weiblichen Studierenden nach wie vor gering, wie ein Blick auf die diversen Statistiken und Studien zeigt: „So machen an öffentlichen Universitäten Frauen nur knapp ein Drittel aller Studienanfängerinnen in MINT-Berufen aus, an Fachhochschulen ist der Frauenanteil mit 23% sogar noch geringer. Wie ein Projektbericht des österreichischen Instituts für höhere Studien zeigt, sind dabei überdurchschnittlich viele Frauen in Biowissenschaften (65%) und Architektur (42%) inskribiert, während der weibliche Anteil in den Ausbildungsfeldern Informatik und Ingenieurwesen mit 17 Prozent weit darunterliegt. Außerdem nehmen Bachelorabsolventinnen der Mathematik, Statistik und Informatik deutlich seltener ein Masterstudium auf als ihre männli-

¹³¹ <https://www.jusline.at/b-vg/paragraf/artikel14>. Abgerufen am 31.01.2022. Die weiteren Ausführungen sind Art 14, B-VG zu entnehmen.

¹³² [Hochschulen \(statistik.at\):](https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/index.html)

https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/index.html. Abgerufen am 09.01.2022.

¹³³ Siehe⁸⁸.

chen Kollegen“ ist auf dem Online-Portal „Stepstone“ anlässlich des Frauentages vom 8.März 2020 zu lesen.¹³⁴

Erwähnt soll schließlich auch werden, dass das Recht auf Bildung auch das Recht auf Weiterbildung umfasst, das auf europäischer Ebene in mehreren Dokumenten unter dem Begriff „Lebenslanges Lernen“ verankert ist und in Österreich als Aufgabe und Bildungsauftrag der Hochschulen definiert wurde. Bildung trägt entscheidend zur Formung der Persönlichkeit bei und soll jedes Individuum dazu befähigen, ein selbstbestimmtes und „gutes“ Leben in der Gemeinschaft zu führen.¹³⁵ Die dazu notwendigen Bildungsstrukturen, vor allem jene, die sich auf die sog. „höhere Bildung“ beziehen, sind in ihrer Entwicklung jedoch nie abgeschlossen und brauchen stets Veränderung und Weiterentwicklung, denn: „Hochschulische Lehre ist vom ständigen Wechselspiel zwischen Beständigkeit und Veränderung, Erhalt und Erneuerung geprägt“.¹³⁶ Unter diesem Aspekt ist auch der Bologna-Prozess zu sehen, dem ein eigener kleiner Abschnitt dieser Arbeit gewidmet ist.

¹³⁴ https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20200304_OTS0041/frauentag-zu-wenig-frauen-in-mint-berufen. Abgerufen am 12.02.2022.

¹³⁵ Vgl. dazu: Berka, Walter und ³³.

¹³⁶ Karl-Heinz Töchterle, Wissenschaftsminister a.D., Alpbach, August 2012.

5 SOZIALPSYCHOLOGISCHE BILDUNGSABHÄNGIGKEITEN – GRENZEN und HÜRDEN des RECHTS auf BILDUNG

Für sozialpsychologische Zusammenhänge bei Bildung bemüht Ronny König das alltagsweltlich manchmal etwas strapazierte Gleichnis vom Apfel, der nicht weit vom Stamm fällt, und erwähnt dann die z.B. ungleichen klimatischen Bedingungen für die Bäume – naturgemäß sind damit auch unterschiedliche Erträge bei den Früchten zu erwarten. Übertragen auf die Lebensumstände des Menschen verweist R. König auf den ‚Matthäus-Effekt‘: „Wer hat, dem wird gegeben; wer nicht hat, dem wird auch das noch genommen, was er hat.“¹³⁷

Der Matthäus-Effekt in nicht theologischer Perzeption ist eine Schlussfolgerung aus sozialwissenschaftlichen Beobachtungen und Erfahrungen. Der Begriff selbst stammt vom Talente-Gleichnis aus dem sogen. Matthäus-Evangelium. Das Problem ist, dass Vers 29 stark aus dem Kontext gerissen erscheint. Deshalb soll hier aus Gründen des besseren Verständnisses das gesamte Gleichnis von den Talenten¹³⁸ angeführt werden, d.h. Mt 25,14-30:

14. Denn es ist wie bei einem Mann, der, als er verreisen wollte, seine Knechte rief und ihnen sein Vermögen übergab. 15. Dem einen gab er fünf Talente, dem anderen zwei, dem dritten eines, jedem nach seiner Fähigkeit. Dann reiste er ab. 16. Sogleich ging der, der fünf Talente erhalten hatte, hin und arbeitete mit ihnen und gewann fünf andere dazu. 17. Ebenso gewann der mit den zweien zwei andere dazu. 18. Der aber das eine erhalten hatte, ging hin, grub ein Loch in die Erde und verbarg das Geld seines Herrn. 19. Nach langer Zeit nun kam der Herr jener Knechte zurück und rechnete mit ihnen ab. 20. Da trat der, der die fünf Talente erhalten hatte, herzu brachte fünf weitere Talente und sagte: „Herr, fünf Talente hast du mir gegeben. Siehe, noch weitere fünf Talente habe ich gewonnen.“ 21. Da sprach der Herr zu ihm: „Recht so, du guter und getreuer Knecht, du bist über wenig treu gewesen, ich will dich über vieles setzen. Geh ein in die Freude des Herrn!“ 22. Da trat auch der mit den zwei Talenten herzu, und sagte: „Herr, zwei Talente hast du mir gegeben. Siehe, noch zwei weitere Talente habe ich gewonnen.“ 23. Da sprach der Herr zu ihm: „Recht so, du guter und getreuer Knecht, du bist über wenig treu gewesen, ich will dich über vieles setzen. Geh ein in die Freude deines Herrn!“ 24. Da trat auch der herzu, der das eine Talent erhalten hatte und sag-

¹³⁷ Vgl. König, 13f.

¹³⁸ Mit den ‚Talenten‘ sind im zeitgeschichtlichen Kontext der Redaktion dieser Verse nicht Talente im heute üblichen Sprachgebrauch von ‚Fähigkeiten‘ gemeint, sondern es geht dabei um einen größeren Geldbetrag. Freilich legt die aktuelle Exegese unser heutiges Verständnis von ‚Talent‘ nahe.

te: „Herr, ich wusste, dass du ein harter Mann bist; du erntest, wo du nicht gesät, und sammelst, wo du nicht ausgestreut hast. 25. Und ich fürchtete mich, ging hin und verbarg dein Talent in der Erde. Da hast du, was dir gehört.“ 26. Sein Herr aber antwortete und sprach zu ihm: „Du schlechter und fauler Knecht, du wusstest, dass ich ernte, wo ich nicht gesät, und sammle, wo ich nicht ausgestreut habe. 27. Dann hättest du mein Geld auf der Bank anlegen sollen, und ich hätte bei meinem Kommen das meine mit Zins zurückerhalten. 28. Nehmt ihm also das Talent und gebt es dem, der die zehn Talente hat. 29. Denn jedem, der hat, wird gegeben werden, und er wird in Überfluss haben. Wer aber nicht hat, dem wird auch das, was er hat, genommen, werden. 30. Und den unnützen Knecht werft hinaus in die Finsternis draußen; da wird Heulen und Zähneknirschen sein.“

Das biblische Gleichnis zeigt deutlich das Problem der Dialektik von Meritokratie vs. Vererbung. Der alte Wissenschaftsdisput lautet: Ist der bildungsbiographische Weg eines Menschen durch seine Geburt bestimmt, oder kann er quasi auf einer tabula rasa aufbauen und durch Erfahrung und Lernen reüssieren? Eine Antwort darauf könnte u.a. das grundlegende Modell von Blau & Duncan (1967)¹³⁹ geben. Demnach spielten Bildung und Beruf des Vaters nicht nur insofern eine Rolle, als die beiden Parameter miteinander korrelieren, sondern zusammen wiederum korrelierende exogene Indikatoren im Sinne eines direkten Zusammenhanges zum Bildungsniveau des Kindes ergeben.¹⁴⁰ Die Studie von Blau/Duncan: „The American Occupational Structure“ ist eine erste und äußerst bedeutende Studie im Zusammenhang soziopsychologischer Zusammenhänge bzw. Abhängigkeiten. Es geht dabei um Überlegungen zur Meritokratie¹⁴¹; meist einfach als Milieustudien bezeichnet.

Zur Illustration seien hier zwei konkrete Beispiele angeführt:

Hier ist Johannes, 31, Arztsohn aus gutem Haus, beste mentale und wirtschaftliche Förderung, und dennoch geht es nicht recht weiter mit der Bildung – und auch beruflich herrscht Flaute. Das Medizinstudium abgebrochen, die Betriebswirtschaftslehre köchelt auf kleiner Flamme langsam dahin; er gibt ein paar Tennisstunden, macht Gelegenheitsjobs nach Lust und Laune.

¹³⁹ Vgl. Blau/Duncan, The American Occupational Structure, New York, 1967.

¹⁴⁰ Vgl. ¹³⁰, 126.

¹⁴¹ Der Begriff ‚Meritokratie‘ kommt vom lateinischen Wort ‚meritum‘, der Verdienst. Im oben genannten Zusammenhang bedeutet es ‚der Verdiente‘ und spielt u.U. in der genealogischen Hierarchie der Geschlechter eine Rolle. ‚Emeritus‘ – der Verdiente; der emeritierte Professor – der in Ehren und Verdiensten in Ruhestand befindliche Prof.

Und da ist Anna, 24, die Tochter einer alleinerziehenden Mutter, Sprechstundenhilfe bei einem Arzt, kleine Wohnung, wenig Geld; der Vater langzeitarbeitslos und früh verstorben; der Alkohol machte ihm den Garaus. Anna lernt gut und gern, Matura mit Auszeichnung, sie gibt Nachhilfestunden in Deutsch und Englisch; studiert Romanistik und Geschichte auf Lehramt, Praktikum, den Job am Gymnasium hat sie in der Tasche.

An den zwei Beispielen ist doch einiges schwer verständlich. Wie lässt sich das erklären?

Um den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialen Ungleichheiten zu verstehen, ist ein wissenschaftlicher Blick auf die verschiedenen Bildungsbereiche hilfreich. Prof. Kai Maaz, Soziologe u.a. an der Goethe-Universität Frankfurt, lehrt und forscht zum Thema „Bildungssystem und Gesellschaft“. Im Zusammenhang mit dem Thema der gegenständlichen Master-Thesis sind vor allem seine Ausführungen zu den sozialen Ungleichheiten in den verschiedenen Bildungsbereichen relevant.

Maaz spricht von sozialen Bildungsungleichheiten „(...) wenn zwischen Bildungserfolg und sozialer Herkunft ein systematischer Zusammenhang in dem Sinne besteht, dass Personen, die ein bestimmtes Herkunftsmerkmal aufweisen“ (die zum Beispiel aus einer bestimmten sozialen Schicht kommen) „... im Allgemeinen größeren oder geringeren Erfolg im Bildungssystem haben“ (z.B. mit Blick auf den erreichten Bildungsabschluss) „... als Personen, bei denen das entsprechende Herkunftsmerkmal eine andere Ausprägung aufweist. Dabei kann man sowohl Bildungserfolg als auch soziale Herkunft anhand unterschiedlicher Bildungsungleichheiten in den Blick nehmen.“¹⁴²

Bildungsungleichheiten bestehen laut Maaz zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft in allen Bildungsbereichen; das betrifft die frühkindliche Bildung genauso wie das Schulsystem, die Berufsausbildung, das Hochschulsystem und schließlich auch die Weiterbildung. Aufgrund der Schulleistungsstudien wie PISA liegt für das Schulwesen eine gute Datenlage vor. Anders ist die Situation hinsichtlich repräsentativer Daten im Bereich der Berufsausbildung. In diesem Fall können Daten nur über Umwege analysiert werden.¹⁴³ Was den Bereich der Hochschulbildung betrifft, so liefert in Österreich die regelmäßig durchgeführte Studie-

¹⁴² Maaz, Kai; Was sind soziale Bildungsungleichheiten? In: <http://bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/32204/was-sind-soziale-bildungsungleichheiten>. Abgerufen am 09.01.2022.

¹⁴³ Ibidem. In: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/322324/ungleichheiten-in-den-bildungsbereichen>. Abgerufen am 09.02.2022.

rendensozialerhebung¹⁴⁴ relevante Informationen auch zum „Bildungshintergrund“ von Studierenden. Ähnliche Surveys werden auch in anderen europäischen Ländern wie z.B. Deutschland¹⁴⁵ durchgeführt. Auf europäischer Ebene werden Daten durch das Projekt „EU-ROSTUDENT“ erhoben, die dann in einen Gesamtbericht einfließen und als Grundlage für bildungspolitische Maßnahmen dienen.¹⁴⁶

Für Bildungserfolg führt Maaz vier Ebenen als Merkmale an:¹⁴⁷

- (1) *Die Partizipations-Ebene:* Maaz versteht darunter die Beteiligung an bzw. den Zugang zu Bildungsangeboten – beginnend beim Kindergarten bis zur Hochschule.
- (2) *Die Leistungs-Ebene:* Leistungen werden in diesem Zusammenhang vor allem als Kompetenzen verstanden. Maaz führt dabei als Beispiel internationale Schulleistungsvergleiche wie das PISA-Programm an. (Siehe dazu die Ausführungen bei Abschnitt 6).
- (3) *Die Leistungsbewertungs-Ebene:* Der Autor betont dabei die Leistungsrückmeldungen als festen Bestandteil des deutschen (und sicher auch des österreichischen) Bildungssystems. Dabei spielt auch die Form der Leistungsbewertung zum Beispiel als Ziffernsystem (in Deutschland 1-6, in Österreich 1-5)¹⁴⁸ eine Rolle.
- (4) *Die Zertifizierungs-Ebene:* Damit ist lt. Maaz die Bescheinigung der in einem bestimmten Bildungsgang erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten durch ein allgemein anerkanntes Abschlusszertifikat gemeint.

Was die soziale Herkunft eines Menschen betrifft, so hat Maaz hier drei Kategorien geschaffen:¹⁴⁹

- *Das Ökonomische Kapital:* Der Autor erwähnt die bisher in der Sozialforschung üblichen Kriterien der Bestimmung der sozialen Herkunft einer Person wie den Beruf und das Einkommen der Eltern, die Aufschluss über die finanziellen Mittel, die Macht

¹⁴⁴ <https://www.ihs.ac.at/research/research-projects/projectdetail/student-social-survey-studierenden-sozialerhebung/>.

¹⁴⁵ <https://www.die-studierendenbefragung.de/die-studierendenbefragung>.

¹⁴⁶ <https://www.agenda-austria.at/publikationen/bildungsmobilitaet/kapitel-4-die-soziale-herkunft-der-studierenden-im-internationalen-vergleich/>.

¹⁴⁷ Vgl. ⁹⁸.

¹⁴⁸ Siehe ¹⁰⁰.

oder das soziale Prestige der Herkunftsfamilie geben und so helfen, die Position der Familie abzuschätzen.

- *Das kulturelle Kapital:* Damit sind auch die vorherrschenden Wertorientierungen und Einstellungen gemeint, wie zum Beispiel der Stellenwert und Einfluss der Eltern bezüglich der Bildung ihrer Kinder und die Bereitschaft, deren Eintritt ins Erwerbsleben zugunsten einer längeren Bildungslaufbahn hinauszuzögern („inkorporiertes kulturelles Kapital“). Auch der Besitz von Kulturgütern wie Bücher, Musikinstrumente und Kunstwerke, die bestimmte Bildungserfahrungen in der Familie ermöglichen und eine gewisse Vertrautheit mit „höheren“ Kulturgütern der Gesellschaft herzustellen in der Lage sind („objektives kulturelles Kapital“), sind lt. Maaz ein Indiz sozialer Herkunft.
- *Das soziale Kapital:* Hier geht es um ein dauerhaftes Netzwerk sozialer Beziehungen. Diese Netzwerke würden in der Familie, in Verwandtschafts- und Freundschaftsbeziehungen, in religiösen oder ethnischen Gruppen, in Vereinen oder politischen Parteien geflochten. Sie könnten für die Bildungsbiographie eines Menschen eine wichtige Unterstützungsressource sein und den Handlungsspielraum einer Person deutlich erweitern, indem Zugänge zu attraktiveren beruflichen Positionen erleichtert und so auch die sozioökonomische Stellung beeinflusst werden könnte.

In seinen Studien kommt Maaz zum Ergebnis, dass praktisch in allen Bereichen der Bildung, von der frühen Kindheit und dem vorschulischen Bereich über die Grundschule – was in Österreich der Volksschule entspricht, die Sekundarstufe (Gymnasium, Realschule, Hauptschule; in Österreich Mittelschule, Unterstufe Gymnasium) einschließlich der Berufsausbildung (Berufsschule) und bis zum Hochschulbereich soziale Ungleichheiten existieren.¹⁵⁰ Diesen Befund bestätigen auch die o.a. länderspezifischen Studien, allerdings mit unterschiedlichen Tendenzen der Veränderung.

Was seinen wissenschaftlichen Befund betrifft, betont Maaz insbesondere die Bedeutung der Auswirkung sozialer Ungleichheiten in der frühen Kindheit und im vorschulischen Bereich – vor allem hinsichtlich der Möglichkeit der Bildungsbeteiligung, weil hier für alle weiteren Bildungsbereiche die Weichen gestellt werden. In diesem Alter des Spracherwerbs bzw. der

¹⁵⁰ Vgl. Maaz, Kai; Soziale Ungleichheiten in den verschiedenen Bildungsbereichen. In: <http://bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/322324/ungleichheiten-in-den-bildungsbereichen/>. Abgerufen am 09.01.2022.

spielerischen Erweiterung des Wortschatzes im Rahmen einer regelmäßigen intensiven Zuwendung durch die Eltern kommt es zum Erwerb kognitiver bzw. nichtkognitiver Schlüsselkompetenzen des Kindes z.B. im Sinne einer Selbstregulation: das Kind lernt kurzfristige weniger wichtige Bedürfnisse zugunsten wichtigerer, längerfristiger Ziele zu unterscheiden und zurückzustellen. Wenn das Kind diese Zuwendung nicht bekommt, weil die Eltern deren Bedeutung nicht erkennen bzw. keine Zeit dafür haben, pflanzen sich die sozialen Ungleichheiten über alle anderen nachfolgenden Bildungsbereiche fort. Dabei ist ein qualitativ hochwertiges Angebot bei der Kindertagesbetreuung von großer Bedeutung.

Sehr wichtig ist auch der Bildungsbereich der Grundschule; nicht so sehr hinsichtlich Bildungsbeteiligung, diese ist aufgrund der allgemeinen Schulpflicht ohnedies in vielen Ländern für alle Kinder dieser Bildungsphase gleich, sondern vielmehr hinsichtlich der familiären Förderung der Kinder. Hier zeigt sich, dass Kinder aus sozial begünstigten Familien in ihrer ersten Bildungsphase stärker durch das Elternhaus gefördert werden und daher am Ende der Grundschulzeit im Durchschnitt höhere Kompetenzen aufweisen als Kinder aus sozial weniger begünstigten Familien.

Bei der Sekundarstufe spielt die soziale Ungleichheit der Bildungsbeteiligung eine noch größere Rolle, weil die Eltern über den weiteren Bildungsweg bestimmen. Jetzt müssen die Entscheidungen für Gymnasium, Realschule¹⁵¹ oder Hauptschule¹⁵² getroffen werden, und dabei hängt es nach wie vor sehr von der „sozialen Schicht“ der Herkunftsfamilie ab, welchen Bildungsweg die Jugendlichen einschlagen.

Was den Hochschulbereich betrifft, führt Maaz die vielen und gravierenden Veränderungen in den letzten Jahrzehnten an und dass sowohl die Zahl der Studierenden als auch die der Hochschulstandorte deutlich gestiegen ist. Auch die Bologna-Reform hätte zu diesem Anstieg beigetragen. Und dennoch: Trotz der Expansion des Hochschulbereiches und auch einer höheren Bildungsbeteiligung von Studierenden aus sozial weniger privilegierten Familienbeständen nach wie vor starke soziale Ungleichheiten beim Hochschulzugang¹⁵³, ein Befund, den das oben erwähnte Projekt EUROSTUDENT bestätigt.

¹⁵¹ Das ist eine Schulform, die typisch für Deutschland ist.

¹⁵² Es handelt sich um eine Schulform, die es so in Österreich nicht mehr gibt, nachdem sie vor ein paar Jahren in die (neue) Mittelschule umgewandelt worden war.

¹⁵³ Siehe ¹⁰⁴.

Abschließend seien noch kurz Forschungsergebnisse von Maaz zu den Ursachen von Bildungsungleichheiten angeführt:¹⁵⁴

Es seien vor allem die Bildungsübergänge, die „Gelenkstellen“ wie sie Prof. Maaz bezeichnet, die für die soziologische Ungleichheitsforschung bislang im Fokus der Untersuchungen standen. Kindern aus sozial privilegierteren Familien wird oft mehr zugetraut und in sozial privilegierten Familien werden im Zweifel prestigereichere Bildungsgänge gewählt. Im Bereich des Sekundaschulbereichs gibt es sehr unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge; es sind unterschiedliche Lernzuwächse in Bildungsinstitutionen festzustellen. Bildungsungleichheiten können sich aber durchaus auch außerhalb des Bildungssystems ausbilden, die zum Beispiel in der Familie, der Nachbarschaft oder der Region entstehen und dazu führen, dass diese Negativ-Effekte in das Bildungssystem quasi diffundieren und die Leistungsentwicklung der Kinder und Jugendlichen negativ beeinflussen.

Schließlich unterscheidet Maaz primäre und sekundäre Ungleichheiten am Übergang von der Grundschule als Schlüsselübergang.

Bei primären Herkunftseffekten handelt es sich um soziale Unterschiede der Bildungsbeteiligung, die auf unterschiedlichen Leistungen und Fähigkeiten der Lernenden beruhen. Sekundäre Herkunftseffekte entstehen beim Übergang in die weiterführenden Schulen, durch neue und zusätzliche Unterschiede der Bildungsbeteiligung, die nicht auf Begabung, Kompetenzen und Schulnoten zurückzuführen sind, sondern darauf, dass sich je nach Sozial-schicht das Entscheidungsverhalten der Eltern hinsichtlich der Wahl der weiterführenden Schule unterscheidet.¹⁵⁵

Wenn nun der Blick wieder zurück zu den eingangs erwähnten Beispielen von Johannes und Anna gelenkt wird, wie auch auf die Bildungsbiografie des Verfassers (siehe Kapitel 2), so ist festzustellen, dass diese Biografien nicht mit den Forschungsergebnissen von Maaz korrelieren, wiewohl sich grundsätzliche Erkenntnisse von Maaz auch in diesen Beispielen wiederfinden. Die Beispiele zeigen, dass auch sogenannte asynchrone Bildungsbiographien– sowohl was den Bildungsverlauf einer aus einer privilegierten Herkunftsfamilie stammenden Person als auch umgekehrt den Bildungsverlauf einer aus einer sozial benachteiligten Familie stam-

¹⁵⁴ Vgl. Maaz, Kai; Ursachen von Bildungsungleichheiten. In: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/322528/ursachen-von-bildungsungleichheiten>. Abgerufen am 09.01.2022.

¹⁵⁵ Siehe ¹⁰⁸.

menden Person betrifft – einen gegenteiligen Verlauf nehmen können. Allerdings zeigt sich sehr oft, dass im Fall der aus der sozial benachteiligten Familie stammenden Person mehr Energie und Durchsetzungskraft für einen bestimmten Bildungsweg notwendig ist – oft auch zu einem späteren Zeitpunkt im Leben, als dies vielleicht bei einer Person, die aus einer privilegierten, sogenannten bildungsnahen Herkunftsfamilie stammt, nötig ist.

Mit Blick auf das Menschenrecht Bildung ist festzuhalten, dass es auch zu den Pflichten eines Staates gehört, Möglichkeiten für flexible Bildungsübergänge – die „Gelenkstellen“ bei Maaz–zu schaffen (Stichwort Durchlässigkeit), auch um den Herkunftseffekten entgegenzuwirken und die Teilhabe an Bildung auf welcher Stufe auch immerzu fördern.

6 EXKURS: PISA und BOLOGNA – und das RECHT auf BILDUNG

Als Georg Picht, deutscher Pädagoge, Philosoph und Theologe, 1964 die „Deutsche Bildungskatastrophe“¹⁵⁶ ausrief und auf die Folgen bildungspolitischer Versäumnisse hinwies, stieß er damit einen Reformprozess an, der sich über die Grenzen Deutschlands erstrecken sollte. Picht sah die Gründe für die drohende Bildungskatastrophe einerseits im drohenden Lehrermangel, andererseits aber auch in der ungerechten Verteilung von Bildungschancen, die wiederum einen Mangel an gut ausgebildeten Maturant*innen und damit einen Wettbewerbsnachteil Deutschlands im internationalen Vergleich bedinge. Der Ansatz seiner Reformpläne war im Wesentlichen ökonomischer Natur.

Pichts Reformlinie erfuhr bald heftigen Gegenwind. Es war der ebenfalls deutsche Soziologe Ralf Dahrendorf, dem die bildungsökonomische Ausrichtung viel zu unzureichend war. Dahrendorf forderte in seinem Buch „Bildung ist Bürgerrecht“¹⁵⁷ eine aktive Bildungspolitik und wies eindringlich auf die Bedeutung von Bildungsgerechtigkeit und die Durchlässigkeit der Bildungssysteme als Basis stabiler demokratischer Gesellschaften hin; mehr noch, er bezeichnet zu wenig Bildung sogar als demokratiegefährdend.

Einigkeit herrschte in der Bildungspolitik von Dahrendorf und Picht im Verlangen nach einer durch staatliche Planung unterstützten „Expansion des Bildungswesens auf allen Stufen“. Der bildungsökonomische Ansatz Pichts wurde hauptsächlich durch die Wirtschaft, von vielen Universitätsprofessoren und konservativen Politikern getragen, der reformpädagogische Ansatz Dahrendorfs wurde hauptsächlich von Studierenden, dem Hochschulmittelbau, Reformpädagogen und SPD-Politikern vertreten. Die Diskussion von damals hat auch für heute noch Relevanz, aber die Schlagworte von damals: „Wettkampf der Weltsysteme“, „Bildungskatastrophe“ und „Bildung ist Bürgerrecht“ sind heute durch die Begriffe „Internationalisierung“, „Bologna-Prozess“ oder „Beschäftigungsfähigkeit“ ersetzt. Im Jahr 2000 war das Bestreben einer immer mehr zusammenwachsenden Europäischen Union, innerhalb von zehn Jahren der „wettbewerbsfähigste und dynamischste wissensbasierte Raum in der Welt“ zu werden. Auch die Idee der „Chancengleichheit“ erlebte eine Renaissance – wenn auch

¹⁵⁶ Vgl. Sachsse, Malte: Die deutsche „Bildungskatastrophe“ und die Reformen der 60er Jahre.

<https://www.grin.com/document/133847>.

¹⁵⁷ Vgl. Dahrendorf, Ralf (1965): Bürgerrecht auf Bildung. In: <https://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/buergerrecht-auf-bildung-ralf-dahrendorf-1965.html>. Abgerufen am 12.01.2022.

nicht im umfassenden und persönlichkeitsbildenden Sinne Dahrendorfs, sondern mit dem Ziel der Erschließung von „Bildungsreserven“ und „Humankapital“.¹⁵⁸

6.1 Das PISA-Programm

Das „Program for International Student Assessment“ – kurz genannt PISA - wurde um die Jahrtausendwende von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ins Leben gerufen mit dem Ziel, Grundkenntnisse und Grundkompetenzen der 15-jährigen Schüler*innen nach Absolvierung der Schulpflicht zu erheben und international zu vergleichen. Neben der Erhebung der Grundkenntnisse der Mathematik und Naturwissenschaften sowie der Kompetenz des sinnerfassenden Lesens werden auch Motivation und Fähigkeiten im Bereich des kollaborativen Problemlösens erhoben. Als Feststellungsintervall wurden drei Jahre festgelegt. Die letzte Erhebung fand Corona-bedingt 2018 statt, sie wurde 2019 veröffentlicht; es nahmen 79 Länder daran teil; Schwerpunkt waren in diesem Fall die Lesekenntnisse und die Lesekompetenz. Auch die ‚finanzielle Allgemeinbildung‘ wurde – wenn auch fakultativ – erhoben. Dabei absolvierten stellvertretend für ca. 32 Millionen Teilnehmer*innen etwa 600.000 die Testrunde.¹⁵⁹

Was die Testdurchführung betrifft, handelt es sich teilweise um einen multiple Choice-Test und teilweise einen aus freien Antworten bestehenden. Dem Test angeschlossen ist auch ein Fragebogen über die Schüler*innen und ihre Interessen, Einstellungen und Erfahrungen, über ihr Zuhause und ihre Schul- und Lernerfahrungen. Von der Schulleitung werden Informationen zur Schulorganisation und dem Schulumfeld abgefragt. In einigen Ländern und Volkswirtschaften werden in einem zusätzlichen Fragebogen auch Lehrkräfte befragt, in einigen Ländern werden auch Fragebogen für die Eltern eingesetzt sowie wie Fragebogen zu den bildungspolitischen Erwartungen. Die demographische Struktur der PISA-Stichprobe kann sich ändern, wenn veränderte Schulbesuchsquoten und/oder Migrationsbewegungen dies erfordern, was auch immer wieder zu Kritik an der Validität der erhobenen Daten führt.

¹⁵⁸ Vgl. Lamprecht, Wolfgang; Die ‚Bildungskatastrophe der 1960er Jahre. Technische Universität Chemnitz, Universitätsarchiv. Chemnitz. Keine Angabe Erscheinungsjahr.

¹⁵⁹ Vgl. <https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/haeufig-gestellte-fragen.htm>. Abgerufen am 04.01.2022.

Das Besondere an der PISA-Studie ist u.a. der globale Faktor der teilnehmenden Länder und Volkswirtschaften, die eine komparative Feststellung über den Kenntnis- und Kompetenzstatus der Schüler*innen am Ende der Pflichtschulzeit erlauben.¹⁶⁰

Die drei Hauptaspekte von PISA sind:

- Die Klärung bildungspolitisch relevanter Fragen bezüglich Vorbereitung auf die Herausforderungen des Lebens junger Menschen, Effektivität bestimmter Unterrichtsmethoden und Schultypen, Verbesserung der Zukunftsaussichten der Schüler*innen mit Migrationshintergrund bzw. Benachteiligung
- Grundbildungskonzept: Es geht primär nicht um Evaluierung des Wissens der Schüler*innen, sondern um den Erwerb von Schlüsselkompetenzen (Kompetenzen anwenden, interpretieren, analytische Lösungswege anwenden können, logisches Denken und Überlegungen klar ausdrücken)
- Lebenslanges Lernen: Lernen lernen (warum lernen, wie lernen?) – es geht nicht nur die Erfassung der Lesefähigkeiten und der Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften, sondern auch um Motivation, Selbstbild und Lernstrategien.

Auch wenn auf den ersten Blick PISA nicht direkt mit dem Thema Bildung als Menschenrecht in Verbindung zu stehen scheint, so ergibt sich dieser Zusammenhang klar aus den Kernpositionen der OECD-Bildungspolitik, auf der auch PISA beruht. Diese Kernpositionen sind:

- Bildung muss ALLEN zugänglich sein (soziale Inklusion; „equality of education“), Bildung als Recht.
- Etablierung eines öffentlichen Schulsystems (Bürgerrecht) – Bildungsmöglichkeiten als Pflicht des Staates.
- Bildung von Gesinnung und Persönlichkeit (siehe Pestalozzi) – Bildung als Recht für ein gutes Leben.
- Volle Entfaltung der Persönlichkeit (siehe Humboldt bzw. Bieri) – Bildung als Recht zur Entfaltung des Individuums.
- Es geht um zweckfreie Bildung (siehe Humboldt) – Bildung als Menschenrecht
- Ausklammerung der beruflichen Ausbildung (siehe Humboldt und später auch Dahrendorf) – Recht auf Bildung

¹⁶⁰ Ibidem.

- Freiheit bei der Berufswahl (Picht/Bologna) – Recht auf Bildung und Gestaltung des Lebens.

In diesen Kernpositionen der OECD zeigt sich, dass auch PISA, trotz aller Schwächen, die ein so stark formalistisches Konzept aufweist, dem Recht auf Bildung zuarbeitet, weil es die Defizite einzelner Länder sichtbar macht, und dadurch den Anstoß zu bildungspolitischen Maßnahmen zu Verbesserungen gibt.

6.2 Der Bologna-Prozess

Als „Bologna-Prozess“ wird ein grundlegender Reformprozess des europäischen Hochschulwesens bezeichnet, der im Jahre 1999 durch die von 29 europäischen Staaten unterzeichnete Bologna-Erklärung (mittlerweile beteiligen sich 48 europäische Länder) angestoßen wurde. Ziel dieses Reformprozesses war, innerhalb von zehn Jahren einen Europäischen Hochschulraum zu schaffen, in dem die Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Forschenden sowie des wissenschaftlichen Personals im Rahmen qualitätsgesicherter, transparenter und vergleichbarer Studienangebote unter Anerkennung der erbrachten Studienleistung möglich ist.

Es handelt sich hierbei entgegen oft geäußerter Kritik an einem „von Brüssel ausgehenden Diktat“ um ein freiwilliges Übereinkommen der teilnehmenden Länder, in dem sie sich dazu bereit erklären, ihre nationalen Hochschulsysteme entsprechend zu reformieren, um die genannten Ziele – die auch im Sinne einer Erhöhung der Chancengleichheit, der Durchlässigkeit und damit einer Stärkung des Rechts auf Bildung zu verstehen sind – zu erreichen. Gleichzeitig steigern die europäischen – und somit auch die österreichischen – Hochschulen ihre Wettbewerbsfähigkeit im globalen Kontext.

Die wesentlichen Eckpunkte des Europäischen Hochschulraums und somit des Bologna-Prozesses sind u.a.:

- Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse durch die Etablierung eines dreistufigen Studiensystems (Bachelor, Master, Doktor/PhD)
- Einführung des „European Credit Transfer und Accumulation Systems“ (ECTS) zur Vergleichbarkeit der Gleichwertigkeit der Studienabschlüsse und Erleichterung der Anrechnung gleichwertiger Studien und Studienteile

- Förderung der Mobilität von Studierenden, Lehrenden, Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftler
- Förderung des lebenslangen Lernens / der Weiterbildung
- Förderung der europäischen Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung
- Verankerung einer Europäischen Dimension der Hochschulausbildung
- Stärkung der sozialen Dimension (Ausgleich von Bildungsungleichheiten) der Hochschulbildung
- Förderung der Beschäftigungsfähigkeit

Bei den regelmäßig stattfindenden Konferenzen der Minister*innen für Hochschulbildung zum Europäischen Hochschulraum¹⁶¹ werden gemeinsame Ziele für diesen Hochschulraum diskutiert und festgelegt. In der Konferenz von Paris (2018) verständigten sich die Minister*innen z.B. darauf, zukünftig den Fokus im Bologna-Prozess hinsichtlich der Wahrung akademischer Grundwerte wie der Autonomie der Hochschulen und der akademischen Freiheit, der Innovation in Lehre und Lernen sowie der Digitalisierung zu erweitern. Ein besonders ambitioniertes Ziel wurde in der Entwicklung von transnationalen Kooperationen – u.a. durch die Schaffung von sogenannten "Europäischen Universitäten" – gesetzt.¹⁶²

Von kritischen Beobachtern des Bologna-Prozesses wird mitunter angemerkt, dass mit diesem System ein politisches Instrument zur Durchsetzung von Interessen geschaffen werden sollte, die sich der einzelne Staat so nicht leisten kann. Es ginge außerdem vor allem um wirtschaftliche Interessen und um ein Instrument, das nur auf die Berufsbefähigung abziele, dabei aber Bildung als generellen Wert vernachlässige. Verschulung und zunehmende Trennung von Forschung und Lehre werden ebenso kritisiert.

Dennoch: die Vorteile des Bologna-Prozesses vor allem für die Studierenden sind bemerkenswert: Es wurde einerseits ein System der Harmonisierung und Vereinheitlichung der Studienarchitektur auf europäischer Ebene geschaffen, andererseits ein transparentes System der gegenseitigen Anrechenbarkeit von Studien und Studienleistungen, verbindliche Parameter der Qualitätssicherung sowie Möglichkeiten zur Förderung grenzüberschreitender Mobilität. Und: „Bologna mit seiner gestuften Studienarchitektur bietet noch eine weite-

¹⁶¹ Generell als EHEA = „European Higher Education Area“ bezeichnet.

¹⁶² Vgl. https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/universitaet/Seite.160125.html.
Abgerufen am 09.01.2022.

re ungemein wertvolle Chance, nämlich jene der Flexibilisierung der Bildungswege und damit der Berufswege unserer Studierenden und Absolventinnen und Absolventen. Bachelorstudium in Wien, Masterstudium in Maastricht, LLM in Frankfurt - aufbauend auf einem Wirtschaftsstudium – kein Traumgespinnst mehr, sondern Realität im Bologna-Raum.“¹⁶³

Der Bologna-Prozess hat die europäische Hochschullandschaft grundlegend und durchaus positiv verändert, wenngleich noch nicht alle Veränderungen unter Erfolge verbucht werden können. Aber: “... there is no alternative. Even the harshest critics of Europe's biggest ever higher education reform recognize that the basic political idea is and was compelling: allowing people to study without borders and creating unimpeded exchanges between researchers at Europe's universities and creating a common educational vision in a common educational area” (Der Spiegel).¹⁶⁴

Bleibt noch die wichtige Frage: Trägt der Bologna-Prozess auch zur Stärkung des Menschenrechts auf Bildung bei? Diese Frage bejaht Eva Werner vollinhaltlich, denn, so bekräftigt sie, der Bologna Prozess ist ein Prozess, der die Chancengleichheit fördert, auch über den europäischen Hochschulraum hinaus, der Bildungswege auch für Menschen mit sogenannten „asynchronen“ Bildungsbiographien ermöglicht, und dadurch „der Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“¹⁶⁵ dient. Darüber hinaus fördern transnationale Mobilität und Zusammenarbeit „gegenseitiges Verständnis und Toleranz“¹⁶⁶, ganz im Sinne des Artikels 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte.

¹⁶³ Werner, Eva; Bologna: Fluch oder Segen? Oder einfach eine große Chance? In: Academia Februar 2018.

¹⁶⁴ Smith, David Gordon in: SPIEGEL Online (03/2016), zitiert in: Werner, Eva: Bologna: Fluch oder Segen? Academia, Februar 2018.

¹⁶⁵ Siehe Art.26 AEMR.

¹⁶⁶ Ibidem.

7 WEITERBILDUNG und LEBENSLANGES LERNEN – RECHT UND CHANCE

Nicht nur der Bildungsbegriff umfasst verschiedene Aspekte (siehe Kapitel 3), auch der Begriff des lebenslangen Lernens ist vielschichtig. Er ist vor allem nicht neu und keineswegs ein Phänomen der Neuzeit. Von der Notwendigkeit, immer wieder etwas dazuzulernen, um den immer neuen Herausforderungen und Veränderungen in der Gesellschaft gewachsen zu sein, wusste man im Prinzip schon in der Antike. Es waren vor allem die großen Philosophen – und nicht nur die griechischen –, die sich darüber Gedanken machten. Seneca der Jüngere (er lebte etwa um Christi Geburt) postulierte sein Bildungs-Motto so: *„Du musst lernen, solange du noch nicht weißt; du musst lernen, solange du lebst.“* Die antiken Philosophen verstanden somit schon sehr gut, dass Lernen eine ganz grundlegende Aktivität des Menschen ist. Die Idee des praktisch lebensbegleitenden Lernens wurde von Comenius, einem der frühesten pädagogischen Denker im 17. Jahrhundert, wieder aufgenommen. Rousseau und Condorcet¹⁶⁷ übernahmen dann etwas später den Gedanken des lebenslangen Lernens und entwickelten ihn weiter: Wir können uns in einer stark verändernden Welt nur lernend behaupten und vor allem können wir die Welt nur lernend gestalten.¹⁶⁸

Das Wissen um die Notwendigkeit des Lernens als grundlegende Aktivität des Menschen war somit schon weit verbreitet. Im Bewusstsein der Bildungspolitik relevant wurde das lebenslange Lernen aber erst in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts. Der Gedanke, man könnte auf dem Primärweg der Bildung quasi Wissen ‚auf Vorrat‘ anlegen, kommt heute wohl kaum noch auf; zu evident ist die Notwendigkeit der Adaption von Bildung in persönlicher, gesellschaftlicher und beruflicher Hinsicht. Da hat sich selbst in den letzten 50 Jahren viel an der Einstellung zum Lernen geändert. Stellte sich vor wenigen Jahrzehnten vielleicht noch die Frage nach der Notwendigkeit des sich Weiterbildens, wäre heute allseits die Verwunderung groß, das nicht zu tun. In unseren Tagen wäre das ein geradezu groteskes Bekenntnis eines gravierenden Bildungsdefizits und eine grobe Fehleinschätzung obendrein.¹⁶⁹

Außerdem wiesen Goethe, ein Universalwissenschaftler, sowie Leibniz, ein Universalgenie, explizit darauf hin, dass mit dem in der Jugend Erlernten nicht lebenslang das Auslangen zu

¹⁶⁷ Französischer Philosoph, Mathematiker und Politiker der Aufklärung.

¹⁶⁸ Vgl: Nuissl, Ekkehard/Przybylska, Ewa in: <https://www.bpb.de/themen/bildung/zukunft-bildung/197495/lebenslanges-lernen-geschichte-eines-bildungspolitischen-konzepts/>. Abgerufen am 09.01.2022.

¹⁶⁹ Ibidem.

finden sei. Seit der Antike pädagogisierte sich die Vorstellung vom Lernen bzw. vom lebenslangen Lernen. Lernen wurde zunehmend auch als soziale Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden verstanden. In der Neuzeit haben sich zunehmend Wissenschaftler, Philosophen, Literaten und Soziologen der Idee des lebenslangen Lernens verschrieben. Es gab aber auch kritische Stimmen dazu: So hielt George Bernhard Shaw nicht viel davon, dass man ununterbrochen lernen sollte. Trotzdem war schnell klar, dass in der neu entstehenden technisierten Welt der Maschinen, des elektrischen Stroms, des Automobils, des Telefons,..., nur das Lernen – genauer gesagt das lebenslange Lernen, das Mittel der Wahl sein könne.

Und Nuissl & Przybylska führen vier Gründe für das lebenslange Lernen an:¹⁷⁰

- (1) Den anthropologischen Faktor: Der Mensch in der Unterscheidung zum Tier. Das lebenslange Lernen macht den Menschen erst lebensfähig in dieser komplexen Welt.
- (2) Lebenslanges Lernen ist notwendig, bedingt durch den ständigen Wandel, der immer wieder Neuorientierung und Adaption erfordert.
- (3) Der Mensch gestaltet sich seine Umwelt nach seinen ureigensten Interessen; er macht sich die Erde quasi ‚untertan‘. Das erfordert die Fähigkeit, immer wieder neue Zusammenhänge zu erkennen bzw. zu erfassen und Folgen abschätzen zu können. Auch darin hätte der Mensch gewissermaßen ein Alleinstellungsmerkmal.
- (4) Der Mensch ist nicht nur ein soziales Wesen, sondern ist in vielschichtigen Kulturen eingebunden, er entwickelte hohe Sprachkompetenzen und kann komplexe Sachverhalte lösen. Auch dafür ist aber ständiges, d.h. lebenslanges Lernen notwendig.

Gerade die Punkte zwei bis vier unterstreichen die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens sehr deutlich: um mit der dynamischen Weltentwicklung unseres Umfeldes Schritt halten zu können, bedarf es des kontinuierlichen Lernens. Damit ist aber nicht das Ansammeln von Faktenwissen gemeint, sondern vielmehr das Verstehen der wechselseitigen Abhängigkeit, die Offenheit für Neues sowie die Vernetzung von Fakten zu einem praktikablen Ganzen und die Fähigkeit, zu evaluieren und zu reflektieren. All das macht einen lebenslangen Bildungsprozess aus.

¹⁷⁰ Vgl. Nuissl, Ekkehard & Przybylska, Ewa; „Lebenslanges Lernen“ – Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts. In: <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/uukunft-bildung/197495/lebenslanges-lernen>. Abgerufen am 09.01.2022.

Lebenslanges Leben und Weiterbildung sind wichtige Themen auf der bildungspolitischen Agenda der Europäischen Union: In diesem Kontext sind die Maastrichter Verträge von 1993 von Bedeutung, denn dadurch wurde der gesamte Bildungsbereich zum politischen Thema der Europäischen Union. Im Vertrag von Maastricht 1992 wurde das allgemeine und berufliche Bildungswesen in seiner Gesamtheit in den Kompetenzbereich der Europäischen Union aufgenommen, indem den Mitgliedstaaten die Verpflichtung zur Zusammenarbeit und zur Ausrichtung auf gemeinsame Ziele auferlegt wird. Besonders deutlich wird diese neue Orientierung in Artikel 126, in dem der Beitrag der Europäischen Union "zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung" als eine Leitaufgabe europäischer Politik definiert ist.¹⁷¹ 1996 wurde seitens der EU das ‚Jahr des lebenslangen Lernens‘ ausgerufen und durch das Weißbuch „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zu einer kognitiven Gesellschaft“ untermauert.

Das Recht auf allgemeine und berufliche Bildung und auf lebenslanges Lernen ist in der europäischen Säule sozialer Rechte festgeschrieben (Grundsatz 1). Alle Menschen sollten kontinuierlich Zugang zu hochwertiger allgemeiner und beruflicher Bildung haben, und sie sollten aus einem Katalog diejenigen Angebote für die Kompetenzentwicklung auswählen können, die ihren Bedürfnissen entsprechen. Angesichts des ständigen Wandels in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt sind Kompetenzen die wichtigsten Bausteine für den Erfolg aller Bürgerinnen und Bürger.¹⁷² Um den Kompetenzerwerb zielgerichtet zu fördern, aber gleichzeitig auch transparent zu machen, wurde 2006 der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) entwickelt mit dem Ziel, die grenzüberschreitende Mobilität von Lernenden und Arbeitnehmern zu erleichtern und das lebenslange Lernen sowie die berufliche Entwicklung in ganz Europa fördern. Die Mitgliedstaaten haben sich verpflichtet, den EQR weiterzuentwickeln und im Laufe der Zeit auch wirksamer zu gestalten, sodass er Arbeitgeber*innen, Arbeitnehmer*innen und Lernenden das Verständnis nationaler, internationaler und in Drittländern erworbener Qualifikationen erleichtert.¹⁷³

¹⁷¹ Vgl. dazu: Mitter, Wolfgang: Bildungspolitik nach Maastricht - die Konsequenzen und Herausforderungen der europäischen Einigung für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland - In: Knoll, Joachim H. [Hrsg.]: Bildung in Europa für Europa. Ein Thema der Erwachsenenbildung. Köln-Wien-Weimar, Böhlau 1994, S. 63-82: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-7132>.

¹⁷² Vgl. <https://www.bildungsspiegel.de/news/weiterbildung-bildungspolitik/5297-eu-staerkt-zugang-zu-weiterbildungen>. Abgerufen am 15.01.2022.

¹⁷³ Siehe dazu: Europäischer Qualifikationsrahmen. <https://europa.eu/europass/de/european-qualifications-framework-eqf>.

In der EntschlieÙung des Rates zu einer neuen „Europäischen Agenda für die Erwachsenenbildung 2021-2030“¹⁷⁴ wird explizit die Notwendigkeit der Weiterbildung Erwachsener als Teil des lebenslangen Lernens postuliert: „In einer Zeit, in der wir immer häufigere und immer komplexere Übergänge durchleben (insbesondere den grünen und den digitalen Wandel) und vor gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen stehen, kann die Erwachsenenbildung, als wichtiger Teil des lebenslangen Lernens einen Beitrag dazu leisten, dass Volkswirtschaften und Gesellschaften stärker und resilienter werden. Es ist wichtig, geeignete Voraussetzungen zu schaffen, damit Menschen durch die Entscheidungen, die sie treffen, als Reformkräfte den Wandel mittragen können.“¹⁷⁵

Wie jedes Bildungskonzept wird natürlich auch jenes des lebenslangen Lernens kritisch beäugt und bleibt nicht ohne Kritik. Man stieß sich schon am Begriff: Das lebenslange Lernen bedeute doch Lernen von der Wiege bis zum Grab („from cradle to grave“), von der Geburt bis zum Tod. Frühkindliche Erziehung wird schon gemacht; nun auch lernen, sich bilden bis zum Lebensende, quasi bis zum Tod– dieser Gedanke gefällt nicht allen Menschen. Es sei aber auch ein von der Bedeutung her eher ungenauer, schwammiger Begriff und er mache keine ausreichenden Aussagen über die notwendigen Veränderungen institutioneller Natur, über die Übergänge zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen oder die Verschränkung von Bildungsinhalten.¹⁷⁶ Kritisch gesehen wird das Konzept des lebenslangen Lernens auch für das Berufsleben, speziell hinsichtlich des Arbeitnehmerschutzes. Es besteht die Befürchtung, dass auf die Menschen, vor allem die unselbständig Tätigen, noch mehr als bisher an Belastungen zukäme, wenn sie sich praktisch obligat lebenslang weiterzubilden hätten¹⁷⁷ – (Weiter)Bildung als Pflicht. Schließlich wird noch gegen das lebenslange Lernen eingewendet, dass es sich inhaltlich fast nur mit berufsspezifischen Kompetenzen befasse und auch hauptsächlich nur auf berufliche Ziele, also auf „Employability“ ausgerichtet wäre, was eine „Kolonisierung“ der Lerntätigkeit des Menschen gleichkomme.¹⁷⁸

¹⁷⁴ Vgl.: <https://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/>.

¹⁷⁵ Ibidem.

¹⁷⁶ Dazu sei die Anmerkung gestattet, dass es sich bei dem Begriff des ‚lebenslangen Lernen‘ ja eigentlich auch nicht primär um einen Funktionsbegriff, sondern einen Qualitätsbegriff handelt.

¹⁷⁷ Auch dieses Argument scheint diskussionswürdig, haben wir heutzutage doch ein gutes Maß an Arbeitnehmer-Schutz bzw. Institutionen zur Unterstützung (Gewerkschaften, Arbeiterkammer, ...) dafür zur Verfügung. Auch scheint diese Fokussierung des LLL auf die Berufstätigkeit nicht ganz gerechtfertigt zu sein, ist doch gerade diese Bildungsform eine klassische Form des ‚freien‘ Lernens.

¹⁷⁸ Siehe ¹¹¹.

Unbestritten bleibt aber, dass das Recht auf Bildung auch das Recht auf Weiterbildung als Lebensbegleitenden Faktor einschließt, auch um allen Menschen die Chance zur „vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“¹⁷⁹ zu geben.

Aber Recht bedeutet auch in diesem Kontext Pflicht: Denn aus der Verantwortung jedes und jeder Einzelnen für die Gesellschaft und die Bewältigung der sozialen, ökonomischen und ökologischen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft resultiert die Pflicht, zur Bewältigung dieser Herausforderungen durch Weiterbildung und lebenslanges Lernen selbst aktiv beizutragen. So sind auch lebenslanges Lernen und Weiterbildung vom Dualismus gekennzeichnet: Recht jedes Menschen einerseits, aber andererseits auch Pflicht jedes und jeder Einzelnen, durch Weiterbildung auch an der Weiterentwicklung der Gesellschaft mitzuwirken und dazu nutzenstiftend beizutragen.

¹⁷⁹ Siehe AEMR Artikel 26.

8 EXKURS: Das ‚Studium Generale‘ (als ULG) und lebenslanges Lernen

Das Studium Generale ist ein im Jahre 2019 neu implementierter postgradualer Lehrgang der Universität Wien, speziell für Personen in der nachberuflichen Phase. Federführend dafür ist das Postgraduate Center der Universität Wien; die wissenschaftliche Leitung liegt in den Händen von Univ.-Prof. i.R. Dr. Rudolf Richter. Bei ihm sammeln sich die Motivations-schreiben und Lebensläufe der Bewerberinnen und Bewerber für den für vier Semester konzipierten Lehrgang. Die vier Semester gelten für jene Interessent*innen, die den Abschluss als Akademische Absolventin/Akademischer Absolvent anstreben. Für die Master-Aspirant*innen kommen noch zwei Aufbau-Semester dazu, die dem wissenschaftlichen Arbeiten, der Konzeption bzw. dem Schreiben und dem Präsentieren der Masterarbeit bzw. ihrer Eckpfeiler dienen sowie dem gegenseitigen wissenschaftlichen Austausch – einerseits auf horizontaler Ebene der Studienkolleg*innen untereinander, andererseits auf vertikaler Ebene dem evaluierenden und unterstützenden Austausch der Lehrenden bzw. Betreuer*innen mit den Studierenden.

Das noch sehr junge Studium Generale– die ersten Masterarbeiten fallen ja gerade¹⁸⁰ an – ist ein ambitionierter und offensichtlich sehr gut gelungener Mix aus geisteswissenschaftlichen, sozialwissenschaftlichen und naturwissenschaftlichen Fächern; auch die Rechtswissenschaften sind mit den Modulen „Erbrecht und autonomes Altern“ sowie „Demokratie und Menschenrechte“ im Curriculum vertreten. Und es ist vor allem ein „best-practice-model“ für lebenslanges Lernen – nicht für berufliche Zwecke, sondern einzig und allein für die „curiositas“ jedes und jeder Einzelnen, für die Erweiterung des „persönlichen Horizontes“, für das „sich bilden“.

Was neben dem Wissens- und Erkenntnisgewinn auch als (wenn auch dezidiert persönliche) Erfahrung mitgenommen werden konnte ist, dass sich Bedenken hinsichtlich der sehr diversen Vorbildungen und Zugänge durch entsprechendes Verständnis und didaktisches Geschick der Lehrenden letztlich meist als unbegründet erwiesen; und dass sich jene Module, die mit der jeweiligen Berufserfahrung der Teilnehmer*innen wenig bzw. gar nichts zu tun hatten – in den meisten Fällen waren dies die naturwissenschaftlichen Module – sich zwar als sehr fordernd, aber auch als sehr bereichernd erwiesen.

¹⁸⁰ 2021/2022.

Es wurde oben erwähnt, der Universitäts-Lehrgang „Studium Generale“ sei eine junge Studienform. Die Idee eines „Studium Generale“ ist allerdings nicht neu; sie ist schon seit langem realisiert. Bereits im Hochmittelalter – das heißt im elften und zwölften Jahrhundert – gab es im Rahmen der Blütezeit universitärer Zentren in Italien, Frankreich und England eine Wissensvermittlung aus dem Fächerkanon der „sieben freien Künste“ (septem artes liberales), die als Vorbereitung auf die Fakultäten Theologie, Jurisprudenz und Medizin dienten. Heute integrieren viele Hochschulen in ihre Curricula Studium Generale- Module. Das sind nicht-fachbezogene, nicht-obligatorische Lehrveranstaltungen, die im Sinne des humanistischen Bildungserwerbs den Auftrag der Hochschulen, die Allgemeinbildung zu fördern, verwirklichen. Mit diesem Blick über den Tellerrand des eigenen Studienfaches soll eine breite Allgemeinbildung – ganz im Sinne des lebenslangen Lernens – gefördert werden, die letztlich auch dazu beiträgt, die Fähigkeit der Studierenden, vernetzt und in strategischeren Dimensionen zu denken, zu erweitern.

Das Studium Generale für die nachberufliche Phase der Universität Wien ist eine wertvolle Chance zum lebenslangen Lernen in einem bereichernden sozialen Umfeld Gleichgesinnter.



Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Einladungsfolder zum Informationsabend „Studium Generale“

9 CONCLUSIO und AUSBLICK

In der Einleitung zu dieser Arbeit wird als Ziel definiert, das Thema Menschenrechte und Bildung aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, das Phänomen Bildung in seinen zahlreichen Facetten bis hin zum lebenslangen Lernen zu analysieren, die Frage nach dem Wesen eines Menschenrechts hinsichtlich Reichweite, Grenzen, aber auch rechtlicher Verankerung näher zu beleuchten und mit den vielschichtigen Aspekten des Begriffes „Bildung“ zu verbinden.

Der Weg war und ist das Ziel – so lässt sich die Conclusio wohl am besten zusammenfassen, denn in gleichem Maße, wie Bildung und Menschenrechte immer wieder an Grenzen stoßen, stößt man auch in der Bearbeitung der in der Einleitung angeführten Fragen sowie in der Zielverfolgung der Arbeit immer wieder an Grenzen. Und dennoch: Es konnten wesentliche Erkenntnisse gewonnen werden.

Eine Analyse des Begriffs „Bildung“ bedarf eines weiten Blicks auf viele unterschiedliche Wissensgebiete und Wissenschaften, ohne dabei wirklich einen Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu können. „Bildung“ ist allerdings ein Begriff, der in seiner Wirkungsbreite wohl einmalig ist: Sie ist ein bestimmender Faktor für das Individuum, den einzelnen Menschen, sie ist aber auch ein Fundament, auf dem die Entwicklung und Weiterentwicklung einer Gesellschaft beruht. Bildung bedeutet Teilhabe – sowohl am soziokulturellen Leben als auch an technischen Fortschritten; und Bildung bedeutet auch Rechte und Pflichten zu haben.

Was den Begriff „Menschenrechte“ betrifft, so ist dies ein Begriff mit universellen Eigenschaften: Einerseits gelten Menschenrechte für alle Menschen, andererseits werden sie aber aufgrund eines gewissen Relativismus nicht von allen Menschen anerkannt oder ihnen zugebilligt. Menschenrechte sind daher hinsichtlich ihrer Reichweite limitiert. Beide Begriffe – Bildung und Menschenrechte – stehen im Zusammenhang mit dem Thema der MA in engem Kontext und imponieren durch eine starke Multi- bzw. Transdisziplinarität.

Bildung und Menschenrechte sind sowohl durch internationale Verträge als auch in nationalen Verfassungen oder sog. Grundrechtskatalogen verankert. International ist eine Verankerung auf europäischer bzw. globaler Ebene, wie zum Beispiel in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 bzw. in der Europäischen Menschenrechtskonvention (EMRK) von 1950 gegeben. Die Verträge auf EU-Ebene sind supranational, d.h. EU-Recht

geht vor nationalem Recht, die Menschenrechte sind aber teilweise auch in nationales Recht transformiert. Die innerstaatliche Wertigkeit von Menschenrechten ist von Staat zu Staat verschieden. In manchen Staaten stehen die Menschenrechte auf normaler Rechtsebene, in manchen Staaten zwischen normaler Rechtsebene und Verfassungsrecht, wieder in anderen Staaten stehen sie auf Verfassungsrang und in den Niederlanden stehen sie sogar in Überverfassungs-Rang. Im nationalstaatlichen Kontext ist in Österreich die Ausgestaltung des Rechts im Grundschulbereich im Schulorganisationsgesetz (SchOG) verankert – Schulpflicht existiert grundlegend schon seit der Zeit Maria-Theresias. Für den Bereich der Hochschulen gelten die jeweils Sektor-spezifischen Gesetze, in denen auch die Weiterbildung als Aufgabe der Hochschulen definiert ist.

Das Menschenrecht auf Bildung erstreckt sich aber auf mehr als die Grundbildung: Gerade in den letzten 15 Jahren rückte das Thema des lebenslangen Lernens immer stärker in den Fokus der Bildungspolitik.

Auch wenn das lebenslange Lernen nicht detailhaft gesetzlich verankert ist, so ergibt sich das Recht darauf – wie oben ausgeführt – aus dem grundlegenden Recht auf Bildung. Die in sich schlüssige Begründung für die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens liegt in einer ontologischen Erklärung über das Wesen des Menschen, also qua natura. Es ist der anthropologische Faktor, der den Menschen über alle Kreatur hinaushebt, es ist seine Fähigkeit, zu denken und zu gestalten. Weitere Gründe sind der ständige, grundlegende und vor allem dynamische Wandel in den Gegebenheiten der Welt, es ist aber auch der Affekt der Zueignungsmachung der Welt – der sich teilweise aus dem o.a. Punkt ergibt. Je nach persönlicher Einstellung und Haltung kann dieser Affekt auch in einer grundlegend religiösen Haltung bestehen (Genesis: Macht euch die Erde untertan; das alles ist uns durch eine höhere Instanz zugeeignet ...). Und als weiterer Grund sei noch der Mensch als soziales, aber auch kulturelles Wesen mit bestimmten sprachlichen und kreativen Sonderbegabungen gegenüber der restlichen belebten Welt erwähnt.

Das sind nachvollziehbare, eher objektiv verortbare Erkenntnisse. Daneben gibt es aber auch subjektive Motive für ein Bildungsbestreben, die sehr individuell sein können und die man vielleicht auch mit ‚Attitüde‘ bezeichnen kann. Weiters kann ein Macht- und Geltungsanspruch in der Motivationslage mitspielen. Alles in allem wird man von einer Mixtur aus all den genannten Gründen ausgehen können, wenn man das Phänomen Bildung in seiner großen Dimension zu erfassen versucht. Nicht verschwiegen werden soll auch die Möglichkeit,

dass Bildung quasi fehlschlagen kann. Wenn die Informationsquellen nicht gut sind bzw. nicht sachlich fundiert sind, einer allgemeinen, von verschiedenen Personen zu wiederholenden Überprüfung nicht standhalten, besteht die Gefahr einer Pseudo- bzw. Halb- oder gar Unbildung.¹⁸¹ Wir leben in einer Zeit großer wissenschaftlicher Leistungen, zugleich aber auch einer Hochblüte der Esoterik, der astrologisch-kommerziellen Blüten, des Pseudowissens, des Aberglaubens, der Unbildung und Halbbildung, neuerdings auch von „Fake-News“. Da sollten die großen antiken Philosophen des alten Griechenlands wieder zu Wort kommen, vor allem Aristoteles: Wissen muss allgemein, nachvollziehbar, wiederholbar und daher überprüfbar sein. Würden viele Menschen diese weisen Worte beherzigen, müsste man sich weniger gegen Pseudo- und Halbgebildete wehren!

AUSBLICK - es gibt noch viel zu tun

Es gibt in jeder Hinsicht noch sehr viel zu tun und es ist nicht zu erwarten, dass so etwas wie eine endgültige Lösung absehbar ist, sowohl hinsichtlich der Frage der Menschenrechte allgemein und des Menschenrechts auf Bildung im Besonderen, wie auch der Frage der Bildung an sich. Bildung ist ein sehr hohes Gut, das sorgsam zu bewahren und zu verteidigen und vor allem auch zu pflegen ist. Bildungsbedürftigen und vor allem auch Bildungswilligen ein Kompendium wie etwa das 700 Seiten dicke Buch „Bildung. Alles was man wissen muss“¹⁸² in die Hand zu drücken, mag verlockend sein, kann als Mittel zum Lösen von Kreuzworträtseln oder als Versuch einer Vorbereitung für die Teilnahme an diversen Millionenshows im Fernsehen vorstellbar sein, taugt aber kaum als Bildungsaneignung. Bildung im wahrsten Wortsinn kann niemals nur oder auch nur zu einem wesentlichen Teil aus Faktenwissen bestehen. Eine gesamtheitliche Bildung verlangt nach Zusammenhangs- und Kausalitätsverständnis, Bildung bedeutet auch Handlungskompetenz, Haltung und gesellschaftliche Verantwortung.

Hinsichtlich der Kritik an der bildungspolitischen Situation sei auf Liessmann und einige Generationen davor auf die Kulturkritik von Horkheimer/Adorno: „Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug“ hingewiesen. Liessmann zieht gegen die durch den Bologna-Prozess implementierte Reform des Hochschulsektors zu Felde, und die beiden Philosophen, Soziologen, Musikwissenschaftler und -kritiker der sogenannten „Frankfurter Schule“ übten in

¹⁸¹ Wie das der Wiener Philosoph und Bildungskritiker Konrad Paul Liessmann in seinen Werkend eindrucksvoll beschreibt.

¹⁸² Siehe Schwanitz, Dietrich; Bildung. Alles, was man wissen muß. München 1999.

herrlich komplizierter Art, in manchmal thematischer Sprunghaftigkeit und mit ständigen Rückgriffen auf Beispiele aus der damaligen Kulturwelt teilweise heftige Kritik an den Kultur- und „Unbildungszuständen“ ihrer Zeit (Jahrhundertwende 19./20. Jh. bis 1960er Jahre). Darüber hinaus zogen Horkheimer/Adorno gegen alles, was aus der ‚Konserven‘ kam, vehement zu Felde, zum Beispiel gegen Schallplatten, Tonbandaufnahmen – und ebenso vehement wehrt sich Liessman dagegen, dass die Bildung durch multimediale Simulation zerstört wird und Suchmaschinen das Denken übernehmen. Letztendlich, so prophezeit Liessman, verkauft der Mensch sich selbst und damit eine tragfähige Philosophie postmoderner Bildung.

Ich habe mich im Rahmen der Recherche zu diesem Thema viel in diversen Medien und Fernsehsendungen umgesehen und bin auf extrem schlimme kulturelle Auswüchse gestoßen: Immer wieder Gleiches, manchmal sogar dasselbe, nie als solche deklarierte Wiederholungen, billig Präfabriziertes, inhaltsleer, oberflächlich, massenorientiert – und natürlich Werbung, Werbung, Werbung. Frühstücks- und Nachmittagstalks –Menschen lassen sich durch den Wunsch, endlich „im Fernsehen zu sein“, quasi geistig entblößen und sitzen dann in Reih‘ und Glied jeder Würde bar auf ihrem Sessel mit bestimmter Farbe, um von der Moderatorin jederzeit leicht identifiziert zu werden. Der Regisseur/die Regisseurin sind die Treiber dieses im Prinzip unwürdigen Spiels, die Produzent*innen die großen Profiteure. Die Moderator*innen suhlen sich teilweise in ihrer Exzentrik, sind aber nicht die großen wirtschaftlichen Gewinner – brennen dabei aber im Laufe der Zeit aus. Wenn Horkheimer/Adorno wüssten, was sich heute so alles im kommerziellen Privatfernsehen (und leider nicht nur dort, sondern auch im staatlichen Fernsehen, durch Steuergelder finanziert und mit einem Bildungsauftrag versehen!) tummelt, sie würden die von ihnen damals so verabscheuten Revuen und Konzert-Abos hochleben lassen. Es stellt sich aber natürlich die Frage, wo bzw. was ist der „Bildungsauftrag“ des öffentlichen Fernsehens überhaupt, wenn „Bildung“ von den Konsumenten zum Teil nicht einmal mehr verstanden und schon gar nicht mehr vollzogen werden kann ...¹⁸³

Es sind wohl enorme Anstrengungen notwendig, will die Gesellschaft nicht grosso modo in einem bildungspolitisch niveaulosen kulturellen bzw. subkulturellen Sumpf sinnentleerter

¹⁸³ Es dürfen da freilich nicht alle Rundfunk- bzw. Fernseh-Anstalten pauschal kritisiert werden. Dem Radiosender Ö1, dem Bayrischen Fernsehen, Arte, u.a.m. sind sicher Lob und Anerkennung für teilweise gute und bildungspolitisch wertvolle Beiträge zu zollen – aber es sind leider die großen Ausnahmen.

Massenunterhaltung versinken. Ich bin sicher, dass der Mensch sowohl das Potenzial für Bildung und kulturelle Entwicklung als auch das Zeug zur Depotenzialisierung in Richtung eines zivilisatorischen und bildungspolitischen Abstiegs in sich trägt.

Das Recht auf Bildung – ein Thema, das aktueller als je zuvor ist

Die Bedeutung des Rechts auf Bildung ist in unseren Tagen aktueller als je zuvor. Kriegs- und Krisenzeiten ziehen eine zumindest teilweise Außerkraftsetzung von Grundrechten nach sich – was teilweise und zeitlich streng limitiert seine Berechtigung bzw. Notwendigkeit haben kann. Doch Bildungsdefizite, die dabei entstehen, beziehen sich nicht nur auf die Wissens-ebene, sondern auch auf die soziale Bildung, die einer behutsamen, aber konsequenten Restitution im Sinne des Wohles der Gesellschaft und des Individuums bedarf. Abschließend möchte ich aber auch für die individuelle und informelle Bildungsmöglichkeit eine Lanze brechen. Es muss nicht jeder Bildungsgang mit einem Zeugnis bzw. Zertifikat formell besiegelt sein. Das ganz persönliche Interesse und der Wille nach eingehender Beschäftigung mit einem Thema reichen oft aus, um eine erfolgreiche Bildungsaneignung zumindest kleinteilig zu bewerkstelligen – mit dem Vorteil zeitlicher und inhaltlicher Flexibilität. Hier kann in jedem Fall die Digitalisierung¹⁸⁴ verstärkt genutzt werden und den Hang zum in diesem Kontext positiv besetzten Individualismus unterstützen. Denn: Bildung – in welcher Form auch immer – eröffnet uns nicht nur neue Möglichkeiten, sie ist – wie der amerikanische Politiker Ed Markey feststellte, auch eine Investition in die Zukunft: „Education is not only a ladder of opportunity, but it is also an investment in our future.“¹⁸⁵ Und das Recht auf diese Investition gilt für ausnahmslos alle Menschen.

¹⁸⁴ Kenntnisse des Digitalen im Sinne von Informatik – auf welchem Niveau auch immer – wird künftig ein Hauptfach sein.

¹⁸⁵ <https://www.myzitate.de/ed-markey/>. Abgerufen am 15.02.2022.

10 LITERATURVERZEICHNIS

Arnd/Lohmann (Hg.); Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch. 2012. In: human-rights.ch. Das Recht auf Bildung in Kürze (Artikel).

Arenhoevel, Diego/Deissler, Alfons/Vögtle, Anton (Hg.); Die Bibel. Die Heilige Schrift des Alten und Neuen Bundes. (Deutsche Ausgabe mit den Erläuterungen der ‚Jerusalem Bibel‘). Freiburg Basel Wien ⁵1968. Gen 1, 26f. 2 Kor 3,18.

Aristoteles; Nikomachische Ethik. Übers. u. Hg. Ursula Wolf, Hamburg ⁴2013.

Berka, Walter; Die Grundrechte. Handbuch, Wien 2019.

Bieri, Peter; Wie wäre es, gebildet zu sein? Bildung als Weltorientierung. München 2017.

Blau & Duncan; The American Occupational Structure (Studie). New York 1967.

Brenner, Dieter; Paideia. In: Ritter, Joachim u.a. (Hg.); Historisches Wörterbuch der Philosophie, 7. Basel 1989.

Cranston, Maurice; What are Human Rights? London 1973. In: Meyer, Kirsten; Bildung. Berlin/Boston 2011.

Delbrück, Jost; Völkerrecht und Weltfriedenssicherung. 179-191 & Krakau, Knud. 192-204. In: Grimm, Dieter (Hg.), Rechtswissenschaft und Nachbarwissenschaften, 2. München 1976.

Flick, Uwe; Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden ³2011.

Grabenwarter, Christoph, Pabel, Katharina; Europäische Menschenrechtskonvention: ein Studienbuch. München/Wien 2016.

Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.; Kulturindustrie. Aufklärung als Massenbetrug. Reclam Nr. 19273, Stuttgart 2015.

Jelinek, Elfriede; Die Liebhaberinnen. Hamburg ³⁸2020.

Kälin, Walter/Künzli, Jörg; Universeller Menschenenschutz, 2019. 494ff & Pollmann,

Kolozs, Martin; „Bildung ist ein Lebensprojekt“: Im Gespräch mit Konrad Paul Liessmann, Wien 2011.

Koenig, Matthias; Menschenrechte. Frankfurt am Main 2005.

Lamprecht, Wolfgang; Die Bildungskatastrophe der 1960er Jahre. Technische Universität Chemnitz, Universitätsarchiv. Chemnitz [keine Angabe Erscheinungsjahr].

Liessmann, Konrad Paul; Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien 2014.

Liessmann, Konrad Paul; Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006.

Liessmann, Konrad Paul; Die Kanäle der Macht: Herrschaft und Freiheit im Medienzeitalter. Wien 2003.

Liessmann, Konrad Paul/Lacina, Katharina (Hg.); Sackgassen der Bildungsreform, Wien 2013.

Levin, Leah, Menschenrechte; Fragen und Antworten. Wien ³1998. 95. 112. 114-119. 122.130.

Menke, Christoph/Pollmann, Arnd; Philosophie der Menschenrechte zur Einführung. Hamburg 2007.

Meyer, Kirsten; Bildung. Berlin/Boston 2011.

Mitter, Wolfgang; Bildungspolitik nach Maastricht - die Konsequenzen und Herausforderungen der europäischen Einigung für das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland - In: Knoll, Joachim H. [Hrsg.], Bildung in Europa für Europa. Ein Thema der Erwachsenenbildung. Köln; Wien; Weimar: Böhlau 1994, S. 63-82.

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-7132>.

Nickel, James; Making Sense of Human Rights. Berkeley 1987.

Pestalozzi, Johann Heinrich; Abendstunde eines Einsiedlers, 1. Leipzig 1927. 267-270.

Rotterdam, Erasmus von; zitiert u.a. in: Jahrbuch der Humanistischen Gesellschaft. Krems 2020. 131-146: Erasmus von Rotterdam – Humanist, Pädagoge und erster Europäer.

Schwanitz, Dietrich; Bildung. Alles, was man wissen muß. Frankfurt am Main 1999.

Smith, David; Gordon; in: SPIEGEL online, 03, 2016; zitiert in: Werner, Eva; Bologna: Fluch oder Segen? Oder einfach eine große Chance? In: Academia, Februar 2018.

Spielbüchler, Karl; Das Grundrecht auf Bildung. Kehl am Rhein 1992.

Stowasser, J. M./Petschenig, M./Skutsch, F., Stowasser; Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch, Wien 1994.

Werner, Eva; Bologna: Fluch oder Segen? Oder einfach eine große Chance? In: Academia, Februar 2018.

Für die Arbeit relevante RECHTSQUELLEN

Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR):

<https://unric.org/de/allgemeine-erklaerung-menschenrechte/>

Bundesverfassungsgesetz Art. 14, B-VG:

<https://www.jusline.at/b-vg/paragraf/artikel14.>

Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK):

Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten

(RIS): <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=1000308>

Zusatzprotokoll zur Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten (Europarat)

<http://www.coe.int/de/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/009>

Rechtsinformationssystem (lex-europa):

<https://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE>

Staatsgrundgesetz über die allgemeinen Rechte der Staatsbürger

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10000006>

ONLINE Quellenverzeichnis

Bedeutung von Bildung bei: Kutlu, Evrim. LIEBE-BILDUNG-PERSON in:

https://www.researchgate.net/publication/311298771_Liebe-und-Bildung_Person_Die_Bedeutung_der_Bildung_im_Mensch-_und_Gottwerdungsprozess.

„Bildung“ als Grundbegriff pädagogischen Handelns, in:

<https://www.grin.com/document/202202>

Bildungsbegriff im historischen Rückblick:

<https://www.nifbe.de/component/themensammlung??/view=item&id=105:bildungsbegriff&catid=34.>

Bildungsdreieck – Triangulation:

<https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&ccit.>

Bildungskatastrophe: Sachsse, Malte, Die deutsche „Bildungskatastrophe“ und die Reformen der 60er Jahre. In:

<https://www.grin.com/document/133847.>

Bildungsmobilität:

[https://www.agenda-austria.at/publikationen/bildungsmobilitaet/kapitel-4-die-soziale-herkunft-der-studierenden-im-internationalen-vergleich/.](https://www.agenda-austria.at/publikationen/bildungsmobilitaet/kapitel-4-die-soziale-herkunft-der-studierenden-im-internationalen-vergleich/)

Bildung und neue Medien (Universität):

https://www.oesterreich.gv.at/themen/bildung_und_neue_medien/universitaet/Seite1601.html.

Bildungspolitik – Weiterbildung:

<https://www.bildungsspiegel.de/news/weiterbildung-bildungspolitik/5297-eu-staerkt-zugang-zu-weiterbildung>.

Bundeskanzleramt:

<https://bundeskanzleramt.gv.at>.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung:

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sw_oest.html.

Dahrendorf, Ralf, Bürgerrecht auf Bildung, 1965: Siehe

<https://bildung-wissen.eu/Suchbeitraege/buergerrecht-auf-bildung-ralf-dahrendorf-1965.html>.

eLexikon: Naturwissenschaften – naturwissenschaftliche Theorien:

www.peter-hug.ch.

Der Standard:

<https://www.derstandard.at/story/2000126809750/bedeutung-der-menschenrechtskonvention-ist-kaum-zu-ueberschaetzen>

Fichte, Johann Gottlieb, Philosoph, Deutscher Idealismus, in:

<https://de.m.wikipedia.org>.

Europäischer Qualifikationsrahmen.

<https://europa.eu/europass/de/european-qualifications-framework-eqf>

Leonid (Geschäftsführer der Fachstelle für Internationale Jugendarbeit Deutschland). Siehe:

<https://ijab.de/themen/demokratie-und-menschenrechte/akruelle-beitraege-zu-demokratie-und-menschenrechten/menschenrechte-haben-keine-grenzen>.

Hochschulen (statistik.at): Siehe in:

https://www.statistik/web_de/Statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/index.html.

Humboldt, Wilhelm v. In:

<https://bildungsexperten.net/wissen/was-ist-bildung>.

<https://www.furche.at/feuilleton/wilhelm-von-humboldt-fuer-eine-umfassende-Bildung-der-Menschheit>.

Kunze, Axel Bernd, Recht auf Bildung: Anforderungen an die rechtliche und politische Implementierung. Siehe:

<https://www.medimops.de>.

Maaz, Kai, Was sind soziale Bildungsungleichheiten? Siehe in:

<http://bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/32204/was-sind-soziale-bildungsungleichheiten>.

<http://bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/322324/ungleichheiten-in-den-bildungsbereichen>.

Massenuniversität – freie Hochschulzugänge (Univ. Wien) siehe:

<https://geschichte.univie.ac.at/de/themen/offener-hochschulzugang-und-massenuniversitaet>

Menschenrechte:

<https://de.wikipedia.org/wiki/Menschenrechte>.

Menschenrechtskonvention:

<https://europawatchdog.info/menschenrechtskonvention>.

Menschenrechtskonvention Bedeutung (siehe Der *Standard*):

<https://derstandard.at/story/2000126809750/bedeutung-der-menschenrechtskonvention-ist.kaum-zu-ueberschaetzen>.

„Monadenlehre“ – des Philosophen G. W. Leibniz, 1714, als Lehre von den einfachen Substanzen und Lösung metaphysischer Probleme (monás, Einheit, eins), in:

<https://de.wikipedia.org>.

Murswiek, Dietrich; Peaceful Change – ein Völkerrechtsprinzip? 1998:

<https://www.buchfreund.de/978304688537/peaceful-change-ein-voelkerrechtsprinzip-mit?booleid=76230096>.

Nuissl&Przybelski, „Lebenslanges Lernen“ – Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts. In:

<https://bpb.de/gesellschaft/zukunft/zukunft-bildung/197495/lebenslanges-lernen>.

OTS Meldung:

https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20200304_OT50041/frauentag-zu-wenig-frauen-in-mint-berufen.

Pisa-Studie (OECD), siehe:

<https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/haeufig-gestellte-fragen.html>.

Rechtsinformationssystem (lex-europa):

<https://www.eur-lex.europa.eu/legal-content/DE>.

Salzmann, Gertraud, Jeder hat das Recht auf Bildung. In: VCL¹⁸⁶ News 1_2019. Siehe:

https://www.vcl-oe.at/images/stories/vcl/zeitung_pdf/vcl2019_1.pdf.

Schulorganisationsgesetz (SchOG) von 1962; zitiert in:

<https://www.jusline.at/SchOG>.

¹⁸⁶ VCL = Verein christlicher Lehrer.

Scribbr.de.:

<https://scribbr.de>.

Sozialerhebung – Studierende siehe:

<https://www.ihs.ac.at/research-projects/projectdetail/student-social-survey-studierenden-sozialerhebung>.

UNICEF:

https://unicef.at/filamin/mediaInfos_Medien/InfoMaterial/Bildung/Das_Recht_auf_Bildung.2010.pdf.

Universitäten (mit ‚Studium Generale‘- Lehrgang):

<https://www.bachelorstudie.de/BSx/Studium-Generale/Fankfurt/Paris>.

https://www.jewiki.net/wiki/Universitaet_Bologna.

https://www.wikipedia.org/wiki/Univesitaet_der_Bundeswehr_Muenchen.

<https://www.uni-frankfurt.de/74060793>.

https://de.wikipedia.org/wiki/Johannes_Gutenberg-Univesität_Mainz.

<https://www.univie.ac.at>.

<https://www.wikipoedia.org/wiki/Zeppelin-Univesitaet>.

11 ANHANG

Da das Studium Generale der Universität der Auslöser für diese Masterarbeit war, entstand auch das Interesse daran, wo es ähnliche Studiengänge an anderen Hochschulen gäbe. Anbei ist eine Liste von Hochschulen bzw. Universitäten angeführt, die in ihrem Studienangebot ähnliche Lehrgänge wie das *Studium Generale* am Postgraduate Center der Universität Wien anbieten oder durch besondere Eigenheiten imponieren.

Diese Lehrgänge werden auch manchmal als ‚Kontextstudien‘, ‚Allgemeine Studien‘, ‚Studium fundamentale‘ oder auch ‚Studium universale‘ bezeichnet.

Die meisten dieser Lehrgänge weichen aber vom ‚Studium Generale‘ der Universität Wien sehr wesentlich insofern ab, als sie meist nicht als postgradual und nachberuflich, sondern im Gegenteil als Eingangs- bzw. Orientierungsstudium konzipiert sind.

Die Liste erhebt keinerlei Vollständigkeits-Anspruch. Nicht nur, dass es sich bei den angeführten Beispielen um rein deutsche Hochschulen und Universitäten und teilweise auch um sogenannte Kollegs handelt, es ist anzunehmen, dass es europaweit bzw. global noch eine sehr viel größere Zahl ähnlicher Studiengänge gibt.

Allerdings spielen bei dieser Auflistung verschiedener Studium-Generale-Universitäten für die Auswahl Hinweise auf Bildungskriterien eine gewisse Rolle.

1. Universität Bologna



Abbildung 8: Logo der Universität Bologna¹⁸⁷

Die Universität Bologna gilt als eine der ältesten Universitäten weltweit – wenn nicht überhaupt als die älteste. Sie war ein Zentrum des *Studium Generale* und vor allem wegen ihrer rechtswissenschaftlichen Kompetenz bei Dozenten und Scholaren sehr gefragt. Das Jahr 1088 gilt als Gründungsjahr.¹⁸⁸

¹⁸⁷ Siehe https://www.jewiki.net/wiki/Universität_Bologna. Abgerufen am 10.02.2022.

¹⁸⁸ Vgl. *ibidem*.

2. Die Universität von Paris



Abbildung 10: Das Siegel der Universität von Paris¹⁸⁹



Abbildung 9: Das Logo der UPMC-Sorbonne

Als weiteres Zentrum der hochmittelalterlichen Scholastik bzw. des Studium Generale (worunter die sogen. „Sieben freien Künste“ – septem artes liberales – subsummiert sind), gilt die Universität von Paris, die Sorbonne, benannt nach Robert von Sorbon (1201-1274). Sie war vor allem ein Zentrum der Theologen und Philosophen und ursprünglich eine Erziehungsanstalt für unbemittelte (Theologie-)Studenten. Man darf sich diese Universität aber nicht als zentralen Gebäudekomplex vorstellen. Sie besteht heute aus Dutzenden mehr oder weniger einzelner und auch eigenständigen Universitäten und unzähligen Außenstellen.¹⁹⁰

Als Beispiel für eine solche selbständige Pariser Universität sei die moderne Université Pierre et Marie Curie (UPMC) genannt, die heute ein *Studium Generale* mit einem BSc-Abschluss und einer Studiendauer von zwei Jahren anbietet und dem Kennenlernen allgemeiner und spezieller universitärer Fähigkeiten dienen soll. Das erste Jahr, der sogenannte ‚Integrations-Zyklus‘, ist praktisch eine erste Einführung in naturwissenschaftliche Fächer: Mathematik, Informatik, Mechanik, Elektronik (MIME).¹⁹¹

Man sieht daraus, wie breit das wissenschaftliche Spektrum des Wiener *Studium Generale* mit seiner Zusammensetzung aus zwölf wohlausgewogenen geistes-, natur- und sozialwissenschaftlichen (inklusive juristischen) Modulen ist.

3. Universität Wien



Abbildung 11: Logo bzw. Siegel der Universität Wien¹⁹²

¹⁸⁹ Siehe https://www.jewiki.net/wiki/Universität_von_Paris. Abgerufen am 10.02.2022.

¹⁹⁰ Vgl. *Ibidem*.

¹⁹¹ Vgl. <https://www.bachelorstudies.de/BSc/Studium-Generale/Frankreich/Paris>. Abgerufen: 10.02.22.

¹⁹² Siehe <https://univie.ac.at>. Abgerufen am 10.02.2022.

Ein wesentlicher Unterschied zu den meisten anderen Studium-Generale-Lehrgängen ist beim Studium Generale der Wiener Universität, dass nach erfolgreicher Absolvierung der zwölf Module in vorgeschriebenen paradigmatischen Anteilen und Überreichung einer Abschluss-Bescheinigung als „Akademische Absolventin“ bzw. „Akademischer Absolvent“ noch ein Master-Lehrgang mit Aufbau-Modulen, die zum Befähigen des Master-Abschlusses (MA) befähigen sollen, angeschlossen werden kann.

Im Übrigen sei auf die Ausführungen zum Exkurs, Kap. 8: *Der postgraduale Universitätslehrgang ‚Studium Generale‘ – nicht Recht, aber Chance* hingewiesen.

4. Goethe-Universität Frankfurt am Main



Abbildung 12: Logo der Goethe-Universität in Frankfurt am Main.¹⁹³

Bei der Auswahl dieser Universität geht es um die wissenschaftliche Persönlichkeit Johann Wolfgang von Goethes – nicht nur als einer der größten Dichter, er war auch Naturwissenschaftler und vor allem auch Bildungspolitiker, der sich vehement gegen die Starrheit in den Bildungskonzepten seiner Zeit gewandt hat.

Ein Studium Generale explizit gibt es zwar nicht, aber ein eigenes Orientierungs-Studium („Go!“)

5. Johannes Gutenberg-Universität



Abbildung 13: Logo der Johannes Gutenberg- Universität¹⁹⁴

Der Kontext zu dieser Bildungsinstitution ist offensichtlich: Es ist Gutenberg und die nicht hoch genug einzuschätzende Erfindung des Buchdrucks zur Verbreitung des Buches.

¹⁹³ Siehe <https://www.uni-frankfurt.de/74060793/>. Abgerufen am 10.02.2022.

¹⁹⁴ Siehe https://de.wikipedia.org/wiki/Johannes_Gutenberg-Universität_Mainz. Abgerufen am 10.02.2022.

6. Die Universität der Bundeswehr München



Abbildung 14: Logo der Universität der Bundeswehr¹⁹⁵

Was man vielleicht nicht so ohne weiteres erwartet: Die Deutsche Bundeswehr in München leistet sich seit langem ein Studium Generale zur Orientierung und Vorbereitung.

7. Die Zeppelin-Universität Friedrichshafen

zeppelin universität

zwischen
Wirtschaft Kultur Politik

Abbildung 15: Die Zeppelin-Universität Friedrichshafen¹⁹⁶

Die Zeppelin-Universität Friedrichshafen ist eine sehr junge Bildungseinrichtung. Sie hat zwar kein Studium Generale im eigentlichen Sinn, aber eine bemerkenswert schräge Geschichte. Sie entstand erst im 21. Jahrhundert, nämlich 2003 aus der „International School of General Management“. Es gab viele Querelen und rechtliche Probleme und häufige, aber nicht immer freiwillige Kanzlerwechsel in ihrer kurzen Geschichte. 2014 kam es dann zum totalen Zerwürfnis zwischen Stiftungsrat und Geschäftsführung und zu einer völligen rechtlichen Neuausrichtung 2015. Seither ist die Zeppelin-Universität eine staatlich anerkannte und ministeriell akkreditierte privatwirtschaftliche Stiftungsuniversität, deren Start mit 19 Studierenden begann. Seit 2019 gibt es ein ‚Kompass-Studium‘ mit BA-Abschluss.¹⁹⁷

Bildungseinrichtungen, wie dies auch Universitäten sind, haben manchmal eine ganz eigenartige Geschichte.

¹⁹⁵ Siehe https://www.wikipedia.org/wiki/Universität_der_Bundeswehr_München. Abgerufen am 10.02.2022.

¹⁹⁶ Siehe <https://www.wikipedia.org/wiki/Zeppelin-Universität>. Abgerufen am 10.02.2022.

¹⁹⁷ Vgl. <https://www.wikipedia.org/wiki/Zeppelin-Universität>. Abgerufen am 10.02.2022.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das ‚Bildungsdreieck‘ – eine Triangulation	18
Abbildung 2: Die Verzweigtheit des Bildungsbegriffes. Die schematische Clusterdarstellung soll ansatzweise verdeutlichen, mit welchen Bereichen Bildung verbunden ist.....	25
Abbildung 3: Recht-/Pflicht/(Verpflichtung)-Dualismus von Bildung und Menschenrecht.....	29
Abbildung 4: Karikatur von Plantu. Quelle: Levin, Leah: Menschenrechte	37
Abbildung 5: Zusammenhang und Verbindung der verschiedenen Disziplinen im Kontext des Menschenrechtes.....	40
Abbildung 6: Zahl der Kinder im Grundschulalter, die nicht zur Schule gehen. (Quelle: UNICEF Report 2009).	58
Abbildung 7: Ausschnitt aus dem Einladungsfolder zum Informationsabend „Studium Generale“	88
Abbildung 8: Logo der Universität Bologna	101
Abbildung 9: Das Logo der UPMC-Sorbonne	102
Abbildung 10: Das Siegel der Universität von Paris	102
Abbildung 11: Logo bzw. Siegel der Universität Wien	102
Abbildung 12: Logo der Goethe-Universität in Frankfurt am Main.	103
Abbildung 13: Logo der Johannes Gutenberg- Universität.....	103
Abbildung 14: Logo der Universität der Bundeswehr	104
Abbildung 15: Die Zeppelin-Universität Friedrichshafen	104

Abkürzungs-Verzeichnis

AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
AI	Amnesty International (NGO)
AK	Arbeiterkammer
AEMR	Allgemeine Erklärung der Menschenrechte
Art.	Artikel
BFI	Berufsförderungs-Institut
BSc	Bachelor of Science
CIC	Canon Iuris Canonici (römisch katholisches Kirchenrecht)
d.h.	das heißt
EMRK	Europäische Menschenrechtskonvention
ESC	Europäische Sozial Charta
FH	Fachhochschule
gem.	gemäß
IMC	International Management Center
LLL	lebenslanges Lernen/lifelong learning
LLM	Master of Law
LQR	Europäischer Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen
lt.	laut
MA	Master of Arts
NGO	Nichtstaatliche Organisation
PPP	Power Point Präsentation (Windows Microsoft Office)
StGG	Staatsgrundgesetz
ULG	Universitätslehrgang
UPMC	Université Pierré et Marie Curie
z.B.	zum Beispiel