

Berufsbildung im Konnex nationaler und europäischer Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik

HELMUT F. SKALA

Inhaltsverzeichnis

- I. Zum Begriff der Berufsbildung.
- II. Berufsbildung als wirtschafts- und gesellschaftspolitisches Instrument in der Europäischen Union. Die Entwicklung einer europäischen Wissensgesellschaft.
- III. Berufliche Bildung in Österreich. Die Meilensteine einer großen Bildungstradition.
- IV. Die Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen der Europäischen Gemeinschaft auf nationaler Ebene am Beispiel Österreichs. Die EU als Impulsgeber für innovative Entwicklungen.
- V. Die Aus- und Weiterbildung von Berufsbildnern im Licht der Berufsbildungsforschung. Die Rekrutierungsmöglichkeiten fachlich und pädagogisch geeigneter Lehrkräfte.
- VI. Die bildungspolitische Diskussion in Österreich. Wirtschaftliche und demographische Tendenzen sowie ideologische Grundmarkierungen.
- VII. Ist eine gemeinschaftliche Bildungspolitik möglich? Wünsche, Realität und Grenzen einer europäischen Bildungspolitik nach dem Grundsatz „in varietate concordia“.
- VIII. Ausblick über die Zukunft der Berufsbildung. Tendenzen einer Bildungsökonomie und die Bedürfnisse der Bürger.

Den Stellenwert beruflicher Bildung in Österreich, mit seinem hoch entwickelten und differenzierten Bildungssystem gilt es bewusst zu machen und die Einbettung dieses nationalen Bildungssystems in die politischen Aktivitäten und Entscheidungen der Europäischen Union (EU) soll dargestellt werden.

Denn die berufliche Bildung ist für junge Menschen eine entscheidende Brücke zur beruflichen Welt und richtungweisend für ihre spätere Zukunft.¹

I. Zum Begriff Berufsbildung

Sobald wir den deutschen Sprachraum bei der Diskussion von bildungspolitischen Themen verlassen, sehen wir uns – vor allem auch innerhalb Europas – mit nicht unbedeutenden semantischen Differenzen und Diskussionen über den Begriff Bildung konfrontiert.

Den deutschen Begriffen Bildung, Erziehung und Ausbildung stehen jene der beiden Hauptsprachen der Union mit *éducation* oder *education and training* gegenüber, die einander jedoch ebenfalls nicht voll entsprechen. So führt in bildungspolitischen Dokumenten zum Beispiel allein der deutsche Begriff „Kompetenz“ gegenüber *competence* auf Englisch oder *compétence* auf Französisch zu steten inhaltlichen Missverständnissen und Auseinandersetzungen.

Amerikanische Autoren wie BENJAMIN F. BARBER² verwenden daher zum Beispiel den deutschen Begriff „Bildung“ sogar als Lehnwort und bringen ihn mit dem griechischen „*paidaia*“ in Zusammenhang, der ebenfalls weit mehr als das englische oder französische „*education*“ oder „*éducation*“ bedeutet.

In der deutschsprachigen Literatur wird dieser sehr umfassende und den Menschen ganzheitlich verstehende Begriff Bildung nicht bloß im Zusammenhang mit dem „Humboldtschen Ideal“ einer humanistischen Allgemeinbildung verwendet, sondern schon seit längerem auch im beruflichen Bereich, und zwar im Sinne einer umfassenden, einer ganzheitlichen Erziehung, einer Bildung von „Hirn, Herz und Hand“. Damit wird auch eine Gleichwertigkeit von allgemeiner und praktischer Bildung sowie der des Herzens, das heißt der Entwicklung von „Haltungen“ festgestellt; also eine Gleichwertigkeit von Allgemein- und Berufsbildung. Eine Gleichwertigkeit, die von manchen aber auch noch heute angezweifelt wird.

¹ Näher SCHAMBECK HERBERT, Berufsbildende Schule - Gesellschaft und Staat, in „Weg in die Wirtschaft“ – Zeitschrift der Lehrer an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen Österreichs, (Wien 1997), S. 25.

² BARBER F. BENJAMIN, An Aristocracy for Everyone-The Politics of Education and the Future of America. (New York 1992), S. 226 f.

In der Fortführung der drei Stufen: Grundlegende Bildung, Berufsbildung und Allgemeinbildung nach GEORG KERSCHENSTEINER und EDUARD SPRANGER, ist es daher längst in der Bildungspolitik Österreichs nicht nur zu einer Gleichwertigkeit von Allgemein- und Berufsbildung, sondern auch zu einem Abbau der bisherigen gegenseitigen Abgrenzungen gekommen. Die traditionelle Trennung von „Allgemeinbildung“, „Berufsbildung“ und „Berufsausbildung“ wurde obsolet. In Österreich fand dies seinen rechtlichen Niederschlag bereits in der gemeinsamen und gleichwertigen schulgesetzlichen Regelung von allgemein bildenden, berufsbildenden Schulen sowie von Anstalten der Lehrer- und Erzieherbildung im Schulorganisationsgesetz 1962.³ Neben dem Reichsvolksschulgesetz aus 1869 war dies einer der großen schulpolitischen Schritte in Österreich.

In Deutschland wiederum fand ein Paradigmenwechsel bezüglich des Stellenwertes von Allgemein- und Berufsbildung unter anderem seinen Niederschlag in einem Gutachten „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II“, aus dem hervorgeht, dass Allgemeinbildung und Berufsbildung nicht mehr gegeneinander abgrenzbar sind.⁴

Im Gegensatz dazu stellt sich das Verhältnis zur Berufsbildung in den USA, in England und in weiteren europäischen Ländern etwas anders dar. Noch in den 80er-Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts wurde die „berufliche Ausbildung“ bloß als „*vocational training*“ und ihre Einrichtungen als „Schulen der zweiten Chance“ gesehen und bezeichnet. Nicht zuletzt war es die konsequente Arbeit der Lehrervertretungen auf europäischer Ebene, die im Zusammenhang mit den Zielen der Politik des „Europäischen Wirtschaftsraumes (EWR)“ sowie der heutigen „Europäischen Union (EU)“ im Blick auf eine gemeinsame Wirtschaftspolitik und damit auf einen gemeinsamen Arbeitsmarkt, sowie der Entwicklung der damit verbundenen „human resources“ zu verdanken, dass sich nicht nur die bis dahin gängige Bezeichnung von „*vocational training*“ zu „*vocational education and training*“ (*VET*) gewandelt hat, sondern auch die Gleichwertigkeit von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der bildungspolitischen Praxis der EU verwirklicht wurde. In vielen Ländern fand sogar eine Verlagerung der Schwerpunkte in Richtung Berufsbildung als eine wichtige Verpflichtung der staatlichen Ordnung statt und nicht mehr länger als eine Aufgabe von hauptsächlich privaten Initiativen und Anbietern.⁵

BENJAMIN F. BARBER spricht noch 1992 über „*education in vocationalism, professional training*“ in den USA, die früher als „*servile arts*“ bezeichnet wurden, als eine Angelegenheit

³ Bundesgesetz über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz) vom 25. Juli 1962, BGBl. Nr. 242.

⁴ Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, (Stuttgart 1974), (Deutscher Bildungsrat).

⁵ GRUBB W. NORTON/RYAN P. RYAN, *The Roles of Evaluation for Vocational Education and Training*, International Labour Office (ILO). (Genf 1992), S. 11 f.

privaten Angebotes, während im Gegensatz dazu die Erziehung zu Liberalität und Freiheit eine Aufgabe der „*res publica*“ in Form allgemeiner Bildung darstellt.⁶

Im Bezug auf die Qualifikation der Berufsbildner und die Wertigkeit der Berufsbildung stellt PHILLIPP GROLLMANN fest:

*„Weltweit sind zwei Drittel der arbeitenden Bevölkerung ausgebildete Facharbeiter, die einen beträchtlichen Teil ihrer beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse mit Unterstützung von Berufspädagogen, Ausbildnern und Human-Ressources-Development-Personal (HRD) gelernt haben. Wenn man die grundlegende Bedeutung beruflicher Bildung für den wirtschaftlichen Erfolg von Volkswirtschaften in Rechnung stellt, ist es bemerkenswert, dass in vielen Ländern Berufliche Bildung nicht die Anerkennung erreicht, die erforderlich wäre, um auch die Professionalisierung des Berufsbildungspersonals voranzutreiben.“*⁷

Neben dem Spannungsfeld, ob nämlich die bildungspolitische Verantwortung die öffentliche Hand oder private Anbieter zu tragen haben, finden wir auch in den Organisationsstrukturen der EU-Staaten sehr extreme unterschiedliche Ausformungen in Richtung zentralistischer (wie zum Beispiel in Frankreich oder Italien) oder föderalistischer (wie zum Beispiel in Deutschland oder Österreich) Systeme.

Grundsätzlich hat die EU die unterschiedlichen kulturellen und historisch gewachsenen regionalen und nationalen Ausprägungen ihrer Mitgliedsländer mit ihren daher auch unterschiedlichen bildungspolitischen Ansätzen bereits in den Verträgen von Rom anerkannt sowie in den Artikeln 149 und 150 des EU-Vertrages⁸ allgemeine und berufliche Bildung von einer generellen europaweiten Harmonisierung ausdrücklich ausgenommen und damit dem „Reichtum“ der kulturellen Vielfalt Europas⁹ Rechnung getragen.

Trotzdem finden seit langem gemeinsame Anstrengungen und vor allem finanzielle Förderungen auf bildungspolitischem Gebiet seitens der EU statt. Die Legitimation für solche gemeinsame europäische Vorgangsweisen findet allerdings über den Umweg einer gemeinsamen Wirtschafts- und Beschäftigungspolitik sowie über die mit dieser verbundenen oder zumindest koordinierten beruflichen Bildung statt. Daher gibt es schon seit langem

⁶ BARBER F. BENJAMIN, a. a. O.

⁷ GROLLMANN PHILLIPP, Berufspädagogen in Europa, in „Die berufsbildende Schule“, Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen, 7/8 2006, S. 182 f.

⁸ EU-Vertrag, Konsolidierte Fassung des Vertrages über die Europäische Union und des Vertrages zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft 2002, Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft (2002/C 325/01), Artikel 149 (1) besagt: „Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hoch stehenden Bildung dadurch bei, dass sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeiten der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt“.

⁹ Der Wahlspruch der Europäischen Union: „in varietate concordia“ – „In Vielfalt geeint“.

Förderungsprogramme der EU, die auch Ländern angeboten werden, die nicht oder noch nicht Mitgliedsländer sind. Beispielpflicht seien nur Programme wie „Leonardo“, „Sokrates“ und „Comenius“ genannt.

II. Berufsbildung als wirtschafts- und gesellschaftspolitisches Instrument in der Europäischen Union

Bildung ist daher, trotz der Artikel 149 und 150 des EU-Vertrages ein sehr wichtiges politisches Instrumentarium der Gemeinschaftspolitik geworden. Diese Ziele wurden als so genannte „Lissabon-Strategie“ oder als „Lissabon-Prozess“¹⁰ definiert:

„Die Europäische Union soll der wettbewerbsfähigste und dynamischste wissensbasierte Wirtschaftsraum der Welt werden, der ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr Beschäftigung und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt erzielen kann.“

Diese Absichten führten daher zu einer gezielten, strategischen Bündelung von Förderprogrammen, Initiativen und Regelungen auf dem Bildungssektor, vor allem auf dem Gebiet der beruflichen Bildung.

Es wurden drei strategische Hauptziele vereinbart:

- Erhöhung der Qualität und Wirksamkeit der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in der EU
- Leichter Zugang zur allgemeinen und beruflichen Bildung für alle
- Öffnung der Systeme der allgemeinen und beruflichen Systeme gegenüber der Welt

Die Berufsbildungspolitik stellt in der EU seit den 80er-Jahren ein konsequentes Kontinuum dar. Einige Schwerpunkte zeigen auch die sichtliche Beschleunigung der Entwicklung: 1989 Versuchsweise Entwicklung des „European Credit Transfer and Accumulation System“ (ECTS) für den Hochschulbereich.

1993 EURES – Förderung der beruflichen Mobilität.

1999 Bologna-Erklärung¹¹: ECTS wird zum zentralen Element und Instrument zur Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes.

2002 Kopenhagenerklärung: Entwicklung eines „European Credit System in Vocational Education and Training“ (ECVET).

2004 Maastricht-Erklärung: Entwicklung eines „Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQF).

¹⁰ Beschluss des Europäischen Rates der Staats- und Regierungschefs der EU des EU-Gipfels in Lissabon im Jahre 2000.

¹¹ Bologna-Erklärung des Rates der EU - 1999; „Schaffung eines europäischen Hochschulraumes bis 2010“.

2005 Konsultationsprozess für die Einführung eines EQF auf europäischer Ebene und Erarbeitung „Nationaler Qualifikationsrahmen“ (NQR).

2006 Einleitung des Konsultationsprozesses zur Einführung eines ECVET.

Ein Schwerpunkt der österreichischen EU-Präsidentschaft im ersten Halbjahr 2006 war die konsequente Fortführung des Lissabon-Prozesses.

Mit dem Zeithorizont 2010 und unter der Bezeichnung „*Unterschiedliche Systeme. Gemeinsame Ziele*“ wurde vereinbart, folgende Maßnahmen umzusetzen beziehungsweise Ziele zu erreichen:

- Eine Qualitätsoffensive in allen Bereichen der Bildung
- Eine Kompatibilität der Bildungsgänge innerhalb Europas ermöglichen
- Für Inhaber von Nachweisen über den Erwerb von Qualifikationen, Wissen und Fähigkeiten eine rechtswirksame europaweite Anerkennung erreichen
- Einen uneingeschränkten Zugang zum System des „Lebensbegleitenden Lernens (LLL)“ sicherstellen
- Eine weltweite Öffnung der europäischen Bildung durchführen

Einen weiteren Schwerpunkt bietet das „*Programm für Lebensbegleitendes Lernen – 2007 bis 2013*.“¹²

Weiters werden vier sektorale Einzelprogramme, nämlich *Comenius*¹³, *Erasmus*¹⁴, *Leonardo*¹⁵ und *Grundtvig*¹⁶ zusammengefasst, um die Mobilität der EU-Bürger mittels Praktika zu erhöhen, das Erlernen von Fremdsprachen zu unterstützen und auf dem Gebiet der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) Schüler, Lehrlinge, Studenten und Erwachsene zu fördern.

III. Berufliche Bildung in Österreich

Berufliche Bildung hat in Österreich nicht nur einen hohen Stellenwert, sondern blickt auf eine lange Tradition zurück, die sowohl auf staatlichen Maßnahmen im Sinne des Merkantilismus als auch auf privaten Initiativen begründet ist.

¹² Lebensbegleitendes Lernen war ein Schwerpunkt der österreichischen Präsidentschaft im 1. Halbjahr 2006 die bildungspolitisch unter dem Motto „Qualität ist das Ziel“ stand. Das (LLL) Lifelong Learning Programm – „2007 bis 2013 wurde am 24. 11. 2006 im Amtsblatt der EU veröffentlicht. Es tritt mit 14. 12. 2006 in Kraft und ersetzt die Programme Sokrates, Leonard da Vinci und eLearning, die Ende 2006 auslaufen.

¹³ EU-Programm für allgemeine Bildung in der Schule.

¹⁴ EU-Programm für allgemeine Hochschulbildung und berufliche Bildung im tertiären Bereich.

¹⁵ EU-Programm für berufliche Aus- und Weiterbildung.

¹⁶ EU-Programm für Erwachsenenbildung.

In einer Denkschrift an Österreichs Herrscherin Maria Theresia schlug Fürst Wenzel Anton von Kaunitz¹⁷ die Grundzüge eines künftigen industriellen, kommerziellen und landwirtschaftlichen Unterrichtes vor. Er sprach sich für die schwerpunktmäßige Errichtung von theoretisch und praktisch bildenden Lehranstalten aus. Dies war auch die Grundlage für die Errichtung der ältesten berufsbildenden Lehranstalt Österreichs im Jahre 1770 als „k.k. Real-Handlungs-Academie.“

Der eigentliche Durchbruch der beruflichen Bildungseinrichtungen erfolgte in Österreich nach dem Revolutionsjahr 1848 und der Wirtschaftskrise der 70er-Jahre des 19. Jahrhunderts. Nach der bereits 1856 errichteten Handelsakademie folgten 1860 Gründungen für den landwirtschaftlichen Sektor in Klosterneuburg und für die „Staatsgewerbeschulen“ des technisch-gewerblichen Bereiches. Mit der Errichtung der Republik Österreich als Bundesstaat nach dem 1. Weltkrieg wurden diese - in Entsprechung der Verfassung aus 1920 - in „Bundeslehranstalten“ des Staates umgewandelt.¹⁸

Der rasante Aufstieg des berufsbildenden Schulwesens erfolgte nach dem 2. Weltkrieg in einer Wiederaufbauphase trotz widrigster Rahmenbedingungen. Nach der Schaffung der gesetzlichen Grundlagen unter Unterrichtsminister DR. HEINRICH DRIMMEL 1962 wurde eine Gründungsphase größten Umfanges eingeleitet, die die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen¹⁹ zum größten Oberstufenschulwesen Österreichs aufsteigen ließ. Der Zustrom bildungswilliger junger Menschen vor allem an die „Höheren berufsbildenden Schulen (BHS)“ hält nach wie vor an. Der Grund liegt darin, dass der erfolgreiche Abschluss für die jungen Menschen zwei Optionen eröffnet. So ermöglicht das Absolvieren einer fünfjährigen Vollzeit-BHS für etwa 34% der jungen Menschen eines gesamten Jahrganges, auf der einen Seite weiterführende Studien an Hochschulen und Universitäten durchzuführen, aber andererseits auch den mit einem EU-Berufsdiplom (mit postsekundärer Wertigkeit) ausgestatteten direkten Einstieg in das Berufsleben (ca. 60%).

Der Abschluss wird auch international im Vergleich zum Abschluss einer allgemeinbildenden höheren Schule [Gymnasien] (AHS) gemäß ISCED²⁰ sehr hoch eingestuft. Im mittleren

¹⁷ STRAKOSCH-GRABMANN GUSTAV, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens. (Wien 1905), S. 133.

¹⁸ SKALA HELMUT/SCHWARZER HERBERT, Den Herausforderungen gewachsen. Das berufsbildende Schulwesen der Republik. Österreich - 40 Jahre Bundessektion der Lehrer an berufsbildenden mittleren und höheren Lehranstalten. (Wien 1986), S. 27 f.

¹⁹ 3 Hauptformen der BHS: Technisch-gewerbliche Lehranstalten (HTL), kaufmännische Lehranstalten (Handelakademie HAK, Handelsschule HAS), humanberufliche Lehranstalten (HUM, das sind vor allem Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe sowie für Tourismus und Soziales). Vgl. Schulorganisationsgesetz 1962, BGBl. Nr. 242.

²⁰ ISCED (International Standard Classification of Education), Classifying Educational Programmes - Manual for ISCED-97 implementation in OECD countries, 1999 Edition, Paris. Absolventen von BHS erhalten danach ein Reife- und Diplomprüfungszeugnis und werden mit Level 3A/4B eingestuft. AHS-Absolventen erhalten nur ein Reifezeugnis und werden in 3A eingestuft.

berufsbildenden Schulbereich (BMS), den Vollzeit-Fachschulen, erhalten etwa 12% eines Gesamtjahrganges eine solide allgemeinbildende und berufliche Erstausbildung. Etwa 38% (davon 32% an Berufsschulen (BS), 6% an Polytechnische Schule (PS) als 9. Schuljahr und Vorstufe zur Lehre) der jungen Menschen eines Jahrganges erreichen über das „duale System“ – mit Lehre und Berufsschule – eine ebenfalls fundierte berufliche und allgemeinbildende Erstausbildung. Dabei gibt es sehr starke unterschiedliche Trends zwischen den städtischen und den ländlichen Regionen, wobei in den Ballungsräumen die Ausbildung in Vollzeitschulen dominiert. Obwohl es finanzielle Förderungen der Unternehmungen gibt, damit vermehrt Lehrplätze angeboten werden, nimmt dieses Angebot kontinuierlich ab²¹, so dass die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in Österreich das „duale“ Angebot eingeholt haben. JOSEF AFF spricht daher im Gegensatz zu Deutschland in Österreich von einem „Zwei-Säulen-Modell auf gleicher Augenhöhe“ zwischen Vollzeitschulen und dem Dualen System.²²

Besonderer Wert wird auf die Durchlässigkeit der Bildungswege gelegt. So wurde zum Beispiel mit der Schaffung der „Berufsreifeprüfung“ für Absolventen von Fachschulen oder einer Lehre - neben der bereits bestehenden Studienberechtigungsprüfung - die Möglichkeit eines Bildungsdurchstieges für diese jungen Menschen bis zur Hochschule und Universität ermöglicht; ähnlich der Berufsmaturität in der Schweiz.

Für Bildungsexperten der „Organisation of Economic Cooperation and Development“ (OECD)²³ stellt daher die Tatsache, dass mehr als 80%²⁴ eines Gesamtjahrganges der jungen Menschen in Österreich eine berufliche Erstausbildung innerhalb der Sekundarstufe II erhalten, eine für viele andere Länder erstrebenswerte vorzügliche und nachahmenswerte

²¹ Ähnliche Entwicklungen sind in der Schweiz und Deutschland festzustellen. Vgl. Philipp Gonon, Neue Reformbestrebungen im beruflichen Bildungswesen in der Schweiz, in Berufsbildung-Europäische Zeitschrift (CEDEFOP), Nr. 17, S. 48 ff.

²² AFF JOSEF, „Berufliche Bildung in Vollzeitschulen – konjunkturabhängige Hebamme des dualen Systems oder eigenständige bildungspolitische Option?“, Vortrag im Rahmen des 6. Forums der Arbeitsgemeinschaft Berufsforschungsnetz zum Thema: Der europäische Berufsbildungsraum – Beiträge der Berufsbildungsforschung, (Erfurt 2005).

²³ OECD – “Organisation for Economic Cooperation and Development – Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ – Paris.

²⁴ Prozentverteilung eines Altersjahrganges im österreichischen Schulwesen (Durchschnittswerte)

- 34% BHS – Berufsbildende höhere Schulen,
- 12% BMS – Berufsbildende mittlere Schulen (Fachschulen),
- 32% BS – Berufsschule (Lehre mit verpflichtender Berufsschule),
- 6% PS – Polytechnische Schule (Vorschule für Lehre oder Sekundarstufe II)
- 16% AHS – Allgemeinbildende höhere Schulen.

Kennzahl dar. Dieser Umstand hat aber auch zur Folge, dass Österreich eine im europäischen Vergleich sehr niedrige Arbeitslosenrate Jugendliche betreffend aufweist.²⁵

IV. Die Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen der Europäischen Gemeinschaft auf nationaler Ebene am Beispiel Österreichs

Für die gemeinsamen politischen Ziele der Europäischen Gemeinschaft sind zahlreiche Vorgaben und Maßnahmen vorgesehen, die die Bildung betreffen.

Mittels Indikatoren und Vergleichszahlen (Benchmarks) werden zum Beispiel die im „Lissabon-Prozess“ vereinbarten gemeinsamen politischen Ziele und Absichten beschrieben.

- So sollen bis 2010 die Mitgliedstaaten dafür sorgen, dass der Anteil der 25- bis 64-Jährigen, die zumindest Sekundarstufe II abgeschlossen haben, im EU-Durchschnitt wenigstens 80% ausmacht.
- Weiters ist bis 2010 der Prozentsatz der 15-Jährigen, die im Bereiche der Lesekompetenz, mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung nur schlechte Leistungen erzielen, im Vergleich zum Jahr 2010 mindestens in jedem Land zu halbieren.
- Bis 2010 sollen sich im EU-Schnitt mindestens 15% der Erwerbsfähigen (im Alter von 25 bis 64 Jahren) am Lebensbegleitenden Lernen (LLL) beteiligen, wobei in keinem Land die Quote unter 10 % liegen soll.

Der Punkt eins ist in Österreich - wie bereits ausgeführt - mit weit mehr als 80% der 19-Jährigen, die das System der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen oder das „duale System“ durchlaufen, mehr als erfüllt.

Der Punkt zwei stellt derzeit in Österreich ein zentrales Diskussionsthema auf politischer Ebene dar. Die PISA-Vergleichszahlen²⁶ und vor allem das „Ranking“ waren Gegenstand unterschiedlicher Interpretationen durch die Regierungsparteien und durch die Opposition. Die Modalitäten der Durchführung dieses punktuellen Tests und vor allem die Auswertung sowie die statistische Glaubwürdigkeit wurden und werden aber nicht nur in Österreich, sondern auch in Deutschland ernsthaft in Zweifel gezogen. So wird dieser Studie ein „spektakuläres Scheitern“ und mangelnde Seriosität attestiert; unter anderem schwere

²⁵ AFF JOSEF, a. a. O.

²⁶ PISA-Programme for International Student Assessment, OECD 1979.

Programmierfehler, Manipulation bei den Quoten und mangelnde Trennschärfe, die nach Ansicht von JOHANN JAHNKE²⁷ zu einer „administrativen Verflachung der Bildung“ führt.

Der Punkt drei, das „Lebensbegleitende Lernen“ betreffend, wird durch das bereits seit langem bestehende breite Angebot der österreichischen Erwachsenenbildung erfüllt. Es wird gerade auf berufsbildendem Bereiche von den Institutionen der Sozialpartner hervorragend ergänzt.²⁸ Dazu wurden auch zahlreiche zusätzliche Initiativen der Erwachsenenbildung erfolgreich durchgeführt.²⁹ Die auch auf diesem Gebiet sehr gute Positionierung Österreichs wurde mit legislativen Maßnahmen, wie zum Beispiel mit der Berufsreifeprüfung, noch erweitert, um die Durchlässigkeit noch stärker zu fördern.

Die wichtigsten Instrumentarien, um den „Lissabon-Prozess“ weiter voranzutreiben sind zusätzlich zu den finanziell geförderten Programmen:

- Indikatoren und Benchmarks
- EUROPASS mit dem Europäischen Lebenslauf, Sprachenpass, Mobilitätsnachweis, Zeugniserläuterungen und Diplomzusatz³⁰
- Diploma Supplement³¹
- Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)³², dessen Konsultationsprozess auf europäischer Ebene 2006 abgeschlossen wurde
- Nationaler Qualifikationsrahmen (NQR), dessen Verwirklichung nunmehr in Angriff genommen wird
- Europäisches Kreditpunkte-Anrechnungssystem im Universitäts- und Hochschulbereich. European Credit Transfer System (ECTS)
- Europäisches Kreditpunkte-Anrechnungssystem im Bereiche der Berufsbildung. European Credit Transfer System for Vocational Education and Training (ECVET)

„Europass“, „Europäischer Lebenslauf“ und mehrsprachige Zeugnisbeiblätter sind bereits seit mehr als 6 Jahren in der österreichischen Berufsbildung in erfolgreicher praktischer Anwendung, wobei der EUROPASS eine Dokumentation über freiwillige und pflichtige

²⁷ JAHNKE THOMAS / MEYERHÖFER WOLFRAM (Hrsg.) „PISA & Co – Kritik eines Programms“. Hildesheim 2006.

²⁸ WIFI – Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer und das BFI – Berufsförderungsinstitut der Arbeitskammer.

²⁹ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, „Zukunftsforum Weiterbildung“.

³⁰ Entscheidung Nr.2241/2004/EG des EU-Parlamentes und des Rates über ein einheitliches gemeinschaftliches Rahmenkonzept zur Förderung der Transparenz bei Qualifikationen und Kompetenzen.

³¹ UNESCO-CEPES. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). CEPES (Centre européen pour l'enseignement supérieur).

³² Commission of the European Communities, Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. (Brüssel 2005).

Praxis- und Projekteinsätze im In- und Ausland darstellt und die Zeugniserläuterungen in mehreren Sprachen die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sowie die österreichische Besonderheit beschreiben, dass mit dem erfolgreichen Abschluss der fünfjährigen Sekundarstufe II einer berufsbildenden höheren Schule (BHS) nicht nur die Universitätsreife, sondern auch ein postsekundäres Berufsdiplom der EU verbunden ist.

Der Europäische Qualifikationsrahmen ist als Meta-Rahmen angelegt und soll als Leitlinie eigenständiger Nationaler Qualifikationsrahmen dienen. Auf acht Referenzniveaustufen werden output-orientiert, alle formell und informell erworbenen Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten systematisch eingeordnet.

Damit soll der EQR das „Lebensbegleitende Lernen“ der EU-Bürger unterstützen und als europaweites „Übersetzungssystem“ für Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten fungieren.

Der EQR verwendet gemeinsame auf der Grundlage von Lernergebnissen festgelegte Referenzpunkte und ist ein Instrumentarium, welches die Referenzniveaus abgestimmt auf den praktischen Bedarf und Nutzen der Bürger unterstützt.

Der EQR ist allerdings kein Ersatz für nationale oder sektorale Qualifikationsrahmen. Ebenso ist er kein Instrument zu einer Harmonisierung der einzelnen Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der EU oder um neue Qualifikationen zu definieren.³³

Das Europäische „Kreditpunkte-System“ im Universitätsbereich (ECTS) wurde nach erfolgreicher Erprobung eine tragende Säule zur Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes mit einheitlicher Grundstruktur. Für Leistungserbringungen werden den Studierenden in Relation zu den Leistungsinhalten eine entsprechende Zahl von ECTS-Punkten zuerkannt, die den Studentinnen und Studenten kumulativ gutgeschrieben und auf Studien auch europaweit angerechnet werden. Dieses bereits funktionierende System wird derzeit bereits für die Entwicklung der Studienpläne der neu entstehenden Pädagogischen Hochschulen in Österreich angewendet.³⁴

In ähnlicher Weise soll das ECVET für den Bereich der Berufsbildung funktionieren.

Dieses Leistungspunktesystem soll es ermöglichen, formell und informell erworbenes Wissen auf andere Arbeits- und Lernsituationen zu übertragen und einzelne Lern- und Qualifikationsabschnitte aufzusummieren und zu dokumentieren.

³³ Näher SKALA HELMUT, „Der Europäische Qualifikationsrahmen (EQR) als Instrument der Bildungspolitik in Europa“, Protokoll des Seminars veranstaltet von „Education International und World Confederation of Teachers“- EI/WCT in Warschau 2006.

³⁴ SKALA HELMUT, „Vocational Education and Lifelong Learning in Austria“ – Protokoll des EGBW/ETUCE (Europäisches Gewerkschaftskomitee für Bildung und Wissenschaft – European Trade Union Committee for Education), Brüssel 2006.

Ziel des ECVET ist es bei der Qualifikation und den Lernergebnissen Überschaubarkeit zu schaffen. Ebenso soll damit bei Qualitätssicherungs- und Anerkennungsverfahren, bei formalen und informalen Lernprozessen sowie den Strukturen der einzelnen Bildungssysteme die Transparenz gewährleistet werden.

Die technische Spezifikationen des ECVET baut auf zwei Säulen:

Unterteilung der Qualifikationen in Einheiten und Beschreibung der Inhalte der Einheiten. Die Voraussetzungen für die Einheiten sind jedoch Lesbarkeit und Verständlichkeit, kohärente Strukturen und die Evaluations- und Validierungsmöglichkeit.³⁵

EQF und ECVET sollen im Bereich der Berufsbildung parallel zu den nationalen Zertifikaten angeboten werden und diese nicht ersetzen.

Sollen EQF und ECVET in Verknüpfung zu geeigneten Instrumenten werden, um die Anerkennung von Abschlüssen sowie den Erwerb von Wissen und Kompetenzen europaweit zu erleichtern und zu unterstützen, so wird dies vor allem von der Akzeptanz durch die Nutzer, nämlich vor allem den EU-Bürgern und der Wirtschaft abhängen.

Eine weitere Initiative der EU stellt das europaweite Bemühen um Qualitätssicherung im Bildungsbereich dar. In Österreich haben bereits seit langem einzelne berufsbildende Lehranstalten auf freiwilliger Basis umfangreiche Qualitätszertifizierungen durchgeführt. Nunmehr ist für das gesamte berufsbildende Schulwesen Österreichs eine flächendeckende Offensive des Bildungsministeriums unter dem Arbeitstitel QIBB (Qualitätsinitiative Berufsbildung) im Gange.

Ministerialrat DR. WERNER TIMISCHL ist im österreichischen Bildungsministerium stellvertretender Leiter der Generaldirektion für Berufsbildung (Sektion II) sowie für das technisch-gewerbliche Schulwesen zuständig. Darüber hinaus ist er auch auf dem Gebiete der Qualitätssicherung bahnbrechend tätig und stellt dazu im Rahmen der QIBB-Initiative fest:

„Die ‚Qualitätsinitiative Berufsbildung‘ (kurz QIBB genannt) wurde im Jahre 2004 als Qualitätsprogramm der schulischen Berufsbildung Österreichs gestartet. Es baut auf anerkannten Grundsätzen moderner Qualitätsmanagementsysteme auf und ergänzt die seit langem gepflegten traditionellen Vorgehensweisen in der Sicherung der Qualität des Bildungssystems. QIBB versteht sich auch als Teil des europaweit laufenden Qualitätsprozesses, greift

³⁵ RAINER JÜRGEN, Europäisches Leistungspunktesystem in der Berufsbildung (ECVET) in “Weg in die Wirtschaft” – Zeitschrift der Lehrerinnen und Lehrer an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, Wien 2006, Jg. 57, Nr. 600, S. 18 f.

die Ideen des gemeinsamen Qualitätssicherungsrahmens CQAF³⁶ auf und überträgt diese auf die nationalen Gegebenheiten.

Die von QIBB übernommene Qualitätsmethodik ist in ihren Grundsätzen weder eine Erfindung dieser Tage noch in seiner Umsetzung die unmittelbare Übertragung von Qualitätsmanagementansätzen aus der industriellen Wirtschaft in die Berufsbildungslandschaft.

Verschiedene Anstöße haben dazu geführt, dass sich die Qualitätsansätze in der österreichischen Berufsbildung im Laufe der Jahre in vielfältiger Weise entwickelten; diese Vielfalt ist auch Ausdruck der Komplexität von Bildungsprozessen und der hohen Differenzierung der österreichischen Berufsbildung. Ein Meilenstein in der schulischen Qualitätsentwicklung war das im Jahr 1999 begonnene Projekt ‚Qualität in Schulen‘ (kurz Q.I.S. genannt), das die allgemeine und berufliche Bildung einschloss, sich aber auf die Schulebene beschränkte. Diese Initiative hat wesentlich zur Entwicklung eines Qualitätsbewusstseins in den Schulen beigetragen und in Einzelfällen sogar dazu geführt, dass sich Schulen nach verschiedenen Standards (z.B. ISO³⁷ oder EFQM³⁸) zertifizierten. QIBB schließt an diese Entwicklungen an und baut sie zu einem gemeinsamen Netzwerk von Qualitätssystemen für alle berufsbildenden Schulen Österreichs aus.“³⁹

Weiters führt TIMISCHL aus, dass die Qualitätsinitiative QIBB in ihrer Grundarchitektur der Logik aller anerkannten Qualitätsmodelle folgt und daher grundsätzlich auch dem Europäischen Qualitätssicherungsrahmen CQAF⁴⁰ oder dem Gemeinsamen Europäischen Qualitätsbewertungssystem CAF⁴¹ entspricht.

Wichtige Eckpunkte dieser Systeme sind:

- *Qualität ist ein zentraler Aspekt des Planens und des Handelns, das auf die Erzielung von Nutzen für Stakeholder (i. B. Schülerinnen und Schüler) ausgerichtet ist.*
- *Prozesse werden nach dem PDCA-Zyklus⁴² einer ständigen Verbesserung zugeführt; eine Voraussetzung dafür ist ihre Transparenz und Nachvollziehbarkeit.*

³⁶ Common Assessment Framework, CAF-Broschüre 2003.

³⁷ ISO (International Organisation for Standardization). Die ISO erarbeitet Normen, so genannte ISO-Standards, die von den Mitgliedsländern unverändert übernommen werden.

³⁸ EQFM (European Foundation Quality Management). 1988 als gemeinsame Organisation auf Mitgliederbasis von führenden Unternehmen Europas gegründet. Sie hat sich als Aufgabe gestellt, treibende Kraft für nachhaltige *Excellence* in Europa zu sein. Sie organisiert den „European Quality Award“ (EQA).

³⁹ TIMISCHL WERNER, QIBB – Qualitätsinitiative Berufsbildung. Die Initiative der österreichischen Berufsbildung für Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität im Schulwesen; Beitrag zur Tagung der Generaldirektoren/innen für Berufsbildung im Rahmen der österreichischen EU-Präsidentschaft, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kunst, Wien 2006.

⁴⁰ CQAF Fundamentals of a Common Quality Assurance Framework for VET in Europe, EC 2004.

⁴¹ CAF Common Assessment Framework, CAF-Broschüre 2003.

⁴² Plan-Do-Check-Act-Zyklus.

- *gemeinsame Zielvereinbarungen erzeugen Verbindlichkeit; Motivation und Eigenverantwortung fördern das Engagement der Mitarbeiter/innen.*

Vier weitere Grundsätze von QIBB nehmen Bezug auf die österreichische schulische Berufsbildung und berücksichtigen dabei die organisatorisch-rechtlichen Besonderheiten:

- *QIBB bildet den gemeinsamen Qualitätsrahmen für alle berufsbildenden Schulen. Es ist einfach im Aufbau, unbürokratisch in der Umsetzung und unterstützt die rasche Implementierung durch Bereitstellung von weit entwickelten Instrumenten.*
- *QIBB ist ein Netzwerk von sechs Qualitätsmanagementsystemen, die den Schulbereichen der Berufsbildung entsprechen und alle dieselbe Struktur besitzen und auch inhaltliche Übereinstimmungen dort aufweisen, wo auf Grund der Besonderheiten der Schulbereiche keine speziellen Festlegungen erforderlich sind.*
- *QIBB ist nicht nur auf die Schulebene beschränkt, sondern schließt auch die Landesebene (zunächst in Form der Schulaufsicht) und die nationale Ebene (zunächst in Form der Sektion Berufsbildung im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur) ein. Dadurch wird sichergestellt, dass auch Prozesse, die mehrere organisatorische Ebenen betreffen, in das Qualitätsmanagement einbezogen werden.*
- *QIBB ist ein Optimierungsprogramm, das im Rahmen der rechtlichen Möglichkeiten und unter Ausnützung der Gestaltungsfreiräume eine Verbesserung der Ergebnisse des Bildungsprozesses anstrebt; Veränderungen im Schulrecht oder in der Schulorganisation sind nicht erforderlich, um QIBB umzusetzen, können sich aber in der Folge als zweckmäßig erweisen.⁴³*

Mit der Umsetzung von QIBB wurde im Schuljahr 2005/06 schrittweise als Pilotprojekt begonnen.

Als wesentliche Voraussetzung einer flächendeckenden und verbindlichen Umsetzung wird aber die gemeinsame Überzeugung notwendig sein, dass QIBB nicht allein dem Schulmanagement und der Schulbehörde dienlich ist, sondern, dass mit der Umsetzung von QIBB eine neue Managementkultur, die im Einvernehmen mit der Lehrerstandesvertretung und unter Einbindung der Schulpartnerschaft von Eltern, Pädagogen und Schülern sowie in Verbindung mit allen am Berufsbildungsprozess interessierten Gruppen umgesetzt werden soll, ein für alle erkennbarer Nutzen sichtbar wird.

V. Die Aus- und Weiterbildung von Berufsbildnern im Blick der Berufsbildungsforschung

⁴³ TIMISCHL WERNER, a. a. O.

Im Rahmen des „Lissabon-Prozesses“ wurde auch die Frage der Verbesserung der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern beachtet.⁴⁴

Zu Recht beklagt aber PHILLIPP GROLLMANN, dass der speziellen Situation in der Berufsbildung bei der Rekrutierung und bei der Aus- und Fortbildung der Pädagoginnen und Pädagogen zu wenig Beachtung geschenkt wird. In Übereinstimmung mit den höchst unterschiedlichen europäischen Berufsbildungssystemen sind auch die Eingangserfordernisse und die Einstiegsmodalitäten für berufsbildende Lehrer in den Mitgliedsstaaten sehr unterschiedlich.

In einigen Ländern wird eine formale Lehrerausbildung der praktischen Arbeitserfahrung vorgezogen, in anderen geht man einen umgekehrten Weg oder man bevorzugt eine Kombination von beiden.⁴⁵

Innerhalb des Leonardo-Projektes EUROPROF⁴⁶ in Zusammenarbeit mit CEDEFOP⁴⁷ beschreibt PHILLIPP GROLLMANN folgende grundlegende Muster der Rekrutierung berufsbildender Lehrer:

- „Die ‚französische‘ Struktur:

Die Profession der Berufsbildner wird mit dem Begriff ‚ingenierie de formation‘ zusammengefasst, der eher eine Kombination als eine Integration von unterschiedlichen Fächern bezeichnet. Ein weiterführendes Studium führt zu Fachwissen in spezifischen Themengebieten. Der übliche Grad der formalen Vorbildung ist im Allgemeinen ein Universitätsabschluss. Seit den frühen 1990er-Jahren wird Lehrertraining an der IUFM⁴⁸ angeboten, dem allgemeinen französischen Lehrerbildungsinstitut.

- Die ‚britische‘ Struktur:

Diese begründet sich hauptsächlich auf der Rekrutierung von Berufspraktikern, die zusätzliche Kurse in allgemeiner Lehr- und Lernmethodik und Ausbildungsmanagement absolvieren. Einige Aufstiegswege führen zu höheren Qualifikationen mit einer

⁴⁴ Europäische Kommission. Directorate-General for Education and Culture/Working Group “Improving Education of Teachers and Trainers”, 2003.

⁴⁵ GROLLMANN PHILLIPP, a. a. O.

⁴⁶ EUROPROF, New Forms of Professionals in Vocational Education and Training, Research Programme sponsored by the EC Leonardo da Vinci programme.

⁴⁷ CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training – Europäisches Zentrum zur Förderung der Berufsbildung in Thessaloniki.

⁴⁸ IUFM, Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. An den IUFM werden Grundschul- und Hauptschul-, Realschul- (Collèges) und Gymnasiallehrer (Lycées) in allgemeinen, technologischen oder beruflichen Bereich sowie pädagogische Erziehungsberater ausgebildet. Im Zuge der Reform des Bildungsrahmengesetzes werden sich die IUFM bis 2008 zu Instituten innerhalb von Universitäten entwickeln.

überwiegenden Orientierung an HRD (Human-Ressources-Development-Personal) und Personalentwicklung. Ein spezielles Lehrzertifikat wird gefordert, um in weiterbildenden Colleges zu unterrichten.

Der Grad der formalen war für lange Zeit nicht festgelegt, ist aber nun auf NVQ Level 4⁴⁹ gesetzt. Dies entspricht einem B. A. - Abschluss. Das Ziel ist es, bis 2010 alle an den britischen Weiterbildungscolleges beschäftigten Lehrerinnen und Lehrer auf dieses Niveau zu bringen.

- Die ‚deutsche‘ Struktur:

Basierend auf einem akademischen Weg mit einer wissenschaftlichen Disziplin und starkem Einfluss von fachspezifischer Didaktik – bis zum Mastergrad – um ein berufsbildender Lehrer zu werden. Leider oft ohne Integration von HRD, Pädagogik, Erziehungswissenschaft und der beruflichen Fachrichtung.

- Die ‚nordische‘ Struktur:

Stellt ein semi-akademisches Modell von Ausbildung und Rekrutierung in eigens dafür ausgerichteten pädagogischen Hochschulen mit einer sehr praktischen Orientierung. „⁵⁰

Zur Situation der Ausbildung von Berufsbildnern in Österreich sei folgendes festgestellt.

Da berufliche Erstausbildung und damit verbundene Arbeitstätigkeiten junger Menschen unter Beachtung internationaler Konventionen frühestens nach dem 14. Lebensjahr beginnen kann, agieren daher auch Pädagoginnen und Pädagogen in Österreich ab dem Bereiche der Sekundarstufe II und darüber.

Im „Dualen System“ (Lehre im Betrieb mit verpflichtendem Berufsschulbesuch), welches bundesgesetzlich geregelt ist,⁵¹ werden für den schulischen Part Berufsschullehrerinnen und -Lehrer eingesetzt, die eine Ausbildung mit einer zumindest sechssemestrigen Wertigkeit an einer Berufspädagogischen Akademie abgeschlossen haben. Um eine Berufspädagogische Akademie besuchen zu können muss eine Reifeprüfung, eine Studienberechtigungsprüfung oder ein Berufsabschluss mit Berufspraxis nachgewiesen werden. Diese Ausbildung kann auch bewährter Weise berufsbegleitend, das heißt, bereits im Schuldienst eingebunden, absolviert werden. Zum Erwerb der Lehrbefugnis für fachpraktische und fachtheoretische Unterrichtsgegenstände ist darüber hinaus eine mehrjährige, erfolgreiche und genau definierte

⁴⁹ QCA, Qualifications and Curriculum Authority, London. Level 4: „Competence that involves the application of knowledge in a broad range of complex, technical or professional work activities performed in a variety of contexts and with a substantial degree of personal responsibility. Responsibility for work of others and the allocation of resources is soft present“.

⁵⁰ GROLLMANN PHILLIPP, a. a. O.

⁵¹ Bundesgesetz über die Berufsausbildung von Lehrlingen (Berufsausbildungsgesetz), 1969.

Berufspraxis vorgeschrieben. Lehrerinnen und Lehrer für allgemein bildende und fachtheoretische Fächer haben die Lehrbefähigung durch den Abschluss einer Pädagogischen Akademie oder eines Lehramtsstudiums an einer Universität nachzuweisen.

Für den Teil der dualen Ausbildung, der im Betrieb stattfindet, sind gemäß Berufsausbildungsgesetz besonders geschulte Ausbilder in entsprechender Zahl für die Betreuung der Lehrlinge erforderlich.⁵² Um als Ausbilder in Lehrberufen⁵³ tätig sein zu können, haben im Gesetz definierte persönliche Voraussetzungen erfüllt zu sein und zusätzlich eine Ausbilderprüfung nachgewiesen werden.

Für die Ausübung eines Lehramtes an berufsbildenden mittleren und höheren (Vollzeit)Schulen ist derzeit für den fachpraktischen Unterricht in Analogie zu den Berufsschulen eine Ausbildung mit einer zumindest sechssemestrigen Wertigkeit an einer Berufspädagogischen Akademie, neben einer mehrjährigen verpflichtenden einschlägigen Berufspraxis nachzuweisen. Lehrpersonen für fachtheoretische Gegenstände müssen in der Regel ein Universitätsstudium abgeschlossen haben sowie eine mehrjährige einschlägige Berufspraxis nachweisen. Es sind dies vor allem Techniker und Juristen, für die es kein universitäres Lehramtsstudium gibt. Sie werden bisher in eigenen pädagogischen Lehrgängen berufsbegleitend an den Pädagogischen Instituten ausgebildet. Diese Institute wurden zur schwerpunktmäßigen Fort- und Weiterbildungen geschaffen, bieten jedoch auch fallweise Umschulungs- und Ergänzungsstudien an. Für Lehrerinnen und Lehrer, die wirtschaftliche Gegenstände unterrichten, wurde Ende der 60er-Jahre sehr erfolgreich eine eigene „Wirtschaftspädagogische Studienrichtung“ eingerichtet, die an vier Universitätsstandorten das Studium „Wirtschaftspädagogik“ anbieten und das Lehramt inkludiert.

Die bisherigen Pädagogischen Akademien, die Berufspädagogischen Akademien und die Pädagogischen Institute in Österreich werden ab 2007 durch Pädagogische Hochschulen ersetzt, die Studien mit B.A.-Abschluss anbieten sollen. Diese Abschlüsse sollen für den Unterricht an der Primarstufe und an Hauptschulen (Teil der Sekundarstufe I, jedoch derzeit nicht für die Unterstufe der „Langform“ der allgemein bildenden höheren Schulen) befähigen. In der politischen Diskussion werden Studienangebote über einen Abschluss mit Bakkalaureat hinausgehend gefordert sowie die Einbindung aller Pädagoginnen und Pädagogen für allgemein bildende Fächer einschließlich der Sekundarstufe II. Diese Diskussion hat ihre

⁵² Zur Sicherung einer sachgemäßen Ausbildung hat auf fünf Lehrlinge zumindest ein Ausbilder zu kommen, der nicht nur mit Ausbildungsaufgaben betraut ist, bzw. auf fünfzehn Lehrlinge zumindest ein Ausbilder, der ausschließlich mit Ausbildungsaufgaben betraut ist.

⁵³ Das Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten hat lt. § 7 des Berufsausbildungsgesetz mittels Verordnung eine Lehrberufsliste zu erstellen.

historische Ursache in der jahrzehntelangen ideologischen Diskrepanz eines „entweder“ nur Gesamtschule aller 10 bis 14-Jährigen „oder“ Hauptschule und „Langform“ der allgemeinbildenden höheren Schule nebeneinander wie bisher. Dabei hat sich in der Realität der ursprünglich klassenkämpferische Ursprung über einen möglicherweise „privilegierten“ Zugang mancher Bevölkerungsschichten zu den allgemein bildenden höheren Schulen längst in die Richtung unterschiedlicher Zugangsmöglichkeiten für die Bevölkerung im ländlichen Raum im Unterschied zu den Ballungszentren verlagert.

Die Struktur der neu errichteten Pädagogischen Hochschulen⁵⁴, die mehrere Abteilungen erhalten sollen, von denen jedoch nur eine, wenn überhaupt, berufspädagogischen Aufgaben gewidmet sein wird, ist aus der Sicht des berufsbildenden Schulwesens nicht befriedigend. Diese Abteilung für Berufsbildung hat nämlich in Zukunft sämtliche Aufgaben der bisherigen Berufspädagogischen Akademien sowie jene der zwei für Berufsbildung eingerichteten Abteilungen der bisherigen Pädagogischen Institute wahrzunehmen, die nicht nur Aufgaben der Fort- und Weiterbildung erfüllen, sondern auch Ausbildung und Umschulung anbieten. Die Vertreter des berufsbildenden Bereiches haben auf diesen Umstand zeitgerecht und mit entsprechenden Argumenten untermauert hingewiesen sowie die Einseitigkeit dieser neuen Hochschulen mit einer fast ausschließlichen Orientierung in Richtung der Allgemeinbildung kritisiert und vor negativen Auswirkungen auf die Qualität der Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer des berufsbildenden Bereiches gewarnt. Leider bisher vergeblich, obwohl der Ressortleitung die Bedeutung des berufsbildenden Bereiches zumindest vom quantitativen Aspekt her gesehen bewusst sein müsste.

Es ist aber auch bedauerlich und bezeichnend, dass sich das österreichische Engagement in Grenzen hält, wenn es darum geht das Erfolgsmodell der BHS in die wissenschaftliche Diskussion einzubringen und zu positionieren. Die Doppelqualifikation, die ein BHS-Abschluss mit sich bringt, wurde zum Beispiel von Österreich nicht in ein Projekt von CEDEFOP gemeinsam mit LEONARDO eingebracht bei dem es gerade um diesen Bereich ging, nämlich *„Bildungsabschlüsse der Sekundarstufe II, die berufliche und allgemeine Bildung miteinander verbinden und sowohl zu einer beruflichen Erstqualifikation als auch zur Hochschulreife führen, einem europäischen Vergleich zu unterziehen.“*⁵⁵ Während die Tschechische Republik ihre berufsbildende Oberstufe eingebracht hat, war Österreich

⁵⁴ Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). BGBl. I Nr. 30/2006 v. 13. 3. 2006.

⁵⁵ MANNING SABINE, Was können wir aus der Anwendung von Doppelqualifikationsmodellen in Europa lernen ? WIFO Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e. V. Berlin, in „Berufsbildung-Europäische Zeitschrift“ (CEDEFOP), Nr. 23 / 2001. S. 54 ff.

lediglich mit dem Modell „Fachakademieurse“⁵⁶ eines privaten Anbieters vertreten, welches noch dazu den vorhin beschriebenen Kriterien einer Doppelqualifikation in keiner Weise entspricht und eher ein Minderheitenprogramm ist. Es werden leider immer wieder Möglichkeiten eines internationalen Vergleiches und damit verbundener Bestätigung des bewährten und vom österreichischen Bildungsmarkt sehr gut angenommenen BHS-Modells versäumt, dafür aber weit weniger bewährte Modelle aus Ländern, die eine berufsbildende Tradition erst entwickeln müssen, als innovative Sensationen in Österreich angepriesen.

Ähnlich verhält es sich mit dem Kapitel „Berufsbildungsforschung.“

*„Unter Berufsbildungsforschung ist nach wissenschaftlichen Kriterien durchgeführte und durch entsprechende Methoden geleitete Auseinandersetzung mit personalen und sozialen Bedingungen, Abläufen und Ergebnissen der Vermittlung und Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie Einstellungen und Verhaltensweisen mit besonderer Bedeutung für die potentiell einzunehmende oder eingenommene Rolle im Prozess wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Arbeitsteilung zu verstehen.“*⁵⁷

Auch wenn der Berufsbildungsforschung noch immer in vielen Ländern in der Erziehungswissenschaft nicht jener Stellenwert zukommt, die sie durch die gesellschaftlichen Entwicklungen und die wirtschaftliche Realität haben sollte, so werden doch vermehrte Anstrengungen unternommen dieses Defizit abzubauen. Dabei spielt der generelle Stellenwert der Berufsbildung in den Gesamtsystemen vieler Länder, vor allem in Frankreich, aber auch in anderen Ländern eine Rolle.

*„Diese Statusfrage ist allerdings kein spezifisch französisches Problem, man findet diese Tendenz der Marginalisierung der Berufsbildungsforschung und Berufspädagogik im Vergleich zu den Erziehungswissenschaften ebenfalls im Vereinigten Königreich und in Deutschland, dort allerdings weniger ausgeprägt.“*⁵⁸

In Österreich beschäftigen sich derzeit fast ausschließlich außerhalb der Universitäten angesiedelte Forschungsinstitute, die dem Umfeld der beiden großen Sozialpartner Wirtschaftskammer und Arbeitskammer angehören, mit dieser wichtigen Materie. Würde sich nicht die, in Universitätsinstituten erfolgreich organisierte, österreichische Wirtschaftspädagogik dankenswerter Weise auch um dieses Wissenschaftsfeld bemühen, wäre eine gezielte Berufsbildungsforschung auf dem Boden der Universitäten Österreichs kaum präsent.

⁵⁶ Fachakademieurse des WIFI, Wirtschaftsförderungsinstitut der Wirtschaftskammer Österreich.

⁵⁷ BURKART SELLIN, CEDEFOP und PHILLIPP GROLLMANN, Institut für Technik und Bildung der Universität Bremen, Zum Stand der Europäischen Berufsbildungsforschung, ihren Funktionen und Problemen, in Berufsbildung- Europäische Zeitschrift (CEDEFOP), Nr. 17 / 1999. S. 73 ff.

⁵⁸ SELLIN BURKHART/GROLLMANN PHILLIPP, a. a. O.

Aus den bisherigen Erfahrungen mit den neuen Pädagogischen Hochschulen ist leider auch nicht zu erwarten, dass diese sich um dieses Forschungsgebiet besonders bemühen werden, obwohl sich gerade dafür ein weites Betätigungsfeld innerhalb einer immer wichtiger werdenden Materie eröffnet.

VI. Die bildungspolitisch Diskussion in Österreich

Nach wie vor beschäftigt sich die bildungspolitische Ideologiediskussion in Österreich, wie bereits ausgeführt, fast ausschließlich mit der Frage einer gemeinsamen Sekundarstufe I für alle Schülerinnen und Schüler als „Gesamtschule der 10 bis 14-Jährigen“, was natürlich die „Langform“ der allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) in Frage stellen würde. Von der Öffentlichkeit wird aber auch kaum wahrgenommen, dass bereits seit langem weit mehr als 2/3 aller Maturanten über eine berufsbildende höhere Schule (BHS) ihre Universitätsreife attestiert bekommen. Diesem Umstand wird leider genauso wenig Rechnung getragen wie der Tatsache, dass es an den berufsbildenden Schulen noch immer eine Zunahme an Schülern gibt, während in anderen Bereichen nicht allein demoskopisch bedingte Rückgänge festzustellen sind.

Die Gesamtschuldiskussion ist vor allem unter dem Aspekt einer für bildungsorganisatorische Beschlüsse des Parlamentes erforderlichen verfassungsrechtlichen 2/3-Mehrheit zu sehen, die für dieses Vorhaben bisher nicht vorhanden war. Diese Verfassungsbestimmung hat Österreichs Schulsystem jedoch Jahrzehnte lang auch davor bewahrt, zum Spielball kurzlebiger pädagogischer Modetrends und ideologischer Ideen zu werden. Allerdings wurde in Folge einer in der Öffentlichkeit sehr heftig geführten Bildungsdiskussion nach dem Vorliegen der sehr unterschiedlich interpretierbaren Ergebnisse der letzten PISA-Studie diese Verfassungsbestimmung für Schulgesetze im Parlament abgeschafft, wobei jedoch versucht wurde, die bisherige erfolgreiche Differenzierung des österreichischen Schulwesens im Verfassungsrang zu belassen. Ob dies tatsächlich geglückt ist, wird erst die zukünftige politische Entwicklung zeigen. Meiner Meinung nach ist die 31. Novelle der Bundesverfassung der Republik Österreich ein typisches Beispiel für eine „politisch“ ausverhandelte Anlassgesetzgebung; noch dazu mit einer nicht gerade juristisch eindeutigen formulierten Textierung.

Aber auch trotz dieser bisherigen Verfassungsbestimmung⁵⁹ konnten auch in der Vergangenheit immer wieder zahlreiche Reformschritte im Bildungswesen Österreichs einvernehmlich auch auf Parlamentsebene erfolgen.

⁵⁹ geändert mit 31. Novelle des Bundes-Verfassungsgesetz 1920 in der Fassung 1929, BGBl. I Nr. 31/2005.

So ist sicherlich die Schaffung der Berufsreifeprüfung ein besonders wichtiger Schritt, um noch mehr Durchlässigkeit in Österreichs differenziertem Schulwesen zu schaffen, welches bereits über sehr viele einander ergänzende Wahlmöglichkeiten verfügt, so dass kein Bildungsweg in eine Sackgasse mündet.

Bei der Präsentation des „Lehrerleitbildes“ der Lehrerinnen und Lehrer der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen Österreichs wies auch HERBERT SCHAMBECK⁶⁰ besonders darauf hin, dass: „um einen Ausdruck von HEINRICH DRIMMEL zu gebrauchen, unser Schulwesen „Brücken und Übergänge“ bietet, die von den Studentinnen und Studenten in zunehmendem Maße genutzt werden. Junge Menschen brauchen Brücken in die berufliche Welt und für Entscheidungen, die ihre Zukunft betreffen, wobei die berufsbildenden Schulen den idealen Übergang von der Schule zu künftigen Arbeits- und Sozialbereichen bilden“.

Wichtig war auch die Schaffung von mehr Eigenverantwortlichkeit für die schulische Basis durch verstärkte Möglichkeiten autonomer Entscheidungen durch Schulleitungen und die Schulgemeinschaften. Damit fand ein in der Öffentlichkeit viel zu wenig beachteter bildungspolitischer Paradigmenwechsel, mit der Abkehr von einer alle Abläufe des schulischen Geschehens bürokratisch reglementierenden hierarchischen Verwaltung. Dies ermöglicht den Schulen ein flexibleres pädagogisches Agieren sowie Schwerpunktsetzungen, mit denen auf regionale Erfordernisse rasch und autonom reagiert werden kann. Allerdings sollte die Autonomie nicht dazu missbraucht werden, den Schulen zum Beispiel bei Kürzungen von Ressourcen unzumutbare Entscheidungen über Einsparungsalternativen aufzuhalsen.

Für einen Großteil der berufsbildenden Schulen hat die Schaffung der Teilrechtsfähigkeit die Möglichkeit eröffnet, Leistungen, die im Rahmen des lehrplanmäßigen Unterrichtes und bei Projekten von Schülern und Lehrern erbracht werden, auch selbst zu vermarkten. Dies bringt neben zusätzlichen Ressourcen für die einzelnen Schulen auch eine Intensivierung des Praxisbezuges, darf jedoch andererseits nicht dazu führen, dass solche Lehranstalten unter zunehmenden Druck geraten, die notwendigen Budgets selbst zu erwirtschaften.

Ein weiteres Diskussionsfeld stellt seit Jahren die Festlegung der Klassenschülerhöchstzahlen dar. Das heißt, wie viele Schülerinnen und Schüler maximal eine Klasse bilden dürfen. Diese Zahl beträgt seit langem 30. Allerdings besteht eine Bestimmung, dass diese Zahl um 20% überschritten werden kann, um das Abweisen von die Aufnahme anstrebenden Schülern zu vermeiden. Dies ist leider in vielen Fällen vor allem an berufsbildenden höheren Schulen mangels ausreichender Ressourcen der Fall.

⁶⁰ SCHAMBECK HERBERT, a. a. O.

Während vor allem in der Primarstufe, aber auch in der Sekundarstufe I, bedingt durch einen dramatischen Schülerrückgang, kleinere Klassen bei gleichem finanziellem Einsatz möglich wären und in vielen Fällen auch verwirklicht sind, ist dies ohne Maßnahmen auf baulichem und ausstattungsmäßigem Gebiet bei den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen nicht leicht möglich. Darüber hinaus müsste natürlich für eine Reduzierung der Schülerzahl, zumindest auf die gesetzliche Normgröße von 30 je Klasse auch zusätzliches Lehrpersonal rekrutiert werden. Eine nicht gerade schlüssige Konsequenz, die sich derzeit auf politischer Ebene abzeichnet, ist daher, dass es zwar zu einer schrittweise Absenkung der Klassenschülerhöchstzahl dort kommen wird, wo Schülerrückgänge zu registrieren sind, es allerdings groteskerweise an den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen in sehr vielen Fällen nach wie vor 36 Schüler pro Klasse geben wird, da weder zusätzliche Investitionen zeitgerecht geplant sind noch die vollen Auswirkungen des Geburtenrückganges auf die Sekundarstufe II und damit Schülerrückgänge wie in der Primar- und Sekundarstufe I in ähnlich großem Ausmaß zu erwarten sind.

Ein weiteres aktuelles bildungspolitisches Thema stellt die Idee der Modularisierung von Ausbildungsgängen dar. Ein solches Modulmodell für die Sekundarstufe II ist zum Beispiel neben einer gemeinsamen Sekundarstufe I einer der bildungspolitischen Diskussionspunkte in Österreich. Die Modularisierung spielt allerdings auch bei den Modellen der Qualitätssicherung eine Rolle und war bereits in Ansätzen bei den nicht gerade erfolgreichen Lehrzielbanken zu erkennen. Dieses modulare Modell hat, im Gegensatz zu Österreich, in Skandinavien und in Großbritannien zwar Tradition, wird aber unserem ganzheitlichen Bildungsbegriff nicht gerecht. So haben auch jüngste Meldungen aus Schweden gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler, um einen möglichst guten Notenschnitt für die Aufnahme an Universitäten zu erreichen, bei der Auswahl der Module aufwendige und schwierige Bereiche, wie zum Beispiel Fremdsprachen, „klugerweise“ meiden.

Bedauernd ist dazu aber festzustellen, dass der Notenschnitt auf diese Weise zwar immer besser wird, das tatsächliche Wissen und Können der Absolventen allerdings immer schlechter. Das Vermitteln von wirklicher Bildung ist ein äußerst komplexer Prozess und Bildung selbst ist weit mehr als das Sammeln einzelner Teile und deren Addition; es sei denn, man lässt einen großen Teil erzieherischen Wirkens, aber auch die Vermittlung von Werten und das sich Aneignen von Haltungen in einem ganzheitlichen Prozess einer Persönlichkeitsbildung außer Ansatz. Dieses Resultat würde das Prädikat Berufsbildung aber keineswegs verdienen. Eine Modularisierung von Bildungsprozessen birgt aber auch den Keim in sich, zu einer Neuauflage eines Verständnisses des Menschen als ein bloßes Rädchen

in einem Wirtschaftsgeschehen, welches von den Beschäftigten nicht mehr über- und durchschaubar ist; also ein direkter Weg in einen „Neo-Taylorismus“.

Leider bleibt ein wichtiger Punkt einer ganzheitlichen Bildung von jungen Menschen in der öffentlichen Diskussion meist ausgeklammert. Beim Thema Bildungsverantwortung werden nämlich vor allem die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Institution Schule und die öffentliche Hand als verpflichtend und verantwortlich genannt. Die Gesellschaft und damit auch die Familie, das heißt die Eltern, oder wie es im Gesetz nunmehr heißt, die Erziehungsberechtigten, werden, wenn überhaupt, nur am Rande erwähnt. Wirklicher Bildungserfolg ist jedoch nachhaltig nur dann erzielbar, wenn sich alle Verantwortungsträger der Gesellschaft, nicht bloß am Bildungsgeschehen aktiv teilzunehmen berechtigt sehen, sondern auch dazu verpflichtet sind.

VII. Ist eine gemeinschaftliche europäische Bildungspolitik möglich?

Obwohl die Bestimmungen des Unionsvertrages die Schule und die Bildung von europäischen Vereinheitlichungsbemühungen oder wie man es „musikalisch“ ausdrückt von Harmonisierungen dezidiert ausnehmen, ist die Diskussion darüber trotzdem auf Umwegen latent im Gange. Dies ist auch verständlich, wenn man die zahlreichen Einzelinitiativen der EU auf diesem Gebiete im Konnex mit dem Wirtschaftsstandort Europa vor Augen hat. In diesem Zusammenhang ist sicherlich ein sinnvoller Gleichklang, zumindest was akkordierte Messinstrumentarien und Vergleichsmechanismen betreffen, durchaus notwendig.

Natürlich wünschen sich manche EU-Technokraten auch auf dem Gebiete der Bildung ein einheitliches europäisches Vorgehen. Doch nach welchem Vorbild, ohne das eine oder das andere nationale Modell zu bevorzugen oder zu diskriminieren, soll dies verwirklicht werden? Die Vielfalt der unterschiedlich gewachsenen Bildungssysteme in Europa und deren Denkschulen fördert doch einen gesunden Wettbewerb und stellt Impulse zu innovativem Denken im Sinne von „best practice“ dar. Es ist auch unbestritten, dass ein gesunder Wettbewerb eine Triebfeder für stete Verbesserungen und notwendige Innovationsbereitschaft sein kann. Wobei ein Weg, nämlich der einer bildungspolitischen EU-Einheitlichkeit, notgedrungen zu faulen Kompromissen führen muss, da sich eine solche Einheitlichkeit zwangsläufig auf ein bloßes Bildungssystem des kleinsten gemeinsamen Nenners von Gemeinsamkeiten reduzieren würde, in dem sich aber schließlich niemand mehr selbst erkennen könnte.

Eine einheitliche Bildungspolitik der EU mit harmonisierten Organisationsstrukturen wird es daher mittelfristig sicher nicht geben, auch wenn es gemeinschaftliche Bemühungen in der

Berufsbildung für einheitlich anerkannte Messinstrumente gibt, deren Motive jedoch vornehmlich im Bereiche der wirtschaftlichen Nützlichkeit liegen. Um eine einheitliche EU-Bildungsordnung zu etablieren, wären nicht nur zwischen den nationalen Organisationsformen, sondern sogar innerhalb föderalistisch organisierten Staaten wie Deutschland, gewachsene Unterschiede abzubauen und gemeinsame neue Strukturen zu erarbeiten. Dafür gibt es keinerlei Anzeichen oder politische Absichten. Dies ist aber nicht allein eine Folge des EU-Vertrages, sondern eine grundsätzliche Einstellung, die auf der Vielfalt der kulturellen Wurzeln in den Ländern und Regionen Europas fußt. Die Europäische Identität begründet sich doch auf den Vielfältigkeiten ihres kulturellen Reichtums und auf einem damit verbundenen gesunden regionalen Selbstbewusstsein, dessen Abbau durch Vereinheitlichungen derzeit weder politisch realistisch erscheint und schon gar nicht zu begrüßen wäre, obwohl manche davon träumen mögen.

Ein zentral verordneter bildungsorganisatorischer Einheitsbrei unter dem Etikett einer „einheitlichen europäischen Schule“ in der EU wird und sollte daher auch ein Traum bleiben, den zu träumen es sich aber nicht lohnt, da er sicherlich kein schöner ist!

VIII. Ausblick

Abschließend möchte ich zu dem vielschichtigen und faszinierenden Begriff der Bildung zurückkehren. Bildung ist für Staat und Gesellschaft von entscheidender Bedeutung. HERBERT SCHAMBECK stellte dazu auch fest:

„Bildung sei aber nicht allein als Wissensspeicherung oder Fähigkeitsfertigkeit aufgefasst, sondern als ständiges Streben nach bewusster Gegenwartsverantwortung.“⁶¹

Die in der Berufsbildung tätigen Lehrpersonen verdienen daher nur dann das Prädikat Berufsbildner, wenn sie mehr sind als bloße Vermittler von Wissen, Können und Kompetenzen, um die berufliche Mobilität der EU-Bürger zu erhöhen. Sie verdienen diese Bezeichnung nur, wenn sie sich gerade in den Bereichen der Technik und der Wirtschaft ihrer Verantwortung bewusst sind und ihr auch gerecht werden, nämlich Werte zu vermitteln, die es den Einzelnen selbst ermöglichen, auch innerhalb ihrer Gemeinwesen ein Leben in persönlicher Würde, in Freiheit sowie in solidarischer Gemeinschaft zu führen. Es geht in einer immer liberaler werdenden Welt mit einem grenzenlosen Machbarkeitsglauben in Technik, Wissenschaft und Wirtschaft tatsächlich um mehr Mobilität des Einzelnen, aber nicht bloß um eine berufliche und wirtschaftliche, wie es die Programme und Initiativen der

⁶¹ SCHAMBECK HERBERT, „Die Aufgabe des christlichen Lehrers in Staat und Gesellschaft“ in Recht-Glaube-Staat, (Wien 1994), S. 137.

EU vorsehen, sondern vor allem um eine Beweglichkeit des Geistes, um humanitas und caritas auch innerhalb wirtschaftlicher Abläufe verwirklichen zu können.

Sie sind dann wirkliche Berufsbildner, wenn sie die Jugend permanent zum Tragen von Verantwortung motivieren und zu gegenseitiger Achtung erziehen, oder um Worte von WILHELM RÖPKE abgewandelt zu gebrauchen, „Jenseits von Angebot und Nachfrage“ wirken.

Neben den zahlreichen Ökonomen, die sich auf immer mehr Gebieten „spezialisieren“, wie zum Beispiel auf dem der Gesundheitsökonomie, der Umweltökonomie, der Energieökonomie, der Sicherheitsökonomie oder der Pflegeökonomie, melden sich nunmehr auch vermehrt Bildungsökonominnen zu Wort, die wie die meisten anderen auch, aus einer an Zynismus grenzenden, lediglich technokratischen Sichtweise die jeweils eingesetzten Ressourcen als Kostenfaktor mit dem damit erzielten Nutzen in Relation setzen. Es sind ausschließlich rechnerische mit Zahlen belegte Ergebnisse, die Aufschluss geben, wann und ob überhaupt der Einsatz von Kapital – einschließlich von „Humankapital“ - lohnend ist, oder aber auch nicht. Sie haben eine Sichtweise, die jenseits von Werten angesiedelt ist, die die Würde des einzelnen Menschen und seine unveräußerlichen Rechte beachtet, oder sich nach einem alten Spruch aus der Dogmengeschichte orientieren, der lautet: „There is no measure for pain or pleasure“. Diese ausschließlich wirtschaftliche Sicht entwürdigt den Menschen zu einem bloßen Produktionsfaktor oder erniedrigt ihn zu einem „Homo calculator“, wie dies der langjährige Sozialminister der Bundesrepublik Deutschland, NORBERT BLÜM, ausdrückte.⁶²

Mit einer vornehmlich ökonomischen Betrachtungsweise des Menschen reduziert man aber meiner Meinung nach in letzter Konsequenz auch den göttlichen „Schöpfungsakt“ auf eine beliebige Investition ohne „Renditegarantie“ und den einzelnen Menschen, das Ebenbild Gottes, auf einen - mittels Mikrochip auf Scheckkartenformat dokumentierten - individuellen „ökonomischen Kurvenverlauf“ mit mehr oder weniger rentablen „Profitzyklen“ !

Pädagoginnen und Pädagogen, ganz besonders aber wir Berufsbildner, sind daher zusätzlich zu der Weitergabe von Wissen und Können, vor allem auch zur Vermittlung humaner Werte, gerade in einer Zeit rasantester Veränderungen, berufen wie noch nie; berufen der großartigen Herausforderung gerecht zu sein, pädagogische Verantwortung auf der Grundlage eines festen

⁶² BLÜM NORBERT, „Armer Homo calculator“, in „Die Furche“, Nr. 14 vom 7. 4. 2005, S. 14.

eigenen Fundamentes zu tragen, was aber auch heißt, richtige und klare Antworten geben zu können, den uns anvertrauten Bildungswilligen, aber auch uns Berufsbildnern selbst!

Berufsbildung im Konnex nationaler und europäischer Gesellschafts- und Wirtschaftspolitik

Inhalt:

- IX. Zum Begriff der Berufsbildung.*
- X. Berufsbildung als wirtschafts- und gesellschaftspolitisches Instrument in der Europäischen Union. Die Entwicklung einer europäischen Wissensgesellschaft.*
- XI. Berufliche Bildung in Österreich. Die Meilensteine einer großen Bildungstradition.*
- XII. Die Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen der Europäischen Gemeinschaft auf nationaler Ebene am Beispiel Österreichs. Die EU als Impulsgeber für innovative Entwicklungen.*

- XIII. *Die Aus- und Weiterbildung von Berufsbildnern im Licht der Berufsbildungsforschung. Die Rekrutierungsmöglichkeiten fachlich und pädagogisch geeigneter Lehrkräfte.*
- XIV. *Die bildungspolitische Diskussion in Österreich. Wirtschaftliche und demographische Tendenzen sowie ideologische Grundmarkierungen.*
- XV. *Ist eine gemeinschaftliche Bildungspolitik möglich? Wünsche, Realität und Grenzen einer europäischen Bildungspolitik nach dem Grundsatz „in varietate concordia“.*
- XVI. *Ausblick über die Zukunft der Berufsbildung. Tendenzen einer Bildungsökonomie und die Bedürfnisse der Bürger.*

Autor:

Skala Helmut

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