

Ingolf Erler, Philipp Schnell, Michael Sertl

Musterland oder renitente Provinz?

Österreich und der Europäische Bildungsraum

Schulheft 161/2016

Studien**Verlag**

IMPRESSUM

schulheft, 41. Jahrgang 2016

© 2016 by StudienVerlag Innsbruck

ISBN 978-3-7065-5546-3

Layout: Sachartschenko & Spreitzer OG, Wien

Umschlaggestaltung: Josef Seiter

Herausgeber: Verein der Förderer der Schulhefte, Rosensteingasse 69/6,
A-1170 Wien

Grete Anzengruber, Eveline Christof, Ingolf Erler, Barbara Falkinger, Peter Malina, Editha Reiterer, Elke Renner, Erich Ribolits, Michael Rittberger, Josef Seiter, Michael Sertl, Karl-Heinz Walter, Reinhard Zeilinger

Redaktionsadresse: schulheft, Rosensteingasse 69/6, A-1170 Wien; Tel.:

+43/0664 14 13 148, E-Mail: seiter.anzengruber@utanet.at;

Internet: www.schulheft.at

Redaktion dieser Ausgabe: Ingolf Erler, Philipp Schnell, Michael Sertl

Verlag: Studienverlag, Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck; Tel.:

0043/512/395045, Fax: 0043/512/395045-15; E-Mail: order@studienverlag.at;

Internet: www.studienverlag.at

Bezugsbedingungen: schulheft erscheint viermal jährlich.

Jahresabonnement: € 36,00/42,85 sfr

Einzelheft: € 16,00/19,05 sfr

(Preise inkl. MwSt., zuzügl. Versand)

Die Bezugspreise unterliegen der Preisbindung. Abonnement-Abbestellungen müssen spätestens 3 Monate vor Ende des Kalenderjahres schriftlich erfolgen.

Aboservice:

Tel.: +43 (0)512 395045, Fax: +43 (0)512 395045-15

E-Mail: aboservice@studienverlag.at

Geschäftliche Zuschriften – Abonnement-Bestellungen, Anzeigenaufträge usw. – senden Sie bitte an den Verlag. Redaktionelle Zuschriften – Artikel, Presseaussendungen, Bücherbesprechungen – senden Sie bitte an die Redaktionsadresse.

Die mit dem Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion oder der Herausgeber wieder. Die Verfasser sind verantwortlich für die Richtigkeit der in ihren Beiträgen mitgeteilten Tatbestände.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen Redaktion und Verlag keine Haftung. Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen einzelnen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigung, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Offenlegung: laut § 25 Mediengesetz:

Unternehmensgegenstand ist die Herausgabe des schulheft. Der Verein der Förderer der Schulhefte ist zu 100 % Eigentümer des schulheft.

Vorstandsmitglieder des Vereins der Förderer der Schulhefte:

Eveline Christof, Barbara Falkinger, Josef Seiter, Grete Anzengruber, Michael Sertl, Erich Ribolits.

Grundlegende Richtung: Kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und gesellschaftspolitischen Themenstellungen.

INHALT

Editorial	5
Bildungssoziologie in Österreich	8
<i>Zur Sektion Bildungssoziologie in der ÖGS</i>	
Roman Langer	
European Educational Enterprise	11
<i>Über einige historische Grundzüge der aktuellen europäischen Schul- und Hochschulreformen</i>	
Lorenz Lassnigg	
Ambivalenz und Komplexität – die österreichische Bildungspolitik im Europäischen und internationalen Kontext	31
Frank-Olaf Radtke	
Was macht PISA mit der Pädagogik?	44
Sigrid Maurer	
Alles im Namen von Bologna?	63
<i>Zur österreichischen Umsetzung europäischer Hochschulpolitik</i>	
Wilhelm Filla	
Veränderung der Erwachsenenbildung durch internationale Impulse	74
Marie Gitschthaler	
Reduktion von Early School Leaving – eine bildungspolitische Herausforderung	84
Johannes Dammerer	
Bleiben oder gehen?	97
<i>Berufszufriedenheit von Lehrpersonen unter Berücksichtigung der PädagogInnenbildung Neu in Österreich</i>	
Ingolf Erler	
An den Rändern des meritokratischen Traums	111
<i>Buchbesprechung</i>	
AutorInnen	117

Sehr geehrte Abonnentin, sehr geehrter Abonnent der „schulhefte“!

Als HerausgeberInnen müssen wir auf einen bedauerlichen Fehler in der Ausgabe des schulhefts Nr. 160 hinweisen.

Irrtümlicherweise sind auf dem Titel und im Impressum die Namen der RedakteurInnen falsch. Wir möchten dies richtigstellen:

Die RedakteurInnen des schulheftes Nr. 160 sind
Eveline Christof und Erich Ribolits.

Wir bitten Sie, dies in Ihrer Ausgabe zu korrigieren und entschuldigen uns sowohl beim Redaktionsteam als auch bei Ihnen.

Die HerausgeberInnen der „schulhefte“.

Editorial

Das vorliegende schulheft ist in Zusammenarbeit mit der Sektion Bildungssoziologie der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie (ÖGS) entstanden (s.w.u.). Den Anstoß lieferte der letzte ÖGS-Kongress (Innsbruck, Oktober 2015) mit seinem Vorhaben, die Rolle einer nationalen Soziologie, im Falle Österreichs müsste man eigentlich von regionaler Soziologie reden, im Zusammenhang mit dem zunehmend globalisierten Wissenschaftsbetrieb zu diskutieren (s. <http://oegs.ac.at/oegs-kongresse/kongress/>). Das war für uns der Anlass, einmal den Bildungsbereich und die Bildungspolitik genauer unter die Lupe zu nehmen; und aus pragmatischen Gründen wollten wir uns auf die Entwicklungen im europäischen Umfeld bzw. auf die entsprechenden österreichischen Reaktionen und „Verwicklungen“ beschränken. Uns interessierte einerseits die Handlungs- und Steuerungslogik, die hinter den Prozessen wie Bologna, PISA, PIAAC usw. sichtbar werden, andererseits die österreichische Auslegung der Prozesse, die wir im ursprünglichen Call for Papers zwischen den Polen „Musterland oder renitente Provinz?“ angesiedelt sahen.

Nach kritischer Prüfung der Sachlage (und der eingelangten Manuskripte) muss festgestellt werden, dass der zweite angeordnete Pol des Widerstands (renitente Provinz) in Österreich wenig bis gar nicht ausgebildet ist. Von Widerstand gegen europäische „Zumutungen“ kann in der österreichischen Bildungspolitik keine Rede sein – abgesehen von den hauptsächlich von StudentInnen getragenen Aktionen im Universitätsbereich (vgl. Schulheft 139/2010: Uniland ist abgebrannt¹). Sehr wohl aber von Widerwillen – Renitenz kann man ja auch so interpretieren! –, der, und das ist ein interessantes Ergebnis von Roman Langers Recherchen im ersten Artikel, mit fallweisen Allüren von Muster-schülerschaft und vorausseilendem Gehorsam gepaart ist.

Es hat sich herausgestellt, dass es gar nicht so leicht ist, Auto-rInnen für ein derartiges Selbst-Reflexions-Unternehmen zu ge-

1 Wir verweisen auch auf das schulheft 145/2012 „EU und Bildungspolitik“.

winnen. Außerdem läuft man Gefahr, statt kritischer Selbstreflexionen eine Liste der „Erfolge“ oder der abgearbeiteten „Hausaufgaben“ geliefert zu bekommen. Umso mehr freut es uns, dass wir mit den Artikeln fundierte Einschätzungen vorlegen können, die umfassend die Problematik beleuchten und dabei meistens mit Kritik nicht sparen. Der „Europäische Bildungsraum“ zeigt sich tatsächlich als jenes neoliberale Steuerungsinstrument, das schon länger unter dem Label „Globalisierung“ vermutet und diskutiert wird.

Zu den Beiträgen:

Roman Langer verfolgt in seinem Beitrag die ökonomische Formierung des europäischen Bildungswesens zurück bis zu seinen Anfängen – konkret bis zum Sputnik-Schock Ende der 1950er Jahre. Er nennt seinen Artikel „European Educational Enterprise“ und zeigt im letzten Kapitel das Zusammenspiel von österreichischen und europäischen Bildungsreformen. Genau dieses Zusammenspiel ist der zentrale Fokus von *Lorenz Lassnigs* Artikel „Ambivalenz und Komplexität – die österreichische Bildungspolitik im Europäischen und internationalen Kontext“. Er bemüht sich, mit seiner Darstellung einen Beitrag zu einer Versachlichung zu leisten, die das Thema aus der in Österreich noch immer ungebrochenen (politischen) „Rot-Schwarz“-Logik und den entsprechend unterschiedlichen Einschätzungen von „richtig“ und „falsch“ herauszuholen versucht. *Frank-Olaf Radtkes* Beitrag „Was macht PISA mit der Pädagogik?“ hat keinen direkten Österreich-Bezug. Aber er zeigt sehr eindringlich, wie die inzwischen die Bildungspolitik beherrschende ökonomische Logik die Eigennormativität der Pädagogik auszuhebeln droht.

Sigrid Maurer resümiert in ihrem Artikel „Alles im Namen von Bologna?“ die österreichische Hochschulpolitik der letzten 15 Jahre. *Wilhelm Fillas* Beitrag „Veränderung der Erwachsenenbildung durch internationale Impulse“ verfolgt diese Impulse bis ins 19. Jahrhundert zurück. Was die Gewinne betrifft, die mit diversen EU-Projekten im Feld der Erwachsenenbildung lukriert werden konnten, formuliert Filla interessante „relativierende Einschätzungen“. In seinen Schlussfolgerungen fordert er u.a. eine unabhängige sozial- und bildungswissenschaftliche For-

schung zur europäisch – internationalen Bildungstätigkeit. *Marie Gitschthaler* fokussiert ihren Beitrag „Reduktion von Early School Leaving – eine bildungspolitische Herausforderung“ auf das derzeit von der EU-Bildungspolitik am stärksten forcierte Thema. Auch im Beitrag von *Johannes Dammerer* „Bleiben oder Gehen?“ geht es um ein in der EU stark diskutiertes Thema, die sogenannte Professionalisierung des LehrerInnenberufs. Allerdings spielt dieses Thema in Dammerers Beitrag nur eine Nebenrolle. Sein Hauptaugenmerk liegt auf „Berufszufriedenheit von Lehrpersonen unter Berücksichtigung der PädagogInnenbildung Neu in Österreich“.

Zwei interessante Neuerscheinungen, eigentlich Dissertationen, zum Thema Berufs- und Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft sind der Gegenstand von *Ingolf Erlers* Buchbesprechung. Der Titel: An den Rändern der Migrationsgesellschaft.

Wir wünschen viel Vergnügen beim Lesen.

Ingolf Erler, Philipp Schnell, Michael Sertl

Bildungssoziologie in Österreich

Zur Sektion Bildungssoziologie in der ÖGS

Die Bildungssoziologie beobachtet und analysiert Bildungsprozesse und Bildungsinstitutionen. Sie fragt nach den ökonomischen, sozialen und kulturellen Bedingungen, die dem Lernen und der Erziehung zugrunde liegen. Auf gesellschaftlicher Ebene stehen die Funktionen, Effekte und Leistungen des Bildungssystems im Mittelpunkt der Betrachtung:

Welche gesellschaftlichen Funktionen hat Bildung? Inwieweit wird im Bildungssystem soziale Ungleichheit reproduziert, inwieweit wird sozialer Aufstieg befördert? Welche Bildungskonzepte und Bildungsbeteiligungen haben verschiedene soziale Gruppen? Wie kann die Didaktik und Pädagogik mit sozialer Vielfalt umgehen? Welche Auswirkungen haben demographische Prozesse auf die Bildung? Die Bildungssoziologie erforscht Lernprozesse, Zugänge und Barrieren für Lernende, erhebt Statistiken und berät Bildungspolitik und Bildungsplanung. Sie umfasst dabei alle entscheidenden Instanzen der heutigen Lern- und Wissensgesellschaft: Neben der Schule und der (Fach-)Hochschule stehen die vorschulische Bildung, die Berufsbildung, die Erwachsenenbildung und das informelle Lernen im Blickpunkt der Forschung.

Obwohl Bildung als gesellschaftliches Thema in aller Munde ist und auch eine große Zahl an SoziologInnen in diesem Bereich arbeitet, ist die Bildungssoziologie im österreichischen akademischen Diskurs marginalisiert. Es gibt keine universitären Lehrstühle an den soziologischen Instituten und nur sehr selten findet das Thema Eingang in das Lehrveranstaltungsverzeichnis. Gleichzeitig ist die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung un-

umstritten und viele SoziologInnen sehen sich in ihrer Selbstwahrnehmung als BildungsexpertInnen. Es wäre jedoch notwendig, die Bildungssoziologie in der universitären Lehre institutionell zu verankern, um es Studierenden der Soziologie zu ermöglichen, sich in diesem Feld fundiert auszubilden und dazu nicht auf andere Fakultäten oder sogar Länder ausweichen zu müssen.

Gerade deshalb ist es das Ziel der Sektion Bildungssoziologie der österreichischen Gesellschaft für Soziologie (ÖGS), den Aktivitäten, ForscherInnen und interessierten Studierenden dieses Bereichs eine Plattform zur Vernetzung zu bieten und bildungssoziologische Arbeiten zu fördern. Im Mittelpunkt der Sektionsarbeit steht dabei der kritische Austausch über aktuelle Forschungen der österreichischen Bildungssoziologie, gemeinsame Veranstaltungen, Sektionstreffen, Publikationen und Lehrveranstaltungen.

Sie haben Interesse an der Arbeit der Sektion? Sie wollen etwas beitragen? Dann freuen wir uns über Ihre Kontaktaufnahme. Aktuelle Informationen rund um die österreichische Bildungssoziologie und darüber hinaus gibt es auch in dem Bildungssoziologischen Newsletter, den Sie unter [bildungsoziologie.oegs@gmail.com](mailto:bildungssoziologie.oegs@gmail.com) abonnieren können.

Für die ÖGS Sektion Bildungssoziologie:

Ingolf Erler	mail@ingolferler.net
Philipp Schnell	philipp.schnell@univie.ac.at
Michael Sertl	michael.sertl@aon.at
Stefan Vater	stefan.vater@vhs.or.at

Roman Langer

European Educational Enterprise

Über einige historische Grundzüge der aktuellen europäischen Schul- und Hochschulreformen

Einleitung: Unerwartete Verbindungen

Wie schreibt man in gebotener Kürze und Prägnanz einen Beitrag zu den aktuellen transeuropäischen¹ Bildungsreformen? Eine systematische Geschichte oder gar Theorie des Bologna-Prozesses der Hochschulsysteme, der Einführung neuer Steuerungsinstrumente nach PISA in die Schulsysteme und des Kopenhagen-Prozesses der beruflichen Bildung² ist bislang nicht in Sicht und kann hier natürlich nicht geleistet werden.

Im Zuge der Recherche für diesen Beitrag haben sich einige (für mich) überraschende Belege für Verbindungen zwischen scheinbar getrennten Elementen der genannten Reformen ergeben. Deshalb habe ich mich dafür entschieden, diese Verbindungen in einer Mischung aus historisierender und systematischer Analyse zum Ankerpunkt der folgenden Charakterisierung transeuropäischer Bildungsreformen zu machen.

Der erste Abschnitt zeigt, dass Bildung als Instrument einer globalen Konkurrenz eingesetzt wird, der zweite, dass sie ebenso der (ökonomisch angeleiteten) Integration Europas dient. Im dritten Abschnitt werden die historischen Wurzeln zweier im Bildungsreformdiskurs zentraler Konzepte, *New Public Management* und *Governance*, freigelegt; im vierten exemplarisch Wechselbeziehungen zwischen europäischen und österreichischen Bildungsreformen fokussiert. Der fünfte Abschnitt formuliert eine kurze, polemische Quintessenz aus jenen vier Befunden, die den Titel dieses Beitrags erklärt.

1 Diesen Begriff wähle ich, weil die hier angesprochenen Bildungsreformen mehr als bloß die europäischen Länder einbeziehen.

2 Von letzterem wird im Folgenden nicht mehr gesprochen.

1. Bildung als Instrument der globalen Konkurrenz

Der erste Grundzug der heute aktuellen Bildungsreformen reicht zurück bis zum Ende des Zweiten Weltkriegs (Rohstock 2013). Damals sahen die USA den entscheidenden Faktor ihrer militärischen Überlegenheit und damit für den Sieg über Deutschland und Japan in den Leistungen ihrer Wissenschaft. Seitdem sehen US-Regierungen Wissenschaft und Bildung als wichtige funktionale Beiträge zu ihrer ökonomischen und technologischen Überlegenheit über andere Nationen und Wirtschaftsblöcke.

Besonders deutlich wurde das während des „Sputnik-Schocks“ Ende der 50er Jahre: Die Sowjetunion hatte den ersten Satelliten ins All geschossen und die USA fürchteten, in technologischen (und dann vielleicht auch militärischen) Rückstand zu geraten. Sie reagierten darauf einerseits mit dem *National Education Defense Act*, der das technisch-naturwissenschaftliche Bildungsniveau der Bevölkerung deutlich erhöhen sollte.

Andererseits unterstützten sie internationale Vergleichsuntersuchungen westlicher Bildungssysteme. Vorreiterin solcher Studien war die 1961 aus mehreren „Meetings“ im Hamburger UNESCO-Institut für Bildung hervorgegangene (Husén o.J.: 1) und vom einflussreichen schwedischen Militärpsychologen Torsten Husén gegründete *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), deren frühe Studien vom *US Office of Education* finanziert wurden.³ Sie nutzte die in den USA entwickelten quantitativ-empirischen Methoden, um Erhebungen großen Stils durchzuführen,⁴ und entwickelte den methodischen Standard für internationale Vergleichsstudien, den die OECD viel später für PISA übernehmen sollte (Husén 1984: 1;

3 Später übernahm die *Bank of Sweden Tercentenary Foundation* die finanzielle Förderung (Husén o.J.: 2–3)

4 Die erste internationale Leistungsvergleichsstudie 1967 betraf Mathematik (Risto & Lehtinen 2009: 110), just dasselbe Fach, dessen Messung durch die IEA-Studie TIMSS 1997 in Deutschland einen kleineren Prä-PISA-Schock auslösen sollte; heute ist auch PIRLS recht bekannt. Vor 1997 wurden IEA-Studien in der medialen und politischen Öffentlichkeit deutschsprachiger Staaten praktisch nicht wahrgenommen.

Gutknecht-Gmeiner 2012: 396).⁵ Die OECD, ebenfalls 1961 gegründet, hatte auf Wunsch der USA Bildung gleich zum Thema ihrer ersten großen Tagung erhoben und begann, Bildungssysteme der Mitgliedsländer mittels ExpertInnengruppen zu analysieren.

Über die OECD und die IEA verbreitete sich der US-Impuls, mehr Menschen höher zu bilden, den auch Husén teilte (aber mit dem Zusatzimpuls, *allen* Bevölkerungsschichten die gleichen Bildungschancen einzuräumen, der den zu jener Zeit zunehmend sozialdemokratisch geprägten europäischen Regierungen eher zusagte) – und daraus entstand die Bildungsexpansion mit ihrer euphorischen Vorstellung von Bildungsplanung.⁶

Ende der 70er Jahre kam diese Bewegung bekanntlich zum Erliegen. Die westlichen Bildungssysteme stagnierten. In dieser Situation wiederholten die USA unter Reagan ihren Sputnik-Schock, diesmal aber selbstgesteuert durch einen nationalen Bildungsbericht. Er attestierte dem US-Bildungssystem Mittelmäßigkeit und Schädlichkeit: Angesichts des ökonomischen Aufstiegs etwa von Deutschland, südostasiatischen Ländern und vor allem Japan seien die USA mit einem solchen Bildungssystem „*A Nation at Risk*“ (so der Titel des Bildungsberichts). Anschließend wurden Reformen eingeführt, die einige wesentliche Bestandteile der heute in Österreich aktuellen Schulreformen enthielten, etwa Bildungsstandards, Leistungsvergleichstests, Kompetenzorientierung (*literacy*), lebenslanges Lernen, wiederum die Stärkung technisch-naturwissenschaftlicher Bildung –

5 In Deutschland brachte der unermüdlich netzwerkende Hellmut Becker, IEA-Mitglied, die Max-Planck-Gesellschaft 1963 dazu, ein Institut für Bildungsforschung zu gründen (er gilt als Erfinder des Begriffs Bildungsforschung) und dort ebenfalls quantitativ-empirische Methoden einzuführen (Wiarda 2013). Fortan wurde in Deutschland „auf der Basis breiter wissenschaftlicher Expertise operiert. Fast sechzig umfangreiche Gutachten erstellte der [ebenfalls von Becker initiierte, R. L.] Deutsche Bildungsrat in den Jahren zwischen 1965 und 1975, bis er im Parteienstreit jener Zeit ein jähes Ende fand.“ (Lenzen 2009: 6)

6 Noch heute stehen etwa die europapolitischen Ziele der Erhöhung der Studierendenzahlen und der Steigerung der *employability* europäischer SchulabsolventInnen in dieser Tradition.

und die Vorstellung, dass die Köpfe der Bürger den wichtigsten Rohstoff der rohstoffarmen Nationen darstellen (Langer 2008).⁷

Untermuert wurden diese Reformen durch zwei wissenschaftliche Theorien. Erstens durch die konservative Theorie der Wissensgesellschaft, die von Daniel Bell (1973, noch als „Informationsgesellschaft“) geprägt wurde (Pasuchin 2012). Ihr zufolge löst Wissen als wichtigster Produktionsfaktor Kapital, Arbeit und Boden ab. Künftig hinge der ökonomische und technologische, damit auch der gesellschaftliche Fortschritt von der Erzeugung neuen und überlegenen Wissens ab.⁸ Diese Theorie hat große Wirkungen erzielt, es zählt spätestens seit den späten 1990er Jahren zum Selbstverständnis westlicher Nationen, Wissensgesellschaften zu sein (vgl. für viele Runde 2000).

Zweitens durch die Theorie des Humankapitals, die Nobelpreisträger Gary S. Becker zuerst entwickelte (Becker 1993 [1964]). Sie bezeichnet Bildung als Humankapital, begreift Individuen als unternehmensförmige Einheiten, die in ihre Bildung investieren, um Gewinne in Form hohen Einkommens (aber auch besserer Gesundheit usw.) zu erzielen und behauptet, dass die Investition in Humankapital zugleich bedeutsame positive Effekte auf die ökonomische Entwicklung eines Landes hat (Gegenargumente bei Chang 2010, Bittlingmayer 2014).

Diese theoretischen Grundlagen leben heute fort, international und national vergleichendes Bildungsmonitoring ist längst auf breiter Front institutionalisiert auf transnationaler Ebene vor allem durch die EU-Kommission mit ihrem Eurydice-Netz und durch die OECD mit ihrem *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI), mit dem regelmäßig erscheinenden Bildungsbericht *Education at a Glance* und mit der PISA-Studie. Österreich gibt durch das bifie (Bundesinstitut für Entwicklung und Inno-

7 Diese Bestandteile gehen ihrerseits auf die lange Tradition der Standardbewegung in den U.S.A. zurück, die sich am Ideal eines Fabrik-Modells technologischer Pädagogik orientiert. Diese Tradition zeichnet Herzog (2016) eingehend nach.

8 Ihr stand eine eher sozialliberale Variante gegenüber (Touraine 1971). Information, Kommunikation und Wissen standen in den 80er und 90er Jahren dann im Mittelpunkt zahlreicher weiterer Gesellschaftstheorien.

vation im Bildungswesen) dreijährlich seinen Nationalen Bildungsbericht heraus; Daten zum Hochschulsystem sammelt das Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (bmfwf 2015) in Kooperation mit der österreichischen Bologna-Follow Up-Group.

Die Idee hinter diesen so aufwändigen wie kostspieligen Sammlungen international vergleichbarer Daten ist die *evidence based policy*: Regierungen und Bildungsministerien sollen auf der Grundlage der erhobenen Daten „rationale“ und informierte bildungspolitische Entscheidungen treffen.⁹ Die europäischen Staaten sollen voneinander lernen (*policy learning*) und die jeweils *best practices* der Politik übernehmen. Dies führt zur Konvergenz ihrer Bildungspolitiken, Praktiken und Regelungen, und so entsteht langsam *neben* traditionellen nationalen Variationen das (trans-)europäische Bildungsregime (Parreira do Amaral 2011), das die Integration Europas voran zu treiben sucht.

2. Bildung als Element der europäischen Integration

Europäische Staaten (wie Österreich), die sich als altehrwürdige Kulturnationen verstanden, hatten Bildung bis Ende der 80er Jahre noch anders betrachtet, nämlich als Mittel der nationalen Integration und Stabilisierung via kulturelle Tradierung und Qualifizierung der Personen zu ökonomischen Arbeitskräften und demokratischen StaatsbürgerInnen. Die Aufgabe von Hochschulbildung wurde in der allseitigen Entfaltung der autonomen Persönlichkeit, teils sogar in ihrer Emanzipation gesehen, und die Idee der Universität war die übernationale Suche nach Wahrheit in Einsamkeit und Freiheit (z.B. Jaspers & Rossmann 1961).

Weil jedes europäische Land auf seiner Kultur- und Bildungshoheit beharrte, blieben die bildungspolitischen Kompe-

9 Beckers frühe Formulierung für evidenzbasierte Politik (wie man heute sagen würde) lautete: „Diese Forschungen nehmen den Politikern keine Entscheidungen ab, aber sie machen sie ihnen möglich.“ (zit. n. Wiarda 2013)

tenzen der Europäischen Union (EU¹⁰) „über Jahrzehnte hinweg“ beschränkt auf „berufliche Qualifikationen und deren Anerkennung als Kernvoraussetzung für die Wirtschaftsgemeinschaft und die Freizügigkeit der ArbeitnehmerInnen in Europa“ (Gutknecht-Gmeiner 2012: 395; Details zu dieser Phase bei Walter 2007).

Dies änderte sich nach dem Fall des Eisernen Vorhangs im Zuge der Erweiterung der Europäischen Union. Mit dem Vertrag von Maastricht 1993 fiel erstmals auch die allgemeine Bildung in den Zuständigkeitsbereich der EU. Seitdem versah die EU-Kommission ihre bildungspolitischen Bemühungen (ablesbar an Strategiepapieren und Förderprogrammen) mit zunehmendem Tempo und Nachdruck (Becker & Primova 2009: 4). Dazu wurde sie seit 1989 von Wirtschaftslobbyisten animiert, etwa durch verschiedene bildungspolitische Strategiepapiere des *European Round Table of Industrialists* (ERT), einer handverlesenen Gruppe von Vorstandsvorsitzenden von rund 40 bedeutenden Konzernen, die die Europäische Kommission berät.

Der wirtschaftspolitische Einfluss auf die Vorstellungen der EU-Kommission von Bildung zeigt sich auch durch Metaphernmigration. So war der Europäische Binnenmarkt Vorbild für die Idee eines Europäischen Bildungs-, Forschungs- und Hochschulraums (Melchior 1993), der Euro für das *European Credit Transfer System* (ECTS), die Containerisierung des Verkehrs und die Objektorientierung der Informations- und Kommunikationstechnologie vermutlich für die Modularisierung des Studiums.

Aber erst im Jahr 2000 erzielte die EU mit der Lissabon-Strategie einen bildungspolitischen Durchbruch und machte sich die US-Strategie der Funktionalisierung der Bildung für internationale Konkurrenzen zu eigen. Im Hochgefühl des Aufschwungs durch die *new economy* hatten sich die Regierungen im Europäischen Rat darauf verständigt, ihre Bildungssysteme „für den

10 Wenn hier von der Europäischen Union die Rede ist, dann sind damit zum einen ihre Vorgängerorganisationen von der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft für Kohle und Stahl (EWG) bis hin zur Europäischen Gemeinschaft (EG) mitgemeint, zum anderen ihre Suborganisationen wie etwa turnusmäßige Treffen der Europäischen Kultusminister oder der Europäische Rat.

globalen Wettbewerb zu rüsten und nachhaltiges Wachstum und Beschäftigung zu sichern“ – Bildung sollte dazu beitragen, Europa „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu machen (Becker & Primova 2009: 4). 2001 stieg die EU-Kommission dann als *stakeholder* in den Bologna-Prozess ein, der sich in seiner Berliner *Follow Up*-Deklaration von 2003 prompt der Lissabon-Strategie anschloss (zu den wirtschaftspolitischen Wurzeln des Bologna-Prozesses siehe Langer 2015).

Seit den 2000er Jahren kann man in den Präambeln der bildungspolitischen Strategiepapiere und Programme nahezu aller maßgeblichen und politisch einflussreichen Akteure Europas – Regierungen und Bildungsministerien, Parteien, internationale Regierungsorganisationen wie OECD und Weltbank, Wirtschaftsverbände und Konzerne, Stiftungen, Bologna *Follow Up*-Group, teilweise auch Gewerkschaften – jene ursprünglich US-amerikanische Auffassung von der Funktion von Bildung im globalen Wettbewerb finden. Sie legitimiert die europäischen Bildungsreformen wie folgt:

Der Wohlstand der westlichen Nationen könne nur gewahrt bleiben, wenn sie allen anderen Nationen und Machtblöcken ökonomisch und technologisch (und daher auch militärisch) überlegen bleiben. Um diese Überlegenheit zu gewährleisten, sei es zwingend nötig, ökonomische und technologische Innovationen zu erzeugen. Daher sollten westliche Bildungssysteme die Menschen so ausbilden, dass sie nützliche ökonomische und technologische Innovationen entwickeln – und weil die Bildungssysteme die Menschen bislang nicht daraufhin ausbilden würden, seien Bildungsreformen durchzuführen.

Die alte nationenbildende Funktion der Bildungssysteme wird damit nicht obsolet, doch diesmal dient sie der Absicht nach der *europäischen* Integration, zur Herstellung kultureller Identität und sozialer Integrität einer Art Vereinigter Staaten von Europa.

3. Bildung als Gegenstand von New Public Management und Educational Governance

Während der Eiserne Vorhang fiel, entstanden die beiden in der Überschrift genannten Konzepte, die bald die Selbst- und Fremdbeschreibung der europäischen Bildungsreformen dominierten. Sie sind dreifache Hybride: Sie werden zugleich wissenschaftlich und politisch verwendet, sie bezeichnen sowohl je ein wissenschaftliches Forschungsprogramm als auch seinen Gegenstandsbereich, und es gibt sie in normativen wie in empirisch-analytischen Versionen. Inhaltlich zunächst auf die staatliche Verwaltung und ihre Reform (*New Public Management*, NPM) bzw. auf zwischenstaatliche Koordination (*Governance*) bezogen, wanderten beide Konzepte Mitte der 1990er Jahre in Bildungssysteme und Bildungswissenschaften ein.¹¹ Deutschsprachige BildungsforscherInnen, die sich mit *Educational Governance* befassen, arbeiten in der Regel auch zu NPM (für Schulen siehe etwa Altrichter/Maag Merki 2016, für Hochschulen Schimank 2014a, b).

Das NPM-Konzept wurde in der *Politik* durch Osborne & Gaebler (1992) prominent.¹² Sie registrieren, dass unternehmerische Praktiken und betriebswirtschaftliche Instrumente die öffentliche Verwaltung der USA zunehmend beeinflussen. Angesichts des enormen Budgetdefizits des US-amerikanischen Staatshaushalts fordern sie weitere Schritte zu mehr Effektivität und Effizienz: Eine Verwaltung mit modernem Management

11 NPM-Elemente in Schulen und Universitäten sind etwa: Disziplin und Sparsamkeit in der Ressourcenverwendung, Förderung des Wettbewerbs, Stärkung der Leitungspositionen, Rechenschaftslegung (*accountability*), Anwendung von Kennzahlen und quantifizierbaren Standards zur Messung von Leistung und Effizienz (mit dem Ziel, beides zu steigern), Übernahme von Managementpraktiken (z.B. *Public Relations* als Kommunikationsstrategie) und betriebswirtschaftlichen Steuerungsinstrumenten (z.B. Qualitätssicherung, Profilentwicklung), Kooperation mit der Privatwirtschaft. Hood nennt schon 1991: 3–5 all diese Elemente mit Ausnahme des letzten.

12 Ein wichtiger und mehrfach wieder aufgelegter Vorläufer, der dieselben Ideen und Argumente, aber noch nicht das Konzept vertrat, war Cohen, Eimicke & Heikkila (1988).

und *entrepreneurial governance* würde mehr und bessere Serviceleistungen für weniger Geld erbringen als herkömmliche Bürokratien (Osborne & Gaebler 1994: 2).

Das Buch wurde die „Bibel“ einer politischen Initiative der Clinton-Administration zur Modernisierung der öffentlichen Verwaltung („National Partnership for Reinventing Government“). Sie setzte auf Leistungsmessung, Downsizing, verstärkte Kooperation mit der Privatwirtschaft (Grüning 2000: 13; Rieder 2002: 5) – und auf Einsparungen, wie der Bericht des Leiters dieser Initiative, Vizepräsident Gore (1993), im Titel unmissverständlich deutlich macht: *From Red Tape¹³ to Results: Creating a Government That Works Better and Costs Less.*¹⁴

Nahezu gleichzeitig wurde der NPM-Begriff *wissenschaftlich* geprägt von Christopher Hood (1991).¹⁵ Angesichts der Begeisterung der Befürworter, die NPM als quasi-naturwüchsige, alternativlose, universelle Lösung für Probleme des Staates (Boin, James & Lodge 2005: 3–6) und als politisch neutrale Technologie, die unabhängig von politischen Weltanschauungen angewendet werden könne, sahen (Hood 1991: 8), argwöhnte Hood, es könne sich um einen Deckmantel einer politischen Agenda handeln, die bisherige Garantien und Werte zur Erosion bringt, wie etwa Ehrlichkeit und Fairness des Verwaltungshandelns, tarifvertraglich fixierte Einkommen, verlässliche Verfahrensregeln, unkündbare Dienstverhältnisse, klare Trennung zwischen privatem und öffentlichem Sektor (Hood 1991: 15–16).

Crouch (2015) sieht all dies Befürchtete heute eingetreten. Und das nimmt wenig Wunder. Denn NPM war die systematisierende Quintessenz und Fortschreibung neokonservativer

13 *Red Tape* steht im Englischen für Bürokratie.

14 Diese prominente Darstellung schnellen Erfolgs mag die Attraktivität von NPM für andere Länder erzeugt haben. Tatsächlich gelang es Clinton, das von Reagan überlassene hohe Haushaltsdefizit in einen Haushaltsüberschuss umzuwandeln. Inwieweit dies am NPM lag, konnte ich im Rahmen meiner Recherchen nicht nachvollziehen.

15 Die wissenschaftlichen Theorien, die ins NPM eingeflossen sind, sind Neue Institutionenökonomie, Public Choice, Transaktionskostenanalyse, Prinzipal-Agent-Theorie, Property Rights Analysis sowie Managerialismus (bzw. Neo-Taylorismus) (Schedler/ Pröllner 2006; Hood 1991: 5–6).

bzw. neoliberaler Verwaltungsreformen des Thatcherismus in Großbritannien, der Reaganomics in den USA, der Rogeromics in Neuseeland und Kanadas unter Brian Mulroney; also von neokonservativen Regierungen¹⁶, die von führenden Köpfen der ökonomischen Chicago School und der Lobbyorganisation des Neoliberalismus, der Mont Pélèrin Society (Mirowski & Plehwe 2009), F. A. von Hayek und M. Friedman, beraten wurden (Bürger/ Rothschild 2009: 82, Schäfer 2009: 49). Die neoliberalen Prinzipien – Reduktion des fortan unternehmerisch denkenden und kosteneffizient handelnden Staates durch (Re-) Privatisierung, Steuer- und Ausgabensenkungen, Ökonomisierung und Vermarktlichung öffentlicher Sektoren – prägen das NPM-Konzept (Schedler/ Pröller 2006: 14; Grüning 2000: 12; Rieder 2002: 4).¹⁷

Nahezu gleichzeitig mit dem Auftauchen von NPM begann der steile Aufstieg des Governance-Konzepts. *Politisch* verwendet wurde es erstmals von der Weltbank 1989 in einem Entwicklungshilfeprogramm für die subsaharischen afrikanischen Staaten. Sie knüpfte die „Gewährung von Krediten und Zuschüssen

16 Die neuseeländische Regierung unter David Lange wurde von Labour gestellt, betrieb aber die neokonservativ und wirtschaftsliberal ausgerichteten Reformen besonders radikal. Viel später – von 1998 bis 2005 – wurden in Deutschland wesentliche wirtschaftsliberale Gesetze (Zulassung von Hedgefonds, Steuerbefreiung von Unternehmensverkäufen, Senkung des Spitzensteuersatzes u.v.m.) von einer rot-grünen Regierung eingeführt.

17 Das NPM-Konzept gilt seit knapp zehn Jahren – auch unter seinen Befürwortern – als gescheitert, und zwar gerade in Bezug auf das Ziel der Haushaltskonsolidierung von Kommunalverwaltungen (vgl. nur Bogumil, Grohs & Kuhlmann 2006, Holtkamp 2008). Bezogen auf den Bildungssektor hat die OECD schon 2006 über NPM hinaus gedacht in Richtung von Universitäten als „[i]nternational research marketplac[es]“ (Vincent-Lancrin 2006: 198). Bellmann (2016: 30–32) berichtet über Post-NPM-Entwicklungen bezogen auf den Schulsektor und beobachtet dabei, „dass das pädagogische Feld ökonomische Management- und Steuerungsmodelle immer mit einer gewissen Verspätung übernimmt“, und wenn „im pädagogischen Feld die erfolgreiche Umsetzung eines frisch importierten Reformmodells gemeldet wird, beschäftigen sich alle anderen schon mit dem nächsten.“

an die vorherige Umsetzung von marktwirtschaftlichen Strukturereformen“ (Haberl 2015: 112). Diese sollten das Wirtschaftswachstum steigern und per *trickle down effect* die Armut vermindern. Dazu musste eine zweckmäßige, „gute“ Weise staatlichen Reg(ul)ierens entwickelt werden – eine *Good Governance*. Was „gut“ war, bestimmte das neoliberale 10-Punkte-Programm des *Washington Consensus* (Williamson 1990), der von Weltbank, IWF und dem US-Finanzministerium getragen wurde (Haberl 2015: 113–115).

(Politik-)Wissenschaftlich wurde das Governance-Konzept durch Rosenau & Czempel (1992) eingeführt. Ausgangspunkt war die Überlegung, dass zunehmend globale Vernetzungen, Problemlagen und Risiken entstanden, die nicht mehr allein von Nationalstaaten, sondern nur durch internationale Koordination bearbeitet werden könnten. Da es auf internationaler Ebene keine übergeordnete Entscheidungsinstanz gibt (etwa eine Weltregierung), müssten sich die verschiedenen Staaten auf andere Weise koordinieren, partizipativer und kooperativer als unter einer übergeordneten Regulierungsinstanz – eine *Governance without Government* sei erforderlich, um transnationale Regelsysteme zu konstituieren.

Diese eher sozial- und linksliberale Idee wurde unter dem Label *Global Governance* der *Good Governance* gegenüber gestellt (Brand & Brunnengräber 2000, Messner & Nuscheler 2003, Zangl & Zürn 2004); die VertreterInnen der *Educational Governance* würden sich ihr mehrheitlich vermutlich auch zurechnen. Doch auch diese *Governance*-Variante wurzelte in Thatchers Verwaltungsreformen, wie Rhodes noch 1996 nachgewiesen hat, wenngleich er statt *Global Governance* die Ausdrücke *Self-organizing Networks* und *International Government Management* benutzte (Rhodes 1996: 653–654, 658–657). Diese Verbindung war seitdem aus der wissenschaftlichen Debatte verschwunden. Heute wird vereinzelt wieder erkannt, dass PISA und die an diese Studien anschließende Standardbewegung (Herzog 2016) „as a prime example of New Public Management ... [and] as well as a kind of global governance“ gelten können (Sjøberg 2015: 125).

Die Verbindung von *Global Governance* und NPM liegt auch darin, dass die europäischen sozialdemokratischen Parteien im

Zuge des „dritten Wegs“ (New Labour) oder der „neuen Mitte“ (SPD) neoliberale Wirtschafts- und Disziplinierungspolitik übernahmen (Jones 2012: 7). Die typisch neoliberale Orientierung an unternehmerischen Denk- und Handlungsweisen findet sich denn auch bereits bei den Clinton-Beratern Osborne & Gaebler, die von *Entrepreneurial Governance* sprechen (du Gay 1996: 159), und der von Schimank konzipierte *Governance-Equalizer*, der den Wandel der Universitäten von traditioneller Verwaltung zu *New Public Management* analytisch beschreiben soll, entnimmt seine Kategorien den Schriften des Theoretikers der *Entrepreneurial University* (Clark 1998, 2001).

4. Zusammenwirken österreichischer und europäischer Bildungsreformen

Die europäischen Bildungsreformen sind kein reiner Top Down-Prozess. Gerade Österreich – genauer gesagt ein paar höchst aktive österreichische WissenschaftlerInnen und PolitikerInnen – spielen dort eine bedeutende Rolle. Das soll abschließend an zwei Beispielen illustriert werden: dem österreichischen Universitätsgesetz von 2002 und der Einführung der Bildungsstandards (weitere Beispiele für Österreichs europäisches Engagement finden sich in Gutknecht-Gmeiner 2012).

Österreichs Hochschulreformen folgten seit 1990 so schnell auf europäische Reforminitiativen, dass sich vermuten lässt, dass es diese Initiativen mit-erfand.¹⁸ Unmittelbar nach dem Auftauchen des NPM-Konzepts wurden im Universitätsorgani-

18 So dürfte die verstärkte Wirtschaftsorientierung des österreichischen Universitätsdiskurses (Jonke 2011: 48) durch den Volkswirtschaftler Hans-Joachim Bodenhöfer angeregt worden sein. Er hatte bei einem *Postdoctoral Fellowship* an der Universität Chicago (Winkler 2009) wahrscheinlich Ideen der dortigen neokonservativen ökonomischen Chicago School übernommen, so findet sich etwa die Idee der Bildungsgutscheine, die der damals dort lehrende Milton Friedman (2004 [1962]) entwickelt hatte, unter den Vorschlägen zu einer reformierten Hochschulfinanzierung in Bodenhöfer (1978). Später schlug Bodenhöfer (1985: 12) vor, durch ein verändertes Finanzierungssystem und die Einführung marktförmiger Strukturen und Strategien in die Hochschulbildung die öffentlichen Haushalte zu entlasten.

sationsgesetz (UOG) von 1993 erste, noch zaghafte NPM-Elemente umgesetzt: Universitäten wurden zu rechtlich entscheidungsfähigen Einheiten autonomisiert (Gnant 2015: 27–28) und die Position der RektorInnen wurde erstmals gestärkt (Jonke 2011: 49). Dasselbe Tempo knapp zehn Jahre später: Kurz nach dem Start des Bologna-Prozesses 1999 wurde das Universitätsgesetz (UG) 2002 beschlossen, das komplett an den Leitbildern *New Public Management* und *Entrepreneurial University* ausgerichtet ist (Jonke 2011: 55).¹⁹

Entworfen wurde das Gesetz von einer Initiativgruppe, die vom Bildungsministerium und der Rektorenkonferenz ins Leben gerufen wurde. Ihr Vorsitzender und maßgeblicher Aktivist wurde Georg Winckler, langjähriger Rektor der Universität Wien. Er war nicht nur Vorsitzender der österreichischen Rektorenkonferenz, sondern auch von 2001 bis 2005 Vizepräsident und anschließend bis 2009 Präsident der europäischen Rektorenkonferenz. Diese wiederum war der erste Stakeholder des Bologna-Prozesses und blieb bis heute eine seiner wichtigsten PromotorInnen. Zumindest in seiner Person also hat Österreich den Bologna-Prozess entscheidend mitgestaltet. Aber auch der wichtigste Vertreter des Wissenschaftsministeriums in jener Initiativgruppe, der Bildungssoziologe Sigurd Höllinger, übernahm später aktive Rollen in der internationalen Bildungspolitik als Mitarbeiter des Bologna-stakeholders EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*) und Berater der Weltbank.

Der Abschlussbericht der Initiativgruppe (Titscher²⁰, Winckler et al. 2000) bezieht sich durchweg positiv und praktisch ausschließlich auf Konzepte des NPM und versteht sie als politisch neutrale Instrumente zur Hochschulmodernisierung als Teil einer europäischen „Debatte über die zweckmäßige Organisationsform von grundsätzlich staatlich finanzierten Universitäten“

19 In den Parteiprogrammen der damaligen Regierungsparteien ÖVP und FPÖ zu den Nationalratswahlen 1999 und 2002 findet sich kein einziger Hinweis zu einer beabsichtigten Hochschulreform (Jonke 2011: 55).

20 Stefan Titscher, seit 1980 Professor für Soziologie an der WU Wien, war ein weiterer Aktivposten (Jonke 2011: 62).

(Gnant 2015: 29, Hervorh. R.L.).²¹ Dass mit Titscher und Winckler zwei Wiener Universitätsangehörige so aktiv wurden, überrascht nicht. Denn nur die Wiener Universitäten – wirtschaftsnah und an einem höchst attraktiven Standort angesiedelt – konnten sich vom Einzug des „akademischen Kapitalismus“ (Münch 2009) mit mehr Wettbewerb, Umstellung auf Managementstrukturen etc. realistisch erhoffen, in Hochschulrankings auf Positionen internationaler Sichtbarkeit zu steigen. Die WU pries sich inzwischen denn auch als vorbildliche Umsetzerin NPM-basierter Reformen an (Sporn 2010).

Die enge Verbindung Österreichs zu europäischen Bildungsreformen lässt sich auch an der Einführung der Bildungsstandards ablesen. Eine zentrale Figur ist hier Günter Haider. Er war von 2008 bis 2013 zweiter Direktor des für die Implementation von Bildungsstandards zuständigen bifie, das aus dem von ihm selbst gegründeten „Zentrum für Vergleichende Bildungsforschung“ (ZVB) hervorgegangen war. Vorher fungierte Haider als *National Research Coordinator* der IEA in Österreich (1989–2008) und seit 1997, direkt nach dem OECD-Beschluss, PISA durchzuführen, als Leiter *des* OECD/PISA-Zentrums in Österreich. Als solcher hat er die ersten österreichischen PISA-Berichte verfasst und sich in verschiedenen Arbeitsgruppen für die Einrichtung von Bildungsstandards eingesetzt (Gajda & Lettner 2015: 59–62).

Im Vorfeld der bifie-Gründung war Haider Mitglied der „Zukunftskommission“, die von der damaligen Unterrichtsministerin Gehrler einberufen worden war und deren Vorschläge für eine Reform des Schulwesens weitgehend der Klieme-Studie folgten, die in Deutschland die Einführung von Bildungsstandards begründete. In der Zukunftskommission saßen drei weitere WissenschaftlerInnen, die, wenn auch im Vergleich zu Haider, weit geringere Kooperationserfahrungen mit der OECD hatten, vor allem durch Teilnahme an OECD/CERI-Regionalseminaren. Ferdinand Eder, der auf Vorschlag von Haider in die Kommission aufgenommen wurde, hatte auch Studien für die OECD

21 Der Gruppe waren außerdem die systematischen NPM-nahen Publikationen zu Hochschulreformen der studierten Betriebswirtin und Hochschulforscherin Ada Pellert bekannt.

durchgeführt und viel mit Haider zusammengearbeitet (Gajda & Lettner 2015: 55, 63–70).²²

5. European Educational Enterprise. Eine polemische Quintessenz

Verschärft man in einem Gedankenexperiment die genannten Grundzüge der transeuropäischen Bildungsreformen, dann sieht es so aus, als würde gesellschaftliche Bildung und Erziehung auf eine zwar in sich komplexe, aber dennoch eindimensionale Funktion reduziert. Sie diene dann Europa²³ als Instrument, um in der globalen Konkurrenz um ökonomische, technologische und militärische *power* gegen andere große Wirtschaftsblöcke und Nationen Vorteile zu erringen, zu bewahren und auszubauen.²⁴ Zu diesem Zweck – innere Schließung bei äußerer Schlagkraft bzw. „Wettbewerbsfähigkeit“ – würde die Europäische Union nach ihrer ökonomischen Integration durch Binnenmarkt und Euro (die heute freilich Risse bekommen hat) ihre Reihen nun mittels Bildung weiter schließen und ihre kulturelle Vielfalt durch eine kulturelle Identität ergänzen.

Die Bildungsinstitutionen würden so gesehen nur konsequent gemäß NPM nach dem Vorbild von Unternehmen geformt, also hierarchisiert, auf Leistungsoutputs verpflichtet, zur Selbstkontrolle im Sinne quantitativer Konzernziele angehalten und zur

22 Die anderen Mitglieder der Zukunftskommission waren Werner Specht, Christiane Spiel und Manfred Wimmer.

23 Statt „Europa“ kann auch „westliche Nationen“ oder „OECD-Länder“ gesetzt werden. Abhängig vom konkreten Thema oder Anlass können beispielsweise Europa und die USA einmal konkurrieren, ein anderes Mal kooperieren.

24 Unverblümt äußert sich so etwa der ökonomische Chefberater des Londoner Bürgermeisters, Gerard Lyons. Das Bildungsangebot westlicher Staaten fällt für ihn unter *soft power*. Damit bezeichnet er die „Fähigkeit, durch Ideen, Denkweisen, Kultur, Bildung, Medien, Sport oder Kreativität zu beeinflussen.“ (Lyons 2014: 187) „Soft Power ist eine der vier mächtigen Triebkräfte der modernen Weltwirtschaft ... neben wirtschaftlicher und finanzieller Macht, Politik und politischer Macht sowie militärischer Macht“ (ebd. 186–187). *Hard power*, d.h. militärische Kraft, stellt dabei eine unverzichtbare Begleiterin „weicher Macht“ dar (ebd. 213).

ökonomischen Effizienz, damit einesteils mehr Geld für (nicht etwa die Öffentlichkeit, sondern) die kämpferischen Konzerne übrig bleibt, und anderenteils eine *top down*-Kontrolle von „ganz oben“ bis hinunter zum Lern- und Anpassungsverhalten der einzelnen SchülerInnen und Studierenden möglich wird (Herzog 2016: 132).

Begleitet – und verschleiert! – würde dies durch Konzepte wie NPM und *Governance*, die ihre historisch geerbte neokonservative und wirtschaftsliberale Schlagseite schlicht vergessen (vgl. a. Herzog 2016:132), und die, weil ihnen Sensibilität und Begriffe für Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse fehlen (Spilker 2015 bildet eine der wenigen Ausnahmen), eine implizit affirmative Haltung zu den gegenwärtigen Bildungsreformen einnehmen.

Wenn sich dann, wie in Österreich, unternehmerisch aktive und privilegierte Personen oder Gruppen aus einzelnen Ländern im Rahmen dieser Reformen engagieren, weil sie ihren Interessen entgegenkommen, während andere Akteure von diesen Veränderungsprozessen kaum etwas mitbekommen, dann wird Bildung zwar zu einem überwältigenden transeuropäischen Unternehmen, das aber Lernfabriken hervor bringt, in denen nur das zählt, was den Interessen der jeweils tonangebenden gesellschaftlichen Gruppen dient, die dieses *European Educational Enterprise*²⁵ – steuern.

Literatur

- Altrichter, H. & Maag Merki, K. (Hg.) (2016): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*. Wiesbaden: Springer VS, 2. Aufl.
- Baumert, J.; Stanat, P. & Demmrich, A. (2001): Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, 15–68
- Becker, G. S. (1993 [1964]): *Human Capital*. Chicago, London: University of Chicago Press, 3rd Edition

²⁵ Herzog (2013: 592) spricht sogar vom „*Global Educational Reform Movement*“.

- Becker, P. & Primova R. (2009): Die Europäische Union und die Bildungspolitik. Diskussionspapier der FG 1, 2009/07, Stiftung Wissenschaft und Politik, Berlin
- Bell, D. (1973): *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Basic Books
- Bellmann, J. (2016): Output- und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. In Heinrich M. & Kohlstock, B. (Hg.): *Ambivalenzen des Ökonomischen*. Wiesbaden: Springer VS, 13–34
- Bittlingmayer, U. (2014): Der Kurzschluss zwischen Bildung und Ökonomie. Einige Anmerkungen im Kontext des PISA-Diskurses. *erziehung + unterricht* 9(3–4), 342–352
- bmwfw (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft) (o. J.): Bologna-Monitoring 2015. Wien
- Bodenhöfer, H.-J. (1978): Finanzierungsprobleme und Finanzierungsalternativen der Bildungspolitik. *Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften* 98(2), 129–161
- Bodenhöfer, H.-J. (1985): Probleme der Bildungsfinanzierung. *Schriften des Vereins für Sozialpolitik* 146. Berlin: Duncker & Humblot, 9–38
- Bogumil, J., Grohs, S. & Kuhlmann, S. (2006): Ergebnisse und Wirkungen kommunaler Verwaltungsmodernisierung in Deutschland. In: Bogumil, J., Jann, W., & Nullmeier, F. (Hg.), *Politik und Verwaltung*. PVS-Sonderheft 37, 151–184
- Boin, A., James, O. & Lodge, M. (2005): New Public Management and Political Control. Paper prepared for the SCANCOR Workshop *Autonomization of the State*, Stanford University, 1–2 April 2005
- Brand, U., Brunnengräber, A., Schrader, L., Stock, C. & Wahl, P. (2000): *Global Governance. Alternative zur neoliberalen Globalisierung*. Münster: Westfälisches Dampfboot
- Bürger, H. & Rothschild, K. W. (2009): *Wie Wirtschaft die Welt bewegt*. Wien: Lesethek
- Chang, H.-J. (2010): *23 Lügen, die sie uns über den Kapitalismus erzählen*. Gütersloh: Bertelsmann
- Clark, B. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities*. Surrey: IAU Press
- Cohen, S., Eimicke, W., Heikkilä, T. (2008): *The Effective Public Manager*. 4th Ed. San Francisco
- Crouch, C. (2015): *Die bezifferte Welt*. Berlin: Suhrkamp
- Friedman, M. (2004 [1962]): *Kapitalismus und Freiheit*. München: Piper
- Gajda, P. I. & Lettner, C. (2015): *Die Akteure hinter der Implementation der Bildungsstandards in Österreich*. Masterthesis. Linz: JKU
- Gay, P. du (1996): Organizing Identity: Entrepreneurial Governance and Public Management. In S. Hall & ders. (eds.): *Questions of Cultural Identity*. Los Angeles et. al: Sage, 151–169
- Gnant, C. (2015): Der lange Weg zur Autonomie: Die Organisation der Universität Wien und das Universitätsgesetz 2002. In Fröschl, K., Müller, G., Olechowski, T. & Schmidtauber, B. (Hg.): *Reflexive Innenansichten aus der Universität*. Göttingen: V & R unipress, 21–38

- Gore, A. (1993): *From Red Tape to Results: Creating a Government That Works Better and Costs Less*. Report of the National Performance Review, Washington D.C.
- Grüning, G. (2000): *Grundlagen des New Public Management*. Hamburg: Lit
- Gutknecht-Gmeiner, M. (2012): Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik. In Herzog-Punzenberger, B. (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012*. Band 2. Graz: Leykam, 395–427
- Haberl, M. (2015): *PPP-Projekte in den Volkswirtschaften in Subsahara-Afrika*. Wiesbaden: Springer Gabler
- Herzog, W. (2013): Aussichten der freien Schulwahl. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16, 579–597
- Herzog, W. (2016): Durchgriff auf den Lernprozess. In Heinrich M. & Kohlstock, B. (Hg.): *Ambivalenzen des Ökonomischen*. Wiesbaden: Springer VS, 109–139
- Hood, C. (1991): A Public Management for all seasons? *Public Administration* 69 (1), 3–19. http://kmi.ttu.ee/upload/File/T88_Tervishoiuettev6ttes/T88_tervishoiuettev6ttes_public_management.pdf (25.12.2015)
- Holtkamp, L. (2008): Das Scheitern des Neuen Steuerungsmodells. *der moderne staat* 2/2008, 423–446
- Husén, T. (1984): Issues and Their Background. In Husén, T. & Kogan, M. (Eds): *Educational Research and Policy: How Do They Relate?* Oxford et al.: Pergamon
- Husén, T. (o.J.): *Thomas Neville Postlethwaite: A Doctorfather's Subjective Portrait*. O.O.
- Jaspers, K. & Rossmann, K. (1961): *Die Idee der Universität*. Berlin, Heidelberg: Springer
- Jones, C. (2012): *Global Governance als neoliberales Projekt*. Bachelorarbeit, hg. Vom Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft. München: LMU
- Jonke, A. (2011): Neoliberalisierung der Bildung im Kontext des Bologna Prozesses am Beispiel Österreichs. Diplomarbeit, Universität Wien, http://othes.univie.ac.at/16278/1/2011-08-30_9707376.pdf (25.12.15)
- Langer, R. (2008): Warum haben die PISA gemacht? In Ders. (Hg.): *Warum tun die das?* Wiesbaden: VS
- Langer, R. (2015): Wirtschaftspolitische Wurzeln und Motivationen des Bologna-Prozesses. In Faschingeder, G. & Kolland, F. (Hg.): *Bildung und ungleiche Entwicklung*. Wien: nap, 129–144
- Lenzen, Dieter (2009): Eine neue Chance für die Bildung? *Aus Politik und Zeitgeschichte* 45, 6–9
- Lyons, G. (2014): *Das neue Wirtschaftswunder*. Berlin: Ullstein
- Melchior, J. (1993): Entwicklungstrends der Hochschulpolitik in Europa. In Lassnigg, L. (Hg.): *Hochschulreformen in Europa: Autonomisierung, Diversifizierung, Selbstorganisation*. Wien: IHS, 55–67

- Messner, D. & Nuscheler, F. (2003): Das Konzept Global Governance. *INEF Report 67/2003*, Duisburg: Institut für Entwicklung und Frieden
- Mirowski, P. & Plehwe, D. (Eds.) (2009): *The Road from Mont Pèlerin. The Making of the Neoliberal Thought Collective*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Münch, R. (2009): Unternehmen Universität. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 45, 10–16
- Osborne, D. & Gaebler, T. (1994 [1992]): *Reinventing Government. How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. New York.
- Parreira do Amaral, M. (2011): *Emergenz eines internationalen Bildungsregimes?* Münster u.a.: Waxmann
- Pasuchin, I. (2012): *Bankrott der Bildungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS
- Rhodes, R. A. W. (1996): The New Governance: Governing without Government. *Political Studies* XLIV, 652–667
- Rieder, C. (2002). *New Public Management international*. München: Grin
- Risto, R. & Lehtinen, E. (2009): Torsten Husén. *Academia Scientiarum Fennica* 2009: 109–111
- Rohstock, A. (2013): Bologna als amerikanisches Kind des Kalten Krieges. Buck, F. & Post, M. (Hg.): *Ideen und Realitäten von Universitäten*. Frankfurt: Lang, 63–84
- Rosenau, J. N. & Czempiel, E.-O. (1992): *Governance without Government: Order and Change in World Politics*. Cambridge: University Press
- Runde, O. (2000): *Aufbruch in die Wissensgesellschaft: Hamburg gestaltet Zukunft*. Hamburg: Übersee-Club.
- http://www.ueberseeclub.de/resources/Server/pdf-Dateien/2000-2004/Rede_Runde_5.9.2000.pdf (25.12.15)
- Schäfer, U. (2009): *Der Crash des Kapitalismus*. Frankfurt/M.: Campus
- Schedler, K & Proeller, I. (2006): *New Public Management*. 3. Aufl. Bern: Haupt
- Schimank, U. (2014a): Identitätsbedrohungen und Identitätsbehauptung: Professoren in reformbewegten Universitäten. In v. Groddeck, V. & Wilz, S. M. (Hg.): *Formalität und Informalität in Organisationen*. Wiesbaden: Springer VS, 277–296
- Schimank, U. (2014b): Der Wandel der „Regelungsstrukturen“ des Hochschulsystems und die Folgen für die wissenschaftliche Forschung. In: Bora, A., Henkel, A. & Reinhardt, C. (Hg.): *Wissensregulierung und Regulierungswissen*. Weilerswist: Velbrück, 19–40
- Sjøberg, S. (2015): PISA and Global Educational Governance – A Critique of the Project, its Uses and Implications. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education* 11/1, 111–127
- Spilker, N. (2015): “Aus Daten Taten folgen lassen.” Zum Spannungsfeld von Gouvernementalität und Educational Governance. In: Schrader, J., Schmid, J., Amos, K. & Thiel, A. (Hg.): *Governance von Bildung im Wandel*. Wiesbaden: Springer VS, 95–116

- Sporn, B. (2010): Steuerung autonomer Universitäten: Erfahrungen mit der österreichischen Universitätsreform. In v. Lüde, R. (Hg.): *Neue Wege der Hochschulgovernance*. Hamburg: University Press, 37–59
- Titscher, S., Winckler, G., Biedermann, H., Gatterbauer, H., Laske, S., Kappler, E. Moser, R., Strehl, F., Wojda, F., Wulz, H. (Hg.) (2000): *Universitäten im Wettbewerb*. München: Mehring
- Touraine, A. (1971): *The Post-Industrial Society*. New York: Random House
- Vincent-Lacrin, S. (2006): What is Changing in Academic Research? Trends and Futures Scenarios. *European Journal of Education* 41(2), 169–202
- Walter, T. (2007): Der Bologna-Prozess im Kontext der europäischen Hochschulpolitik. *die hochschule* 2/2007, 10–36
- Wiarda, J.-M. (2013): Hellmut Becker. Der Strippenzieher, *Zeit Online*, 8. Mai
- Williamson, J. (1990): What Washington Means by Policy Reform. In Ders. (ed.): *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington D. C.: Institute for International Economics
- Winkler, H. (2009): *Emeritierungen von Hans-Joachim Bodenhöfer und Bernd Kaluza*. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. http://www.uni-klu.ac.at/unisonoonline/inhalt/1227_1397.htm (25.12.15)
- Zangl, B. & Zürn, M. (2004): Make Law, Not War: Internationale und transnationale Verrechtlichung als Baustein für Global Governance. In Dies.: *Verrechtlichung – ein Baustein für Global Governance?* Bonn: Dietz, 12–45
- Zukunftskommission (2005): *zukunft: schule*. Abschlussbericht. Salzburg & Wien: bmbwf

Lorenz Lassnigg

Ambivalenz und Komplexität – die österreichische Bildungspolitik im Europäischen und internationalen Kontext¹

Wer sich mit dem Verhältnis der österreichischen Bildungspolitik zum Europäischen und internationalen Kontext beschäftigen will, muss davon ausgehen, dass beides, die Einschätzungen der österreichischen Position wie auch der EU- und internationalen Entwicklung, so stark durch pauschalisierende politisch-ideologische Voreinstellungen geprägt sind, dass es sehr schwierig ist, sich nicht in den Fallen dieser Voreinstellungen zu verstricken und eine der altbekannten Positionen zu reproduzieren, sich also als ‚fortschrittlich‘ oder ‚konservativ‘ bzw. sogar ‚neoliberal‘ zu outen. Der Autor geht davon aus, dass die ewige Reproduktion dieser Polarisierungen nicht weiter führt und dass der Diskurs auf eine neue Grundlage gestellt werden muss, die diese Polarisierungen integriert und in pragmatischer Hinsicht überwindet.

Die beiden Begriffe im Titel – Ambivalenz und Komplexität – markieren den Hintergrund für diese Botschaft. Der politische Zugang zu den Fragen der Bildung und Erziehung ist durch wertgebundene Ambivalenzen geprägt, die politisch nicht nach ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ auflösbar sind, indem die eine Seite der anderen ihre Wertposition durch ‚sachliche‘ Argumente aufzwingt. In einer aufgeklärten Demokratie sollten diese Positionen und die politischen Folgerungen aus ihnen begründungspflichtig sein, und dabei können und sollen überprüfbare Tatsachenbehauptungen sehr wohl eine (wichtige) Rolle spielen. Weiters haben die institutionalisierten Erziehungs- oder Bildungssysteme und die damit verbundenen Politiken eine Komplexität erreicht, die die traditionellen mechanistischen Vorstellungen von ‚Modernisierung‘ oder ‚Steuerung‘ überschreitet und oft ins Leere

1 Eine etwas erweiterte Fassung dieses Beitrages mit ergänzenden Literaturverweisen findet sich im Internet unter <http://www.equi.at/material/schulheft.pdf>

laufen lässt: Wenn man das eine Problem ‚löst‘, wird ein neues produziert, wenn man sich auf den einen Pfad begibt, übersieht man gleichzeitig einige andere. Komplexität meint dabei nicht einfach ‚Kompliziertheit‘ oder ‚Differenziertheit‘ (z.B. durch viele Bestandteile oder Variable), sondern unvorhersehbare Dynamiken. Wichtige Aspekte der Komplexität sind aber auch die Weite und Vielfalt, die die institutionalisierten Bildungssysteme im ‚lebenslangen Lernen‘ bereits angenommen haben (von der Früherziehung bis zur Erwachsenenbildung) und die Brüche/Zusammenhänge zwischen diesen Bereichen wie auch die verschiedenartigen Interdependenzen und Einbettungen von Bildung und Erziehung in die Gesellschaft mit ihren Differenzierungen in Felder oder Teil-Systeme (Sozialstrukturen und soziale Gemeinschaften, Kultur, Wirtschaft, Politik, etc.).

Internationale Einordnung: ‚notorischer Rückstand‘ und ‚ideologischer Verruf‘ der internationalen Institutionen

Wenn man eine internationale Einordnung Österreichs versucht, so ist man als erstes mit der alten Frage der vergleichenden Forschung konfrontiert, inwieweit man ‚die Anderen‘ überhaupt zutreffend sieht oder sie (projektiv) im eigenen Lichte beleuchtet, und weitergehend, inwieweit man durch Vergleiche etwas über die Anderen oder eher über sich selbst erfährt. Dies ist auch ein berechtigter Kritikpunkt an all den internationalen Vergleichen und Rankings, dass diese mehr über die vergleichenden Begriffe (Outputs, Lernergebnisse, Kompetenzen) und Institutionen (OECD, Weltbank, IWF, EU) aussagen, als über die ‚wirklichen‘ Verhältnisse, die ihrerseits als mehr oder weniger konstruiert gesehen werden. In der Forschung besteht eine Tendenz, die Analysen und Betrachtungen der internationalen Organisationen eher pauschal sehr kritisch im Sinne der neoliberalen Ökonomisierung einzuschätzen. Ein massives Argument wird in jüngster Zeit vorgebracht, dass z.B. die OECD indirekt über die PISA-Erhebungen eine öffentliche Autorität ausüben würde, die ihr nicht zusteht. Damit wird aber teilweise auch der Beitrag verleugnet, den diese Aktivitäten zur Wissensproduktion leisten (können), wenn sie genutzt werden.

Der Ausweg des Autors liegt darin, die Diskursivität (gegenüber einer behaupteten ‚Objektivität‘) ernst zu nehmen und ‚robuste‘ Vergleichsgesichtspunkte (Maße, Beschreibungen etc.) heranzuziehen, die die Diskursivität berücksichtigen – also nicht in einen völligen Relativismus zu verfallen. Internationale Vergleiche und Entwicklungen können insofern einen Referenzpunkt darstellen, um Besonderheiten zu sehen und diese auch zumindest diskursiv einzuordnen, wobei sich Bewertungen jedoch nicht direkt aus den Vergleichen ableiten lassen.

Struktureller Vergleich

Für die Einordnung kann man strukturelle Beschreibungen und Bilder/Rhetoriken von gesellschaftlichen Entwicklungen heranziehen, wobei diese wiederum (real und diskursiv) zusammenhängen, indem die Strukturen (implizit oder explizit) an Mustern oder Entwicklungen (Trends, ‚Herausforderungen‘) gemessen und (oft auch gleichzeitig) bewertet werden. Versucht man eine ‚robuste‘ vergleichende Interpretation der strukturellen Muster und Entwicklungen in Österreich, so gibt es hervorstechende Besonderheiten, deren Bewertung oft ‚selbstverständlich‘ mitgeliefert wird, die aber aus der Sicht des Autors einer Überprüfung/Qualifizierung bedarf. Diese Besonderheiten sind:

- starke und aus heutiger Sicht unausgewogene und illiberale Tradition religiöser Interventionen und Gewichtungen im gesamten Bildungswesen,
- eher später und (in Konkurrenz zu familialen Formen) umstrittener (mit Betreuung in Spannung stehender) Beginn institutionalisierter Erziehung/Bildung,
- kurze gemeinsame Primarschule,
- frühe und ungleichgewichtige Differenzierung in der Mittelstufe nach Leistungsniveau: AHS vs. HS/NMS, mit kompensatorischen Mechanismen in letzterer,
- frühe starke Berufsbildung mit schulischen Angeboten und starker Lehrlingsausbildung (‚Dualismus‘), wobei die Berufsbildung sowohl (komplex, ungleichgewichtig) in die Pflichtschule eingebunden (9. Jahr) als auch mit dem Hochschulwesen verknüpft ist,

- vergleichsweise kleines, expandierendes und schwach differenziertes Hochschulwesen mit dominierenden, über (unausgewogene) Zugangsrechte an die Sekundarschule gebundene Universitäten,
- mittelstark ausgeprägte Erwachsenenbildung mit starker berufsbezogener und wirtschaftsnaher Orientierung (Sozialpartner), hohen individuellen Beiträgen und starkem (finanziellen) Engagement der Arbeitsmarktpolitik,
- extrem fragmentierte, komplexe und konfliktgeladene Governance-Struktur mit unterschiedlich gemischten zentralstaatlichen (Universität, Bundesschulen), föderalen (Früherziehung, Pflichtschule), korporatistischen (Lehrlingsausbildung, Erwachsenenbildung) und marktwirtschaftlichen (Erwachsenenbildung) Elementen, die eine Gesamtpolitik oder -steuerung nicht erlaubt.

Diese Struktur ist im EU- und internationalen Vergleich in mehrerer Hinsicht exzeptionell und sie wird national (und tw. auch übernational) extrem unterschiedlich bewertet, wobei die Bewertungen auch wichtige ‚blinde Flecken‘ beinhalten. Im Diskurs besonders hervorstechende Besonderheiten sind:

1. die frühe Selektion in die unterschiedlichen Bildungswege der Mittelstufe, wobei die große Mehrheit der Länder ganz klar die Bewegung in Richtung gesamtschulartiger Strukturen seit den 1960ern und 1970ern mitgemacht hat,
2. die starke und – mit berufsbildenden Schulen einerseits und Lehrlingsausbildung andererseits – dualistische Berufsbildung auf der Sekundarstufe (diese Struktur ist ein ‚Unikat‘ und unterscheidet sich auch grundlegend von der Schweiz oder Deutschland),
3. das vergleichsweise schwache und spät differenzierte Hochschulwesen mit der (noch breiten) Zugangsberechtigung über die Sekundarschule,
4. Es kann auch das hohe Ausmaß an Ausgaben für Erwachsenenbildung angeführt werden, mit besonders hohen Beiträgen der Individuen – ein überraschendes Ergebnis einer Vergleichsstudie (Lassnigg, Vogtenhuber, Osterhaus 2012). Dieser letzte Punkt wird in den Diskursen in seinen politischen Konsequenzen bisher eher nicht berücksichtigt.

Bewertungen

Die Bewertungen dieser Besonderheiten im nationalen Rahmen sind stark polarisiert, und so sehr durch (traditionelle) politisch-ideologische Positionierungen und Frontstellungen geprägt, dass eine Suche nach ‚Fakten‘, wenn überhaupt, nur zur Stärkung der jeweils eigenen Position stattfindet. Ein Ausweg aus diesen Polarisierungen eventuell durch neue Rahmensetzungen wird mehr oder weniger für undenkbar gehalten.

Wesentliche Aspekte sind

- *Schule der Mittelstufe*: Hier herrscht die offene Polemik, und internationale Entwicklungen können offensichtlich nicht helfen. Vergleiche werden in erster Linie missbraucht, um die jeweils eigene Position zu untermauern (und jedeR kann auch immer wieder etwas dazu finden ...). Der substantielle Punkt scheint hier zu sein, gemeinsam anzuerkennen, dass es bei der Organisation in diesem Bereich nicht nur um ein Effizienzproblem der bestmöglichen Leistungen, sondern auch um ein Problem der Verteilung von Gelegenheiten geht, dass also *beide* Gesichtspunkte zu berücksichtigen sind, was eine schwierige Balance impliziert; schwierige Balancierungen sind aber in einer Situation polarisierter demagogischer Kämpfe nicht zu erreichen. Unabhängig von ihrer Befürwortung und den Gründen, die für diese Lösung sprechen, wird eine vertiefte vergleichende Betrachtung der gemeinsamen Schule zeigen, dass diese keinen Gegensatz zur Selektion bietet, sondern eine andere Form der Selektion – dies bringt aber auch die Seite der BefürworterInnen in Argumentationsprobleme und verlangt ‚Trauerarbeit‘ über uneingelöste Erwartungen, was im Gegenfeuer der Polemik schwer zu leisten ist.
- *Berufsbildung*: Die Berufsbildung wird im Wesentlichen als Erfolgsmodell bewertet, sie steht aber – national und übernational – mehr oder weniger im Windschatten der bildungspolitischen Diskussionen, und ihre VertreterInnen sind sehr froh darüber. Das bedeutet aber auch, dass ihre systemische Position und ihre Rolle in der bildungspolitischen Gesamtentwicklung nicht entsprechend gesehen und

berücksichtigt werden. Erst in jüngster Zeit wird die Berufsbildung v.a. in Form eines ‚Exports‘ der Lehrlingsausbildung im ‚Dualen System‘ auf EU- und internationaler Ebene (G 20) als Maßnahme gegen die hohe Jugendarbeitslosigkeit stärker beachtet. In den österreichischen Diskursen wird die Berufsbildung tendenziell als Alternative zum weiteren Schul- und Hochschulbesuch propagiert und polemisch gegen ‚überhöhte Statuserwartungen‘ gewendet – ihre selbstverständliche Einbindung in die Dynamik der Bildungskarrieren, die sehr unausgewogen ist (BHS vs. Lehre), wird nur sehr zögerlich beachtet.

- *Hochschulbildung*: Auch in diesem Bereich sind die Diskurse polarisiert zwischen ‚Offenheit‘ und ‚Selektion‘ sowie zwischen den Bildern von ‚Elite‘ und ‚Vermassung‘. Abfolgen von top-down-Reformen, darunter ‚Bologna‘, haben zu den vergleichsweise radikalsten Umbauten geführt, ohne dass jedoch die realen Implikationen klar wären. Neben der umstrittenen Regulierung des Zugangs stehen Finanzierungsprobleme im Mittelpunkt der bildungspolitischen Diskussion, ohne dass eine konklusive Faktenbasis vorhanden wäre; (während in der nationalen Diskussion hohe Finanzierungslücken behauptet werden, sind die vergleichenden Finanzindikatoren eher unauffällig).
- *Governance*: Während im Hochschulwesen sukzessive seit den 1990er Jahren weitgehende Governance-Reformen in Richtung Entbürokratisierung und ‚unternehmerischer‘ Modelle im internationalen ‚Mainstream‘ stattgefunden haben, sind in den anderen Bereichen seit Jahrzehnten mehr oder weniger heftige Auseinandersetzungen im Gange, die mit umstrittenen Bewertungen der Rolle des Föderalismus verbunden sind. Vor allem im Schulwesen gibt es ansatzweise internationale Vergleiche, und hier weicht die komplexe österreichische Governance-Struktur wesentlich von der fast aller kleineren OECD-Länder ab und entspricht mit den vier bis fünf Ebenen der Struktur viel größerer Länder mit mehr als 40 Millionen EinwohnerInnen. Ein wichtiger Aspekt von Governance ist die empirische Evidenzbasis über die verschiedenen Phasen des Politikzyklus. Diese wurde ohne Zweifel stark verbessert

(Education at a Glance, EUROSTAT). Andererseits ist deren Nutzung aber zweifelhaft: Erstens wird vieles nicht genutzt, und das, was genutzt wird, wird zweitens oft auch opportunistisch missbraucht (z.B. um zweifelhafte Erfolge zu demonstrieren).

Übernationale Entwicklungen und Herausforderungen

Der bildungspolitische Diskurs hat bereits seit den 1960er Jahren eine starke internationale Komponente, und es lassen sich auch in den Reformbewegungen deutliche internationale Wellen feststellen, in denen bestimmte Vorstellungen und/oder Modelle für die nationale Ebene eine gewisse normative Prägekraft ausgeübt haben. So ist auch in der Forschung über das Bildungswesen schon sehr früh eine ‚globalisierte Betrachtung‘ entstanden, die globalen Entwicklungen nicht nur als Aggregate von nationalen Veränderungen betrachtete, sondern im Sinne einer ‚Globalgeschichte‘ eine eigenständige Rückwirkung von der globalen Ebene analysierte (Lassnigg 2010). Man kann hier konzeptive ‚Paradigmen‘ und auch stärker materielle Veränderungen unterscheiden, die bis zu einem bestimmten Grad auch zusammenfließen. Folgende internationale Wellen kann man nennen:

- Anfang 1960er: Ökonomische Betrachtung von Bildung/Erziehung im Zusammenhang mit technologischem und wirtschaftlichem Wandel (Wachstumstheorie, Planungsansätze, Humankapital, Arbeitsmarktpolitik, Innovation, Wettbewerbsfähigkeit, Employability). Die unmittelbare politische Folgerung bestand in der Produktion von wissenschaftlich-technischem Personal, zunehmend erweitert zur Förderung der Hochschulexpansion insgesamt.
- Mitte 1960er und frühe 1970er: Soziologische Betrachtung des Bildungswesens im Zusammenhang mit der Verteilung von Lebenschancen in der Sozialstruktur (Chancengleichheit, Rolle des sozialen Hintergrundes, soziale Statuszuweisung und Reproduktion). Politische Folgerungen waren einerseits die breite internationale Beachtung der Nordischen Systeme und Reformen (Gesamtschule), andererseits die Reformen im Zuge von Präsident Johnson's ‚War on Poverty‘ in den USA

sowie eine weitere sozialpolitische Stützung der Hochschul-expansion.

- 1970er: Verlagerung des Fokus auf das Weiterlernen von Erwachsenen im Zuge der steigenden Dynamik von Wissen und Qualifikation, in diesem Zusammenhang auch erweiterte gesellschaftliche und politische Betrachtung des Lernens, teilweise verbunden mit Kritik an der Bildungsexpansion in der Erstausbildung (vierte Säule Erwachsenenbildung, education permanente, recurrent education, lifelong education). Die unmittelbare politische Folgerung bestand in Reformvorschlägen für die Erwachsenenbildung mit Schweden als einsamem Vorreiter und der breiten Schwerpunktsetzung auf Qualifizierung in der Arbeitsmarktpolitik.
- 1980er: Aufmerksamkeit für den Jugendarbeitsmarkt und Ausbau arbeitsmarktpolitischer Programme, später Analysen der Übergangsprozesse und -systeme, mit unterschiedlichen und widersprüchlichen politischen Wirkungen und Maßnahmen. Unmittelbare politische Folgerung war eine Stärkung der Jugendmaßnahmen im Bereich der Arbeitsmarktpolitik, später Ansätze einer breiteren Jugendpolitik und letztlich die die Ansätze der ‚Youth Guarantee‘.
- 1990er: Paradigma des Lebenslangen Lernens, Verschiebung von Erziehung/Bildung zu Lernen, strategische Umbauten, Ökonomisierung, Individualisierung, Marktsteuerung und subsidiäre Förderung, zunehmender Fokus auf Früherziehung.
- 2000er: Global Educational Reform Movement (GERM: Standardisierung, Kerngegenstände, Niedrig-Risiko-Praktiken, New Public Management, High-Stakes-Politik; vgl. Sahlberg o.J.). Mit Vorläufern in den 1970ern und 1980ern in den USA und unterstützt durch die PISA und die anderen Large-Scale-Assessments und darauf aufbauende ökonomische Modellanalysen ist die Kombination aus einer bestimmten Form der Ergebnisorientierung (Standards, externe Tests, High-Stakes) mit Methoden des New Public Management (formalisierte Rechenschaftspflicht, marktförmige materielle Anreize, Privatisierung) zu einem hegemonialen Diskurs geworden, der seinen Einfluss auch politisch geltend macht, wenn nicht das

volle GERM-Programm gefahren wird. Man kann dies als Ansatz der Ökonomisierung der pädagogischen Mikroprozesse und der Zerstörung der hergebrachten institutionellen Strukturen und Praktiken im Schul- und Bildungswesen sehen, dem – weniger publik, aber zunehmend gehört – der viel schwierigeren aber vermutlich wirksamen ‚Fourth Way‘ der (LehrerInnen)-Professionalisierung entgegensteht (Hargreaves, Shirley 2009, 2012).²

EU-Politik: Ökonomisierung und symbolische Politik in einem breiten Konglomerat von Ansätzen und Diskursen

Die Komplexität des Erziehungs/Bildungswesens wie auch der darauf bezogenen Entwicklungen und Diskurse spiegelt sich in den EU-Zugängen. Diese lassen sich eindimensional in Richtung Ökonomisierung darstellen, was auch in der Umsetzung eine vorherrschende Tendenz ist. GERM kann hier als paradigmatischer Kern gesehen werden, der auch die EU-Politik bestimmt. Gleichzeitig enthalten die Dokumente aber breitere Ansätze, die ebenso aufgegriffen werden könnten. Grundsätzlich werden neben der ökonomischen (Employability, Wachstum) auch die Dimensionen der sozialen Inklusion, der politischen Partizipation und auch der individuellen Entwicklung angeführt.

-
- 2 “Our new book describes a better “Fourth Way” that draws on our first-hand international research to get us beyond those limitations. This includes pursuing an inspiring and inclusive vision for US education rather than simply racing to the top, being committing to education as a common good where schools work together for the benefit of all children, and promoting the innovation and creativity that leads to modern economic success. To become more successful innovators, we need to establish platforms for teachers to initiate their own changes and make their own judgments on the frontline, to invest more in the change capacities of local districts and communities, and to pursue prudent rather than profligate approaches to testing. The Fourth Way is about reforming rather than destroying teacher associations, and it integrates technology with high quality teaching instead of replacing teachers with iPads and online learning at every opportunity.” Internet Jan 28, 2013 <http://www.educationviews.org/the-global-search-for-education-what-is-the-fourth-way/>[zuletzt 14.1.2016]

Die Entwicklung der EU-Politik gegenüber dem Erziehungs/ Bildungswesen ist in sich selbst ein interessantes Phänomen, indem hier zwar in einem langfristigen Prozess (unter aktivem Zutun der Mitgliedstaaten) eine Erweiterung von EU-Kompetenzen stattgefunden hat, die Zuständigkeit aber immer noch im Wesentlichen auf der nationalen Ebene liegt. Um den Einfluss und die Interdependenzen beurteilen zu können, muss man daher die österreichische Entwicklung verstehen, was keineswegs klar und einfach ist. Die Rolle der EU liegt in konzeptiver Arbeit (Agenda-Setting), sowie in Monitoring und Unterstützung v.a. der europäischen Zusammenarbeit. Die Frage, inwieweit diese Aktivitäten in bestimmter Richtung beschränkend oder erweiternd einzuschätzen sind, hängt auch stark von den nationalen Ausgangspunkten ab.

Für Österreich kann argumentiert werden, dass bei den Impulsen von der EU- und internationalen Ebene die Erweiterung der Perspektive gegenüber der (auch gegebenen) ‚ökonomistischen‘ Verengung überwiegt – hier kommt der Spruch der ‚renitenten Provinz‘ zum Tragen, indem die Impulse nur sehr sparsam und verzögert aufgenommen und die damit verbundenen Potentiale nicht ausgeschöpft werden (Lassnigg 2015a).

Aus der breiten Palette von Vorschlägen im Programm ‚Education and Training 2010‘ wurden vor allem die Qualitätsstrategie für die Berufsbildung und die Maßnahmen gegen frühen Schulabbruch verfolgt. Die Vorschläge zur Errichtung einer ‚Lifelong Learning-(LLL)-Strategie‘ aus den 1990er Jahren und zur Förderung der Erwachsenenbildung wurden so lange verschoben, bis diese letztlich erst 2011 im Gefolge der Finanzkrise mehr oder weniger ohne finanzielle Bedeckung beschlossen wurden

In den übrigen Fragen ist es seit den 1990ern trotz tw. massiver Veränderungen/Maßnahmen (Lehrplan’99, ‚Autonomie‘-Novelle, Bifie, Standards, Neue Mittelschule, Dienstrecht, PädagogInnenbildung) aufgrund der ungelösten ideologischen und politischen Konfliktpositionen sowie der politischen Verschiebungen und MinisterInnenwechsel nicht gelungen, eine konsistente und wirksame Politik zu entfalten. Dem Zusammenreffen von PISA 2000 mit der Polarisierung aufgrund der

schwarz-blauen Regierung dürfte hier eine Schlüsselrolle zukommen, die noch zu wenig analysiert ist. Im Verlauf der PISA-Zyklen wurden die Ergebnisse zunehmend politisiert und, aufgrund der politischen Konstellation stark verschärft, auch skandalisiert. Durch implizite und explizite Schuldzuweisungen und entsprechende Verteidigungshaltungen ist auch ein verstärkter Konflikt mit den Lehrpersonen bzw. deren Vertretungen entstanden. Ein zusätzlicher Faktor war die Budgetkonsolidierung, die relative Einsparungen im vergleichsweise teuren Schulwesen brachte. Dies hat die Ausgabensteigerung via Verringerung der Klassengrößen verstärkt zum Politikum gemacht, was in weiterer Folge als Faktor für die Ausgabensteigerungen mit der NMS-Reform gesehen werden kann. Die soziale Ungleichheit und deren Reproduktion, die mit PISA und auch in der EU-Politik zu einem Thema geworden war, wurde zwar politisch aufgegriffen, ohne aber zu ausreichenden Konsequenzen zu führen.

Neue Diskurse in der Globalisierung

Ein wesentlicher Zug auf der übernationalen Ebene besteht darin, dass die hergebrachten Bewertungen und Diskurse im Gefolge der Wirtschafts- und Finanzkrise in Bewegung geraten sind: Die wirtschaftliche Entwicklung wird tendenziell weiterhin primär als BIP-Wachstum gesehen, aber Verteilungsfragen werden weltweit zunehmend in den Diskurs einbezogen. Politische und soziale Fragen der Integration/Inklusion werden mit den Fluchtbewegungen virulent, und die Umweltzerstörung gewinnt an Aufmerksamkeit. Diese Veränderungen lassen die verengten neoliberal geprägten und entsprechend umkämpften Bildungsdiskurse auf EU-Ebene einigermaßen alt aussehen, ohne dass sie dadurch aber ihre unmittelbare Wirksamkeit verlieren würden (Lassnigg 2015b).

Der unmittelbare ‚Ökonomisierungs‘-Diskurs, der das Bildungswesen von seiner Funktion (Employability und Beitrag zu Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit) wie auch seiner Organisationsform (Markt) und Leistungserbringung (Service) her den wirtschaftlichen Imperativen unterstellt hat, wird damit erwei-

tert, und es stellen sich neue Fragen und Gewichtungen der politischen und gesellschaftlichen Rolle der Bildungspolitik.

Während auf der EU-Ebene die eingespielten Programme sich verzweigen und weiter verfolgt werden³, entwickelt sich im Bereich der OECD vielfältige Grundlagenarbeit, die einerseits unter dem Stichwort ‚Social Progress‘ Entwicklungsmöglichkeiten jenseits des (alleinigen) BIP-Wachstums auslotet und andererseits in vielfältiger Weise auch erweiterte Fragen der Lebensqualität und der Qualität der Politik untersucht: Wie ist mit der steigenden Komplexität sinnvoll umzugehen? Was bedeutet Vertrauen und vor allem Vertrauensverlust in der Politik, und wie wird dieses untergraben und aufgebaut? ‚Professionalisierung‘ und eine gestärkte Rolle und Verantwortung der Lehrpersonen wird zunehmend als Alternative zu GERM entwickelt und diskutiert.

Man könnte hier einen Bogen spannen und die Internationalisierung der Bildungsdiskurse in der Begrifflichkeit der Zwei und Drei Kulturen von C.P. Snow und Wolf Lepenies zunächst als eine schrittweise Bewegung von der ersten literarischen und philosophischen Kultur in den 1960ern zur zweiten technologischen und dann vor allem in den 1990ern, gefördert durch die EU-Diskurse, zur dritten sozialwissenschaftlich-ökonomischen Kultur sehen, die nun auch wieder verstärkt die kulturellen Aspekte aufnimmt (vgl. Lassnigg 2015a).

Der österreichische Diskurs hat diese Bewegung nicht wirklich mitgemacht und ist in den abstrakten Begrifflichkeiten der ersten Kultur steckengeblieben. Zurück zu Kant, Nietzsche, Hegel und Humboldt und Ablehnungskampf gegen die Ökonomisierung in Begriffen der Unbildung ist angesagt (‚Bildung ist mehr‘ war der Slogan der ersten österreichischen EU-Präsidentschaft). Damit wird auch die sozial- und politikwissenschaftliche Perspektive, die Bildung auch unter Verteilungsgesichtspunkten und als Frage der Demokratie sieht, noch nicht wirklich erreicht. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit diesen beiden funda-

3 Zur Übersicht über die aktuellen Maßnahmen und Programme siehe http://erwachsenenbildung.at/themen/lebenslanges_lernen/europaeische_bildungspolitik/aktuell.php

mentalenen Aspekten kann möglicherweise die Polarisierungen im bildungspolitischen Diskurs so weit überbrücken, dass Fortschritt möglich wird.

Literatur

- Hargreaves, Andy; Shirley, Dennis L. (2009): *The Fourth Way. The Inspiring Future for Educational Change*. Corwin: Thousand Oaks. <http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=10134>
- Hargreaves, Andy; Shirley, Dennis L. (2012): *The Global Fourth Way. The Quest for Educational Excellence*. Corwin: Thousand Oaks. <http://www.educationviews.org/the-global-search-for-education-what-is-the-fourth-way/>
- Lassnigg, Lorenz (2010): *Erziehungswesen: Schule, Berufsausbildung, Universität*. In: Sieder, Reinhard; Langthaler, Ernst (Hrsg.), *GLOBALGESCHICHTE 1800–2010*, Böhlau, Wien, S. 411–438 <http://www.equi.at/material/Geschichte.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2015a): *Die ersten 20 Jahre EU in der österreichischen Bildungspolitik. Vorsichtige Distanz, Verwirrung, akzentuierte Kritik, produktive Nutzung, opportunistische Anpassung...* In: Maurer, Andreas and Neisser, Heinrich and Pollak, Johannes, (eds.) *20 Jahre EU-Mitgliedschaft Österreichs*. Wien: Facultas, pp. 147–165 <http://www.equi.at/dateien/draft-eu-20-ext.pdf>
- Lassnigg, Lorenz (2015b): *Modernisierung, Reflexivität, Globalisierung. Überlegungen zur Zukunft der Theorie und Praxis von Erwachsenenbildung..* In: *Magazin erwachsenenbildung.at*, Ausgabe 25, Wien. http://erwachsenenbildung.at/magazin/15-25/03_lassnigg.pdf
- Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan; Osterhaus, Ingrid (2012): *Finanzierung von Erwachsenen- und Weiterbildung in Österreich und in ausgewählten Vergleichsländern*. IHS-Forschungsbericht Wien <http://www.equi.at/dateien/AK-IHS-EB-Kovgl.pdf>; <http://www.equi.at/dateien/AK-IHS-strat.pdf>
- Sahlberg, Pasi (o.J.) *Finnish education reform. Global Educational Reform Movement is here!* Blog im Internet <http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/> 18.12.15

Was macht PISA mit der Pädagogik?¹

Im Augenblick, da in den Wirtschaftswissenschaften ernsthafte Zweifel an der Realitätshaltigkeit ihrer ökonometrischen Modelle diskutiert werden (vgl. Piketty 2014), haben deutsche Bildungspolitikern, versammelt in der Kultusministerkonferenz (KMK), angetrieben von operativen Stiftungen, koordiniert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem Wissenschaftsrat (WR), unter der Anleitung der OECD, mit Hilfe von Beratungsfirmen im Erziehungssystem und seinen Organisationen Techniken evidenzbasierter Steuerung implementiert, die ihr Vorbild in der Betriebswirtschaft und dem dort üblichen Qualitätsmanagement haben. Wie in Unternehmen geht es nun auch in den Schulen und Hochschulen um Produktivitätssteigerung und Wachstum.

Mit dem Beitritt zum Programme for International Student Assessment (PISA) ist im deutschen Erziehungssystem ein Regime der kontinuierlichen, Indikatoren-gestützten Systemsteuerung eingerichtet worden (Radtke 2003). Es handelt sich um ein Realexperiment mit ungewissem Ausgang. Die entsprechenden Daten soll eine an die Erfordernisse der neuen Steuerungstechnik angepasste, hochsubventionierte Empirische Bildungsforschung liefern. Dazu werden außeruniversitäre Forschungsinstitute und „Expertenpools“ aufgebaut, welche die Politik auftragsgemäß mit entscheidungsrelevantem Wissen versorgen sollen.

Ein Etappenziel des weltweiten PISA-Experiments ist die Etablierung der managerial geführten Schule. Sie soll wie ein (Wirtschafts-)Betrieb wissensbasiert Kompetenzen und Zertifikate

1 Gekürzte Fassung des Artikels „Das PISA-Experiment. Über Eigenlogik und Eigennormativität des Erziehungssystems“ in Leemann, R.; Imdorf, Ch.; Powell, J.J.W.; Sertl, M. (Hrsg.): Die Organisation von Bildung. Weinheim: BeltzJuventa 2016

produzieren, dabei empfindlich sein für externe Erwartungen und Absolventen liefern, die an Märkten nachgefragt werden. Die Effektivität und Effizienz pädagogischer Operationen sollen gezielt, mit einer Politik des knappen Geldes, in Konkurrenz der Schulen auf eigens simulierten Bildungsmärkten gesteigert werden. Die Ziele des Unternehmens Schule werden im Begriff der globalen Wettbewerbsfähigkeit gebündelt.

Selbstbeschreibung „von oben“

Das Vorhaben, Methoden des industriellen Qualitätsmanagements in die Organisation Schule einzuführen, ist ein Krisenexperiment im besten Wortsinn, das auf einen grundlegenden Umbau des Bestehenden zielt. Die Schule, die in bildungsphilosophischer Tradition von sich glauben konnte, sie sei eine in einer „Schulgemeinde“ versammelte Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden (vgl. v. Hentig 2003), soll lernen, sich selbst als Unternehmen zu begreifen – mit Kosten, Agenten, Produkten, Preisen, Kunden und Märkten. Wenn die Organisation der Erziehung als Produktionsprozess aufzufassen ist, muss dieser in betriebswirtschaftlicher Logik einer beständigen Kontrolle (*controlling*) der Effizienz, der Effektivität und der Qualität unterzogen werden und so fort.

Die Krise des Selbstverständnisses wird von *change agents*, deren Geschäft die Organisationsentwicklung („OE“) ist, unter dem Titel „Schulprogrammarbeit“ im Auftrag der Politik absichtsvoll induziert (Gruschka u.a. 2003). Beginnend mit „Suboptimalitätsdiagnosen“ stehen die neuen Bildungsmanager, die eine pädagogisch-professionell durchaus selbstbewusste, ihrer Eigenlogik und Eigennormativität gewisse Schule vorfinden, in erster Linie vor der Aufgabe, die dort geläufigen Selbstbeschreibungen auszutauschen.

Selbstbeschreibungen werden *im* System angefertigt und versorgen die systemeigenen Operationen mit Sinn. Hauptquelle pädagogischer Semantiken ist die akademische Pädagogik, die als Reflexionstheorie des Erziehungssystems ihre Angebote in den „Öffentlichkeiten der Erziehung“ (Kojima 2015) zur Geltung bringen muss. Gemeint ist ein intermediäres System, das

zwischen den Einzelnen und die Teilsysteme tritt. In den **Öffentlichkeiten** der Erziehung, seien es ein Elternabend, ein Ausbildungsseminar, das Feuilleton einer Zeitung, ein Film, eine Plattform im Internet oder eine Parlamentsdebatte, werden unter Bedingungen von Pluralität und Mehrdimensionalität, wie Stichweh formuliert, (globale) „Wissensflüsse (*flows*)“ organisiert, die Anschlüsse für weitere gegenstandsspezifische Kommunikationen anzubieten haben und „Anschlussmöglichkeiten zu nutzen imstande“ sein müssten. Alle Teilnehmer am Diskurs über Erziehung müssen sich „in komplexe Anschlusszusammenhänge einzufügen“ verstehen (Stichweh 2014, S. 340). Daraus gehen **gültig gemachte Wissenshaushalte** hervor, die im Kollektiv der Experten verankert sind. Ihre Wissensproduktion ist problemfokussiert von systemspezifischen Logiken geleitet, muss sich aber vor universellen Normen und Werten rechtfertigen lassen.

Im öffentlichen Diskurs über Erziehung können Sprecher aller Funktionssysteme bzw. deren Organisationen ihre unterschiedlichen Erwartungen an die Erziehung artikulieren. Unter den Interessenten sind neben Erziehungswissenschaftlern und -praktikern auch (Bildungs-)Politiker, Parteien, Eltern- und Wirtschaftsverbände und nicht zuletzt die Publikumsmedien, die nicht nur die Kommunikation ermöglichen, sondern, mit offenen Flanken zum Polit-Marketing, selbst als Wissens- und Meinungsproduzenten auftreten. Die Bildungsexperten unterschiedlicher Provenienz, die Kohorten-bedingt eine ähnliche akademische Ausbildung genossen haben und sich flexibel von einem Funktionssystem ins andere bewegen, mal in der Verwaltung, mal in der Schule, mal bei einer Stiftung, mal in einer Redaktion arbeiten, bilden unter Umständen eine – wie ein Netz über die verschiedenen Funktionssysteme gespannte – Gesinnungsgemeinschaft („*epistemic community*“, vgl. Haas 1992), insofern sie mit denselben Prämissen beginnen und bei der Konstruktion sozialer Probleme auf dieselben, von Zeit zu Zeit wechselnden Theorien Bezug nehmen.

Das neue betriebswirtschaftliche Sprachspiel ist von der OECD als internationaler Standard autorisiert und wird zunächst mit den Regierungs- und Verwaltungsspitzen unter Mithilfe von Beratungsfirmen eingeübt, um dann, öffentlich beglei-

tet von medial wirksam inszenierten *Events*, wie beispielsweise in Deutschland dem PISA-Schock von 2001, von der Spitze der Erziehungsorganisation als „Selbstbeschreibung von oben“ (Luhmann 2000, S. 428) den Organisationsmitgliedern in ständiger Wiederholung vorgesprochen und als alternativlos präsentiert zu werden. Die Aufgabe der verschiedenen Abteilungen der Erziehungswissenschaften besteht schließlich darin, die dem System angetragene Semantik „kleinzuarbeiten“ und die Selbstdarstellungen an die neuen Gegebenheiten und Erwartungen anzupassen.

Die Eigenlogik und Eigennormativität der Erziehung

Die bislang im Erziehungssystem dominierende (Selbst-)Interpretation pädagogischer Tätigkeit referiert auf die soziologische Professionstheorie, wie sie seit Talcott Parsons in Deutschland vor allem von Ulrich Oevermann und Rudolf Stichweh ausgearbeitet worden ist (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992; Combe/Helsper 1996). Zu den Strukturmerkmalen professioneller Tätigkeiten gehört demnach, dass Professionelle sich bei ihren Interventionen nicht auf „Durchgriffskausalität“ verlassen, sondern ihre Wirkung bloß kommunikativ erreichen können. Wie jede Kommunikation ist auch die pädagogische von „doppelter Kontingenz“² belastet. Da Erzieher nur über „Auslösekausalität“ (Luhmann 2002, S. 156) verfügen, sind die Effekte ihrer Interventionen davon abhängig, wie ihre Angebote von den Adressaten aufgenommen werden, und deshalb schwer vorhersehbar, ein Umstand, der von Luhmann/Schorr (1988) auch als „strukturelles Technologiedefizit“ bezeichnet wird. Lehrpersonen könnten zwar Unterricht organisieren und dafür sorgen, dass Wissen, Werte und Normen *vermittelt* werden, sie können aber eben nicht garantieren, dass auch gelernt, dass ihre Angebote auch intentionsgerecht *angeeignet* werden (Kade 1997).

-
- 2 Der Begriff beschreibt das Grundproblem sozialen Handelns. Für alle Interaktionen gelte, dass Aktion und Reaktion jeweils aus einer Mehrzahl von Möglichkeiten auswählen und damit auch die Anschlussmöglichkeiten für weitere Aktionen und Reaktionen beeinflussen können. Es kann immer anders kommen als erwartet.

In der Erziehung geht es also darum, mit Kommunikation kausale Wirkung im Bewusstsein der Schüler zu erzielen. Kommunikativ kann man indes allenfalls das Erleben der Schüler beeinflussen, nicht aber ihr Verhalten determinieren, schon gar nicht ihr zukünftiges. Dabei handelt es sich nicht bloß um ein technisches Problem. „Die zentrale Problemstellung der Pädagogik“, ja deren „oberstes Problem“ sei und bleibe die Absicht des Erziehers „ein freies Wesen für die Freiheit“ zu erziehen (Luhmann/Schorr 1982, S. 7). Die Diagnose geht auf Kants berühmtes Diktum zurück: „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne“. Kant selbst hatte die paradoxe Anordnung der pädagogischen Aufgabe bis auf die Handlungsebene verlängert: „Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803/1968, S. 711).

Lange hat die Pädagogik ihre Aufgabe als Theorie-Praxis-Problem behandelt und für die Bewältigung der Paradoxie das Konzept des *Taktes* gefunden (Herbart 1802). Taktvolles Handeln soll die situative Angemessenheit pädagogischer Eingriffe in jedem Einzelfall in kognitiver wie ethischer Hinsicht sicherstellen. Was in der älteren Terminologie pädagogisches Ethos genannt wurde, ein für das Berufsfeld spezifisches Bündel ethisch-normierter Handlungsmuster und -erwartungen (Seichter 2011, S. 191), hat seine Entsprechung in der modernen Professionsethik gefunden.

Pädagogische Selbstbeschreibungen modellieren Erziehung als Aufgabe. Auf die strukturellen und die operativen Herausforderungen antwortend, müssen sie zumindest eine semantische Lösung liefern für sowohl die operativ-technische (Zwang und Disziplin) wie die ethisch-normative Seite (Freiheit und Autonomie) des Problems. Selbstbeschreibungen reagieren mit (normativen) Selbstbeschränkungen auf „Möglichkeitenüberschüsse“, selbsterzeugte Unbestimmtheit (Kontingenz) und daraus resultierende Ungewissheit. Ihre Aufgabe sei es, für Problemreduktionen zu sorgen, um Blockierungen auf der operativen Ebene zu vermeiden. Luhmann spricht auch von Kontingenzformeln, die dazu dienen sollen, „für die gesellschaftliche Kommunikation [...] Bestimmtheiten“ zu gewinnen und zu nut-

zen (Luhmann 2000, S. 183). Kontingenzformeln wiederum „gestalten Paradoxien“ (Luhmann/Schorr 1988, S. 365). In allen komplexen sozialen Systemen vorkommend,³ setzen sie angesichts widersprüchlicher Erwartungen formale Begriffe ein, die jeder sofort versteht und die doch inhaltlich und normativ vieles offen lassen. „Für das Erziehungssystem“, schrieb Luhmann (2000, S. 183), und es gilt einschränkend einzufügen: für das deutsche, „liegt es nahe, an den Begriff der Bildung zu denken“ (ebd.).

Mit dem Bildungsbegriff stand im Erziehungssystem ein seit Jean Jacques Rousseau überliefertes, von Kant modifiziertes Menschenbild zur Verfügung, aus dem heraus eigennormativ *Prinzipien* der Erziehung begründet, Ziele gesetzt und das eigene Tun der Pädagogen mit einem Telos versorgt werden konnte, das auch noch die Verbesserung der Menschheit im Auge hatte. Ihre Autonomie gegen Staat und Kirche behauptend, hatte die von der akademischen Pädagogik reflektierte Erziehungspraxis, die Vorgaben der Aufklärung ständig aktualisierend, ihr Ideal mit der Individualisierung eines mündigen Subjekts umschrieben, das die Absolventen in Übereinstimmung mit den Gesetzen der Vernunft zu einer selbstbestimmten und zufriedenstellenden Lebensführung befähigen soll. Zugleich hatte die Pädagogik sich auf der operativen Ebene der Mittel ethische Selbstbeschränkungen auferlegt, die sie von anderen Formen der Personenbeeinflussung: Mission, Propaganda (heute *public relations*), Manipulation oder Indoktrination unterscheidbar machte. Der aufklärten Pädagogik sind nicht alle Mittel recht.

Mythen der Außendarstellung: die Logik des Vertrauens

Weil Schulen sich bei ihren Interventionen nicht auf Kausalität verlassen können, müssen sie Wege finden, mit der Nicht-Vorhersehbarkeit der Resultate ihrer Eingriffe operativ intelligent umzugehen. Intern stehen dafür Technologie-Ersatztechnologien

3 Das Religionssystem arbeitet, so Luhmann, mit dem Begriff *Gott*, die Wirtschaft mit dem Prinzip der *Knappheit*, das Rechtssystem mit dem Begriff *Gerechtigkeit*, das politische System mit *Gemeinwohl* usw. (Luhmann 2000, S. 183ff.)

gien zur Verfügung. Luhmann/Schorr (1982, S. 19) sprechen von „falschen Kausalplänen“. Dabei werden Paradoxien schlicht und einfach ignoriert, weil wider besseres Wissen gehandelt werden *muss*.

Im Verhältnis zu ihren Öffentlichkeiten stehen Schulen vor einem weiteren Dilemma. Als geldverbrauchende Organisationen sehen sie sich genau den Rationalitätserwartungen gegenüber, die an alle Organisationen in der modernen Gesellschaft gerichtet werden: Effektivität und Effizienz. Formale, wissenschaftsba- sierte Planung und Kontrolle von Prozessen, die auf die wirksame Lösung von unterschiedlichen Problemen eingerichtet sind, gelten in der modernen Gesellschaft als Standard. Bildungseinrichtungen können freilich aufgrund ihres strukturellen Technologiedefizits diesen Rationalitätsstandard nicht erfüllen. Weil sie aber auf die materielle Unterstützung (Ressourcen) und symbolische Anerkennung ihrer Umwelt (Legitimation) angewiesen sind, müssen sie versuchen, deren Erwartungen dennoch sichtbar gerecht zu werden.

Aus differenzierungstheoretischer Perspektive kann man sehen, dass die paradoxe, auch antinomische Struktur der Aufgabenstellung, der Schulen in der Moderne gerecht werden sollen (Helsper 2004), zu spezifischen Mustern der Organisation nötigt. Unter der allgemeinen Rationalitätsforderung haben Bildungseinrichtungen einen spezifischen Organisationstyp hervorgebracht. Charakteristisch für Bildungsorganisationen ist die „lose Koppelung“ („*loose coupling*“; Weick 1976) der administrativen und der operativen Ebene. Sie lässt sich als scharfe Differenz von Verwaltung/Management einerseits und professioneller Autonomie der Lehrpersonen andererseits beobachten. Die Kernaktivität, d. h. die direkte pädagogische Kommunikation mit den Schülern im Unterricht, ist dem Gesichtsfeld der Manager entzogen und speziell ausgebildeten und lizenzierten, autonom agierenden Professionellen überantwortet.

Nach außen, gegenüber der Umwelt, musste eine andere Lösung gefunden werden. Weil es für das Gelingen der pädagogischen Kommunikation keine Erfolgsgarantie geben kann, müssen Schulen versuchen, gegenüber den Öffentlichkeiten auch „ohne nachweisbare Rationalität“ (Luhmann 2002, S. 156) den

Eindruck ihrer Wirksamkeit aufrecht zu erhalten. Sie verfolgen dazu in ihrer Selbstdarstellung gegenüber den relevanten Öffentlichkeiten eine Strategie, die in der Organisationssoziologie mit dem Begriff „Logik des Vertrauens“ („*logic of confidence*“) charakterisiert worden ist (Meyer/Rowan 1977).

Unter Bedingungen fehlender Kausalität können die Ziele pädagogischer Arbeit nur ambigue und Erfolgskriterien nur vage formuliert werden; man lässt, um Blockaden zu vermeiden, weitgehend unbeobachtet, ob und wieweit sie tatsächlich erreicht werden – und setzt auf Zeit. „*In the long run*“ kommt niemand unverändert aus dem Erziehungssystem wieder heraus – ohne dass man freilich wüsste, *wie* die Wirkungen zustande kamen. Eine Bildungsbiographie ist nicht plan-, bestenfalls rekonstruierbar (Kade 2011).

Inspektionen der Lehrer und Evaluationen des Unterrichts werden vermieden oder für die jeweiligen Öffentlichkeiten ritualisiert. Auf diese Weise können allfällige Konflikte oder gar der Verlust von Legitimität zuverlässig vermieden werden. „Die Vorteile der Entkoppelung“, schreiben Meyer und Rowan (1977, S. 357; meine Übersetzung, FOR), „sind klar. Der Eindruck, dass die formalen Strukturen wirklich funktionieren, wird gegen die Unwägbarkeiten und Anomalien der technischen Aktivitäten abgefedert“. Ein gewieftes Management der Umweltbeziehungen muss in derartigen Organisationen dafür sorgen, dass die äußeren Erwartungen effizienten und effektiven Operierens zumindest *zeremoniell* erfüllt werden. Um Glaubwürdigkeit zu erlangen und zu erhalten, werden Rationalitätsmythen, welche die moderne Gesellschaft durchziehen, demonstrativ durch Verfahren bedient. Dazu zählt nicht zuletzt die Professionalität des Personals, die in mehreren Staatsprüfungen nachgewiesen wird, oder die Aussagefähigkeit von Zertifikaten, etwa, wenn Abiturnoten auf zwei Stellen hinter dem Komma berechnet werden.

Vertrauen kommt in pädagogischen Organisationen also mehrfach vor: erstens im Arbeitsbündnis zwischen dem Lehrer und seinen Schülern, die sich darauf verlassen können müssen, dass in ihrem Interesse gehandelt wird. Dann im Verhältnis zwischen den Schulbehörden und der Lehrerschaft, welche die Professionsschranke gewahrt wissen will. Und schließlich als Sys-

temvertrauen im Verhältnis relevanter Öffentlichkeiten zu den Erziehungsorganisationen (Radtke 2014). Die Abnehmer der Leistungen formulieren ihre Erwartungen und müssen sich darauf verlassen, dass sie annähernd erfüllt werden.

Die Logik des Misstrauens

„Large-scale-assessments“ wie PISA und die daran ausgerichtete Regierungstechnik arbeiten nun ausdrücklich in einer Logik des Misstrauens. Evaluationen durchkreuzen das eingespielte Umweltmanagement der Erziehungsseinrichtungen. Sie zerreißen die gepflegten Rationalitätsmythen, indem sie eine strikte Kopplung der administrativen und der operativen Ebene verlangen und kurzzeitig – unter dem Titel Transparenz – einen direkten Wirkungsnachweis einfordern. Die vergleichsweise komplex angelegte Selbstbeschreibung der Pädagogen, die versucht, die Struktur- und die Normprobleme der Erziehung zumindest semantisch zusammen- und darstellbar zu halten, wird gegen eine eher simple Konstruktion rationalen Handelns als Abfolge von Wahlentscheidungen zwischen Alternativen ausgetauscht. Der vage Horizont nie endender Bildungsprozesse wird durch die nüchterne Forderung nach endlicher Vorbereitung auf Karrieren ersetzt. Wo die Pädagogik ihr Paradox durch Verzeitlichung aufzulösen sucht, indem sie gleichsam mit einem linearen, zukunfts-offenen Zeitverständnis arbeitet, operiert die Betriebswirtschaft mit einem zyklischen Zeitbegriff, wenn sie kurzfristige „input-output“-Kontrollen einfordert.

Mit ihrer „re-description“ der Bezugsprobleme der Erziehung behaupten die Betriebswirte auch in der Erziehung kausal-linear und kleinschrittig wirken zu können. Das bislang gültige *professions*-logische Selbstverständnis, das sich dem Problem doppelter Kontingenz in der pädagogischen Kommunikation gestellt hatte, wird umstandslos durch ein *techno*-logisches Konzept von Lehren und Lernen ersetzt. Dazu sollen Ergebnisse der psychologischen und neurophysiologischen Forschung als Gesetzmäßigkeiten erkannt und zu technisch nutzbaren Regelmäßigkeiten umgeformt werden. „What works“ soll sich durch Vermessung und Vergleich herausfinden lassen. Konsequentermaßen versuchen die

Betriebswirte die bislang prägende Idealfigur, den Professionellen, nach ihrem Bilde umzuformen und durch die Figur des „*Class Room Managers*“ zu ersetzen. Der kann, wie alle Manager, bewährte Lösungen auf klar definierte, d. h. quantifizierte Probleme anwenden.

Es wird eine neue Organisationskultur etabliert, die sich auch auf das Repertoire des „*nudgings*“ stützt (Thaler/Sunstein 2009). Dieses zielt auf die Manipulation von Entscheidungsalternativen. Mittels „*choice architecture*“ werden die Wahlmöglichkeiten des Einzelnen beschränkt und seine Erlebnisse gelenkt. Das nun wiederum sind pädagogische Praktiken, die seit Rousseaus Schilderungen der Erziehung des Zöglings Emile bekannt und verbreitet sind. Insofern könnte man auch von einer, freilich behavioristisch verkürzten Pädagogisierung der Betriebswirtschaft sprechen, wenn sie Sachzwänge konstruiert und instrumentalisiert, um das (Wahl-)Verhalten der Akteure im gewünschten Sinne zu beeinflussen.

Die pädagogischen Methoden sind für die Ökonomie insofern neu, als Marktrationalität als Handlungsmodell weiterhin zwar unterstellt, nun aber auch mit Irrationalität, institutionellen Beschränkungen und eingefahrenen Gewohnheiten der Marktteilnehmer gerechnet werden kann. Es gibt viele Märkte gleichzeitig nebeneinander, von einer vollständigen Markttransparenz kann nicht ausgegangen werden. Der Entscheidungsmechanismus der Kosten-Nutzen-Maximierung (*„rational choice“*) ist zwar immer der gleiche, man muss aber von unzureichender Information ausgehen und mit individuell unterschiedlichen, wechselnden Präferenzen rechnen, die auf andersgeartete Bezugsprobleme antworten.

Besonders virulent wird eigensinniges Verhalten aus betriebswirtschaftlicher Sicht im Verhältnis von Prinzipal (Vorstand) und Agent (Manager), wenn sichergestellt werden soll, dass der Agent, der über einen Informations- und Wissensvorsprung verfügen kann, nicht gegen die Interessen des Prinzipals handelt und in erster Linie seinen eigenen Nutzen maximiert. Der Chef muss mit versteckten Handlungen, versteckten Informationen, versteckten Absichten, in einem Wort mit „*moral hazard*“ rechnen (Holmstroem 1979). Auch das ist für Pädagogen keine neue Er-

kenntnis. Aus Sicht des Prinzipals (wie des Lehrers) geht es darum, Wege zu finden, den Agenten (bzw. Schüler) anzuhalten, in seinem Sinne zu handeln. In Frage kommen materielle oder symbolische Anreize, oder Überwachung und Kontrolle, oder Kombinationen von beiden (Oechler 2010).

Genau nach diesem Muster, größtmögliche Transparenz im Verhältnis von Prinzipal und Agent herzustellen, wird mit Beginn des PISA-Experiments das Unternehmen Schule auf allen Hierarchieebenen geführt: zwischen Aufsichtsbehörde und Schule, zwischen Schulleitung und Kollegium, aber auch zwischen Lehrperson und Schülern. Alle sind letztlich Agenten, denen zu misstrauen und auf deren Moral kein Verlass ist. Damit sie ihren Beitrag zum statistisch messbaren Erfolg des Unternehmens leisten, werden sie beurteilt und belohnt oder sanktioniert. Und alle müssen sich für ihre Arbeit rechtfertigen und für die Resultate ihrer Handlungen Verantwortung übernehmen (können).

Anders als die Pädagogik schätzt die Ökonomik die Steuerungswirkung der Markttransparenz weit höher ein als die Effekte internalisierter Moral. Die Betriebswirte arbeiten nicht mehr mit einer Logik des Vertrauens zwischen Professionellen und Klienten bzw. zwischen Organisation und Publikum, sondern setzen auf datengestützte Überprüfung; sie schließen Zielvereinbarungen, inszenieren Wettbewerb, setzen Anreize („leistungsorientierte Mittelvergabe“, LOM) und Standards, stellen Vergleiche an, beschränken die Entscheidungsalternativen und loben Prämien aus – alles Instrumente aus dem Handwerkskasten der Behavioral Economics (Kahneman/Tversky 1979). Durch die Hintertür betriebswirtschaftlicher Steuerung kehrt eine datentechnisch optimierte „Technologie des Verhaltens“ in die Schulen zurück, die auf einen Determinismus von Umwelt und Organismus setzt. Die Konditionierung von *Verhalten* war den Schulen bereits in den 1970er Jahren als Erziehungstechnik vom Behaviorismus angeboten worden (Skinner 1973). Pädagogen hatten sich dann aber bei der Soziologie informiert und für soziales *Handeln* und später für *Kommunikation* als Leitmodell votiert.

Austausch der Menschenbilder

Die Neue Steuerung ist auf die Mess- und Vergleichbarkeit aller erbrachten Leistungen angewiesen. Alles Nicht-Messbare muss messbar gemacht oder ausgeblendet werden, damit die kontinuierlich erhobenen Daten und ihr Abgleich als Ausgangswert für weitere Optimierungsanstrengungen dienen können. Erfolg oder Misserfolg wird über Korrelationen als statistische Realität von Experten konstruiert, die mit dem Alltag der Praktiker, in dem es um lauter Einzelfälle geht, allerdings wenig zu tun haben muss. Das führt zu Enttäuschungen.

Dem Ziel der Systemoptimierung fällt die bislang in der Erziehung gepflegte Semantik zum Opfer. Die Kontingenzformeln *Erziehung* und *Bildung* werden durch die vermessbaren Größen *Lernen* und *Kompetenz* ersetzt. Das Regime des Qualitätsmanagements tauscht das bislang favorisierte Menschenbild der Erziehung, die neu-humanistische Akteursfiktion des mündigen Subjektes, gegen ein modifiziertes Akteursmodell des *homo oeconomicus* aus, der auch nicht real vorzufinden, aber aus Sicht der Ökonomen im Interesse der Rationalisierung der Gesellschaft dringend anzustreben ist. Damit wird eine Vorstellung vom Menschen etabliert, die mit eigensinniger Nutzenmaximierung beginnt, seiner moralischen Standfestigkeit misstraut, dafür aber an die ordnenden Kräfte des Marktes glaubt.

Zur semantischen Absicherung des neuen betriebswirtschaftlichen Erziehungsregimes muss die Reflexionstheorie der Erziehung selbst eingreifen. Erziehung, die den normativen, wertbezogenen Kern der Ermöglichung von Bildungsprozessen beschreibt, wird eingeklammert und der Reflexion durch die Pädagogik bzw. Bildungsphilosophie überlassen. Von der gepflegten Semantik des ‚Erziehenden Unterrichts‘, den einst der Kant-Nachfolger Friedrich Herbart begründet hat, bleiben die beiden Operationen Disziplinieren und Instruieren als sozialtechnisch lösbare Probleme übrig. Im operativen Geschäft werden genau diese kontrollier- und manipulierbaren Dimensionen der Aufmerksamkeitskontrolle und des Produktionsprozesses betont, an dessen Ende messbare Lernfortschritte stehen sollen – ausgedrückt in Kompetenzstufen. Die Lehrperson kann dann

mit erprobten Techniken des „*classroom managements*“ ausgerüstet werden.

Entgrenzung und Entdifferenzierung

Aus soziologischer Distanz lässt sich das PISA-Experiment als doppelte Entgrenzung entziffern. Zum einen ist, Staatsgrenzen überschreitend, nationale Traditionen unterlaufend, nach anglo-amerikanischem Vorbild die in Deutschland bis dahin vorherrschende bürokratische Verwaltung der Schulen durch eine Markt- und Wettbewerbssteuerung der Schulsysteme ersetzt oder zumindest ergänzt worden. Das deutsche Erziehungssystem ist der „Großideologie der Gegenwart“ (Ulrich 2000) beigetreten. Dieses Phänomen der Internationalisierung von ökonomischen Steuerungstechniken zu einem transnationalen Regime ist das Thema des World Polity Ansatzes bzw. des „Makro-“, auch „Neo-Institutionalismus“, der sich mit Modernisierungs-, Rationalisierungs- und Angleichungsphänomenen in der Weltgesellschaft beschäftigt (Meyer 2005).

Mit der neuen Regierungstechnik haben die zu Hilfe gerufenen Unternehmensberater aber zweitens, und das ist der eigentlich bedeutsame Vorgang, selbstsicher die Grenze zwischen den Funktionssystemen Politik, Erziehung und Ökonomie durchstoßen. Man kann im Zeichen der „Ökonomisierung“ eine „funktionale Entdifferenzierung“ insofern beobachten (Vogl 2015, S. 29), als eine wechselseitige Durchdringung der Handlungslogiken von Politik, Erziehung und Ökonomie eintritt, ein Phänomen, das wiederum die Systemtheorie Luhmann'scher Prägung herausfordern muss. Entscheidend ist dabei nicht, dass alle Erziehungs- und Bildungsangebote an den Erwartungen der Wirtschaft ausgerichtet werden sollen, so wie die öffentliche Erziehung sich dereinst an Direktiven des Staates oder der Kirche zu orientieren hatte. Ausschlaggebend ist, dass mit PISA das ökonomische Denken methodologisch in die Bildungspolitik wie in die Pädagogik eindringt und schließlich auch die operative Seite des Erziehens erreicht.

Dass dies vergleichsweise umstandslos möglich ist, hängt wiederum mit den gemeinsamen Wurzeln von Pädagogik und

Ökonomik in der Theologie und der Moralphilosophie des 18. und 19. Jahrhunderts zusammen (Vogl 2010). Die Substitution der bis PISA herrschenden Selbstbeschreibungen konnte gelingen, weil die akademische Pädagogik als Reflexionstheorie des Erziehungssystems seit dem 19. Jahrhundert gespalten ist. Es gibt gerade in der anglo-amerikanischen, aber auch in der französischen Tradition, wo man Anschluss an die im 20. Jahrhundert höher geachteten naturwissenschaftlichen Methoden und deren technologische Erfolge suchte (Weinert 1989), eine hohe Affinität zu verhaltenstheoretischen, kognitions- und motivationspsychologisch moderierten Grundüberzeugungen, die eine sozialtechnische Auffassung von Erziehung und Unterricht stützen.

In Deutschland wurde diese Linie der empirischen Lehr-Lern-Forschung in der Erziehungswissenschaft als Disziplin theoretisch eher marginalisiert von einer Debatte, die sich an der Philosophie des Neuhumanismus abarbeitete, sich später an die Kritische Theorie Frankfurter Prägung angelehnt und versucht hatte, methodologisch auf eine, freilich zunehmend als minderwertig geltende Tatsachenhermeneutik vertrauend, sich als Geistes- und Sozialwissenschaft zu etablieren. Verhaltenstechnologien wurden arbeitsteilig der pädagogischen Psychologie überlassen, waren aber operativ immer nachgefragt.

Bei dieser Nachfrage konnten die Betriebswirte anschließen, als sie eine Allianz aus Psychometrie und Ökonometrie schmiedeten. Aus dieser Verbindung ging zunächst ein kognitionspsychologisch grundiertes Prozess-Produkt- und später dann ein Angebots-Nutzungs-Modell von Unterricht hervor (Helmke/Weinert 1997), das seine ökonomische Herkunft kaum verleugnen kann. Lehr- bzw. Bildungspläne und Richtlinien für die Lehrerausbildung wurden von eingestimmten Experten entsprechend umgeschrieben – was ja nicht heißt, dass sich auf der Interaktionsebene etwas ändern musste. Im Ergebnis wurde die disziplininterne Anerkennungsordnung konfligierender Paradigmen in den Erziehungswissenschaften mit dem Beitritt zum PISA gezielt umgedreht – mit politischer Macht und Geld. Der Eingriff in die Autonomie der akademischen Pädagogik, der disziplinpoltisch auch als Normalisierung bzw. Beendigung des

deutschen Sonderweges in der Erziehungswissenschaft gefeiert wurde, mündete organisatorisch in die Gründung einer Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF) als Abspaltung von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), welche bislang die akademische Disziplin gegenüber der Politik vertrat. In der neuen Gesellschaft sammeln sich nun die Auftragnehmer der nationalen und internationalen „*stakeholder*“ der Wirkungs- und Evaluationsforschung.

Was macht Erziehung zur Erziehung?

Nun liegen also zwei (oder noch mehr) konkurrierende Selbstbeschreibungen vor, die als Sinn erzeugende Konstruktionen anzusehen sind, mit denen die Schule ihre Aufgaben in Ansehung der Erwartungen zu bewältigen sucht, die von außen an sie gerichtet werden. Selbstbeschreibungen versetzen die jeweilige Organisation, in der sie angefertigt werden, in die Lage, ihre Operationen entlang eigener Vorstellungen fortzusetzen und ihre Einheit gegenüber der Umwelt zu behaupten (Kieserling 2004). Das ist ihr manifester Sinn. Sie enthalten Programme, die implizit oder explizit Kognitionen, Werte und Normen einführen, und sie ermöglichen Entscheidungen als Wahl zwischen Alternativen.

Im jeweiligen System wird nach eigenen Gesichtspunkten bestimmt, was Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Kunst oder Religion ist. Der Semantik kann eine performative Kraft insofern zugesprochen werden, als ihre Programme darauf zielen, die jeweils unterlegten Modelle, Gesetzesannahmen und Akteurskonstruktionen *wahr zu machen* und zu realisieren. Sie mögen fiktiv sein, aber sie instruieren das Handeln und formen die Praxis der Organisation wie die der Interaktion. Insofern werden sie zu „hilfreichen Fiktionen“, die wie Ideologien Interessen dienen. Wenn sie aber hilfreich sein sollen, kann auch gefragt werden: hilfreich für wen?

Wenn man sich die Gesellschaft als Ensemble von spezialisierten, aufeinander angewiesenen Funktionssystemen vorstellt, die mit je eigenen Selbstbeschreibungen Sinn aufbauen und ihre Einheit gegenüber ihrer Umwelt behaupten, dann sieht man, dass das PISA-Experiment die eingespielte Konstellation der wech-

selseitigen Abgrenzungen zwischen Regierung (Politik), Wirtschaft, Wissenschaft und Erziehung neu justiert hat. Die politisch angefachte Transformation der pädagogischen Selbstbeschreibung des Erziehungssystems in die Terminologie der Ökonomie ist, da es sich bei Schulen und Hochschulen um geldverbrauchende Organisationen handelt, ebenso legitim, wie man sich auch eine juristische oder eine medizinische Beschreibung des Erziehungsgeschehens als sinnvoll vorstellen könnte.

Im Fall der Ökonomisierung des Erziehungssystems geht es freilich um mehr als eine erhellende Fremdbeschreibung, die auf bisher übersehene Probleme aufmerksam machen würde. Die OECD betreibt mit ihrem PISA die Ökonomisierung des Erziehungssystems in dreifachem Sinne. Nicht nur soll (1) kostenbewusst produziert und (2) die Produktion an dem Bedarf ‚der Märkte‘ ausgerichtet werden, sondern die ökonomischen Rationalität soll (3) endgültig auf die operative Ebene der Politik und schließlich auf die aller anderen Funktionssysteme ausgedehnt werden. Auch Politik und Pädagogik sollen als Unternehmen agieren: Regieren wie Erziehen sollen im Modus der Ökonomie stattfinden.

Damit treten die bislang normgebenden Instanzen im Erziehungssystem zurück zugunsten besagter Allianz aus Psychologie und Ökonomie, die ihre eigene, für universell gültig gehaltene Rationalität implementiert, wenn sie Effektivität und Effizienz und damit ihre Hinsicht auf die technische Lösbarkeit der Erziehungsaufgabe in den Vordergrund schiebt. Der methodologische Ökonomismus setzt seine Kriterien des Nützlichen durch, akzeptiert als Methode nur Wettbewerb und als Erfolg nur Steigerung und Wachstum – überall.

Mit der ökonomistischen Wendung der Selbstbeschreibung stehen Eigenrationalität und Eigennormativität des Erziehungssystems zur Debatte. Es sei, nach Luhmanns Überzeugung, keineswegs sicher, dass die funktionale Differenzierung der Gesellschaft, die evolutionäre Vorteile gebracht hat, gut ausgehe. Die Evolution könne auch entgleisen, etwa wenn eine systemspezifische Rationalität verallgemeinert werde und eine andere dominiere. Offenbar ist es eine Frage der Macht, ob und bis zu welchem Grade ein Funktionssystem einem anderen seine Logik

aufzwingen kann bzw. umgekehrt, unter welchen Bedingungen es seine Autonomie behaupten kann. Das Erziehungssystem jedenfalls droht unter dem PISA-Regime seine Autonomie zu verlieren. Dass der Durchgriff mit dem Versprechen erweiterter Schul- und Hochschul-Autonomie erfolgt, macht nur den manipulativen Charakter des Experiments deutlich (Radtke 1997).

Das Problem ist nicht, dass Erwartungen oder Herausforderungen von außen an das Erziehungssystem und seine Organisationen herangetragen werden. Autonomie gefährdend wird es, wenn das herausgeforderte System nicht (mehr) selbst entscheiden kann, ob und wie es die Ereignisse in seiner Umwelt aufgreift und verarbeitet. PISA veranstaltet ein Experiment *mit* den Erziehungssystemen der Teilnehmerstaaten, das ebenso viele Wirkungen wie unerwünschte Nebenwirkungen haben wird. Wenn aber das System nicht mehr selbst experimentieren, wenn es nicht mehr selbst herausfinden kann, wie seine Aufgaben unter veränderten Rahmenbedingungen am besten zu bewältigen wären, weil Handlungsalternativen manipulativ verstellt sind, könnten die Vorteile der funktionalen Differenzierung verspielt werden.

Literatur

- Combe, A./Helsper, W. (1996): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Deutscher Juristentag (2010): Beschlüsse. Abteilung Berufsrecht: Die Zukunft der Freien Berufe zwischen Deregulierung und Neuordnung. www.djt.de/fileadmin/downloads/68/68_djt_beschluesse.pdf (Abruf 10.06.2015).
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F. O. (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich.
- Gruschka, A./Heinrich, M./Köck, N./Martin, E./Pollmanns, M./Tiedtke, M. (2003): Innere Schulreform durch Kriseninduktion? Fallrekonstruktionen und Strukturanalysen zu den Wirkungen administrativ verordneter Schulprogrammarbeit, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Reihe Forschungsberichte. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Haas, P. M. (1992): Introduction. Epistemic Communities and International Policy Coordination. In: International Organization 46, H 1. S. 1–36.

- Helmke, A./Weinert, F. E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 3. Göttingen: Hogrefe. S. 71–176.
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturanalytisch-rekonstruktive Perspektive auf Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B./Kolbe F. U./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–98.
- Hentig, H. von (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft (erweiterte Neuauflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Holmstroem, B. (1979): Moral Hazard and Observability. In: *The Bell Journal of Economics* 10, S. 74–91.
- Kade, J. (1997): Vermittelbar/nicht-vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen. In: Lenzen D./Luhmann N. (Hrsg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main., S. 30–70.
- Kade, J. (2011): Vergangene Zukünfte im Medium gegenwärtiger Bildungsbiographien. Momentaufnahmen im Prozess des Biographisierens von Lebenslaufereignissen. In: *BIOS* 24, H 1, S. 29–52.
- Kahneman, D./Tversky, A. (1979): Prospect theory: An analysis of decision under risk. In: *Econometrica* 47, H 2, S. 263–291.
- Kant, I. (1803/1968): Über Pädagogik. In: Weischerdel, W. (Hrsg.) (1968): Werke in 12 Bänden, Band XII. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kieserling, A. (2004): Überschätzte Reflexionstheorien. Die politische Theorie im Vergleich. In: Ders.: Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kojima, T. (2015): Die Öffentlichkeiten der Erziehung. Eine historisch vergleichende Untersuchung. Wiesbaden: Springer VS.
- Luhmann, N. (2000): Organisation und Entscheidung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2004): Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungswesens. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Niklas Luhmann - Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 100.
- Luhmann, N./Schorr, E. (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N./Schorr, E. (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Meyer, J. W. (2005): *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*, Berlin: Suhrkamp.
- Meyer, J. W./Rowan, B. (1977): *Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*. In: *Am. Journal of Sociology (AJS)* 83, H. 2, S. 340–363.
- Oechsler, W. A. (2010): *Personal und Arbeit. Grundlagen des Human Resource Management und der Arbeitgeber-Arbeitnehmer-Beziehungen*, München/Wien: Oldenbourg.
- Piketty, T. (2014): *Das Kapital im 21. Jahrhundert*, München: Beck.
- Radtke, F. O. (1997): *Schulautonomie und Sozialstaat*. In: *Die Deutsche Schule (DDS)* 89, H 3, S. 278–291.
- Radtke, F. O. (2003): *Die Erziehungswissenschaft der OECD. Aussichten auf die neue Performanz-Kultur*. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehung- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld, S. 277–304.
- Radtke, F. O. (2014): *Vertrauen im Erziehungssystem*. In: Assmann H. D./Bassner F./Wertheimer, J. (Hrsg.): *Vertrauen*. Baden-Baden: Nomos.
- Seichter, S. (2011): *Pädagogisches Ethos*. In: Kade J./Helsper, W./Lüders, M./Egloff, B./Radtke F. O./Thole, W. (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer. S. 191–198.
- Skinner, B. F. (1971): *Beyond Freedom and Dignity*, New York: Knopf.
- Stichweh, R. (2014): *Wissensordnungen und Wissensproduktion im 21. Jahrhundert*. In: *Merkur* 68, H. 4, S. 336–344.
- Thaler, R. H./Sunstein, C. R. (2009): *Nudge: Improving Decisions About Health, Wealth, and Happiness*. London: Penguin.
- Ulrich, P. (2000): *Integrative Wirtschaftsethik: Grundlagenreflexion der ökonomischen Vernunft*, Hauptartikel. In: *EuS* 11, H. 4, S. 555 ff.
- Vogl, J. (2010): *Das Gespenst des Kapitals*. Zürich: diaphanes
- Vogl, J. (2015): *Der Souveränitätseffekt*. Zürich/Berlin: diaphanes.
- Weick, K. E. (1976): *Educational Organizations as Loosely Coupled Systems*. In: *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, S. 1–19.
- Weinert, F. E. (1989): *Psychologische Orientierungen in der Pädagogik*. In: Röhrs H./Scheuerl, H. (Hrsg.): *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*. Frankfurt am Main: Lang. S. 203–214.

Sigrid Maurer

Alles im Namen von Bologna?

Zur österreichischen Umsetzung europäischer Hochschulpolitik

Die österreichischen Hochschulen, insbesondere die Universitäten, waren in den letzten 15 Jahren großen Veränderungen unterworfen. Im selben Zeitraum wurden auf europäischer Ebene politische Strategien vereinbart, mit denen die nationalen Umstrukturierungen – zumindest auf den ersten Blick – maßgeblich verbunden waren: der Bologna-Prozess (1999) und die Lissabon-Strategie (2000), die 2010 mit dem Programm EU 2020 verlängert wurde. Viele der Entwicklungen des österreichischen Hochschulsystems, wie Verschulung und Beschleunigung, werden den europäischen Agenden zugeschrieben. Aber ist tatsächlich Bologna schuld daran? Im vorliegenden Beitrag soll gezeigt werden, dass die hochschulpolitischen Veränderungen in Österreich und ihre teils negativen Auswirkungen nicht direkt auf die europäischen Strategien zurückzuführen, sondern Ergebnis spezieller österreichischer Interpretation, fehlender Steuerung und nicht intendierter Wechselwirkungen sind¹.

Bologna-Prozess und Lissabon-Strategie

Die beiden für die europäische Hochschulpolitik zentralen Prozesse wiesen – zumindest in den ersten Jahren – durchaus unterschiedliche Ziele auf. Die Bologna-Erklärung hatte die Verein-

1 Der Fokus liegt dabei auf den Universitäten, die Umsetzung an Fach- und Pädagogischen Hochschulen erfolgte (zumindest oberflächlich betrachtet) reibungsloser. Erstens, weil Studienpläne dort immer schon verschult waren und die Änderung vor allem in der Umstellung auf Bachelor und Master bestand. Zum Zweitens, weil die Umstellung dort leichter „verordnet“ werden konnte: An den Fachhochschulen gibt es kaum demokratische Strukturen, und die Pädagogischen Hochschulen sind immer noch nachgeordnete Dienststellen des Unterrichtsministeriums.

heitlichung der Studiensysteme und die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums zum Ziel, auch basierend auf der Idee, Europa durch den kulturellen Austausch der Studierenden weiter zusammenwachsen zu lassen. Die konkreten Zielsetzungen umfassten die Umstellung der Studienarchitektur auf Bachelor und Master, die Einführung von ECTS-Punkten als Messgröße für den Arbeitsaufwand von Lehrveranstaltungen, die Förderung der Studierendenmobilität innerhalb der Bologna-Länder sowie die Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung. Der Kreis der beteiligten Staaten ging dabei weit über die EU-Mitglieder hinaus, beschlossen wurde die Erklärung von den Bildungs- und Wissenschaftsminister_innen (Bologna-Erklärung 1999).

Die Lissabon-Strategie hingegen war ein Wirtschaftsprogramm der europäischen Staats- und Regierungschef_innen mit der extrem ambitionierten Zielsetzung, innerhalb von zehn Jahren zum „international wettbewerbsfähigsten, dynamischsten, wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ zu werden. Der Umbau zur Wissensgesellschaft erfordert entsprechendes „Humankapital“, das Wirtschaftswachstum sollte durch Forschung und Innovation angekurbelt werden (Europäischer Rat 2000). Die EU-Kommission präziserte ihre Vorstellung zur Rolle der Universitäten in der Wissensgesellschaft mit einem besonderen Fokus auf die Zusammenarbeit der Unis mit Wirtschaft und Industrie und der verstärkten Einwerbung privater Mittel, um mit der internationalen Konkurrenz, insbesondere den USA mithalten zu können (EU-Kommission 2003).

Im Laufe der Jahre gewannen die Lissabon-Ziele immer stärkeren Einfluss auf den Bologna-Prozess, was sich deutlich in den Communiqués widerspiegelt, die alle zwei Jahre bei großen Konferenzen der Wissenschaftsminister_innen beschlossen werden. Die Bologna-Ziele wurden dadurch zwar nicht verworfen, aber deutlich anders geframed. So wurde beispielsweise die universitäre Autonomie, die in der Bologna-Erklärung auf die Unabhängigkeit von Wissenschaft abzielt, durch Lissabon in eine institutionelle Autonomie umgedeutet, die den Wettbewerb zwischen den Universitäten betont. Ziele wie die Beschäftigungsfähigkeit (Londoner Communiqué 2007), die Bewertung der Hoch-

schulen über ein eigenes Ranking der EU-Kommission (getarnt als „Multidimensionale Transparenz-Instrumente“ im Leuven/Louvain la Neuve Kommunique 2009) oder die Anforderung, private Finanzmittel für die Hochschulen einzuwerben und die Zusammenarbeit mit Industrie und Wirtschaft zu verstärken (Leuven/Louvain la Neuve Kommunique 2009) sind weitere Beispiele dafür. Dementsprechend kann von einer „Lissabonisierung“ des Bologna-Prozesses gesprochen werden (Capano/Piattoni 2011).

Sowohl für Lissabon als auch Bologna gilt, dass die für 2010 gesteckten Ziele deutlich verfehlt wurden. Lissabon wurde mit der EU2020-Strategie verlängert, der Bologna-Prozess wird in der bisherigen Struktur der Bologna-Konferenzen weitergeführt.

Da weder Bildung noch Wirtschaft im Kompetenzbereich der EU liegen, wurden die Prozesse in der Methode offener Koordination organisiert, also über gemeinsame Zielvereinbarungen der Mitgliedsstaaten. Dies ist besonders aus demokratiepolitischer Sicht problematisch, weil die Strategien damit nie einer parlamentarischen Debatte zugeführt, sondern ausschließlich von Regierungsmitgliedern beschlossen wurden (VSS 2006: 2).

Ein Effekt dieser (mehr oder weniger) freiwilligen Koordinationemethode betrifft die Formulierung von Maßnahmen im Rahmen der beiden Prozesse: Die meisten Zielsetzungen wurden eben nicht mit konkreten politischen Maßnahmen versehen, sondern blieben „weiche“ Absichtserklärungen. Abgesehen von „harten“ Schritten wie der Umstellung der Studienstruktur auf Bachelor/Master oder die Bewertung von Lehrveranstaltungen durch ECTS-Punkte ließen die Aktionslinien viel Interpretationsspielraum. Auch im Lissabonprozess wurden die hochschulpolitischen Zielsetzungen – abgesehen von einem Finanzierungsziel von 3% des BIP für Forschung – nicht weiter konkretisiert. In der Fortsetzung durch EU 2020 wurden zwar weitere derartige Ziele ergänzt (beispielsweise die Erreichung einer 40%-Quote an Akademiker_innen unter den 30–34-jährigen bis 2020), der Großteil der Übereinkünfte muss aber als „Skript“ für die nationalen Regierungen verstanden werden, das zwar in eine Richtung weist, aber große Gestaltungsspielräume für die nationalen Regierungen bereithält. Lissabon entwickelt damit vor allem eine diskur-

sive Wirkung, die bestehende nationale, neoliberale Diskurse zur Ökonomisierung von Bildung verstärkt (Capano/Piaottoni 2011).

Die österreichische Umsetzung

Der Bologna-Prozess diente Bildungs- und Wissenschaftsministerin Elisabeth Gehrer 2001 als wichtige Argumentationshilfe für die geplanten, weitreichenden Veränderungen im Hochschulsystem. Um die Vorgaben des Bologna-Prozesses umsetzen zu können, wären diese unbedingt notwendig, hieß es. Die politische Verantwortung wurde damit (wie häufig bei kontroversen Maßnahmen) der abstrakten EU-Ebene zugeschoben (Wodak/Fairclough 2010: 27).

Die tiefgreifendste Änderung, die durch den Bolognaprozess erfolgte, war die Umstellung der Studienstruktur. Die alten (grundsätzlich vierjährigen) Diplomstudien wurden auf ein dreijähriges Bachelor- und ein (meist) zweijähriges Masterstudium umgestellt. Der darauffolgende PhD anstelle des klassischen Doktorats wurde zögerlicher umgesetzt². Neben dieser zentralen Umstrukturierung der Studienpläne und Abschlüsse ergaben sich aber andere, negative Konsequenzen für die Studierenden. In den alten Diplomstudien konnte noch vergleichsweise frei studiert werden. Die Reihenfolge der zu absolvierenden Lehrveranstaltungen war kaum vorgegeben, die Studienpläne umfassten eine große Zahl an freien Wahlfächern, und das Lehrveranstaltungsangebot orientierte sich noch wesentlich stärker als heute an den aktuellen (Forschungs)interessen der Lehrenden.

Im Zuge der österreichischen Umsetzung des Bolognaprozesses

2 Dass das Doktoratsstudium im Universitätsgesetz nach wie vor mit „Doctor of Philosophy“-Doktoratsstudium“ betitelt ist, zeigt, dass man sich bei der Einrichtung nicht ganz im Klaren war, was damit eigentlich gemeint sein soll: Wohl auch, um den Widerstand zu minimieren, erlaubt dieser Titel ein strukturiertes Doktoratsstudium nach internationalem Vorbild, für das Studierende in der Regel auch angestellt werden, ebenso wie das österreichische Massenphänomen des Doktoratsstudiums, bei dem über weite Strecken unbetreut, nicht in die Uni-Struktur eingebunden, über mehrere Jahre nebenbei eine Dissertation geschrieben wird.

ses wurden hingegen die Studienpläne stark verschult, der Zeit- und Leistungsdruck stieg, während die Freiheiten im Studium deutlich eingeschränkt wurden (Pechar/Wroblewski 2011). Diese Effekte ergeben sich aber nicht zwangsläufig aus den Bologna-Vorgaben, sondern aus den speziellen österreichischen Rahmenbedingungen, diese sollen im Folgenden kurz skizziert werden³.

Das Universitätsstudiengesetz, das die Gestaltung der Studienpläne geregelt hatte, wurde 1997 reformiert. Diese Umstellungen waren bei weitem noch nicht abgeschlossen, als mit Bologna schon wieder die nächsten Vorgaben kamen. Mit dem Universitätsgesetz 2002 erfolgte die gesetzliche Vorschrift, dass Studien bis auf wenige Ausnahmen (Medizin, Pharmazie, Rechtswissenschaften und die Lehramtsstudien) als Bachelor- und Masterstudien einzurichten sind.

Die dafür zuständigen Senate, die durch das UG 2002 gerade entmachtet und maßgeblich umstrukturiert worden waren, befanden sich an vielen Universitäten im passiven, manche auch im aktiven Widerstand gegen die Bologna-Vorgaben. Häufig wurde die Umstellung bis auf den letztmöglichen Zeitpunkt hinausgeschoben, in der Hoffnung, die Änderung doch noch umgehen zu können. Viele Studienpläne wurden in letzter Minute einfach um die freien Wahlfächer beschnitten und in die neue Struktur gepresst. Aus vier Jahren Diplom- wurde somit ein völlig überfrachtetes dreijähriges Bachelorstudium – dies auch aufgrund der Vorgabe der Employability: Bereits der Bachelorabschluss sollte am Arbeitsmarkt einsetzbar sein. Aus diesem Grund wurden von vielen Curricular-Kommissionen zusätzliche Lehrveranstaltungen eingebaut, die Skills für den Arbeitsmarkt vermitteln sollen: Soziale Kompetenz (nicht selten eine Vorlesung), Projektmanagement, Präsentations- und Redetechniken wurden Teil vieler Studien. Eine Evaluierung der alten Studienpläne auf sinnvolle und notwendige Fächer blieb meist ebenso aus wie eine ernsthafte Bewertung des tatsächlichen Arbeitsaufwandes mit ECTS-Punkten.

3 Die hier folgenden Schilderungen zur Situation an den Universitäten beziehen sich zu einem großen Teil auf die persönlichen Beobachtungen und Erfahrungen der Autorin als Senats- und Curricular-Kommissionsmitglied sowie als Studierendenvertreterin.

Diese ergaben sich oft aus einer einfachen Umrechnung der alten Semesterwochenstunden oder Division der Gesamt-ECTS durch die vorgesehene Zahl an Lehrveranstaltungen.

Hinzu kommt, dass die tatsächliche Organisation Bolognas als Prozess immer neue Veränderungen brachte. Während die ersten Curricula auf die Umstellung auf Bachelor/Master und die Einführung von ECTS-Punkten beschränkt waren, mussten später erstellte Curricula viele zusätzliche Vorgaben erfüllen: Die Organisation der Lehrveranstaltungen hatte in Modulen zu erfolgen, für jede Lehrveranstaltung musste ein Lernziel benannt werden, der Studienplan hatte ein sogenanntes Qualifikationsprofil zu enthalten, das auch auf die späteren Berufsmöglichkeiten zu verweisen hatte und die die Gesamtstudienziele erklärte. Auch das Ziel, dass bereits Bachelor-Absolvent_innen am Arbeitsmarkt einsatzfähig sein sollten (Stichwort Employability), sollte bei der Curricula-Erstellung berücksichtigt werden. Insbesondere für Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften stellte diese Benennung konkreter Einsatzbereiche eine große Herausforderung dar.

Für die zusätzlichen Vorgaben gab es keine gesetzliche Grundlage, keine zentrale Koordination und auch keine gemeinsame Interpretation. Die Unis richteten ihre eigenen Bologna-Büros oder zumindest Bologna-Beauftragte zur internen Koordination ein, eine Abstimmung zwischen den Universitäten erfolgte kaum. Auch innerhalb der meisten Fachbereiche gab es keinen österreichweiten Austausch zur sinnvollen Gestaltung der Curricula, im Gegenteil: Die neue Positionierung der nun autonomen, gegeneinander im Wettbewerb stehenden Unis bewirkte auch, dass sogar auf der Ebene der Curricula-Erstellung Sorge bestand, eine andere Kommission könnte vom eigenen Studienplan abschreiben. Die zaghaften Versuche des Ministeriums, doch noch stärker zu steuern (beispielsweise über sogenannte Bologna-Koordinator_innen) kamen an den Unis kaum an.

Unter Wissenschaftsministerin Karl im Jahr 2011 wurde eine UG-Novelle beschlossen, die erneut die Anpassung der Curricula erforderte. Alle Studienpläne sollten künftig eine Studieneingangs- und Orientierungsphase (STEOP) enthalten, deren positiver Abschluss Voraussetzung dafür ist, weiterstudieren zu dürfen. Ihre Einführung war der Versuch, Studierendenströme zu

bremsten: Aufgrund des starken Studierendenanstiegs im Jahr 2009⁴, verbunden mit der chronischen Unterfinanzierung der Universitäten, ergab sich erneut eine Diskussion über die Kapazitätsgrenzen der Unis. Die ÖVP wollte Zugangsbeschränkungen, die SPÖ war dagegen, mehr Budget gab es aber nicht. Dementsprechend kam es zu einem typisch österreichischen Kompromiss, sein Ergebnis war eine Schikane für die Studierenden. Neben der STEOP gibt es aber zahlreiche weitere Voraussetzungsketten in den Curricula, d.h. Lehrveranstaltungen dürfen erst besucht werden, wenn andere davor schon abgeschlossen wurden. Diese Vorgangsweise ist (ebenso wie die versteckte Zugangsbeschränkung STEOP) ein Ausdruck der Mängelverwaltung und dem Wunsch besserer Planbarkeit: Aufgrund der zu niedrigen Kapazitäten in Labors und kleinen Seminaren werden die Studierenden so durch das starre Studium geschleust, dass die Plätze gerade ausreichen – Knock-Out-Prüfungen (also Prüfungen, die so designed sind, dass eine ein gewisser Prozentsatz jedenfalls durchfällt) inklusive.

Situation der Studierenden

Für die Studierenden hat sich die Studiensituation in den letzten 15 Jahren deutlich verschärft. Insbesondere ihre soziale Situation hat sich laufend verschlechtert – bereits zwei Drittel aller Studierenden arbeiten neben dem Studium, die durchschnittliche Arbeitszeit beträgt 20 Stunden pro Woche und die meisten (80 %) begründen ihre Erwerbstätigkeit mit finanzieller Notwendigkeit (Unger et al 2012b: 137ff). Konventionelle Studienbeihilfe wird nur noch von 15% der Studierenden bezogen, die Durchschnittshöhe des Stipendiums beträgt 272 Euro pro Monat (ebd: 249ff). Ab 2001 gab es mit den Studiengebühren eine zusätzliche Belastung für alle Studierenden, die kein Stipendium erhielten, seit 2009 gilt dies „nur“ noch für Langzeitstudierende und Studierende aus Drittstaaten (die jedoch doppelte Gebühren zahlen und keinen Zugang zum Stipendiensystem haben). Die Strei-

4 Aufgrund des Wegfalls der Studiengebühren, aber auch aufgrund der Wirtschafts- und Finanzkrise kam es zu einem Plus von 15 % bei den Studienanfänger_innen im Vergleich zum Jahr 2008.

chung der Familienbeihilfe für Studierende ab 24 im Jahr 2011 hat die Situation noch einmal sprunghaft verschlimmert.

Neben dem finanziellen Rahmen, der für viele Studierende bedeutet, das Studium so schnell wie möglich abschließen zu müssen, um der Prekarität zu entfliehen, gibt es noch weitere Gründe dafür, dass Studierende durchs Studium hetzen. Das jahrelange Bashing sogenannter „Bummelstudent_innen“, der Ruf von Industrie, Wirtschaft und konservativen Politiker_innen nach jungen, sofort einsetzbaren billigen Absolvent_innen, und die allgemeine Unsicherheitsstimmung unter jungen Menschen tragen ebenso dazu bei, dass Studierende großen Leistungs- und Zeitdruck verspüren.

Die Perversität dieser Diskurse ist auch daran zu erkennen, wie „Mindeststudiendauer“ definiert ist: Heute benennt sie den Zeitraum, innerhalb dessen ein Studium abgeschlossen sein soll. Ursprünglich meinte der Begriff die „mindeste Studiendauer“, also jenen Zeitraum, der mindestens notwendig ist, um ein Fach ausreichend zu erfassen: Wurde diese unterschritten, musste ein Antrag auf Vorziehung weiterer Lehrveranstaltungen gestellt werden.

Bereits 30 % der Studienanfänger_innen nannten in der Sozialerhebung 2011 Leistungsdruck, Prüfungs- und Versagensängste als große Schwierigkeit im Studium, 10 % beklagen den Konkurrenzdruck unter den Studierenden (Unger et al 2012a: 168).

Für die STEOP gab es bei Einführung nur zwei Prüfungsantritte (anstatt der üblichen drei), wer die Prüfung zweimal nicht schaffte, wurde ein Jahr lang für das Studium gesperrt. Inzwischen wurde nachgebessert: Die STEOP soll einheitlicher gestaltet werden, es gelten wieder drei Prüfungsantritte, und es wurde die Möglichkeit geschaffen, bis 22 ECTS-Punkte aus dem restlichen Studienplan vorzuziehen, auch wenn noch nicht alle Lehrveranstaltungen der STEOP absolviert wurden. Aber auch die sonstige Verschulung der Studienpläne mittels zahlreicher Voraussetzungsketten erhöhen den Stress im Studium: wird eine Prüfung, die für die nächsten Lehrveranstaltungen Voraussetzung ist, nicht geschafft, kommt es zu Studienzeitverzögerungen. Wird ein Kurs beispielsweise nur im Wintersemester angeboten, ist das restliche Studium bis dahin blockiert.

Für jene, die vom Idealbild des oder der Vollzeitstudierenden abweichen (Erwerbstätige oder Studierende mit Kindern – das trifft auf mehr als zwei Drittel der gesamten Studierendenschaft zu), bedeutet die inflexible Studienorganisation zusätzliche Probleme: Wenn die Reihenfolge der Lehrveranstaltungen nicht vorgegeben ist, können Studierende jene Kurse absolvieren, die mit ihren Arbeits- und/oder Betreuungszeiten vereinbar sind. Bei einem starren Stundenplan bedeutet das mitunter semesterlange Wartezeiten, bis die benötigte Lehrveranstaltung zu einem anderen Tageszeitpunkt angeboten wird.

Obwohl eines der Bologna-Ziele die erleichterte Anerkennung von Lehrveranstaltungen anderer Universitäten war, kam es in Österreich zu einer gegenteiligen Entwicklung: Aufgrund der rigiden Anerkennungspraxis der Unis ist es teilweise unmöglich, innerhalb derselben Studienrichtung an eine andere Uni zu wechseln. Die Lehrveranstaltungsbeschreibungen fielen in manchen Fächern so detailliert aus, dass für die Lehrenden kaum Flexibilität in den Inhalten besteht. Die Formel „gleichwertig, nicht gleichartig“ hat sich in den Studiengangsleitungen noch nicht herumgesprochen, und auch auf dieser Ebene gibt es absurdes Konkurrenzdenken.

Auch ein weiteres Ziel, die Erhöhung der Studierendenmobilität, wurde nicht in dem Ausmaß erreicht wie geplant. Zwar enthalten viele Studienpläne sogar Empfehlungen, in welchem Studienteil ein Auslandsaufenthalt ratsam ist – einen solchen muss man sich allerdings auch leisten können. Die größten Mobilitätshindernisse sind auch hier die Sorge über Nicht-Anrechenbarkeit von Studienleistungen und einer daraus folgenden Studienzeitverzögerung und die Finanzierbarkeit eines Auslandsaufenthalts (insbesondere was die Wohnsituation betrifft) (Unger et al 2012c: 81ff).

Fazit und Ausblick

Der gestiegene Druck für die Studierenden wird in der öffentlichen Debatte dem Bologna-Prozess zugeschrieben. Diese Kritik greift jedoch zu kurz und richtet sich an den falschen Adressaten. Die gängigen Argumente, die Jagd nach ECTS-Punkten sei

schuld am Stress, die Umstellung auf Bachelor-Master einzig auf die Produktion konformer, schnell ausgebildeter Absolvent_innen für die Wirtschaft ausgerichtet, können an einfachen Beispielen widerlegt werden: In Pre-Bolognazeiten wurden eben „Scheine“ oder Semesterwochenstunden gesammelt, der Zeitdruck war aufgrund der besseren Rahmenbedingungen geringer. Auch die Idealisierung der alten Studienpläne ist in vielen Fällen nicht gerechtfertigt: Mit der Benennung von Lernzielen und der Bewertung von Lehrveranstaltungen nach deren tatsächlichem Arbeitsaufwand wurde auch eine Aufwertung der universitären Lehre erreicht.

Die große Chance auf tatsächliche Entrümpelung der Studienpläne wurde aber verpasst – diese muss nun mühevoll in kleinen Schritten vollzogen werden. Die Universitäten lernen aber auch dazu: Infolge der #unibrennt-Proteste wurden viele Studienpläne gelockert, freie Wahlfächer wieder eingeführt. Solange die Regierungsparteien jedoch nicht bereit sind, die Unterfinanzierung der Universitäten zu beenden, die Betreuungsverhältnisse nachhaltig zu verbessern und das Stipendienwesen zu reformieren und auszubauen, werden sich die Studienbedingungen weiter verschärfen.

Bologna umfasste einige „harte“, konkrete Maßnahmen, wie die Umstellung der Studienstruktur. Parallel dazu wurden jedoch viele „weiche“ Ziele formuliert, bei deren Umsetzung die nationalen Regierungen sehr selektiv vorgehen. Es ist kein Zufall, dass in Österreich vordergründig jene Aktionslinien beachtet wurden, die in den nationalen neoliberalen Diskurs passen und die Linie der ÖVP unterstützen, höhere Bildung in erster Linie nach ihrem wirtschaftlichen Nutzen zu beurteilen und sie an ihm auszurichten. Tatsächlich bietet Bologna aber auch die Chance, im Bereich der sozialen Durchlässigkeit, der studierendenfreundlichen Lehre und dem non-traditionalen Studienzugang hochschulpolitische Schwerpunkte zu setzen. Dazu wäre es aber nötig, einerseits anstelle des abstrakten Bologna-Bashing die konkreten österreichischen Probleme zu benennen und den verantwortlichen Minister damit zu konfrontieren und andererseits die Entwicklung politischer Maßnahmen entlang der wünschenswerten Bologna-Ziele einzufordern.

Literatur:

- Berlin-Kommunique (2003): Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2003_Berlin_Communique_German.pdf
- Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna. http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_German.pdf
- Capano, Giliberto und Simona Piattoni (2011): „From Bologna to Lisbon: the political uses of the Lisbon ‚script‘ in European higher education policy“. In: *Journal of European Public Policy*, Vol. 18, Nr. 4. 584–606.
- EU-Kommission (2003): Mitteilung der Kommission – Die Rolle der Universitäten im Europa des Wissens. Brüssel: COM (2003) 58 endg.
- Europäischer Rat (2000): 23. und 24. März 2000 Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm
- Londoner Kommunique (2007): Auf dem Wege zum Europäischen Hochschulraum. Antworten auf die Herausforderungen der Globalisierung. http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2007_London_Communique_German.pdf
- Maassen, Peter und Bjorn Stensaker (2010): „The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications“. In: *Higher Education* Vol. 61: 757–769.
- Pechar, Hans und Angela Wroblewski (2011): „Die Auswirkungen von Bologna auf die Lage der Studierenden in Österreich“. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* Vol. 6, Nr. 2. 1–14.
- Unger, Martin, Dünser L., Fessler A., Grabher A., Hartl J., Laimer A., Thaler B., Wejwar P. & Zaussinger S., (2012a): *Studierenden-Sozialerhebung 2011. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Unger, Martin, Dünser L., Fessler A., Grabher A., Hartl J., Laimer A., Thaler B., Wejwar P. & Zaussinger S. (2012b): *Studierenden-Sozialerhebung 2011. Band 2: Studierende*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Unger, Martin, Grabher A., Wejwar P. & Laimer A. (2012c): *Internationale Mobilität von Studierenden 2011 Zusatzbericht der Studierenden-Sozialerhebung 2011*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Verband der Schweizer Studierendenschaften (2006): *Grundlagenpapier Lissabon-Strategie. Bildungsökonomisierung in internationalen Prozessen – die Lissabon-Strategie*. http://www.vss-unes.ch/issues/2006/Grundlagenpapier_Lissabon-Strategie_dv-bern2006.pdf
- Wodak, Ruth und Norman Fairclough (2010): „Recontextualizing European higher education policies: the cases of Austria and Romania“. In: *Critical Discourse Studies* Vol. 7, Nr. 1. 19–40.

Veränderung der Erwachsenenbildung durch internationale Impulse

Entwicklungsgeschichtlicher Überblick

Im Gegensatz zu Schule und Universität hat sich Erwachsenenbildung spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts „von unten“, d.h. aus der Gesellschaft heraus entwickelt. Eine Folge davon war ihre vorrangig lokale Entwicklung. Parallel dazu hat in Europa in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts die institutionelle Internationalisierung der Erwachsenenbildung begonnen.

Die 1844 in Dänemark gegründete Heimvolkshochschule verbreitete sich über Nordeuropa hinaus in Teile des übrigen Europas und sogar in andere Erdteile. Ähnlich verhielt es sich mit der 1873 von Cambridge ausgehenden University Extension. Sie verbreitete sich ob ihres durchschlagenden Erfolges in Großbritannien und fand von dort den Weg auf den Kontinent. In Wien erreichte sie ab 1895 als „Volkstümliche Universitätsvorträge“ der Universität einen quantitativen wie qualitativen Höhepunkt. Die 1888 in Berlin als naturwissenschaftliche Bildungsstätte gegründete Urania fand bald Nachfolgeeinrichtungen in vielen europäischen Ländern. Theoretisch lässt sich diese frühe Entwicklung als „interkultureller Institutionentransfer“ analysieren (vgl. Filla 2014, S. 28–49).

Auch als gegenläufiger Prozess zur lokalen Entwicklung entwickelten sich Verbände als zentrale und koordinierende Einrichtungen der Erwachsenenbildung schon im ausgehenden 19. Jahrhundert. 1919 wurde mit ausgeprägter britischer Orientierung die „World Association for Adult Education“ als erster Weltverband für Erwachsenenbildung gegründet. Grundlage vieler früher internationaler Initiativen war die Überzeugung, Fremdes sei zur Kenntnis zu nehmen, um das Eigene zu verbessern.

Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es, nicht zuletzt mit antifaschistischen Intentionen, zu internationalen Einwirkungen auf

die deutsche und auch österreichische Erwachsenenbildung. Sie gingen vorrangig von angelsächsischen, aber auch nordeuropäischen Ländern, wie Dänemark und Schweden, aus.

1953 wurde das volkshochschulartige „Europäische Büro für Erwachsenenbildung“ mit Sitz in Amersfoort gegründet, zu dessen Mitgliedern der Verband Österreichischer Volkshochschulen zählte. Aus dem „Büro“ ging der heutige „Europäische Verband für Erwachsenenbildung“ (EAEA) mit Sitz in Brüssel und derzeit mehr als 140 Mitgliedseinrichtungen hervor.

Nach dem Zweiten Weltkrieg begannen sich supranationale Organisationen der Erwachsenenbildung anzunehmen. Besonders bekannt wurden die von der UNESCO seit 1949 im Fünf-Jahres-Rhythmus durchgeführten Weltkonferenzen für Erwachsenenbildung. Im Rahmen internationaler Einrichtungen wie der OECD wurden Konzepte für die Erwachsenenbildung und lebenslanges Lernen entwickelt (vgl. Gerlach 2000; Ioannidou 2010).

Eine neue Qualität der Internationalisierung entwickelte sich seit Mitte der 1990er-Jahre, als sich die Europäische Union der Erwachsenenbildung verstärkt und die Allgemeinbildung einbeziehend annahm. Dies erfolgt seither auf zweifache Weise: konzeptionell durch europäische Diskussionen sowie, und das ist in diesem Ausmaß neu, materiell durch Projektförderung. Es wurde im Rahmen des 1994/95 gestarteten Sokrates-Programms sogar ein eigenes Erwachsenenbildungsprogramm aufgelegt, aus dem die nach dem Dänen N. F. S. Grundtvig benannte Aktion Grundtvig hervorging. Darüber hinaus können vor allem Mittel aus dem Europäischen Sozialfonds (ESF) angesprochen werden.

Dynamisierung durch europäische Erwachsenenbildungspolitik

Erst das Zusammenspiel von drei Elementen der europäischen Erwachsenenbildungspolitik hat seit Mitte der 1990er-Jahre Erwachsenenbildung in Österreich, wie in vielen anderen Ländern, dynamisiert und verändert, obwohl Bildung insgesamt weiterhin nationales Recht ist. Bei diesen drei Elementen handelt es sich um

- die materiellen Mittel für Projektaktivitäten;
- den Einsatz von europäischen Instrumenten wie Benchmarks, aus denen – quantitative – Ziele abgeleitet werden und
- die Anregung von bildungspolitischen Diskussionen auf nationaler und europäischer Ebene, insbesondere auch im Rahmen des spezifischen und singulären Instruments der „offenen Koordinierung“.

Aus dem Zusammenspiel dieser Ebenen resultiert eine neue erwachsenenbildnerische Diskussionskultur mit vielfach technokratischen Zügen. Daraus ergibt sich eine anhaltende Innovations-“Offensive“, die wiederum einen Trend, über die jeweiligen nationalstaatlichen Grenzen hinauszusehen, zur Folge hat. Das führt zum Vergleich mit anderen Ländern und Institutionen, woraus wieder Impulse für die jeweils eigene Arbeit resultieren.

Parallel zu dieser europäisch initiierten Entwicklung intensivierte sich seit den 1990er-Jahren die weit darüber hinausgehende Internationalisierung der Erwachsenenbildung, wie sie bereits in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begonnen hat. Dazu gibt es keinen empirisch einigermaßen abgesicherten Überblick. Deshalb kann darauf im folgenden Abschnitt nur stichwortartig eingegangen werden.

Internationalisierung im Einzelnen

Internationalisierung der Erwachsenenbildung (nach Knoll 1999) lässt sich definieren als Prozess, der eine zunehmend intensivere Verknüpfung nationaler und grenzüberschreitender, internationaler Elemente (Strukturen, Bildungsformen, Lehrinhalte, Institutionen, Personen) beinhaltet. Im Einzelnen lassen sich darunter verstehen:

- Transfers von Institutionen, Bildungsformen und Bildungsinhalten, wofür die schwedischen Studienzirkel ein gutes Beispiel darstellen, ebenso der Europäische Computerführerschein.
- Schaffung grenzüberschreitend agierender Einrichtungen, vielfach in Form von Verbänden wie EAEA und auf katholischer Seite die Europäische Föderation für katholische Erwachsenenbildung (FECCA) sowie besondere Einrichtungen

wie dvv-international, das Institut für internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes.

- Veranstaltungen mit TeilnehmerInnen, die in unterschiedlichen Funktionen der Erwachsenenbildung tätig sind und aus mindestens zwei Ländern kommen. Beispiele sind Konferenzen, Symposien und Tagungen.
- Durchführung von grenzüberschreitenden Bildungsveranstaltungen für TeilnehmerInnen der Erwachsenenbildung aus mehreren Ländern – zum Beispiel internationale Sommerwochen, Kreativ-Camps.
- Organisierung grenzüberschreitender Diskussionsprozesse zur Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung wie europäische Konsultationsprozesse.
- Grenzüberschreitende Bildungsprojekte mit Partnereinrichtungen aus zwei oder mehreren Ländern.
- Maßnahmen der europäischen Erwachsenenbildung wie die Herausgabe von Weißbüchern.
- Grenzüberschreitende Forschungs- und Publikationskooperationen wie die Konferenzen zur Aufarbeitung historischer Quellen in der Erwachsenenbildung seit 1981 und die Symposien zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa seit 1995.
- Nationale Einrichtungen mit internationalen Aufgaben wie die 159 Goethe-Institute in 98 Ländern und die Konfuzius-Institute der VR China in rund 100 Ländern sowie dvv international.
- Etablierung europaweiter Vergleichsmaßstäbe und Statistiken für die Weiterbildungstätigkeit wie die von Eurostat gemessenen Teilnahmequoten im Sinn aktueller Weiterbildung innerhalb von vier Wochen vor der Befragung (Ziel 12.5 Prozent mit Perspektive 20 Prozent bis 2020).
- Bildungsexport (vgl. Dornmayr, Lenger (2010)).
- Aufkommen eines neuen Typs von MitarbeiterInnen mit internationalen oder parziell internationalen Aufgaben beziehungsweise Tätigkeitsbereichen.

Bei Letzteren, die von der Erwachsenenbildungswissenschaft noch nicht in den Blick genommen wurden, lassen sich vier Gruppen unterscheiden:

- „Hauptberufliche InternationalistInnen“, ausschließlich oder zumindest überwiegend international tätige MitarbeiterInnen von Erwachsenenbildungseinrichtungen.
- „Nebenbei-InternationalistInnen“ nehmen internationale Aufgaben und Kontakte in weniger als die Hälfte ihrer Arbeitszeit wahr.
- „Europäische ErwachsenenbildnerInnen“ sind MitarbeiterInnen europäischer Einrichtungen der Erwachsenenbildung und mit Erwachsenenbildung befasste EU-BeamtenInnen.
- „Auslands-Lehrende“, zum Beispiel SprachlehrerInnen in anderen Ländern.

Neben der angedeuteten Ausweitung der Internationalisierung der Erwachsenenbildung wird seit Mitte der 1990er-Jahre Erwachsenenbildungspolitik durch die Europäische Union und internationale Organisationen wie die OECD und die UNESCO (vgl. Schemmann 2007) mit Konsequenzen für nationalstaatliche Entwicklungen deutlich ausgeweitet, konkretisiert und mit Perspektiven versehen (vgl. Beyer, Hanf 2012).

Impulse der europäischen Bildungspolitik

Mit den 1993 in Kraft getretenen Maastrichter Verträgen wurde Bildung offiziell ein Politikfeld der Europäischen Union, in das die über berufliche Qualifizierung hinausgehende Erwachsenenbildung integriert ist. Seit Mitte der 1990er-Jahre wurde erkennbar: „Es entsteht eine europäische Weiterbildung!“ (Bechtel u.a. 2005, S. 11).

Die europäische Politik wirkt mit ihren „Instrumenten“ als ein wesentlicher Akteur, dessen Bedeutung für die Erwachsenenbildung gar nicht überschätzt werden kann. Im Wesentlichen stehen der EU-Politik fünf Instrumente zur Verfügung, die nationale Bildungs- und damit Erwachsenenbildungspolitik zu beeinflussen:

1. Rechtsakte (Verordnungen, Richtlinien)
2. Diskurs
3. die Europa-spezifische „Methode der offenen Koordinierung“
4. Benchmarking, mit denen Politik angeregt und Diskussionen stimuliert werden sowie

5. Förderungsprogramme, mit denen konkrete Bildungsaktivitäten (mit-)finanziert werden.

Publikationsflut

Seit Mitte der 1990er-Jahre ist eine Vielzahl von Dokumenten und Publikationen unterschiedlichster Art zur europäischen Erwachsenenbildung(spolitik) erschienen, von denen das bereits 1995 veröffentlichte Weißbuch „Lehren und Lernen“ besonders bekannt wurde (vgl. Weißbuch 1995). Seither kann man geradezu von einer europäisch inspirierten Publikationskultur sprechen, die auch im Internet ihren Niederschlag gefunden hat. Die Erwachsenenbildungsdiskussion wurde dadurch auch in Österreich enorm verbreitert und intensiviert. Im Verein mit einer spezifischen Projektförderung, die auf Innovation, Internationalisierung und grenzüberschreitende Kooperationen zielt, haben die bis dahin nahezu ausschließlich nationalen Erwachsenenbildungssysteme beträchtliche Impulse erhalten, die zu Veränderungsprozessen geführt haben, die nicht umfassend analysiert sind. In die Diskussionsprozesse und in die Projekt-tätigkeit wurden mehr und mehr Personen temporär und dauerhaft involviert.

Projektförderung

Vor allem durch die Projektförderung und den Einsatz europäischer Mittel, etwa des Europäischen Sozialfonds, wurden Aktivitäten der Erwachsenenbildung möglich, an die vorher kaum zu denken war. Zwei der wesentlichsten, auch institutionellen Innovationen aus den letzten Jahren sind die Schaffung der Weiterbildungsakademie 2007, für die auch ESF-Mittel in Anspruch genommen wurden sowie die „Initiative Erwachsenenbildung“, bei der die nationalen Mittel für Basisbildung im Wesentlichen europäisch verdoppelt werden. Allein bei der Basisbildung handelt es sich um einen „Verdoppelungsbetrag“ von jährlich mehr als sieben Millionen Euro. Die europäisch geförderten Aktivitäten und Projekte sind längst unüberschaubar geworden, zumal hier auch andere europäische Einrichtungen wie der Europarat,

vor allem im Sprachenbereich mit dem Europäischen Referenzrahmen und dem Sprachenportfolio, relevant geworden sind.

Relativierende Einschätzungen

Der insgesamt positive Befund sollte nicht dazu führen, einzelne kritisch zu beurteilende Entwicklungen und Erscheinungen zu übersehen. Im Einzelnen sind beispielhaft anzuführen:

- Vordringen einer bildungsinadäquaten, technokratischen Neu-Sprache mit Termini wie Learning outcomes, Stakeholders, Strategien und Offensiven, Deskriptoren und Indikatoren. Dies geht auf die Notwendigkeit zurück, eine europaweit verwendbare Terminologie einzuführen und von nationalen Besonderheiten abzusehen. Darin spiegelt sich ebenso ein zunehmend verdinglichtes Bewusstsein der handelnden Personen auf europäischer und nationaler Ebene.
- Vermehrte Projektstätigkeit, die auf Kosten herkömmlicher Bildungsangebote gehen kann, die in den Volkshochschulen zunehmend als „Klassik“ bezeichnet werden (vgl. am Beispiel Kärntens Filla 2015).
- Die – nicht nur – europäische Projektstätigkeit führt zur Ausweitung der Zahl der MitarbeiterInnen in Erwachsenenbildungseinrichtungen, begünstigt aber durch die prinzipielle Befristung von Projekten prekäre Arbeitsverhältnisse in der ohnehin durch Prekarität gekennzeichneten Erwachsenenbildung.
- Mit Projektstätigkeit wird Innovation gefördert, teilweise aber um ihrer selbst willen und auf Kosten von Kontinuität und Nachhaltigkeit.
- Mit Projektstätigkeit geht ein erheblicher Antrags-, Verwaltungs- und Abrechnungsaufwand einher, der in der Tendenz nur von größeren und großen Einrichtungen leistbar ist und kleine, lokale und Basisinitiativen allzu leicht überfordert.
- Durch die zeitliche Begrenzung entsteht bei Projekten das Problem der Überführung der Projektergebnisse in den Regelbetrieb. Dies führt vielfach zu Anschlussprojekten zur Aufrechterhaltung der aufgebauten Strukturen und Tätigkeitsbereiche, ohne dass dafür immer Notwendigkeiten bestehen.

- Projektstätigkeit richtet sich häufig nur an die PartizipantInnen und nicht oder nur indirekt an das tatsächliche und potenzielle „Publikum“ institutionalisierter Erwachsenenbildung.
- Diskussionsprozesse, bildungspolitische Zielsetzungen und Anforderungen sind vielfach durch eine Tendenz zu Quantitäten und die Vernachlässigung qualitativ-inhaltlicher Gesichtspunkte geprägt, womit eine – bloß an Zahlen orientierte – „Tonnen-Ideologie“ einhergeht.

Die beiden Hauptprobleme bestehen aber in der viel zu geringen Dotierung der Projektförderungsprogramme, die zu Zuschlagsquoten von weit unter 50 Prozent führen und in der erheblichen Schwierigkeit, Projekt- und Diskussionsergebnisse in jeweils andere Bereiche beziehungsweise an die „Basis“ zu transferieren und über die Beteiligten hinaus, bekannt zu machen.

Top-down-Diskussionen

Bei den europäisch initiierten und stimulierten Diskussionsprozessen in der Erwachsenenbildung ist zwar eine erhebliche Ausweitung der in sie involvierten Personen festzustellen, trotzdem handelt es sich unübersehbar um „Top-down“-Prozesse. Gliedert man die ErwachsenenbildnerInnen in vier ungleich große Gruppen – ExpertInnen, WissenschaftlerInnen und BeamtenInnen als erste, VertreterInnen von überlokalen Großorganisationen (Verbänden) als zweite, MitarbeiterInnen und FunktionsträgerInnen lokaler Einrichtungen als dritte sowie die große Zahl der Unterrichtenden als vierte Gruppe – dann dürften die Diskussionen nur wenig über die beiden ersten Gruppen hinausgehen und die Unterrichtenden überhaupt nicht erreichen. (Ausnahmen bestätigen die Regel.) Der Subtext aller Diskussionen, europäisches Bewusstsein zu schaffen und zu vertiefen, wird damit für Erwachsenenbildung als Teil des Politikfeldes Bildung nur für eine Minderheit realisiert.

Im Kern geht es im jeweils nationalen Rahmen um das Problem, bei europäisch initiierten Diskussionen und Entwicklungen zwischen den verschiedensten Ebenen der Erwachsenenbildung zu vermitteln: regional nicht nur zwischen Brüssel und Wien,

sondern ebenso zwischen Amstetten, Zwettl, St. Pölten, Wien und Brüssel, und dabei alle vier der oben angeführten Gruppen zu involvieren. Das setzt dafür geeignete Einrichtungen mit entsprechenden Aufgabenstellungen voraus.

Beispielhafte Schlussfolgerungen

Aus der gerafften Analyse lassen sich praktische Schlussfolgerungen ableiten, die realistisch und prinzipiell umsetzbar sind. Allerdings würde das eine moderate Mittelausweitung und Umschichtungen, auch auf europäischer Ebene, erfordern.

1. Etablierung einer unabhängigen sozial- und bildungswissenschaftlich ausgerichteten Forschung zur umfassend zu verstehenden europäisch-internationalen Bildungstätigkeit, die sich auf Diskussionsprozesse, institutionelle Innovationen und Projekte erstreckt.
2. Herstellung umfassender Transparenz durch kontinuierliche Dokumentation europäischer und internationaler Einflüsse auf Erwachsenenbildung als Voraussetzung für die systematische Erfassung und Verknüpfung der unterschiedlichen Ebenen und Bereiche der Erwachsenenbildung. Dafür sind wieder entsprechende institutionelle Voraussetzungen zu schaffen. In Österreich bietet sich dafür das dem Einfluss der Sozialpartner entzogene und längst im Interesse der gesamten institutionalisierten Erwachsenenbildung agierende Österreichische Volkshochschularchiv an – eine entsprechende spezifische Dotierung vorausgesetzt.
3. Etablierung eines zentralen Projekt- und Diskussionsergebnismanagements zur Verbreitung der Projekt- und Diskussionsergebnisse in der gesamten Erwachsenenbildung, um auf diese Weise ihre Nachhaltigkeit zu fördern.

Letztlich geht es bei der Internationalisierung der Erwachsenenbildung um Inhalte und die Realisierung bildungspolitischer Zielsetzungen, die – auch – über den jeweiligen nationalen und europäischen Statusquo hinausreichen. Die größten Anforderungen an die gegenwärtige und zukünftige Erwachsenenbildung resultieren in vielfältiger Weise aus der Globalisierung und der Zuwanderung, die ihren Ausbau und ihre deutlich höhere Fi-

nanzierung verlangen.

Literatur

- Bechtel, Mark, Lattke, Susanne, Nuissl, Ekkehard (2005): Porträt Weiterbildung Europäische Union. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Beyer, Marion, Hanf, Georg (2012): Das EU-Programm 2020 in den Bereichen Bildung und Ausbildung. In: Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen (GdW-ph 92) Februar, 1.20.90, München: Luchterhand, S. 1–19.
- Dornmayr, Helmut, Lenger, Birgit (2010): Österreichischer Bildungsexport. Status-Quo-Erhebung. Ibw-Forschungsbericht Nr. 151. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Filla, Wilhelm (2014): Von der freien zur integrierten Erwachsenenbildung. Zugängen zur Geschichte der Erwachsenenbildung in Österreich. Ein Studienbuch. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Filla, Wilhelm (2015): Der lange Aufstieg der Kärntner Volkshochschulen. Vorgeschichte und 60 Jahre Landesverband Kärntner Volkshochschulen. Klagenfurt: Die Kärntner Volkshochschulen.
- Gerlach, Christiane (2000): Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Köln-Weimar-Wien: Böhlau.
- Ioannidou, Alexandra (2010): Steuerung im transnationalen Bildungsraum. Internationales Bildungsmonitoring zum Lebenslangen Lernen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Knoll, Joachim H.: „Internationalität“ in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Eine zeitgeschichtliche Skizze. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. 2/1999, S. 35–37.
- Schemmann, Michael (2007): Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung: Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel-Luxemburg 1995.

Reduktion von Early School Leaving – eine bildungspolitische Herausforderung

Der nachfolgende Beitrag thematisiert die Bedeutung des Themas des frühen Schulabgangs (engl.: Early School Leaving; Abk.: ESL) auf europäischer und nationaler Ebene und schildert das Ausmaß dieses Phänomens innerhalb des EU-Raumes und in Österreich anhand aktueller Daten. Im zweiten Teil des Beitrags wird der Frage nachgegangen, welche Maßnahmen in Österreich seit der Lissabon-Strategie 2000 unter supranationalem Einfluss implementiert wurden, um ESL zu reduzieren. Ein weiterer Analysefokus bezieht sich auf die intendierte Wirkung der einzelnen Maßnahmen und auf die Frage, ob diese begleitend evaluiert wurden. Festzustellen ist hierbei, dass bislang viel in kompensatorisch und interventiv wirkende Maßnahmen investiert wurde, dass es aber in der frühen Prävention von ESL größerer Reformanstrengungen bedarf.

Die Bedeutung von Early School Leaving auf europäischer und nationaler Ebene

Innerhalb der EU-28 Mitgliedstaaten gibt es rund fünf Millionen frühe SchulabgängerInnen, von denen circa 40% von Arbeitslosigkeit betroffen sind (European Commission 2014, S. 8). Diese Jugendlichen sind zwischen 18 und 24 Jahre alt, verfügen über maximal einen Pflichtschulabschluss und haben ein hohes Risiko, langzeitarbeitslos und sozial exkludiert zu werden. Angesichts der negativen Auswirkungen von ESL für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung des EU-Raums stellte das Thema einen Schwerpunkt bei der Sondertagung des EU-Rats im März 2000 in Lissabon dar und wurde von der EU-Kommission zu einer der größten Herausforderungen des europäischen Wirtschaftsraums erklärt. In der verabschiedeten Lissabon-Strategie wurde deshalb das Ziel formuliert, die EU – gemessen an

der Wirtschaftsleistung Japans und der USA – innerhalb von zehn Jahren zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum zu entwickeln. Eines der Umsetzungsziele war, die nationalen ESL-Raten bis zum Jahr 2010 zu halbieren (Europäisches Parlament 2000). Der *mid-term review* der Lissabon-Strategie im Jahr 2005 ergab jedoch, dass diese Zielsetzung zu ambitioniert war und moderater formuliert werden musste. Erreicht werden sollte nun eine Senkung der durchschnittlichen ESL-Rate innerhalb der EU auf unter 10%. Dieses Ziel wurde im Jahr 2010 von Österreich und acht weiteren Ländern erreicht (EUROSTAT 2014), worauf die EU-Kommission die Bekämpfung dieses Phänomens als *headline target* in die „Europa 2020-Strategie“ aufnahm. Im Jahr 2014 betrug die durchschnittliche ESL-Quote für die EU-28 Mitgliedsländer immer noch 11,1%, d.h. das Benchmark wurde noch nicht erreicht. Eine EU-Flaggschiff-Initiative, um die Zielvorgabe zu erreichen, ist *Youth on the Move*. Mit der 2010 gestarteten Initiative wird das Ziel verfolgt, die Ausbildungsmöglichkeiten von Jugendlichen zu verbessern und die Jugendarbeitslosigkeit zu senken. Einen hohen Stellenwert innerhalb dieser Initiative nimmt die Jugendbeschäftigungsinitiative ein, in deren Rahmen insgesamt 6,3 Milliarden Euro zur Verfügung gestellt werden, um Mitgliedsländer mit einer Jugendarbeitslosigkeit von über 25%, bei der Umsetzung der Jugendgarantie zu unterstützen. Ziel der Jugendgarantie ist es, allen Jugendlichen innerhalb von vier Monaten nach Abschluss ihrer Ausbildung oder nachdem sie arbeitslos geworden sind, eine Arbeitsstelle, einen Ausbildungsplatz, ein Praktikum oder eine Fortbildung zu bieten, um Jugendarbeitslosigkeit zu verhindern (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2015, S. 116 [BMASK]). Auf nationaler Ebene sind die EU-Mitgliedstaaten seit dem *mid-term review* im Jahr 2005 dazu verpflichtet, Nationale Reformprogramme (Abk.: NRP) zu erstellen, die ESL reduzierende Maßnahmen enthalten. Der EU-Rat und die EU-Kommission nehmen auf diese Bezug und geben länderspezifische Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Maßnahmen ab. Ein weiteres bedeutendes nationales Dokument ist die *Strategie für lebensbegleitendes Lernen*, die konkrete Zielvorgaben wie die Halbierung des Anteils der Lese-RisikoschülerInnen

und die Reduktion der ESL-Rate auf höchstens 6% bis zum Jahr 2020 enthält (Republik Österreich 2011, S. 4). Im Jahr 2012 wurde die *Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs* (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012 [BMUKK]) mit einem umfassenden Paket an Maßnahmen verabschiedet. Diese basiert auf dem EU-Policy-Framework mit den drei Säulen Prävention, Intervention und Kompensation von ESL (European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop 2014).

Österreich weist mit 7%, das sind rund 49.000 Jugendliche, eine der niedrigsten ESL-Raten innerhalb der EU-28-Mitgliedsländer auf (EUROSTAT 2014). Jedoch besteht Handlungsbedarf, denn gering qualifizierte Jugendliche sind in Österreich einem besonders hohen Exklusionsrisiko (Arbeitsmarktausgrenzung) ausgesetzt (EUROSTAT 2015).

Umgesetzte Maßnahmen in Österreich unter supranationalem Einfluss

Früher Schulabgang war vor der Agendasetzung seitens der EU-Kommission und OECD sowohl im wissenschaftlichen als auch im bildungspolitischen Diskurs ein eher vernachlässigtes Thema in Österreich. Als eine mögliche Erklärung hierfür werden die stark divergierenden Daten zum Ausmaß dieses Phänomens genannt, die je nach veröffentlichender Institution bei rund 2% (ÖIBF) bzw. 12% (IHS) lagen (hierzu ausführlich Steiner 1998).

Seit der Lissabon Strategie hat das Thema früher Schulabgang im bildungspolitischen Diskurs zunehmend an Bedeutung gewonnen, und zahlreiche Maßnahmen gegen ESL wurden unter supranationalem Einfluss implementiert, wie im Folgenden gezeigt wird.

Die Bildungspolitik unterliegt der nationalen Souveränität und der EU kommt lediglich eine koordinierende und unterstützende Funktion zu. Als rechtlich unverbindliches Instrument wird hierfür die offene Methode der Koordinierung angewandt, die durch Leitlinien, Initiativen, Empfehlungen, Länderberichte und -vergleiche (aus Basis von Indikatoren und Benchmarks) politischen Druck auf die Mitgliedsländer ausüben soll. Nicht erreichte Ziele ziehen keine Sanktionen nach sich, vielmehr zielen

die Ländervergleiche auf einen internationalen Austausch von Good-Practice-Maßnahmen und wechselseitigem „Policy-Learning“ ab (Gutknecht-Gmeiner 2012, S. 400). Ein weiterer Analyseaspekt des Beitrags bezieht sich auf die intendierte Wirkung der Maßnahmen, auf die Frage, ob diese präventiven, interventiven oder kompensatorischen Charakter haben und welche Evaluierungsergebnisse gegebenenfalls vorliegen. Prävention zielt darauf ab, Leistungsunterschiede so früh wie möglich auszugleichen (z.B. frühkindliche Förderung) und so zur Erhöhung von Chancengerechtigkeit beizutragen. Interventiv wirkende Maßnahmen (z.B. Jugendcoaching) werden eingesetzt, wenn bereits eine Gefährdung der Bildungslaufbahn besteht. Kompensatorische Maßnahmen haben eine nachqualifizierende Wirkung bzw. sollen einen Mangel im Ausbildungsangebot ausgleichen (z.B. überbetriebliche Lehrausbildung) (BMUKK 2012). Obwohl EU und auch OECD bildungspolitische Empfehlungen an die Mitgliedsländer abgeben, obliegt letzteren die Schwerpunktsetzung im Rahmen von Bildungsreformen.

Ausgangspunkt für die Analyse sind die seit 2005 regelmäßig veröffentlichten NRP für Österreich.

Das erste NRP für den Zeitraum 2005–2007 (Bundeskanzleramt 2005) enthielt im Zuge einer Qualifizierungsoffensive bereits einige – überwiegend kompensatorische – Maßnahmen, um ausbildungslose Jugendliche nachzuqualifizieren, in den Arbeitsmarkt zu integrieren bzw. um Anreize für Unternehmen zu schaffen mehr Lehrlinge auszubilden. Hierzu zählen nationale Maßnahmen wie *Jobs for You(th)*¹, der Blum-Bonus², das Jugend-

- 1 *Jobs for You(th)* wurde von 2004 bis 2006 als Qualifizierungs- und Beschäftigungsprogramm für arbeitslose 19–24-Jährige angeboten und beinhaltete neben zertifizierten Qualifizierungen (z.B. AMS-Kurse und Lehrstellenförderungen) beschäftigungsfördernde Maßnahmen (z.B. einzelarbeitsplatzbezogene Eingliederungsbeihilfen und Teilnahme an projektorientierten Maßnahmen).
- 2 Der Blum-Bonus, benannt nach Egon Blum, Regierungsbeauftragter für Jugendbeschäftigung 2003–2008, förderte unter der Regierung Schüssel und Gusenbauer Betriebe, abhängig vom Ausbildungsjahr der Lehrlinge. Die monatliche Förderung betrug für Lehrlinge im 1. Lehrjahr 400,- Euro, für Lehrlinge im 2. Lehrjahr 200,- Euro und für Lehrlinge im 3. Lehrjahr 100,- Euro.

ausbildungssicherungsgesetz gemeinsam mit der überbetrieblichen Lehrausbildung und kostenlose Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses (Bundeskanzleramt 2005, S. 69f.).

Einen hohen Stellenwert unter diesen Maßnahmen nimmt die überbetriebliche Lehrausbildung ein, deren bundesweite Implementierung im Jahr 1998 durch das Jugendausbildungssicherungsgesetz beschlossen wurde. Diese Maßnahme richtet sich an Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz am primären Arbeitsmarkt erhalten können. Seit 2008 wird die überbetriebliche Lehrausbildung als Element der Jugendausbildungsgarantie kontinuierlich ausgebaut und ist als gleichwertiger Bestandteil der dualen Berufsausbildung anerkannt. In den letzten Jahren wurde diese Maßnahme zur Ausbildungspflicht für 15–18-Jährige weiterentwickelt, die ab dem Schuljahr 2016/2017 gelten soll (BMASK 2015). Im April 2013 verpflichteten sich alle EU-Mitgliedstaaten die Jugendgarantie, orientiert am Modell Österreichs und Finnlands, umzusetzen. Eine Presseaussendung der Europäischen Kommission (2015b) gab bekannt, dass bereits alle Mitgliedsländer mit der Einführung der Jugendgarantie begonnen haben. Diese gilt als eine der am schnellsten umgesetzten Strukturreformen in Europa. Der Evaluierungsbericht für Österreich (Bergmann et al. 2011) zeigt, dass sich die Arbeitsmarktübergänge für Jugendliche, die die überbetriebliche Ausbildung abschließen, positiv gestalten. Allerdings brechen fast 50% der Jugendlichen die Maßnahme ab und sind weiter mit einer prekären beruflichen Lage konfrontiert. Davon betroffen sind überwiegend Jugendliche mit fehlendem Pflichtschulabschluss und Jugendliche mit Migrationshintergrund, was vermuten lässt, dass die überbetriebliche Lehrausbildung für diese Gruppe zu hochschwierig ist (Bergmann et al. 2011, S. 142). Die EvaluatorInnen schlagen daher vorgelagerte und/oder ergänzende Fördermaßnahmen (z.B. Vermittlung von Basisfähigkeiten in Lesen, Schreiben und Rechnen, kontinuierliche Lernbegleitung und sozial-pädagogische Begleitung) für besonders benachteiligte Jugendliche vor, um Dropout zu verhindern (ebd., S. 145).

Zurückkommend auf das erste NRP, bestehen neben der überbetrieblichen Lehrausbildung nach wie vor die kostenlosen Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses, die im Jahr

2003/04 eingeführt wurden und sich an Jugendliche und Erwachsene mit maximal Pflichtschulabschluss richten (Bundeskanzleramt 2005). Eine Evaluierung dieser Maßnahme für den Zeitraum 2012–2014 zeigt ebenso ambivalente Ergebnisse in Hinblick auf die Arbeitsmarkt- bzw. Bildungssituation der Jugendlichen. Demnach sind 60% der ehemaligen Teilnehmenden erwerbstätig oder in einer weiteren Ausbildung, 30% sind arbeitssuchend und rund 10% nicht erwerbsaktiv. Als positiv beschreiben die Jugendlichen, neue soziale Beziehungen geknüpft und in einen geregelten Tagesablauf zurückgefunden zu haben. (Stoppacher & Edler 2014, S. 70).

Seit der Veröffentlichung des ersten Österreichischen Nationalen Reformprogramms wird Österreich regelmäßig vom EU-Rat (Rat der Europäischen Union 2011, 2012, 2014) und der EU-Kommission (Europäische Kommission 2015a) aufgefordert, die Situation von benachteiligten Jugendlichen zu verbessern und präventiv wirkende Maßnahmen zu implementieren, die den starken Einfluss der sozioökonomischen Herkunft auf den Bildungserfolg reduzieren. Dass dieser in Österreich hoch ist, zeigt die Betroffenheit von ESL nach sozioökonomischen Faktoren: Jugendliche, deren Eltern arbeitslos sind oder nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen, haben ein deutlich erhöhtes Risiko, die Schule frühzeitig abzubrechen verglichen mit Jugendlichen aus privilegierten Milieus. Berechnungen zeigen weiters, dass es zwischen 2008 und 2012 zu einem Rückgang des ESL-Anteils für alle sozialen Subgruppen gekommen ist, dieser fällt allerdings für privilegierte Gruppen relativ stärker aus als für sozial benachteiligte Gruppen, das ESL-Risiko ist für die letztgenannte Gruppe gestiegen (Steiner 2014, S. 15f.).

Ein weiterer Kritikpunkt seitens der EU-Kommission (2015a) und OECD (2013) bezieht sich auf den starken Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schulwahl im Anschluss an die Volksschule. Während 69% der Kinder mit Eltern, die einen höheren Bildungsabschluss haben, in ein Gymnasium wechseln, treten 71% der Kinder aus weniger privilegierten Milieus (Eltern haben einen Pflichtschulabschluss, eine Lehrausbildung oder einen BMS-Abschluss) an eine Hauptschule/Neue Mittelschule über (Vogtenhuber et al. 2013, S. 71). Ein Blick auf die Ausgestaltung

der Primarstufe sowie der Sekundarstufe I der EU-28 Mitgliedsländer zeigt, dass diese Form der frühen Selektion nur in Österreich und in Deutschland stattfindet (European Commission, EACEA & Eurydice 2015).

Österreich hat in seinem zweiten NRP für die Jahre 2008–2010 (Bundeskanzleramt 2008) auf die länderspezifischen Empfehlungen der EU und OECD reagiert und einen Schwerpunkt auf die Verbesserung der Lernergebnisse von benachteiligten Jugendlichen, insbesondere jenen mit Migrationshintergrund, gelegt, indem verstärkt präventive Maßnahmen umgesetzt wurden. Dies betrifft vor allem die frühkindliche Bildung, die von der EU-Kommission im Übrigen für die meisten Mitgliedsländer als verbesserungswürdig erachtet wird (European Commission, EACEA, Eurydice & EUROSTAT 2014). Dieser Bereich wurde in Österreich durch die Einführung des verpflichtenden, kostenlosen Kindergartenjahres gemeinsam mit der frühen sprachlichen Förderung weiterentwickelt (Bundeskanzleramt 2008, S. 39f.). Im November 2015 wurde die Einführung eines zweiten verpflichtenden Kindergartenjahres beschlossen. Sollte im Zuge des Sprach- und Entwicklungsscreenings kein Sprachförderbedarf festgestellt werden, besteht eine „Opt-out-Möglichkeit“ (Bildungsministerium für Bildung und Frauen [BMBWF] & Bildungsministerium für Wissenschaft und Wirtschaft [BMWfW] 2015, S. 3). Europaweit sind das letzte Jahr bzw. die letzten zwei Jahre frühkindlicher Bildung vor Schuleintritt in acht weiteren Ländern verpflichtend, nämlich in Bulgarien, Griechenland, Lettland, Luxemburg, Polen, Ungarn, Zypern und in der Schweiz (European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop 2014). Dass Österreich in diesem Bereich Reformen umgesetzt hat, lässt auf einen Einfluss der europäischen Bildungspolitik schließen.

Zusätzlich zum verpflichtenden, kostenlosen Kindergartenjahr wurde die frühe sprachliche Förderung eingeführt. Diese sieht vor, dass alle Kinder 15 Monate vor Schuleintritt an einer Sprachstandsfeststellung teilnehmen, um Kinder bei Bedarf, im letzten Kindergartenjahr gezielt zu fördern (Stanzel-Tischler 2011). Die begleitende Evaluierung zeigt, dass ein Großteil der KindergartenpädagogInnen die Sprachstandsfeststellung und

die sprachlichen Fördermaßnahmen als wirksam erachtet. Verbesserungsbedarf wird in den verfügbaren Ressourcen wie Fördermaterialien und qualifiziertes Personal gesehen. Stanzel et al. (2011, S. 22) heben die Bedeutung der Professionalisierung von PädagogInnen für eine adäquate Umsetzung der frühen sprachlichen Förderung hervor und empfehlen diese zu forcieren. Ein Kritikpunkt der EU bezieht sich nach wie vor auf den Umstand, dass Österreich zu den letzten Ländern innerhalb der EU zählt, in dem die Ausbildung der KindergartenpädagogInnen nicht im Hochschulbereich stattfindet³ (European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop 2014, S. 98). Insgesamt spielt die Professionalisierung des Lehr- und Erziehungspersonals in der Verhinderung von ESL eine zentrale Rolle und ist eine an alle Mitgliedsländer adressierte *key policy* der EU-Kommission. Tatsächlich geben weniger als ein Drittel der EU-Länder an, das Thema ESL in der Lehreraus- und -fortbildung verankert zu haben (ebd.). Lehrpersonen sollten umfassend über die Ursachen von ESL Bescheid wissen, frühe Warnsignale erkennen können und sich ihres Einflusses in der Verhinderung von ESL bewusst sein (European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop 2014, S. 59f.; Nairz-Wirth & Feldmann 2015).

Als weitere präventive Maßnahme sieht das zweite NRP (2008–2010) die Implementierung der Neuen Mittelschule (NMS) vor, deren sukzessive Einführung bis zum Schuljahr 2018/19 abgeschlossen sein soll (Bundeskanzleramt 2008). Die Evaluierungsergebnisse für diesen Schultyp sind ambivalent: Zwar hat die NMS im Bereich der pädagogischen Prozesse und des Schullebens positive Veränderungen hervorgebracht, allerdings ergibt die Evaluierung *„keine belastbaren Hinweise, dass das Niveau der NMS im Durchschnitt über jenem vergleichbarer Hauptschulen liegt.“* (Eder et al. 2015, S. 22) Der Beitrag der NMS, die soziale Selekti-

3 In den meisten EU-Ländern ist für die Betreuung von Kindern ab drei Jahren mindestens ein Bachelor-Abschluss erforderlich. In Österreich, Deutschland, Malta und Irland genügt ein Abschluss auf post-sekundärem, nicht tertiärem Niveau (ISCED 4); in Schottland, der Slowakei und Tschechien ist ein Abschluss auf der oberen Sekundarstufe (ISCED 3) ausreichend (European Commission, EACEA, Eurydice & EUROSTAT 2014, S. 101).

vität in der Sekundarstufe I zu verringern, wird von den Evaluatoren daher insgesamt als gering eingestuft (ebd., S. 22f.).

Eine weitere Erneuerung erfuhr das österreichische Bildungssystem durch die Einführung des Jugendcoachings (Bundeskanzleramt 2012) als *spät-präventive* und frühzeitig-interventive Maßnahme auf der 9. Schulstufe. Ziel ist es, Übergänge von der Schule in eine weiterführende Ausbildung durch inner- und außerschulische Beratungssysteme zu unterstützen (BMUKK 2012, S. 5f.). Die begleitende Evaluierung zeigt, dass der Großteil der Jugendlichen das Coaching positiv abschließt, knapp drei Viertel klarere Berufsvorstellungen entwickeln und je ein Drittel angibt, motivierter zu sein und ein positiveres Selbstbild entwickelt zu haben (Steiner et al. 2013, S. 165). Als Misserfolg wird angegeben, dass knapp 15% die Maßnahme entweder abbrechen oder kein klares Entwicklungsziel erarbeiten können (ebd., S. 154).

Zusammenfassung

Österreich hat sich einem Kernziel der EU-Strategie 2020, nämlich Early School Leaving (Abk.: ESL) und Jugendarbeitslosigkeit zu bekämpfen, angeschlossen und seit der Lissabon-Strategie 2000 zahlreiche Maßnahmen umgesetzt. Die Analyse nationaler Dokumente zeigt, dass hierbei zwar die Empfehlungen der EU-Kommission und OECD an Österreich aufgegriffen, jedoch noch nicht in allen Bereichen bzw. teilweise unvollständig umgesetzt wurden. Festzustellen ist ein Schwerpunkt auf kompensatorisch und interventiv wirkenden Maßnahmen. Einerseits erfüllen Maßnahmen wie beispielsweise die überbetriebliche Lehrausbildung oder das Jugendcoaching die wichtige Funktion, den Mangel im Ausbildungsangebot auszugleichen bzw. schulabbruchgefährdete Jugendliche zu „stabilisieren“. Andererseits wären Maßnahmen, die zu einem früheren Zeitpunkt in der Bildungslaufbahn ansetzen bzw. individualisiertere Maßnahmen kostengünstiger und erfolgsversprechender. Einfluss der europäischen Bildungspolitik auf nationale Bildungsreformen ist vor allem im Bereich der frühkindlichen Förderung erkennbar. Bislang ist es nicht gelungen, den negativen Einfluss der frühen Selektion auf die Bildungsbiographie von benachteilig-

ten Kindern und Jugendlichen zu reduzieren, ein Umstand, der oftmals seitens EU-Kommission und OECD kritisiert wird und dem auch durch die Einführung der Neuen Mittelschule nicht begegnet werden konnte, wie ein Evaluierungsbericht aus dem Jahr 2015 zeigt (Eder et al. 2015). Positiv hervorgehoben wird von der EU-Kommission die entwickelte Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich wiederum darauf, dass bislang kein umfassendes Monitoring-System implementiert wurde, vielmehr werden Maßnahmen nur vereinzelt evaluiert (European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop 2014, S. 54).

Im Bezug auf Theorie und Praxis der Ausbildung von zukünftigen Lehrpersonen sei abschließend hervorgehoben, dass insbesondere in der LehrerInnenausbildung ein hohes Potential liegt, dem Prozess des frühen Schulabgangs entgegenzuwirken. Denn Lehrpersonen sind, dies belegen mittlerweile viele Studien, zentrale Akteure in der Verhinderung oder Beförderung von Early School Leaving.

Literatur

- Bergmann, N., Lechner, F., Matt, I., Riesenfelder, A., Schelepa, S. & Willsberger, B. 2011, *Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich*. Online <http://www.lrsocialresearch.at/files/Endbericht_UeBA_Evaluierung_final_LR.pdf>. [20.11.2015].
- Bundeskanzleramt 2005, *Österreichisches Reformprogramm für Wachstum und Beschäftigung 2005–2007, Teil III: Detailausführungen*. Online <<https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=38348>> [15.5.2013].
- Bundeskanzleramt 2008, *Zweites Österreichisches Reformprogramm für Wachstum und Beschäftigung 2008 – 2010*. Online <<https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=38349>> [16.5.2013].
- Bundeskanzleramt 2012, *Nationales Reformprogramm Österreich 2012*. Online <<https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=47619>> [16.5.2013].
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz 2015, *Jugend und Arbeit in Österreich - Berichtsjahr 2014 und 2015*. Online <http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/1/0/6/CH2124/CMS1402033051402/jugend_und_arbeit_in_oesterreich_berichtsjahr_2014_2015_webversion.pdf> [20.11.2015].

- Bundesministerium für Bildung und Frauen & Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft 2015, *Bildungsreformkommission – Vortrag an den Ministerrat*. Online <<https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2015/20151117.pdf?55kaz6>> [9.1.2016].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2012, *Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-) Bildungsabbruchs*. Online <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_eslstrategie_24401.pdf?4dzgm2> [15.10.2015].
- Eder, F., Altrichter, H., Bacher, J., Hofmann, F. & Weber, Ch. 2015, *Evaluation der Neuen Mittelschule (NMS). Befunde aus den Anfangskohorten*. Graz, Leykam.
- Europäische Kommission 2015a, *Länderbericht Österreich 2015*. Online <http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015_austria_en.pdf> [15.3.2015].
- Europäische Kommission 2015b, *Die EU-Jugendgarantie Fragen und Antworten, Presseaussendung*. Online <http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-15-4102_de.htm> [26.11.2015].
- Europäisches Parlament 2000, Europäischer Rat - 23. und 24. März 2000 – Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitizes. Online <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm> [9.4.2015].
- European Commission 2014, *Education and Training Monitor 2014*. Online http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14_en.pdf [13.3.2015].
- European Commission 2013, *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving*. Online <http://www.aanvalopschooluitval.nl/userfiles/file/2014/esl-group-report_en.pdf> [23.11.2015].
- European Commission 2001, *European Commission white paper - A new impetus for European youth*. Online <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52001DC0681>> [20.11.2015].
- European Commission, EACEA, Eurydice & Cedefop 2014, *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission, EACEA, Eurydice & EUROSTAT 2014, *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- European Commission, EACEA, Eurydice 2015, *The Structure of the European Education Systems 2015/16: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- EUROSTAT 2014, *Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger*. Online <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=de&pcode=t2020_40> [20.11.2015].
- EUROSTAT 2015, *Unemployment rates by sex, age and highest level of education attained*. Online <<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitModifiedQueryWai.do>> [3.10.2015].

- Gutknecht-Gmeiner, M. 2012, *Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen*, in Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Hrsg. B. Herzog-Punzenberger, Graz: Leykam.
- Nairz-Wirth, E. & Feldmann, K. 2015, Teacher Professionalism: The Double Field of Tradition and New Professionalism, *Challenging Organizations and Society reflective hybrids*, Vol. 4, No. 2: p: 796–812.
- OECD 2013, *OECD Economic Surveys: Austria 2013*, OECD Publishing. Online http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-aut-2013-en [14.5.2014].
- Rat der Europäischen Union 2011, *Empfehlung des Rates vom 12. Juli 2011 zum nationalen Reformprogramm Österreichs 2011 und zur Stellungnahme des Rates zum aktualisierten Stabilitätsprogramm Österreichs für 2011–2014*. Online <http://www.bmwfw.gv.at/Wirtschaftspolitik/Documents/Empfehlung%20des%20Rates%20vom%2012_07_2011.pdf> [2.6.2012].
- Rat der Europäischen Union (2012), *Empfehlung des Rates zum nationalen Reformprogramm Österreichs 2012 mit einer Stellungnahme des Rates zum Stabilitätsprogramm Österreichs für die Jahre 2011 bis 2016*. Online <http://www.bmwfw.gv.at/Wirtschaftspolitik/Documents/Empfehlung%20des%20Rates%20vom%2012_07_2012.pdf> [2.8.2012].
- Rat der Europäischen Union (2014), *Empfehlung für eine Empfehlung des Rates zum nationalen Reformprogramm 2014 Österreichs und mit einer Stellungnahme des Rates zum Stabilitätsprogramm Österreichs 2014*. Online <http://www.bmwfw.gv.at/Wirtschaftspolitik/Documents/Empfehlung%20des%20Rates%20vom%2008_07_2014.pdf> [3.9.2015].
- Republik Österreich 2011, *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich*. Online <http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_2011.pdf> [23.8.2015].
- Stanzel-Tischler, E. 2011, *Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten. Begleitende Evaluation. Executive Summary zu den BIFIE-Reports 1 & 2/2009, 5/2010 und 8/2011*. Graz, Leykam.
- Steiner, M. 1998, *„Schulversagen“ in Österreich. Diskussion und Definition eines vernachlässigten Problembereichs*. Reihe Soziologie Nr. 23, Institut für Höhere Studien Wien.
- Steiner, M. 2014, *Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem*. Online <http://media.arbeiterkammer.at/wien/PDF/studien/bildung/IHS-Bericht_Mario_Steiner_2014.pdf> [22.11.2015].
- Steiner, M., Pessl, G., Wagner, E. & Karaszek, J. 2013, *Evaluierung „Jugendcoaching“ – Endbericht*. Online <<http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/Evaluierung-Jugendcoaching-IHS.pdf>> [20.11.2015].
- Stoppacher, P. & Edler, M. 2014, *Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung*. Online <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Evaluation_Abschlussbericht.pdf> [26.11.2015].

Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Bruneforth, M., Gumpoldsberger, H., Toferrer, B., Schmich, J., Schwantner, U., Bergmüller, S. & Eder, F. 2013, "C: Prozessfaktoren" in Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Hrsg. M. Bruneforth & L. Lassnigg, Leykam, Graz, S. 61–110.

Bleiben oder gehen?

Berufszufriedenheit von Lehrpersonen unter Berücksichtigung der PädagogInnenbildung Neu in Österreich

1. Problemlage

Es scheint gegenwärtig eine Zeit der Veränderungen im europäischen Bildungsbereich zu sein. Bologna und PISA gelten als große Auslöser umfangreicher struktureller und inhaltlicher Reformen. Als daraus folgende Maßnahmen für die österreichische Schule und Lehrerausbildung können die PädagogInnenbildung Neu, die Einführung der Zentralmatura und der Bildungsstandards, um nur einige zu nennen, verstanden werden. Viele davon berühren die gesamte Gesellschaft, doch eine Profession trifft dieser Wandel ganz maßgeblich, die Lehrer und Lehrerinnen. Unzählige Innovationen in den Schulen sorgen für Aufbruchsstimmung, für Resignation, für Verständnis, für Missverständnis, für Mut, für Unmut, für Zufriedenheit und Unzufriedenheit.

Im Fokus des vorliegenden Artikels sollen die Volksschule, die Volksschullehrer und Volksschullehrerinnen stehen. Die Volksschule ist Gesamtschule und von zahlreichen strukturellen Veränderungen bisher nicht so stark berührt. Es scheint, als wäre sie lange Zeit vergessen worden. Doch rund um diese Schulform hat sich die Welt verändert. Konnte man früher davon ausgehen, dass Kinder zu Schulantritt (fast ausschließlich) Deutsch sprachen und dass die wenigsten schon lesen und rechnen konnten – insofern konnte man von homogenen Klassen ausgehen –, so trifft man heute in einer ersten Volksschulklasse auf der einen Seite immer mehr Kinder, die schon lesen und rechnen können, und auf der anderen Seite Kinder, die kein Wort Deutsch sprechen.

Man spricht von Kompetenzen und von neuen Lernformen, die den Lernenden in den Mittelpunkt stellen. Es wird von einem Paradigmenwechsel gesprochen. Dennoch: Ein Paradigmenwechsel in der Schule wird von den handelnden Personen in

der Schule vollzogen, das wären vorwiegend alle Lehrerinnen und Lehrer. Dabei darf auch das in der Gesellschaft gezeichnete Bild der Volksschullehrerin und des Volksschullehrers nicht vergessen werden. Der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki bezeichnet Bildungsfragen immer auch als gesellschaftliche Fragen. Bildungskrisen hängen daher auch immer mit gesellschaftlichen Umbrüchen zusammen (vgl. Klafki 2007, S. 49).

Nun sind gesellschaftliche Veränderungen nichts Neues, sie gehören zur Entwicklungsgeschichte der Menschheit. Was allerdings neu ist, das ist die Geschwindigkeit, mit der Veränderungen stattfinden.

Als vielfach bearbeitete Gegenstände der empirischen Forschung zum Lehrerberuf können die Interessen, Orientierungen und Motive junger Menschen gelten, die sie dazu bewegen, den Lehrerberuf anzustreben. Diese berufsspezifische Motivation angehender Lehrerinnen und Lehrer wird mittels der FIT-Choice Scales von Watt & Richardson (2007) erfasst. Hinzu kommen u.a. berufsrelevante Vorerfahrungen und Leistungsvoraussetzungen dieser Personen, die ebenso wie Merkmale ihrer sozialen Herkunft untersucht werden. In der empirischen Forschung zum Lehrerberuf ist die Frage nach den Berufswahlmotiven angehender Lehrer und Lehrerinnen besonders bedeutsam, da die mit den Motivkonstellationen verbundenen Erwartungen an und Vorstellungen von dem Beruf bereits einen Hinweis darauf geben können, in welchem Maße die Gefahr besteht, dass allzu einseitige Motive oder idealistische Erwartungen in der Berufsrealität enttäuscht werden. Schließlich sind es gerade die unrealistischen, zu hoch gesteckten Erwartungen an den Beruf und die eigene Tätigkeit, die, werden sie enttäuscht, als Quellen von Frustration und abnehmender Motivation identifiziert wurden. Darüber hinaus findet man zahlreiche Studien zur Lehrergesundheit und zu Weiterqualifizierungsmaßnahmen.

Die Profession treffen diese strukturellen Veränderungen, doch der Paradigmenwechsel spricht darüber hinaus eine Veränderung einer pädagogischen Perspektive an. Die Rolle der Lehrenden wandelt sich von einer vormals vermittelnden und disziplinierenden zu einer begleitenden, betreuenden und Rückmeldung gebenden. Im Zentrum stehen die Lernenden, das, was

diese können sollen und wie sie ihre Lernziele erreichen (vgl. Lenz 2014, S. 9).

Ist dieser Wandel eine Konsequenz aus Bologna, Pisa oder zunehmender Heterogenität in der Gesellschaft? Findet er schon länger statt, verändert er die Profession und das Mindset der Lehrenden in Schulen? „Es mag paradox klingen; aber der größte Teil von Innovationen ist weniger Ursache als das Ergebnis des sozialen Wandels.“ (Hochgerner J. 2013, S. 7)

Bourdieu geht davon aus, dass Menschen unter den gleichen existenziellen Rahmenbedingungen homogene Habitusformen ausbilden und sich hiermit von Menschen aus anderen Lagen und Praxisformen unterscheiden. Bourdieu versteht unter dem Habitus eines Menschen bestimmte Klassifikationsschemata sozialer Wahrnehmung, die „jenseits von Bewusstsein und diskursivem Denken arbeiten“. Der Habitus stellt ein Produkt sozialer Strukturen dar, zugleich aber auch das Erzeugungsprinzip sozialer Handlungspraxis (vgl. Bourdieu 1994, S. 730).

An Pädagogischen Hochschulen und Universitäten beginnen Lehramtsstudierende ihr Studium mit bestimmten individuellen Vorstellungen. Diese sind geprägt durch Erlebnisse in der eigenen Schulzeit. Im Dienst stehende Lehrerinnen und Lehrer hatten diese, als sie ihren Dienst antraten, auch, doch nicht alle nehmen veraltete Denkmuster wahr und ändern Denkweisen. Manche ignorieren die veränderten Anforderungen und manche sind ihnen sogar voraus. Darüber hinaus herrscht in der Gesellschaft häufig ein entweder verklärtes oder längst nicht mehr aktuelles Bild der Lehrerrolle vor.

Schule ist historisch gewachsen und oftmals das Resultat gesellschaftlicher Interventionen oder Umbrüche. Die Pflichtschule könnte somit als ein „historisch-gesellschaftlich eingerichteter Lernort für die heranwachsende Generation“ bezeichnet werden (Wiater 2009, S. 13).

Die aktuelle Umbruchssituation in den Schulen ist, historisch gesehen, eigentlich eine Ausnahmesituation oder besser: eine bis jetzt unbekannte Situation der zunehmenden Kurzlebigkeit und „Beschleunigung“ von Lebensverhältnissen. Insofern bietet sich aktuell die Möglichkeit, bedeutsame und stabile Faktoren für ein zufriedenes Berufsleben von Lehrpersonen zu erkunden.

1.1 Ausgangssituation

Im Jahr 2008 wurde von den beiden damals zuständigen österreichischen BundesministerInnen, Claudia Schmied für Unterricht und Kunst und Guido Hahn für Wissenschaft, eine Gruppe von Expertinnen und Experten ins Leben gerufen, die die zentralen Eckpfeiler einer modernen Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer erarbeiten sollte.

Diese Arbeitsgruppe hatte den Titel „LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“, und dieser Name war auch Programm (vgl. LehrerInnenbildung NEU S. 5).

Dieses Gremium hatte den Auftrag, eine umfassende Neukonzeption des Lehrerberufs anzustreben, wobei auf vorhandene Traditionen und Gegebenheiten auch Rücksicht genommen werden sollte.

Wichtige Punkte waren (vgl. LehrerInnenbildung NEU S. 5) :

- eine Ausbildung für alle pädagogischen Berufe auf tertiärem Niveau zu schaffen,
- eine klare Qualitätsorientierung in allen Bereichen anzustreben,
- das Aufnahmeverfahren zu reorganisieren,
- eine erhöhte Durchlässigkeit zwischen Studienrichtungen zu gewährleisten, um auch Quereinsteigern oder berufsbegleitend Studierenden den Einstieg zu erleichtern,
- eine Orientierung an Kompetenzen zu gewährleisten,
- die Bolognastruktur auch auf das Lehramtsstudium konsequent anzuwenden.

Im Folgenden will ich mich aus der Vielzahl der Aufgabenstellungen auf die Frage der Durchlässigkeit konzentrieren. *„Die Durchlässigkeit dieses Berufsbereiches in andere Berufsfelder fehlt völlig. Da davon auszugehen ist, dass im Rest der Berufswelt die Mobilität zunehmen wird, die Zyklen der einschlägigen Tätigkeit kürzer werden und eine Veränderung des Berufs immer eine anregende Funktion hat, müsste auch darauf eingegangen werden.“*¹

1 Erhard Busek: Stellungnahme zur PädagogInnenbildung Neu: https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/stn_fhsalzburg_19472.pdf?4dzgm2 (Abruf: 12.12. 2014)

In diesem Zusammenhang ist ein Blick auf die Arbeitssituation österreichischer Erwerbstätiger hilfreich. Die durchschnittliche Verweildauer für Erwerbstätige in einem Beruf in Österreich lag im Jahr 2014 bei 10,2 Jahren (vgl. Statistik Austria: 2014, Mikrozensus Arbeitskraftherhebung). Das Berufsförderungsinstitut (BFI) und die FAS-Research (Sozialwissenschaftliche Forschungsgesellschaft mbH) präsentierten im Jänner 2015 eine Studie, in welcher gezeigt wurde, dass in Österreich Erwerbstätige über ihre Berufslebensspanne durchschnittlich dreimal das Berufsfeld verändern.

Von jungen Menschen, die ins Berufsleben einsteigen, wird vor allem Flexibilität erwartet. Längst vergangen sind die Zeiten, in denen man eine Ausbildung abschloss, einen Arbeitsplatz fand und bis zur Pensionierung an eben diesem seine Arbeit verrichtete. Für die Berufsgruppe der Lehrer und Lehrerinnen trifft das aber größtenteils nach wie vor zu. Wer in Österreich eine Lehramtsausbildung abschließt, dessen Möglichkeiten für einen Jobwechsel sind begrenzt, jedenfalls für jene ohne Zusatzausbildungen. Das könnte ab einem bestimmten Karrierezeitpunkt zu einem Problem werden. Und zwar dann, wenn man mit dem Beruf nicht mehr zufrieden ist. Die Alternativen, vor denen sich dann viele Lehrkräfte sehen, sind begrenzt. Auf die Frühpension hoffen? Auf eine Versetzung an eine administrative Stelle? Oder durchhalten und weitermachen bis zur Pensionierung? Die negativen Auswirkungen auf die Lehrkraft selbst, aber auch auf die ihnen anvertrauten Schülerinnen und Schüler sind meist kaum zu übersehen: Burnout, Frustration und lieblos gestalteter Unterricht.

1.2 Situation der niederösterreichischen Volksschullehrpersonen

6.205 Lehrpersonen sind in Niederösterreich in der Volksschule tätig, davon 4,7% Männer. Kündigungen durch einen Dienstnehmer gab es im Jahr 2014 eine und laut Auskunft kommen solche eigentlich nicht vor (Landesschulrat für NÖ: 27.04.2015). Daraus könnte man schließen, dass hohe Zufriedenheit unter den Lehrpersonen mit dem Beruf vorliegt.

Dem gegenüber stehen aktuelle Zahlen zu Pensionierungen. In Niederösterreich sind in den Jahren von 2008 bis 2013 nur

1,6% der Landeslehrpersonen² mit dem gesetzlichen Pensionsantrittsalter in den Ruhestand gewechselt. 74,5% nahmen die Hacklerregelung in Anspruch und 20,5% schieden vorzeitig aufgrund von Dienstunfähigkeit aus (Landeslehrerpensionen 2015, S. 45). Ein Fünftel der Lehrpersonen war den Belastungen und Ansprüchen des Berufsfeldes nicht mehr gewachsen. Ähnlich verhalten sich die Zahlen dazu im übrigen Österreich.

Die berufliche Situation der Lehrpersonen in Niederösterreich ist wohl kaum vergleichbar mit der Situation von Erwerbstätigen in anderen Berufslagen. Es findet mehr oder weniger kein Berufswechsel statt. Durch die Geschwindigkeit des gesellschaftlichen Wandels und die gewachsenen Ansprüche an die Schule haben die Aufgaben des Lehrers/der Lehrerin an Umfang zugenommen. Das gilt wohl auch für andere Berufsgruppen. Die geringe „Mobilität“ (Berufswechsel) der LehrerInnen ist wohl auch ein Grund dafür, dass der Anteil älterer Beschäftigter im Vergleich zu anderen Berufsfeldern recht hoch ist.

1.3 Europäischer und internationaler Vergleich

Die Struktur der Lehrerausbildung sowie auch der vertraglichen Anstellungsformen für Lehrpersonen in Europa erscheinen nicht sehr vergleichbar.

Die Dauer und Art der Lehrerausbildung hängt nicht nur von pädagogischen und fachlichen Bedingungen ab, sondern häufig auch von den Verdienstmöglichkeiten und vom Prestige des Berufsbildes.

Die Anstellungsverhältnisse von Lehrpersonen in Europa sind sehr unterschiedlich. Als Arbeitgeber kann die Schule auftreten, die Gemeinde bzw. eine kommunale Bildungsbehörde oder, wie in Österreich, eine zentralstaatliche oberste Bildungsbehörde. Die Beschäftigungsverhältnisse können Angestelltenverhältnisse sein oder Beamtenverhältnisse wie in Österreich und Deutschland. Bei der Dauer der Probezeiten sind große Un-

2 Das sind, neben den VS-LehrerInnen, auch die Sonderschul- und NMS-LehrerInnen sowie die LehrerInnen an Polytechnischen Schulen und Berufsschulen einschließlich der land- und forstwirtschaftlichen LandeslehrerInnen.

terschiede festzustellen, dies hängt von den Beschäftigungsverhältnissen ab und pendelt zwischen 48 Monaten (Liechtenstein) und keine Probezeit. Danach erhalten 80% der europäischen Lehrpersonen im Primar- und Sekundarbereich unbefristete Verträge und 20% befristete Verträge (vgl. Schlüsselzahlen zu Lehrkräften und Schulleitern in Europa, Ausgabe 2013, S. 43–56).

Zu den Berufsausstiegsraten liegen sehr wenige Zahlen bereit. Die kanadischen Forscher Therry Karsenti und Simon Collin beschreiben die Berufsausstiegsrate von Lehrpersonen als ein internationales Problem und belegen dies mit Zahlen aus den USA und Großbritannien, wo diese Rate bei über 40% bei Lehrpersonen in den ersten fünf Dienstjahren liegt, in Frankreich, Deutschland und Portugal liegt sie unter 5% (vgl. Karsenti 2013, S. 142). In der Schweiz liegt diese Rate bei über 20% (PH Bern, Berufsverbleib und Berufsausstieg 2015). Für Österreich liegen keine Zahlen (über vorzeitige Berufsausstiege) vor.

2. Zufriedenheit, Arbeitszufriedenheit, Berufszufriedenheit

In der Literatur wird Arbeits- und Berufszufriedenheit häufig synonym verwendet. Trotz einer großen Anzahl von Publikationen zu diesem Thema gibt es bislang keine eindeutige Definition von Berufszufriedenheit bzw. Arbeitszufriedenheit, dennoch lässt sich in der Literatur eine Unterscheidung feststellen. Arbeitszufriedenheit bezeichnet Zufriedenheit in einem nicht nach Berufsbranche spezifiziertem Arbeitsverhältnis, wogegen der Begriff Berufszufriedenheit die Zufriedenheit mit der eigenen Erwerbstätigkeit beschreibt (vgl. Bieri 2002, S. 24).

Der Begriff „Zufriedenheit“ entspricht der Unklarheit des allgemeinen Sprachgebrauchs, und ohne Spezifikation ist er im wissenschaftlichen Zusammenhang nicht anwendbar. Wenn im Folgenden also von Berufszufriedenheit die Rede ist, so kann immer nur von einer genau abgrenzbaren Größe – entweder subjektiv-diskursiver oder objektiv-kategorialer Natur – die Rede sein. Als provisorische Definition des Begriffs der Berufszufriedenheit kann Dieterichs Auslegung dienen. Er ist der Ansicht, man könne Zufriedenheit als Akzeptanz und Annahme bezeichnen, welche sich jeder Mensch bezüglich seines Lebens insge-

samt, eines Teilbereichs oder eines bestimmten Ereignisses selber zuschreibt (vgl. Dieterich 1996, S. 467).

Gegenwärtig wird in den Medien prominent und umfangreich über die Situation des Lehrberufs berichtet. Man geht davon aus, dass zufriedene Lehrpersonen ihrem Beruf treu bleiben. Wirft man einen Blick auf die Zahlen in Kapitel 1.2, so bleiben nahezu alle Lehrpersonen in Niederösterreich ihrem Beruf treu. Ob das jedoch als Zufriedenheit interpretiert werden kann oder als bloße Duldung eines Zustands, bleibt offen. Bis weit in das 20. Jahrhundert hinein beruhte das Berufsethos der Lehrer und Lehrerinnen auf Tugenden, die ihren Ursprung in der bürgerlichen Bildungsbegeisterung Ende des 18. und Anfang des 19. Jahrhunderts hatten und den Lehrern und Lehrerinnen empfahlen, wie deren Persönlichkeit auszubilden wäre. Einen stark normativen Charakter hatten diese Tugenden. Bis heute lassen sich Nachwirkungen dieser historischen Vorstellungen spüren und bringen Lehrer und Lehrerinnen in ein selbst gewähltes Spannungsfeld zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Wenn aber die Anerkennungen für geleistete Arbeit ausbleiben, kann sich engagierter Einsatz zum Beispiel zu einem Burnout entwickeln. Missverständnisse zwischen Pädagogen und Pädagoginnen und der Gesellschaft ergeben sich durch eine scheinbare und subjektiv empfundene gesellschaftliche Gleichgültigkeit, welche als Nichtbeachtung empfunden werden könnte. Als „unmöglichen Beruf“ hat J. Gidion (vgl. Gidion 1981, S. 530) daher den Beruf des Lehrers und der Lehrerin bezeichnet.

Ein Wandel dieser Lehrerrolle lässt sich aber seit längerem feststellen. Das aktuelle LehrerInnenbildungskonzept geht von einem Professionsverständnis aus. In Österreich gab es dazu eine ministerielle Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext, vgl. epik.schule.at), die von insgesamt fünf „Domänen“ ausgeht, in denen LehrerInnenprofessionalität sichtbar werden soll: Differenzfähigkeit, Kollegialität, Reflexions- und Diskursfähigkeit, Personal Mastery und Professionsbewusstsein. Als „Sechste Disziplin“ wird das Zusammenspiel dieser fünf Domänen beschrieben.

Was die Gründe für die Berufszufriedenheit von LehrerInnen betrifft, möchte ich hier kurz auf die Ergebnisse von zwei bayeri-

schen Studien eingehen. In der Studie von Peez (1991) wird festgestellt, dass sich 84% der Antworten nur sechs Antwortkategorien zuordnen lassen. Die Hauptgründe der Berufszufriedenheit in der Lehrerschaft sind nach dieser Studie:

- der positive Wert der Arbeit mit Kindern 26,8%
- unterrichtlicher Erfolg 22,4%
- erzieherischer Erfolg 11,6%
- Anerkennung durch die Schüler 9,6%
- selbstständiges Arbeiten 7,0%
- positives Betriebsklima 6,5% (vgl. Peez et al. 1991, S. 7)

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Ipfling (1995) in seiner Studie. Fast 70% aller Zufriedenheitsäußerungen konnten mit pädagogischen Faktoren erklärt werden (Arbeit mit Kindern, unterrichtlicher und erzieherischer Erfolg, pädagogischer Handlungsspielraum), hingegen spielten organisatorische Aspekte lediglich eine untergeordnete Rolle (Kooperation, Verhältnisse der einzelnen Schule) (vgl. Ipfling 1995, S. 83).

Praktisch keinen Einfluss hatten nach dieser Studie standespolitische Kriterien (Besoldung, Arbeitszeit, Aufstieg). Ipfling gelangte zu folgender Kategorienreihung:

- Arbeit mit Kindern 26,8%
- unterrichtlicher Erfolg 22,7%
- erzieherischer Erfolg 11,6%
- Anerkennung durch die SchülerInnen 9,6%
- selbstständiges Arbeiten 7,3%
- Anerkennung durch Eltern 3,9%
- positives Klima 3,8%
- flexible Arbeitszeit 3,0%
- gute Kooperation im Kollegium 2,9%
- Selbstbestätigung 2,6%
- Sonstige 5,8% (vgl. Ipfling 1995, S. 82)

Differenzierter muss die berufliche Unzufriedenheit von Lehrkräften betrachtet werden. Die Streuung der Auslöser ist wesentlich breiter als bei jener für berufliche Zufriedenheit (vgl. Herzog u.a. 2007). Als Hauptquellen für die berufliche Unzufriedenheit gibt Ulich (1996) zahlreiche Formen von Problemen (mit der Schulaufsicht, den SchulleiterInnen, den Eltern und KollegInnen) an. Diesen Schwierigkeiten folgen, in der Reihenfolge

der Wichtigkeit Erziehungsprobleme und Misserfolge im Zusammenhang mit Unterricht. Eine bloß untergeordnete Rolle spielen standespolitische Faktoren wie die Besoldung, mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten, organisatorische Probleme der Arbeitsabwicklung und geringes Prestige (vgl. Ulich 1996, 220f).

3. Forschungsfrage und Methode

Was hält niederösterreichische VS-Lehrpersonen im Beruf?

Diese Frage stand im Zentrum von 57 geführten Leitfadenterviews mit Lehrpersonen aus dem Volksschulbereich aus der Region Niederösterreich. Der Leitfaden wurde in Anlehnung an den Interviewleitfaden in Lorties Studie „Schoolteacher“ aus dem Jahr 1975 erstellt (vgl. Lortie 2002, S. 248ff.). Die Durchführung der Befragung wurde als episodisches Interview gestaltet. Das episodische Interview ist weniger offen als das narrative Interview, weil ihm neben der freien Erzählung durch den Befragten ein Befragungsschema zugrunde liegt (vgl. Lamnek 2005, S. 331).

Das episodische Interview wurde deshalb als Erhebungsmethode gewählt, weil das Verfahren sowohl die freie Erzählung, als auch die Beantwortung konkreter Fragen beinhaltet. Da die Beantwortung der empirischen Fragen auf Erkenntnisse aus dem Erfahrungsschatz der Befragten abzielt, bietet sich dieses Verfahren an.

4. Auswertung der Interviews

Es nahmen 57 Personen an den Interviews teil, davon 49 Frauen und 8 Männer. Das durchschnittliche Alter lag bei 48 Jahren, eine Hälfte ist im kleinstädtischen und die zweite Hälfte im ländlichen Raum tätig. Es handelt sich um eine nicht-repräsentative Gelegenheitsstichprobe, bei der gerade verfügbare Lehrpersonen um ihre Teilnahme gebeten wurden.

Auf die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Beruf antworteten 55 auf die vorgegebenen Kategorien mit zufrieden oder sehr zufrieden, nur zwei sind mit dem Beruf im Moment wenig zufrieden.

Auf die anschließende Frage: „Ist die Arbeit, die Sie machen, noch die Arbeit, die Sie tun möchten?“ antworteten zwei mit „nein“, fünf mit „nicht immer“, neun mit „im Großen und Ganzen“ und 41 mit einem eindeutigen „Ja“. Die Kategorien waren zu dieser Frage nicht vorgegeben, sondern ergaben sich induktiv aus den Antworten.

Aus diesen beiden Fragen kann man schließen, dass die Zufriedenheit mit dem Beruf unter den befragten Personen sehr hoch ist. Interessant in diesem Zusammenhang wäre ein Vergleich mit anderen Berufsgruppen.

„Wir hören fast pausenlos, wie schwierig der Beruf des Lehrers/der Lehrerin ist. Was glauben Sie hält Lehrer/innen im Beruf?“ Mit dieser Frage sollte nicht nur eine individuelle Sicht, sondern auch eine kollegiale Sicht auf die berufliche Situation erkundet werden. Die Antwortkategorien ergaben sich wiederum induktiv aus den unterschiedlichen Antworten. Manche nannten mehrere Gründe, darum ergeben sich auf diese Frage auch mehr als nur 57 Antworten. 25 nannten die Arbeit mit Kindern als das am stärksten ausschlaggebende Argument, acht möchten etwas bewirken, für zehn ist es Individualismus und für fünf der hohe Anspruch und die große Flexibilität. 17 nannten, es seien die Ferien, wobei diese Sichtweise im Zusammenhang mit einer Einschätzung von KollegInnen stand. Fünf nannten die Ausbildung zum Lehrer/zur Lehrerin eine Sackgasse und drei meinten, dass man nach der Ausbildung keine andere Wahl habe.

Die Zufriedenheit im Volksschul-Lehrerberuf scheint, zumindest in dieser nicht-repräsentativen Befragung, sehr hoch zu sein. Die Ausbildung und auch die beruflichen Möglichkeiten nach der Ausbildung zur Volksschullehrperson werden von im Dienst stehenden Lehrer/innen dennoch als nicht sehr vielfältig gesehen. Kommentare wie „die Ausbildung ist eine Sackgasse“ bis zu „was soll ich denn sonst machen“ wurden hier angegeben. Als Umstiegsmöglichkeiten wurden, und das auch nur von acht Lehrpersonen, Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung bzw. als Trainer für Lernschwierigkeiten angegeben.

5. Conclusio und Ausblick

Das Ziel des Bologna-Prozesses liegt darin, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, in dem Studierende aus einem breiten Angebot an Studiengängen wählen können und Abschlüsse unproblematisch anerkannt werden. In der österreichischen PädagogInnenbildung Neu versucht man, diesen Ansprüchen gerecht zu werden indem man auf Bachelor- und Masterniveau umstrukturiert. In diesem Zusammenhang wurde hier ein Blick auf die gegenwärtige Berufszufriedenheit von VS-Lehrpersonen geworfen: Danach ist diese nach wie vor sehr hoch. Dennoch stellt sich die Frage nach mehr beruflicher Flexibilität nach der Ausbildung. Ob das an strukturellen Arbeitsumständen oder an der Ausbildung liegt, kann hier nicht beantwortet werden.

Die neue Ausbildung für Primarstufenlehrpersonen sieht in den höheren Semestern Schwerpunkte vor, die schon eine Spezialisierung auf pädagogische Themen in der Ausbildung zulassen. Die angebotenen Schwerpunkte gehen von Kulturpädagogik und Lerncoaching, über Bewegung, Sport und Gesundheit bis zu sprachlicher Bildung, inklusiver Pädagogik und Kreativität, um nur einige zu nennen. Ein an das Bachelorstudium anschließendes Masterstudium, das auch berufsbegleitend absolviert werden kann, könnte einen weiteren Beitrag dazu leisten, die berufliche Mobilität von Lehrpersonen zu erhöhen. Ein Masterstudium in den Bereichen Mentoring oder Schulmanagement könnte zum Beispiel die Möglichkeiten am Arbeitsmarkt erhöhen.

Ein weiterer Aspekt, der ebenfalls nicht unbedeutend sein kann, wäre die immer größere Anzahl an Quereinsteigern in den Lehrberuf. Ob dieser Trend durch die Verlängerung von sechs auf mindestens acht Semester auch weiterhin fortgesetzt werden kann, wird sich zeigen.

Da sich die Strukturen für die Lehrerausbildung in Europa von Land zu Land unterscheiden, erscheint es nötig, einen intensiveren länderübergreifenden Dialog zu führen, denn obwohl wenig Forschungsmaterial vorliegt, kann gesagt werden, dass die Qualität der Lehrerausbildung und die berufliche Zufriedenheit von Lehrpersonen Auswirkungen auf die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern haben.

Literatur

- Bieri, Thomas: Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen. Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigung im Lehrberuf. Dissertation, Eberhard-Karls-Universität Tübingen: 2002.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1994.
- Dieterich, Rainer: Psychologisches Grundwissen für Schule und Beruf. Ein Wörterbuch. 1. Auflage. Donauwörth: Auer: 1996.
- Erhard Busek: Stellungnahme zur PädagogInnenbildung Neu: https://www.bmbf.gv.at/schulen/lehr/labneu/stn_fhsalzburg_19472.pdf?4dzgm2 (Abruf: 12.12. 2014)
- Europäische Kommission/EACEA/Eurydice, 2013: Schlüsselzahlen zu Lehrkräften und Schulleitern in Europa. Ausgabe 2013. Eurydice-Bericht. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.
- Gidion, J.: Lehrer – Anmerkungen zu einem unmöglichen Beruf, in: Neue Sammlung 21, S. 530 – 542. 1981.
- Herzog, Walter; Herzog, Silvio; Brunner, Andreas; Müller, Hans Peter: Einmal Lehrer, immer Lehrer?: Eine vergleichende Untersuchung der Berufskarrieren von (ehemaligen) Primarlehrpersonen. Bern: Haupt. 2007.
- Hochgerner, Josef: Wie kommt das Neue in die Welt? In: Ausblicke 1.13, Magazin für ländliche Entwicklung. Netzwerk Land LE 07-13. 2013.
- Ipfling, Heinz Jürgen: Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 1995.
- Karsenti, Thierry; Collin Simon: Why are New Teachers Leaving the Profession? *education* 2013, 3 (3): S. 141.149.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Dialektik. 6. Neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 2007.
- Landeslehrerpensionen 2015. Bericht des Rechnungshofs. URL: http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2015/berichte/teilberichte/bund/Bund_2015_12/Bund_2015_12_1.pdf (Abruf: 19.01.2016)
- Landesschulrat für NÖ: LSI Norbert Adrigan: E-Mail/Daten Volksschule NÖ, 27.04.2015
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. (5. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag, S. 331. 2005.
- LehrerInnenbildung Neu. Die Empfehlung der ExpertInnengruppe. Endbericht: URL: https://www.bmbf.gv.at/ministerium/vp/2010/labneu_endbericht_19218.pdf?4dtiae (Abruf: 10.08.2014)

- Lenz, Werner: *Bildung baut Brücken. Alternativen zur Lernindustrie.* Wien: Löcker. 2013.
- Lenz, Werner, Pflanzl, Barbara, Vogl Walter, (Hg): *Lehren lehren. Dynamische Professionalität in der PädagogInnenbildung.* Graz: Leykam. 2014.
- Lortie, Dan C. (2002): *Schoolteacher. A sociological Studie.* University of Chicago Press: 2002.
- Peez, Heinrich u.a.: *70 Prozent würden wieder Lehrer werden.* In *Bayerische Schule (Heft 44)*, S. 6–8.1991.
- PH Bern: *Berufsleute als Lehrpersonen – Wege in den Lehrberuf:*
URL: <https://www.phbern.ch/berufsleute-als-lehrpersonen-wege-in-den-lehrberuf/ergebnisse/berufsverbleib-und-berufsausstieg.html> (Abruf vom 15.10.2015)
- Schratz, Michael; Schwarz, Johanna; Westfall-Greiter, Tanja: *Lernen als bildende Erfahrung.* Innsbruck: Studienverlag. 2012.
- Spillane, Joan: *The practice of leading and managing teaching in educational organisations.* In: *Leadership for 21st Century Learning.* OECD. 2013
- Statistik Austria: *Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 2014, Jahresdurchschnitt über alle Wochen.*
- Ulich, Klaus: *Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit.* Weinheim: Beltz. 1996.
- Watt, H. M. G. & Richardson, P. W.:(2007). *Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale.* *Journal of Experimental Education*, 75. S. 167–202. 2007.
- Wiater, Werner: *Theorie der Schule. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik.* Donauwörth: Auer Verlag. 2009.

Ingolf Erler

An den Rändern des meritokratischen Traums

Buchbesprechung

Bildungszugang und -erfolg sollten grundsätzlich unabhängig von der sozialen Lage der Lernenden sein. Dieses Versprechen wird aber bekanntlich in der Realität nicht eingelöst. In die mittlerweile sehr umfangreiche Literatur zu diesem Thema reihen sich nun zwei deutsche Dissertationen ein. Alisha Heinemann widmet sich dabei der „Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft“ am Beispiel von deutschen Frauen mit „Migrationshintergrund“. Carolin Kölzer richtet in ihrer Dissertation mit dem Titel „Hauptsache ein Job später. Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund“ ihr Augenmerk auf den Übergang von SchülerInnen der deutscher Hauptschule in den Arbeitsmarkt. Zwei Themengebiete, die unterschiedliche Perspektiven einnehmen, aber mit ihrer Fragestellung wieder einmal das ungelöste meritokratische Versprechen unserer Gesellschaften aufdecken. Beide Studien basieren dabei empirisch auf qualitativen Interviews mit Betroffenen.

„Hauptsache ein Job später“

Veränderungen in der Qualifikationsstruktur unserer Arbeitswelt haben massive Auswirkungen auf die beruflichen Perspektiven von HauptschülerInnen. Einst die normale Schule, wurde die Hauptschule – auch in Österreich, vor allem im städtischen Raum – zu einer Restschule degradiert, deren AbsolventInnen mit großen Problemen beim Einstieg in den Arbeitsmarkt rechnen müssen. Carolin Kölzer arbeitet über qualitative Interviews die Vorstellungen und Erwartungen von jugendlichen HauptschülerInnen zum Themenkreis Arbeit und Arbeitslosigkeit aus. Zu Beginn der mit fast 500 Druckseiten sehr umfangreichen Dissertation erarbeitet die Autorin aktuelle Diskurse und Begrifflichkeiten aus dem Themenfeld. Dieser theoretische Teil ist

die große Stärke der Arbeit. Kölzer arbeitet sich von den Fragen der Bildungsungleichheit zu Arbeit und Arbeitslosigkeit durch. Detailliert werden die Bereiche soziale Herkunft und Bildungschancen, die Entwicklung der deutschen Hauptschule sowie die soziale Zusammensetzung von HauptschülerInnen ausgearbeitet. Interessant sind dabei, neben den fast schon obligatorischen Verweisen auf Bourdieu oder Boudon, auch die Hinweise auf die Beziehungen zwischen Lernvorstellungen und Herkunftsmilieu. So bevorzugen gerade HauptschülerInnen eine sinnbezogene, unmittelbare Einsicht in die Notwendigkeit der Lernaufgaben. Das steht im Gegensatz zum abstrahierenden, an wissenschaftlichen Systematiken orientierten Lernen, an dem sich unsere Schulsysteme immer noch zu einem großen Teil orientieren (vgl. S. 56). Für österreichische Blickwinkel nicht uninteressant sind auch die verschiedenen politischen Versuche in Deutschland, den „Problemfall Hauptschule“ durch Reformen zu lösen.

Das folgende Kapitel widmet sich den sozialwissenschaftlichen Kategorien von Arbeit und Arbeitslosigkeit, Beruf und Erwerbsarbeit, Arbeitsmarkt und Qualifizierung. Arbeit ist in unseren Gesellschaften immer noch ein Schlüsselfaktor für soziale Teilhabe. Daher nimmt Arbeit und die Angst vor Arbeitslosigkeit auch bei HauptschülerInnen einen großen Stellenwert in ihren Wünschen und Plänen für die Zukunft ein, gerade deshalb, weil den Großteil der HauptschülerInnen, als „männliche Konsum-Materialisten mit Migrationshintergrund“, so die Autorin zuspitzend, sehr unsichere berufliche Zukunftsperspektiven erwarten. Kölzer behandelt dabei die Themenbereiche Arbeit, Beruf und Arbeitsorientierung. Dabei spielen gerade Prozesse der Flexibilisierung und prekärer Arbeitsformen einen wichtigen Bezugspunkt für Ängste und Erwartungen. Dazu kommt Arbeitslosigkeit als kritisches Lebensereignis, das gerade in den Familien der HauptschülerInnen ein nicht seltenes Problem darstellt. Auch hier werden verschiedene wissenschaftliche Ansätze von der neoliberalen Neoklassik, Theorien des qualifikatorischen Mismatch bis hin zu Stigmatisierungsthesen behandelt. Strategien der Reduktion von Arbeitslosigkeit führen die Autorin schließlich zu einer umfangreicheren Beschäftigung mit Coping- also Bewältigungsstrategien.

Nach dieser 150seitigen begrifflichen Einführung folgen die empirischen Analysen der Autorin. Zuerst, noch theoretisch, wird die Frage gestellt, wie eigentlich „Schülervorstellungen“ beschrieben werden können und inwiefern Lebensergebnisse wie Arbeitslosigkeit einen Einfluss auf die Lern- und Lebenssituation der SchülerInnen haben. Nach einem neuerlichen Überblick über bestehende Arbeiten aus dem engeren Themenbereich und einer Darstellung ihres Forschungsdesigns kommt Kölzer zu den Ergebnissen ihrer Befragung von 24 Personen: Was bedeutet für sie Arbeit und Arbeitslosigkeit, welche Lebensentwürfe haben sie? Wie stellen sie sich Arbeit und Berufsleben vor und was wünschen sie sich davon? Welche Kenntnisse der Ökonomie haben sie? Schließlich, wie betroffen sind sie von Arbeit und Arbeitslosigkeit?

Dabei werden die durchaus nicht uninteressanten Ergebnisse im Text leider mehrfach wiederholt, so dass sie letztlich redundant wirken. Das liegt sicherlich im Analyseinstrument der Codierung und einer entsprechenden Aneinanderreihung von Zitaten nach den einzelnen herausgearbeiteten thematischen Codes. In diesen Passagen wäre sicherlich für die Publikation die eine oder andere Paraphrase hilfreich gewesen.

Unter den Ergebnissen sticht vor allem eines heraus, das auch für die österreichische Situation kennzeichnend sein dürfte: Die Jugendlichen haben erschreckend wenig Wissen zum Thema Berufs- und Arbeitsmarkt sowie zu wirtschaftlichen Zusammenhängen. So werden die Ursachen von Arbeitslosigkeit beispielsweise auf die ArbeitnehmerInnenseite gelegt und als Folge von qualifikatorischen Mismatch oder Faulheit angesehen. Kölzer arbeitet schließlich die Ergebnisse rund um die Schlüsselkategorie Betroffenheit aus. Und Betroffenheit heißt in diesem Fall ganz konkret: von Arbeitslosigkeit betroffen. Arbeitslosigkeit in der Familie wird dabei von den Jugendlichen oft schamhaft verschwiegen. Letztlich hat diese auch einen deutlichen Einfluss auf die eigene Arbeitsorientierung und die Bewältigungsstrategien der Jugendlichen. Entscheidungskriterien für die Berufswahl sind demnach neben Spaß, Interesse und Fähigkeiten auch ökonomisch-rationale Aspekte, wie alltagspraktischer Nutzen. Diese Orientierung am alltagsprakti-

schen Nutzen führt zur traditionellen Reproduktion klassischer Mädchen- und Bubenberufe. Arbeit gilt den Jugendlichen als Bedingung zur Realisierung von Lebenschancen und, über das Gehalt, zur gesellschaftlichen Teilhabe: „Weil bildungsferne Jugendliche zunehmend weniger Anerkennung in anderen Lebensbereichen erfahren, werde Arbeit für sie deshalb zum wesentlichen ‚Identitätsanker‘ (...) So orientieren sich alle in der Studie befragten Jugendlichen an gesellschaftlichen Leistungsprinzipien und möchten durch ihre eigene Arbeitsleistung selbstständig und unabhängig sein.“ (S. 40). Der Band schließt mit fachdidaktischen Empfehlungen für den Schulbetrieb, die jedoch nicht über erste Hinweise hinausreichen. Interessant ist die Studie auch im Zusammenhang und Vergleich mit der klassischen Studie von Paul Willis „Learning to labour“ (1977), auf die übrigens im Text, trotz umfassender Literaturrecherche, nicht verwiesen wird.

Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft

Alisha Heinemann beschreibt in ihrer Dissertation das Verhältnis von Frauen mit „Migrationshintergrund“ zum deutschen Weiterbildungssystem. Dabei beginnen schon mit der Begriffswahl des „Migrationshintergrunds“ erste definitorische Fragen: Was bedeutet Migrationsgesellschaft, welche Rahmenbedingungen finden ZuwandererInnen in Deutschland vor, welche Beweggründe liegen der Migration zugrunde? Mit einem Überblick über die aktuelle migrationssoziologische Forschung begründet Heinemann schließlich ihre Verwendung der Bezeichnung von „deutschen Frauen mit Migrationshintergrund“. Mit Rückgriff auf AdressatInnenstudien erarbeitet sie erste Forschungsergebnisse zur Weiterbildungsbeteiligung von Frauen mit Migrationshintergrund, um schließlich ihre eigenen Hypothesen mit Rückgriff auf die Arbeiten Pierre Bourdieus sowie die Postcolonial Theories zu entwickeln. Wie in wissenschaftlichen Qualifikationsarbeiten üblich, führt auch sie in diese Theorien ein, wobei ihr eine sehr schöne Übersicht dieser beiden Theorien gelingt, die meines Erachtens, trotz vieler Parallelen, noch viel zu wenig im Zusammenhang gesehen werden.

In ihrem empirischen Teil verwendet die Autorin ebenfalls qualitative Interviews und arbeitet, wenig überraschend, mit der Forschungstradition der Grounded Theory, die mittlerweile Referenztheorie für fast jegliche qualitative Forschung geworden ist. Interessant ist dabei, dass sie selbst anführt, aufgrund ihrer eigenen Herkunftsgeschichte, als „natio-ethno-kulturell anders Wahrgenommene“ möglicherweise zu sehr in der Thematik involviert zu sei. Dieser reflexive Einschub ist tatsächlich nicht unwesentlich, wie sich später bei der Analyse der Interviews herausstellt. Eine solche persönliche Involviertheit ist jedoch in der sozialwissenschaftlichen Forschung nichts Ungewöhnliches, und man muss der Autorin zugute halten, in ihrer Dissertation selbstreflexiver zu sein als so manche/r Star-SozialwissenschaftlerIn, die/der sich dieser persönlichen Involviertheit nicht bewusst ist. Wie Heinemann schließlich selbst richtig feststellt, ist rassismuskritische Migrationsforschung stets auch politische Praxis, und es ist daher durchaus auch von Vorteil, in der Forschung einen Standpunkt einzunehmen und diesen zur Disposition zu stellen. So findet sich auf den ersten rund 140 Seiten eine sehr spannend zu lesende theoretische Einführung in das Themengebiet und in die Fragen kritischer Sozialforschung.

Für den empirischen Teil der Arbeit wurden 11 Frauen im Alter von 25 bis 50 Jahren mit sehr unterschiedlichem kulturellen Hintergrund interviewt. Die Ergebnisse drehen sich dabei stets um Begriffe aus der Migrations- und Bildungsforschung. Sie werden zu Beginn definiert und dann mit den Aussagen der Interviewten ergänzt und konfrontiert. Heinemann beginnt mit der Frage der Zugehörigkeit und dem „Othering“, also der Zuschreibung von „Andersartigkeit“. Anerkennung ist zentral, um Selbstvertrauen und Selbstachtung zu erlangen und um dadurch mittelbar zur Weiterbildungsteilnahme motiviert zu werden. Die Frauen hatten mit vielerlei Erfahrung von Othering zu kämpfen, bis hin zu offenem Rassismus. Diese umfassen dabei nicht nur interaktionale Diskriminierung, sondern können auch weitaus subtiler auf struktureller und institutioneller Ebene erfolgen. Beispielsweise, wenn die Unterstützung für Weiterbildung im Jobcenter verweigert wird, weil es der Betroffenen als Nicht-Deutschen nicht zustehe. Oder wenn sie aufgefordert werden, dass es

besser wäre, trotz Wunsch nach Weiterbildung, eine nichtqualifizierte Beschäftigung anzunehmen, um „dem deutschen Staat nicht auf der Tasche zu liegen“. Dazu kommen als Hürden noch der Einfluss eines unsicheren Aufenthaltsstatus oder die fehlende Arbeitserlaubnis dazu.

Heinemann geht auch auf das in der Integrationsdebatte mittlerweile dominierende Thema der Sprachkompetenz ein, bezieht sich aber auch auf ebenfalls wichtige Aspekte wie die formale Bildung der Betroffenen und deren Feldkenntnis im Raum der Weiterbildung und der Förderungslandschaft.

Beide Arbeiten liefern spannende Einblicke in das jeweilige Thema und darüber hinaus auf die Frage von sozialer Ungleichheit im Bildungssystem insgesamt. Sie bieten gute Zusammenfassungen bestehender Theorien und arbeiten über qualitative Interviews empirisch eng an den Betroffenen. Auch wenn die empirischen Interviews sicherlich in beiden Fällen noch ausbaufähig wären, bieten sie einen guten Einblick in die Perspektiven, Wünsche und Möglichkeiten von Personen, die im öffentlichen Diskurs gerne als „bildungsferne“ gebrandmarkt werden.

Alisha M.B. Heinemann: Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit „Migrationshintergrund“. Transcript Verlag, Bielefeld. € 36,-; eBook € 34,99.

Carolin Kölzer: „Hauptsache ein Job später“. Arbeitsweltliche Vorstellungen und Bewältigungsstrategien von Jugendlichen mit Hauptschulhintergrund. Transcript Verlag, Bielefeld, Taschenbuch. € 46,30; eBook € 44,99.

AutorInnen

Johannes Dammerer ist Soziologe an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich, Baden.

Ingolf Erler ist Bildungssoziologe am österreichischen Institut für Erwachsenenbildung, Wien.

Wilhelm Filla war bis 2012 Generalsekretär des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen und ist Lehrbeauftragter an der Universität Graz.

Marie Gitschthaler ist Universitätsassistentin an der Abteilung für Bildungswissenschaft der WU Wien.

Roman Langer ist als Soziologe am Institut für Pädagogik und Päd. Psychologie an der Johannes Kepler-Universität in Linz tätig.

Lorenz Lassnigg ist Soziologie am Institut für Höhere Studien, Wien.

Sigrid Maurer studiert Soziologie und ist seit 2013 Wissenschaftssprecherin der Grünen im Parlament.

Frank-Olaf Radtke ist Erziehungswissenschaftler und war bis 2011 Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität in Frankfurt/Main.

Philipp Schnell ist Bildungssoziologe in der Arbeiterkammer Wien.

Michael Sertl ist Bildungssoziologe und war bis 2014 Professor an der Pädagogischen Hochschule Wien.

LIEFERBARE TITEL

Nr.	Titel	Preis		Preis
81	Lust auf Kunst?	€ 8,70	121	Erinnerungskultur – Mauthausen € 14,00
82	Umweltwahrnehmung	€ 8,70	122	Gendermainstreaming € 14,00
84	Verordnete Feiern – gelungene Feste	€ 8,70	123	Soziale Ungleichheit € 14,00
85	Misere Lehre	€ 8,70	124	Biologismus – Rassismus € 14,00
86	Erinnerungskultur	€ 8,70	125	Verfrühpädagogisierung € 14,00
87	Umwelterziehung	€ 8,70	126	Leben am Rand € 14,00
88	Lehren und Lernen fremder Sprachen	€ 8,70	127	Führe mich sanft Beratung, Coaching & Co. € 14,00
89	Hauptfach Werkerziehung	€ 8,70	128	Technik-weiblich! € 14,00
90	Macht in der Schule	€ 8,70	129	Eine andere Erste Republik € 14,00
92	Globalisierung, Regionalisierung, Ethnisierung	€ 10,90	130	Zur Kritik der neuen Lernformen € 14,00
93	Ethikunterricht	€ 8,70	131	Alphabetisierung € 14,00
94	Behinderung. Integration in der Schule	€ 10,90	132	Sozialarbeit € 14,00
95	Lebensfach Musik	€ 10,90	133	Privatisierung des österr. Bildungssystems € 14,00
96	Schulentwicklung	€ 10,90	134	Emanzipatorische (Volks)Bildungskonzepte € 14,00
97	Leibeseziehung	€ 12,40	135	Dazugehören oder nicht? € 14,00
98	Alternative Leistungsbeurteilung	€ 11,60	136	Bildungsqualität € 14,00
99	Neue Medien I	€ 11,60	137	Bildungspolitik in den Gewerkschaften € 14,00
100	Neue Medien II	€ 10,90	138	Jugendarbeitslosigkeit € 14,00
101	Friedenskultur	€ 10,90	139	Uniland ist abgebrannt € 14,00
102	Gesamtschule – 25 Jahre schulheft	€ 10,90	140	Krisen und Kriege € 14,00
103	Esoterik im Bildungsbereich	€ 10,90	141	Methodische Leckerbissen € 14,00
104	Geschlechtergrenzen überschreiten	€ 10,90	142	Bourdieu € 14,00
105	Die Mühen der Erinnerung Band 1	€ 10,90	143	Schriftspracherwerb € 14,00
106	Die Mühen der Erinnerung Band 2	€ 10,90	144	LehrerInnenbildung € 14,00
107	Mahlzeit? Ernährung	€ 10,90	145	EU und Bildungspolitik € 14,00
108	LehrerInnenbildung	€ 11,60	146	Problem Rechtschreibung € 14,00
109	Begabung	€ 11,60	147	Jugendkultur € 14,00
110	leben – lesen – erzählen	€ 11,60	148	Lebenslanges Lernen € 14,00
111	Auf dem Weg – Kunst- und Kulturvermittlung	€ 11,60	149	Basisbildung € 14,50
112	Schwarz-blaues Reformsparen	€ 8,70	150	Technische Bildung € 14,50
113	Wa(h)re Bildung	€ 14,00	151	Mehrsprachigkeit € 14,50
114	Integration?	€ 14,00	152	Bildung und Emanzipation € 14,50
115	Roma und Sinti	€ 14,00	153	Politische Bildung € 15,00
116	Pädagogisierung	€ 14,00	154	Bildung und Ungleichheit € 15,00
117	Aufrüstung u. Sozialabbau	€ 14,00	155	Elternsprechtage € 15,00
118	Kontrollgesellschaft und Schule	€ 14,00	156	Weiterbildung? € 15,00
119	Religiöser Fundamentalismus	€ 14,00	157	Bildungsdünkel € 15,50
120	2005 Revisited	€ 14,00	158	Linke Positionen € 15,50
			159	Bildungsanlass Erster Weltkrieg € 15,50
			160	Das Ende der Schule € 15,50
			161	Österreich und der EU-Bildungsraum € 16,00
			In Vorbereitung	
			162	Neue Mittelschule € 16,00