

Lorenz Lassnigg (lassnigg@ihs.ac.at)

Die ersten 20 Jahre EU in der österreichischen Bildungspolitik – vorsichtige Distanz, Verwirrung, akzentuierte Kritik, produktive Nutzung, opportunistische Anpassung...

Dezember 2014, erweiterte Fassung des gleichnamigen Beitrags zu einem Buchprojekt von Andreas Maurer, Heinrich Neisser, Johannes Pollak „20 Jahre Mitgliedschaft EU: Erwartungen und Erfahrungen“, Facultas wuv.

(INTERNET: <http://www.equi.at/dateien/draft-eu-20-ext.pdf>)

Inhalt

Vorbemerkung.....	1
Kontext: Die ‚Drei Kulturen‘	7
Vorphase zum Beitritt: ‚Vorausseilender Gehorsam‘ bei der Etablierung des FH-Sektors	10
Europäische Initiativen und österreichische Interpretationen	11
Der ‚Europäische Sozialfonds‘, die ‚Europäische Beschäftigungsstrategie‘ und der lange Weg zum ‚Lifelong Learning‘	11
‚Qualitätspolitik‘: Zwischen Inputs und Ergebnissen	13
Lissabon und ET 2010/20: Die Entwicklung Europäischer Bildungspolitik und die Positionierung Österreichs	16
Aktuelle Entwicklungen: Schlüsselkompetenzen, Qualifikationsrahmen und Kopenhagen-Prozess, Benchmarks 2020.....	20
Diskussion und Ausblick.....	21
Literatur	25

Vorbemerkung

Der Autor befasst sich seit den 1980ern mit politiknaher Forschung zu Fragen der Bildungspolitik, mit einem gewissen Schwerpunkt auf vergleichende Analysen wirtschaftlicher und sozialer Zusammenhänge, insofern beruhen die Einschätzungen auch zu

einem Teil auf ‚teilnehmender Beobachtung‘.¹ Der EU-Beitritt war im Kontext der Bildungspolitik ein bedeutendes Ereignis, das widersprüchlich wahrgenommen wurde, da dadurch sowohl nationale Spielräume eingeschränkt als auch Horizonte erweitert wurden.

Wichtige Veränderungen sind die Folgenden:

- Erstens ist das Bildungswesen durch die Integration in einen viel direkteren und auch operativen Vergleich zu den anderen Mitgliedsländern geschoben worden;
- zweitens haben sich die diskursiven Horizonte in Bildungsfragen im Zusammenhang der komplexen Europäischen Diskurse (zumindest für die ‚InsiderInnen‘) stark erweitert und bereichert (für Außenstehende haben sie sich eher kompliziert und vervielfacht);
- drittens sind im Zuge der Mobilitätsaktionen oder der Kooperationen in Europäischen Programmen viele Formen von Kontakten, Zusammenarbeit und gegenseitigen Lernprozessen entstanden, die in ihrem ‚Durchdringungsgrad‘ und in ihren Auswirkungen am wenigsten unmittelbar sichtbar sind, aber vielleicht die wichtigste Ebene der Integration darstellen;
- viertens sind zunehmend auch die Fragen der Governance im Bildungswesen virulent geworden, die die vielen Politik- und Verwaltungsebenen in der bürokratisch-föderalistischen Struktur Österreichs betreffen (die Grundidee für den Verfassungskonvent 2003-05 bestand ja darin, dass durch die Verschiebung vieler Agenden auf die EU-Ebene eine Vereinfachung der politischen Strukturen angebracht wäre; im Bildungswesen besteht aufgrund der komplexen Verantwortlichkeiten im Prinzip unbestrittener Reformbedarf; vgl. Lassnigg et al. 2007; Lassnigg/Bock-Schappelwein/Pitlik 2009; Schmid/Ascher/Mayr 2009).²

Über unmittelbare Fragen der Bildungspolitik hinaus ist Österreich durch die Mitgliedschaft auch in den allgemeinen Regelungsrahmen eingebunden, was die (rechtliche) Gleichbehandlung der EU-BürgerInnen impliziert. Selbstverständlich darf keine Diskriminierung erfolgen, was vom Europäischen Gerichtshof geahndet wird. Im Falle des Hochschulzuges wurde der ursprüngliche österreichische Regelungsversuch, die Zugangsberechtigung im Heimatland als Kriterium heranzuziehen, durch ein Urteil im Juli

¹ Da im Zuge der Beitrittsprozesse auch Expertise nachgefragt wurde, ist der Autor in einigen Europäischen Aktivitäten direkt in unterschiedlichen Rollen (als Evaluator, nationaler Experte, Begleitforscher etc.) involviert gewesen. Damit waren wichtige Lernprozesse verbunden, und persönlich ist die ursprüngliche Begeisterung für die Errungenschaften der Europäischen Politik zunehmend einer kritisch-wohlwollenden Distanz gewichen. Im Vordergrund des Interesses ist immer die Frage gestanden, die Bedeutung der Europäischen Initiativen für Österreich zu verstehen, und aus dem Verständnis der österreichischen Problemlage heraus sinnvolle und sachgerechte („Evidenz informierte“) Positionen zu entwickeln.

² Vgl. http://www.konvent.gv.at/K/Willkommen_Portal.shtml, 11.11.2014.

2005 (Rs C-147/03) zurückgewiesen, was dann die Einrichtung von Zugangsprüfungen bewirkte (vgl. dazu z.B. Pechar 2005).³

In diesem Zusammenhang können über die rechtlichen Aspekte hinaus viele Fragen der notwendigen Öffnung des Bildungswesens in der Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung diskutiert werden, vom erforderlichen Sprachenlernen über den Bildungsexport bis zur Nutzung der Qualifikationen und Kompetenzen von MigrantInnen. Auslandsaufenthalte und Kooperationen zwischen Institutionen sind im Prinzip sehr erwünscht und werden auch gefördert (Gutknecht-Gmeiner 2012). Die Öffnung des Bildungswesens gegenüber Europa und der Welt wird aber trotz des faktisch vergleichsweise hohen Ausmaßes im Hochschulwesen eher notgedrungen in Kauf genommen als strategisch entwickelt, v.a. die Nutzung der Qualifikationen und Kompetenzen von ZuwanderInnen ist in Österreich sehr gering ausgeprägt.

Im Folgenden werden wichtige Themen im Zusammenspiel zwischen Europäischer und nationaler Bildungspolitik dargestellt und in ihrer Bedeutung interpretiert. Der Beitrag konzentriert sich aus Platzgründen weitgehend auf die Bildungspolitik *vor* der hochschulischen Phase, obwohl dies wegen der steigenden Verschränkung der Bereiche nicht so günstig ist (Lassnigg/Vogtenhuber 2014). Dabei wird auf die gesamte Entwicklung Wert gelegt, und es werden intensiver die früheren Phasen in den 1990ern (die aufgrund der Schnellebigkeit der politischen Prozesse nicht mehr leicht zugänglich sind), und nicht so sehr die aktuelle Situation behandelt (dazu zu den aktuellen Entwicklungen näher Lassnigg 2012). Der allgemeine Sukkus ist komplex wie im Titel ausgedrückt, zwischen Distanz und Ablehnung und (teilweise opportunistischer) Übernahme von Positionen und Politiken. Dabei spielt auch die Vielschichtigkeit, Komplexität und Dynamik der EU-Politik selbst eine Rolle. Im Prinzip wird die nationale Verantwortlichkeit für das Bildungswesen stark betont, dennoch sind in manchen Aspekten auch Europäische Prioritäten übernommen worden, und teilweise – v.a. in berufsbildungsbezogenen Aspekten – haben die österreichischen Verantwortlichen auch Einfluss genommen.

³ Noch im Juli 2005 wurden den Universitäten Zulassungsbeschränkungen aufgrund von Aufnahmeverfahren bis zum Ende des ersten Studienjahres in den Fächern Biologie, Medizin, Pharmazie, Psychologie, Tiermedizin, Zahnmedizin, Betriebswirtschaft sowie Kommunikationswissenschaften und Publizistik gesetzlich erlaubt, die in der Zwischenzeit immer wieder modifiziert wurden. Bereits in den Jahren davor hatte die Rektorenkonferenz eine umfassende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Hochschulzugang initiiert, die jedoch mehr oder weniger wirkungslos blieb (vgl. Badelt/Wegschaidter/Wulz 2007).

Es besteht eine grundlegend unterschiedliche Situation und Entwicklung im Hochschulsektor gegenüber dem vorgelagerten allgemeinen Bildungswesen, da in mehreren EUGH-Urteilen in den 1980ern⁴ das Hochschulwesen der Berufsbildung zugeschlagen wurde, für die seit längerem bereits EU Zuständigkeiten und daher auch eine dynamischere Politik bestanden. Andererseits gilt in Österreich die ‚verfassungsmäßige Reformblockade‘ für den Hochschulbereich nicht, was seit den 1970ern zu hoher Reformfreudigkeit, auch unter kontroversiellen Vorzeichen, geführt hat, mit dem UG 2002 als einem sehr radikalen vorläufigen Schlusspunkt. Die österreichische Verwaltung und Politik (weniger die Hochschulen selbst) hat sich auch von Beginn an stark im Bologna-Prozess engagiert und diese Struktur durchgesetzt. Der Hochschulsektor, wie die Wissenschaft insgesamt, ist auch stärker internationalisiert, was in den gegenwärtigen Anstrengungen zur Errichtung eines ‚Europäischen Hochschulraums‘ zum Ausdruck kommt.

Anhand der Kooperationen und Mobilitätsprozesse kann ein grober Eindruck zum Stand der internationalen Einbindung der Universitäten gegeben werden (vgl. Universitätsbericht 2011, Kap.10):

- Etwa ein Viertel der *Studierenden* sind 2010 ausländische StaatsbürgerInnen (davon etwa die Hälfte aus Deutschland oder Südtirol, die andere Hälfte verstreut aus vielen Weltgegenden), darunter sind ca. ein Fünftel auch ‚BildungsausländerInnen‘ (haben also ihre Studienberechtigung im Ausland erworben); die Differenz von ca. 5% des Gesamtbestandes sind eher Kinder von österreichischen ZuwanderInnen, die jedoch die Staatsbürgerschaft nicht erworben haben.

- Von den 265.000 österreichischen *Studierenden* absolvieren seit längerem stabil im Jahr etwa 6.000 (2,3%) einen ‚Outgoing-Auslandsaufenthalt (etwas über 7.000 Studierende kommen für einen Aufenthalt nach Österreich, diese Zahl hat sich in den letzten 10 Jahren verdoppelt). Über ihren ganzen Studienverlauf summieren sich bei den *AbsolventInnen* die Auslandsaufenthalte auf 30% (erhöht ist dieser Anteil v.a. bei Frauen in Lehramtsstudien mit fast 50%, aber verringert auf 17% bei den Bachelorstudien). Von diesen Auslandsaufenthalten, die die AbsolventInnen im Laufe ihres Studiums absolviert haben, wurden etwa ein Drittel in EU-Programmen gefördert, ca. zwei Fünftel von österreichischen

⁴ 1985 Gravier; 1988 Blaizot und ERASMUS; vgl. Schweitzer .151-152

Stellen, und etwa ein Viertel wurde privat ohne Förderung finanziert, die EU-geförderte Mobilität macht hier also den kleineren Teil aus.

- Auf der Seite des *Stamppersonals* der Universitäten (ca. 13.000) absolvieren 2010 etwa 3.700 (28%) einen Auslandsaufenthalt von mindestens einer Woche und etwas weniger als 3.000 Personen aus anderen Ländern (23% bezogen auf das Stammpersonal) besuchen österreichische Universitäten. Längere Aufenthalte von mehr als 3 Monaten absolvieren jedoch nur sehr wenige Uni-Angehörige (outgoing unter 300, weniger als 2%, ingoing sind es etwas mehr, ca. 900 oder gegen 7%)

- Die österreichische Einbindung in größere mehrjährige *Europäische Projekte* (EU-Rahmenprogramme der verschiedenen Perioden) liegt in der Größenordnung von gegen 2000 Beteiligungen an über 1000 Projekten mit 200-300 österreichischen KoordinatorInnen. Etwa 40% davon werden von den Universitäten durchgeführt, im aktuellen Programm werden etwas mehr als 600 Unibeteiligungen gezählt. Die Mittel sind im Laufe der Jahre von ca. 200 auf gegen 600 Mio. EUR angestiegen, der Anteil an österreichischen KoordinatorInnen wie auch der finanzielle Rückflussindikator steigen ebenfalls. Wenn man diese Werte mit dem Stammpersonal in Beziehung setzt, ist nur ein kleiner Teil in diesem Bereich der EU-Kooperationen tätig (weniger als 2% sind KoordinatorInnen, weniger als 5% sind ProjektleiterInnen, wenn man 5 Personen pro Beteiligung ansetzt, so könnte die Mitarbeit gegen ein Viertel des Stammpersonals ausmachen, tatsächlich werden aber zu einem großen Teil auch zusätzliche MitarbeiterInnen in diesen Projekten tätig sein.

Je nachdem, wie breit sich diese Aktivitäten auf die MitarbeiterInnen der Universitäten verteilen, macht die Durchdringung der Universitäten mit internationalen Kontakten oder Kooperationen zumindest *ein Drittel* (wenn sich alle Aktivitäten auf bestimmte Bereiche konzentrieren) *bis über die Hälfte* (wenn sie stärker über verschiedene Bereiche streuen) aus.

Gutknecht-Gmeiner (2012) hat die Umsetzung der Europäischen Programme im Schulwesen für den Zeitraum 2000-12 näher beschrieben. Hier ist die Durchdringung insgesamt viel geringer, aber es sind auch die Zielwerte gering, da die Programme stark ausgeschöpft werden:

- Zumindest 1.600 (bis max. 2.000) der insgesamt 6.200 Schulen (26% bis 32%) haben sich im Zeitraum seit dem Jahr 2000 an *Austausch- oder Kooperationsprogrammen* mehr oder

weniger punktuell beteiligt (im Durchschnitt 2,7 Beteiligungen pro Schule, also alle 4 Jahre), aber nur 200 bis 250 Schulen (3% bis 4%) beteiligen sich laufend. Nur im Bereich der AHS ist die Durchdringung hoch (Beteiligung 90%), in der Berufsbildung liegt sie bei 56%.

- *Projektaufenthalte* summieren sich zu 22.000 SchülerInnen und LehrerInnen (also ca. 2000 pro Jahr), wenn man die allgemeine Relation unterlegt ergeben sich insgesamt 2.200 Lehrpersonen und 19.800 SchülerInnen in Projektaufenthalten, das wären ca. 2% des LehrerInnen- bzw- SchülerInnenbestandes);

- Sprachaufenthalte haben 2.800 LehrerInnen (insgesamt 2% des Bestandes, im Jahr 233 oder 0,2%) absolviert, man bräuchte also mehr als 500 Jahre bis alle Lehrpersonen einen Auslandsaufenthalt absolviert hätten.

In bestimmten kleinen Bereichen kann man von Europäisierung sprechen, und v.a. im Bereich der AHS werden offensichtlich auch verbreitet Kontakte geschaffen. In den Kernbereichen der Pflichtschule sind die Kontakte viel schwächer. In der Pflichtschule (ISCED2) lernen in Österreich 10% der SchülerInnen zwei oder mehr Fremdsprachen, während dies im EU-Schnitt 50% sind, und dieser Anteil in einigen Ländern höher als 80% liegt (EC EAG 2014, 53).

Es gab bereits seit den 1960ern eine Tradition der Zusammenarbeit mit der OECD, die eine gewisse Aufmerksamkeit für die internationale Dimension der Bildungspolitik stärkte, und eine Zeitlang auch mit den Europäischen Initiativen konkurrierte. Ein wichtiges Phänomen im Vorfeld des EU-Beitrittes war auch die Öffnung zu den osteuropäischen Nachbarn im Gefolge von 1989, die die in den 1980ern stark wahrgenommenen Strukturprobleme der Wettbewerbsfähigkeit (,Weltmeister auf schrumpfenden Märkten', Gunther Tichy) zunächst abmilderte. Im Vorfeld des Millenniums-Wechsels gab es Auseinandersetzungen um die Zukunft des Bildungswesens, die stark an der wirtschaftlichen Wettbewerbsfähigkeit orientiert waren (vgl. z.B. Beirat 1989), und in der Folge wurde das Verhältnis zu Europa in der Bildungspolitik auch stark im Konflikt zwischen wirtschaftlichen und kulturellen Prioritäten gesehen.

Kontext: Die ‚Drei Kulturen‘

Im besprochenen Zeitraum befand sich die Positionierung der EU in Bildungsfragen in rascher Entwicklung. Als „eine Umsetzung des Weißbuchs ‚Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“ von 1993 wurde das Weißbuch ‚Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft‘ (EU 1995) veröffentlicht, das unter einem Motto von Condorcet stand (*Il faut oser tout examiner, tout discuter, tout enseigner même*).⁵ In der englischen Version ging es um die ‚learning society‘, was schon im Titel auf die semantischen Unterschiede in den Bildungsdebatten verweist, die in der Zwischenzeit keineswegs verschwunden sind, sondern sich in jüngster Zeit eher noch verschärfen. Auf rechtlicher Ebene wurden die Bildungsagenden 1992 im Maastricht-Vertrag von ursprünglich klarer (ausschließlicher) nationaler Zuständigkeit in den Bereich der ‚Subsidiarität‘ verschoben, die zwar immer noch den Schwerpunkt auf die nationale Ebene legt, aber auch eine Europäische Zuständigkeit zulässt, wenn die nationale Ebene nicht ausreicht. Institutionell wurde 1995 eine neue Generaldirektion eingerichtet (zuerst Bildung und Jugend, ab 2000 Bildung und Kultur genannt), in der die Bildungsagenden konzentriert wurden, die zuvor in den Bereichen der Forschung und Technologie (Hochschulbildung und Forschung seit 1973) sowie Beschäftigung (Berufsbildung und Arbeitsmarkt seit 1981) angesiedelt waren (Bouder et al. 2008).

Das Weißbuch 1995 proklamierte im Abschnitt über die zukünftige Politik „das Ende der Grundsatzdebatten“ (Titel A., ebd., 34) und stellte fest

„Die Aufgabenstellung der allgemeinen und beruflichen Bildungssysteme, ihre Organisation, ihre Inhalte – auch in pädagogischer Hinsicht – sind Gegenstand oft komplexer Debatten. Größtenteils dürften diese Debatten heute als überholt angesehen werden.“ (ebd., 34)

Dieser pragmatische Zugang sollte sich für Österreich – und für den deutschsprachigen Raum – als gravierender Irrtum herausstellen und die komplexen Debatten flammten v.a. mit dem Vorschlag eines Europäischen Qualifikationsrahmens (EQR)⁶ auf Basis von Lernergebnissen wieder auf. Bereits das Motto der ersten österreichischen Präsidentschaft zur Bildungspolitik

⁵ Wir müssen es wagen, alles zu prüfen, alles zu diskutieren, auch alles lehren

⁶ https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/AT_EQR_Zuordnungsbericht.pdf, 11.11.2014.

1998 lautete ‚Bildung ist mehr‘ und sollte als Statement gegen eine zu stark ökonomisch ausgerichtete Orientierung verstanden werden; aufgrund der Schwierigkeiten der Übersetzung des Begriffes ‚Bildung‘ (meist ‚Education‘) wurde das Statement jedoch teilweise unzureichend verstanden (was heißt ‚education is more‘?). Die österreichischen Inputs in die Konferenz der BildungsministerInnen, beginnend mit Kardinal König, waren entsprechend grundsätzlich auf die Zukunft der Bildung ausgerichtet.⁷

Die ‚komplexen Debatten‘ sind bis heute in den Diskursen um Bildungsreformen virulent, was sich nicht zuletzt in den einschlägigen Bestsellern um Theorie und Praxis von Bildung und Unbildung ausdrückt. Ohne hier näher auf diese Debatten eingehen zu können, drückt sich aus der Sicht des Autors im Wechselspiel zwischen Europäischer und österreichischer Bildungspolitik grundsätzlich ein Spannungsverhältnis aus, das mit der Begrifflichkeit der ‚Zwei/Drei Kulturen‘ von C.P.Snow und Wolf Lepenies vielleicht nicht vollständig, aber doch bis zu gewissen Grad sinnvoll gefasst werden kann. Die österreichischen (und deutschen) Bildungsdiskurse sind in der Ersten (literarischen und philosophischen) Kultur verankert, die sich bereits mit der Zweiten (technologischen und naturwissenschaftlichen) Kultur der beruflichen und berufsbezogenen Bildung nicht verständigen kann, und auch mit der Dritten (soziologischen und sozialwissenschaftlichen) Kultur keine gemeinsame Grundlage findet. Die Europäischen bildungspolitischen Diskurse sind im Gegensatz dazu stark von der Dritten Kultur inspiriert, und stehen auch aufgrund der jahrzehntelangen Begrenzung der politischen Zuständigkeit auf Berufsbildung und die technologischen Aspekte der Hochschulbildung in der Tradition der Zweiten Kultur. Die Akzeptanz der Europäischen Vorschläge würde in diesem Sinn also einen ‚Kulturwandel‘ implizieren.

Die Stufung der Abschlüsse und die verstärkte Orientierung auf beruflichen Zielsetzungen im Hochschulwesen seit Bologna 1999 haben auch hier Auseinandersetzungen um die Mission der Universitäten im Sinne der Ersten Kultur (Stichwort: Humboldt-Modell vs. US-Modell) aktiviert, die – im Sinne unserer Drei-Kulturen-Hypothese folgerichtig – die Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung aus der Dritten Kultur weitgehend ignorieren (Lassnigg et al. 2012).

⁷ <http://web.archive.org/web/20030512100319/http://www.presidency.gov.at/pdf/EU-Praesidentschaft.pdf>; vgl. auch die Aussendung der APA v.15.10.1998 http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_19981015_OTS0142/gehrer-praesentierete-programm-der-konferenz-der-erziehungsbildungsminister-am-2324101998-in-baden; sowie den Bericht der Wiener Zeitung http://www.wienerzeitung.at/nachrichten/europa/europaarchiv/377748_Europa-des-Wissens-als-Ziel-gesteckt.html, alle 11.11.2014.

Eine wichtige Veränderung im Verlauf der diskutierten Periode ist – nach der sogenannten ‚realistischen Wende‘ den 1960ern – eine neue Welle des Aufschwungs an Evidenzorientierung und eine Hinwendung zu messbaren Ergebnisse der Politik. Eine deutliche Bewegung in dieser Richtung wurde zuerst in den 1990ern durch die Blair Regierung in Großbritannien vollzogen, im Gefolge der steigenden Betonung der wirtschaftlichen Bedeutung von Innovation (Lissabon Gipfel 2000) hat die OECD in den Jahren nach 2000 begonnen, Innovation im Bildungswesen zu studieren, im Zuge der Deutschen Präsidentschaft 2007 wurde dieser Aspekt betont und die Europäische Kommission hat ebenfalls „more knowledge-based policy and practice in education and training“ ausgerufen (CEC 2007; vgl. auch OECD 2007, BMBF 2008).⁸ Diese Bewegung hat, unterstützt durch die zunehmenden großen international vergleichenden Datensammlungen neue (quantitative) Informationen und eine neue Form der Auseinandersetzung mit Bildungsfragen gebracht, die der pädagogischen Praxis eher fremd war. Gleichzeitig wurde in diesen Diskursen ein sehr rigoroser kausal-analytischer Evidenzbegriff gesetzt, der auch in der einschlägigen Forschung bei weitem nicht erfüllt wird. Österreich hat nach 2000 deutliche Schritte in Richtung dieser Rhetorik gesetzt, im Sinne einer ‚Ersetzung von Ideologie durch Evidenz‘, jedoch bisher eher ohne Erfolg, oder sogar mit gegenteiligen unerwünschten Wirkungen. Ironischerweise haben die ursprünglichen Protagonisten dieser Programme in der OECD, Tom Schuller und Tracey Burns, den Begriff ‚*evidence-based*‘ bereits zu ‚*evidence informed*‘ zurückgenommen, als er gerade so richtig in die politische Programmatik diffundiert war.

The activity [...] was originally titled ‘evidence-based policy research’ (EbPR). However, as the debate progressed this term became increasingly unsatisfactory for many of those participating. This is principally because it is seen to imply too tidy and rational an image of policy-making, as some kind of clinical and objective operation. ‘EbPR’, moreover, can be ambiguous: is it the research or the policy which is evidence-based? The balance swung more towards *the use of research to foster evidence-informed policy*, which leaves more open the actual extent of the evidence use. So this report settles *for evidence informed policy research* (EIPR) as its focal term. (OECD 2007: 16; Hervorhebungen im Original)

⁸ <http://www.oecd.org/innovation/research/centreforeducationresearchandinnovationceri-evidence-basedpolicyresearchineducation.htm>, 11.11.2014.

Auch die deutsche Ratspräsidentschaft 2007 hat das Thema besetzt: 28.—30.03.2007 Konferenz: Wissen für Handeln. Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik. Frankfurt/Main. Vgl. http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_fuenfundzwanzig.pdf, 11.11.2014.

Vorphase zum Beitritt: „Vorausseilender Gehorsam“ bei der Etablierung des FH-Sektors

Wie noch heute ist die österreichische Bildungspolitik seit langem in der Frage des ‚richtigen‘ Ausmaßes an Beteiligung im Hochschulwesen gespalten, und seit Jahrzehnten gibt es die Diskussion um die Bewertung der Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) zwischen Oberstufe und Hochschulstufe. In der Zeit der Vorbereitung des EU-Beitrittes hat eine OECD-Studie über nicht-universitäre Institutionen im Hochschulbereich (OECD 1991) eine ‚Anomalie‘ Österreichs festgestellt, indem hierzulande ein im Wesentlichen undifferenziertes Hochschulsystem in Form des Universitätssektors bestand (Ausnahmen: Pädagogische Akademien, Sozialakademien, Ausbildungen für Höhere Gesundheitsberufe).

Rund um diese Studie der OECD entspann sich sehr kurzfristig eine Debatte um die Errichtung des Fachhochschul-(FH)-Sektors, die auch zu einem positiven Abschluss in Form des FH-Gesetzes (1993) gebracht wurde. Bemerkenswert an dieser Debatte war unter anderem, dass eine Konvergenz zu den anderen Ländern im Zuge des EU-Beitritts als nicht unbedeutendes Argument für die Errichtung des FH-Sektors vorgebracht wurde, obwohl dazu überhaupt keine sachlich begründete Notwendigkeit bestand. Paradoxe Weise wurde auch als Modell für den neuen Sektor nicht wie der Name zu suggerieren scheint, das deutsche Fachhochschulwesen herangezogen, sondern die institutionell viel flexibleren englischen Polytechnics, die sich jedoch gleichzeitig bereits in der Phase der Abschaffung zugunsten eines einheitlichen Hochschulsektors befanden (BMWf/BMUK 1992, Pratt 2004, Höllinger/Hackl/Brünner 1994).

Ohne näher auf die weiteren Umstände und Begründungen der Errichtung des FH-Sektors eingehen zu können, soll nur darauf verwiesen werden, dass bereits vor dem Beitritt die EU in der politischen Rhetorik für etwas verantwortlich gemacht wurde, ohne dass es die geringste sachliche Begründung dafür gab – in vielen Fragen ist das ja bis heute so der Fall.

Andererseits ist die EU auch – wenn auch ohne aktives Zutun – sozusagen virtuell ‚qua Existenz‘ Pate gestanden bei einer der wenigen grundlegenden Neuerungen der österreichischen Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte. Mit dem autonomen Akkreditierungsmodell des FH-Sektors wurde eine neue Ausbildungsstruktur sozusagen ‚auf der grünen Wiese‘ errichtet, die im Guten wie im Schlechten Erfahrungen mit dem ‚New

Public Management‘ ermöglichte und damit auch Vorläufer für die radikale Universitätsreform 2002 wurde.

Europäische Initiativen und österreichische Interpretationen

Der ‚Europäische Sozialfonds‘, die ‚Europäische Beschäftigungsstrategie‘ und der lange Weg zum ‚Lifelong Learning‘

Bildungsfragen waren in der Europäischen Politik ursprünglich auf Berufsbildung (mit der Hochschulbildung als Teil davon) begrenzt, und v.a. im Bereich der Beschäftigungspolitik verankert. Im ‚Europäischen Sozialfonds (ESF)‘ konnten Maßnahmen gefördert werden, und in der ‚Europäischen Beschäftigungsstrategie‘ wurde die Förderung des ‚Lebenslangen Lernens‘ von Anfang an als wichtige Politiklinie etabliert.⁹ Die damals in der Beschäftigungsstrategie neu etablierte Methode der offenen Koordination verlangte von den Mitgliedstaaten die Entwicklung von Nationalen Aktionsplänen entlang eines gemeinsam beschlossenen Satzes von Leitlinien, die einer jährlichen Berichterstattung und gemeinsamen Bewertung unterzogen wurden. Ebenso werden die Mittel des Sozialfonds auf Basis eines gemeinsam akkordierten Programmes in Form von Kofinanzierung für nationale Mittel vergeben, und die Förderung erfordert auch einen begleitenden Evaluierungsprozess.

Die Arbeitsmarktpolitik war mit dieser Art von projektorientierter und strategisch ausgelegter Politik bereits vertraut und es gab bereits seit den 1980ern Erfahrungen mit externer Evaluierung. Im Bereich der Bildungspolitik war diese Vorgangsweise jedoch neu. Dennoch hat sich das Bildungsministerium unter dem Titel des Lebenslangen Lernens in diesen Prozess eingebracht, der – wie auf der Europäischen Ebene – eigentlich im Sozial- bzw. Arbeitsministerium angesiedelt war. Dies hat Kooperation zwischen den Ressorts erfordert und auch Spannungen gebracht. Die Grundidee des ‚Lifelong Learning‘, das gesamte Lernen über den Lebensverlauf unter einem gemeinsamen Paradigma zu betrachten, wurde von den

⁹ Vgl. http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/community_employment_policies/c11318_en.htm, 11.11.2014.

Europäischen Institutionen im Einklang mit der OECD stark forciert, und es wurde die Entwicklung einer systematischen ‚Lifelong Learning Strategie‘ angeregt bzw. verlangt. Dies bedeutete sowohl das Einbeziehen der Elementar- und Erstausbildung als auch die Entwicklung der Erwachsenen- und Weiterbildung in einem strategischen Gesamtrahmen.

In Österreich hat dies vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung zu großen Herausforderungen und Konflikten geführt, da dieser Bereich keine klaren politischen Zuständigkeiten hat, und die Kooperation verschiedener Ressorts erfordert. Die Interventionen unter dem Titel des Lifelong Learning waren zunächst stark auf die Erstausbildung konzentriert, wo die Hebelwirkung aber sehr gering war. Die Evaluierung (WIFO/IHS/L&R 2005) zeigte, dass aufgrund der geringen öffentlichen Förderung der Erwachsenenbildung ein stärkeres Engagement in diesem Bereich viel größere Wirkungen der Europäischen Mittel hätte erwarten lassen, was zu beträchtlichen Konflikten und Auseinandersetzungen führte. In einem langen Prozess, der durch verschiedene Europäische Initiativen angestoßen und begleitet wurde, konnte 2011 – also etwa 15 Jahre nach der ersten Forderung in der Beschäftigungsstrategie – in der Regierung eine projektförmige Strategie (Lassnigg 2014) beschlossen werden, die die Dualität von machtorientierter Politik und sachlich orientierter Policy sehr deutlich spiegelt.

Kern der Strategie ist eine Plattform der vielfältigen AkteurInnen im gesamten Bildungswesen, die auf der Basis eines komplexen inhaltlichen Programms kooperative Maßnahmen entwickeln und umsetzen soll, was auch einem formellen Monitoring unterzogen wird. Aufgrund der langen Entwicklungsdauer wurden jedoch günstigere Zeitfenster versäumt und die Strategie wurde in einer Zeit der leeren Kassen etabliert, so dass expansive Maßnahmen eigentlich keine Bedeckung haben, und v.a. die Erwachsenenbildung wieder vergleichsweise leer ausgeht.

Die Europäische Politik hat hier dennoch sehr wichtige Impulse gesetzt, indem sie den Anlass für die konzeptive Entwicklung eines strategischen Gesamtrahmens und für die verstärkte Etablierung von Kooperationen zwischen den ursprünglich (noch mehr) verstreuten AkteurInnen geboten hat. Speziell bemerkenswert in diesem Prozess ist, dass die Europäische Methode der projektorientierten Kofinanzierung und der offenen Koordination auch in einer innerösterreichischen Politikinitiative zwischen dem Bund und den Ländern zur Förderung

der Basisbildung angewendet wurde (,Initiative Erwachsenenbildung‘).¹⁰ Im Bereich der Erwachsenenbildung haben die Europäischen Initiativen und Programme die Entwicklung auf der Policy-Ebene positiv beeinflusst und zu besserer Transparenz geführt, die Ebene der Politik wurde jedoch nicht wesentlich beeinflusst. Abgesehen von der Arbeitsmarktpolitik macht die öffentliche Finanzierung und Förderung der Erwachsenenbildung nach wie vor nur einen kleinen Bruchteil der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben aus. Die staatlichen Gesamtausgaben für Erwachsenen- und Weiterbildung betragen nach Schätzungen 2009 zwischen 1% und 2% der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben von ca. 16 Mrd. Euro (vgl. Lassnigg/Vogtenhuber 2013: 31f).

,Qualitätspolitik‘: Zwischen Inputs und Ergebnissen

Politische Interventionen zur Verbesserung der Qualität des Bildungswesens genießen seit Jahrzehnten international unter dem Label ,von der Input- zur Output-Orientierung‘ eine hohe Publizität, sind aber mit gravierenden Widersprüchen und Konflikten verbunden. Im Zuge der neoliberalen Reform- und Revolutions-Rhetoriken war ,Qualität‘ ein Schlagwort gegen die ,traditionelle‘ staatlich-bürokratische Politik und Praxis und für stärkere Markt- oder Dienstleistungsorientierung im Sinne der ,KonsumentInnen‘; gleichzeitig ist aber auch die Politik im Namen des Staates unter diesem Schlagwort in Verbindung mit Dezentralisierung, Deregulierung, Autonomisierung, Evaluierung etc. gegen die ,träge‘ Praxis in den Bildungsinstitutionen angetreten.

Die inhaltliche Auskleidung von Qualität war in hohem Maße von betriebswirtschaftlich-technischen Rationalisierungsmodellen im Sinne der genannten Zweiten und Dritten Kultur geprägt. Qualitätssicherungssysteme ersetzen traditionelle komplexe (bürokratische) Strukturen durch neue – ebenfalls komplexe – Strukturen und beseitigen diese entgegen der Rhetorik nicht. Sie sind die Basis für neue professionelle Gruppierungen (,QualitätsmanagerInnen‘) und Kulturen, und untergraben eher die traditionelle (Semi)-Professionalität im Bildungswesen. Die nach der Ausgangsthese in weiten Bereichen des Bildungswesens vorherrschende Erste Kultur fühlt sich durch die Qualitätspolitik

¹⁰ Initiative Erwachsenenbildung, Internet: <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/>, 11.11.2014.

verständlicherweise angegriffen, teilweise wird sie auch aktiv angegriffen, und wer angegriffen wird, setzt sich zur Wehr.

Diese Dynamiken erklären große Teile der bildungspolitischen Auseinandersetzungen seit den 1990ern. Im traditionellen Verständnis der Ersten Kultur wird im Bildungswesen Qualität mit hohen Ausgaben gleichgesetzt, die gleichzeitig als Signal für die Wertschätzung des Bildungswesens seitens der Politik und Gesellschaft interpretiert werden. Im neueren Verständnis der Zweiten und Dritten Kultur wird Qualität als günstiges Verhältnis von Aufwendungen und Ergebnissen interpretiert, das im Prinzip durch ‚Rationalisierung‘ erreicht wird: Bei ‚zu hohem‘ Ausgabenniveau müssen entweder die Ergebnisse verbessert werden, oder die Aufwendungen reduziert werden.

‚Qualitätspolitik‘ ist daher grundsätzlich mit gegensätzlichen Zugängen behaftet. Seit den 1990ern wurde teilweise versucht, die traditionell in den politischen Lagern polarisierten und gegeneinander kanalisierten ideologischen bildungspolitischen Ausrichtungen durch eine gemeinsame Orientierung an Qualität zu überbrücken (Posch/Altrichter 1992, Eder et al. 2002).¹¹ Hier kann eine starke Koinzidenz zwischen den eigenständigen österreichischen Entwicklungen und den Europäischen Initiativen festgestellt werden. Die zweite österreichische Präsidentschaft 2006 stand für Bildungswesen klar unter der Ägide der Qualitätspolitik. Damit wurde versucht, den auf der konzeptiven Ebene starken Ansätzen auch eine breitere Wirksamkeit zu geben. In der ersten Phase der 1990er wurde mittels verschiedenen Instrumenten versucht, Wegweisungen zur Entwicklung von ‚guten Schulen‘ zu geben. Entwicklungsbedarf hatte sich aufgrund der Beteiligung an der TIMMS-Studie gezeigt, die einen relativen Leistungsabfall der österreichischen SchülerInnen im internationalen Vergleich von der Volksschule zur Oberstufe ergab. Es wurden auch gravierende institutionelle Hemmnisse für die zielführende Arbeit an den Schulen gefunden, und unter dem Schlagwort ‚Autonomie‘ wurde deren Beseitigung gefordert.

Die Politik ist jedoch diesen Entwicklungsvorschlägen nicht gefolgt. Die Governance-Struktur, die aus einer unglücklichen Kombination von Bürokratie und Verteilungsföderalismus besteht, wurde nicht verändert (der österreichische Föderalismus ist kein wirklicher Föderalismus wie etwa in der Schweiz, wo die Einnahmen- und Ausgabenverantwortlichkeit im Wesentlichen übereinstimmt, und z.B. ein Kanton für seine

¹¹ Vgl. auch die Informationen und Instrumentarien im Internet: <http://www.qis.at/>; <http://www.sqa.at/>; <https://www.qibb.at/>, 11.11.2014.

Studierenden in einem anderen Kanton bezahlen muss; die Wirksamkeitspotentiale der Bürokratie werden in Österreich durch den politisierten Föderalismus gebrochen).

Anstelle dessen wurde mit den PISA-Studien die Diskrepanz zwischen hohen Ausgaben und unzureichenden Leistungsergebnissen zunehmend politisiert und tw. zu hysterischen Reformansprüchen (mit entsprechend hysterischen Gegenreaktionen, z.B. der ‚Praxis der Unbildung‘) hypostasiert. Es wäre noch zu untersuchen, inwieweit die konzeptiven Entwicklungen der ‚Qualitätspolitik‘ mikropolitisch auf den Boden der Praxis gebracht werden konnten. Auswertungen der Entwicklung der Leistungsergebnisse in den Grundkompetenzen seit den 1990ern zeigen bisher jedenfalls keine besonderen Fortschritte.

Im Bereich der (schulischen) Berufsbildung – die in der Bundesverantwortung liegt und nicht durch die föderalen Strukturen gebrochen ist – hat sich Österreich auf der Europäischen Ebene im Rahmen der Qualitätspolitik deutlich profiliert, indem (teilweise federführend) an den Europäischen Instrumentarien mitgearbeitet wurde (siehe zusammenfassend EQUAVET).¹² Es wurde ein Qualitätssicherungs- und -entwicklungsmodell (QIBB) aufgebaut, das auf die Beteiligung der Schulen ausgerichtet ist und die Formulierung von zu erreichenden Lernergebnissen als zentrales Element enthält. Die Berufsbildung, die eine starke Affinität zur Zweiten Kultur hat – konnte auch von der hochgradigen Politisierung abgegrenzt werden und sozusagen im Windschatten der sonstigen Auseinandersetzungen agieren.

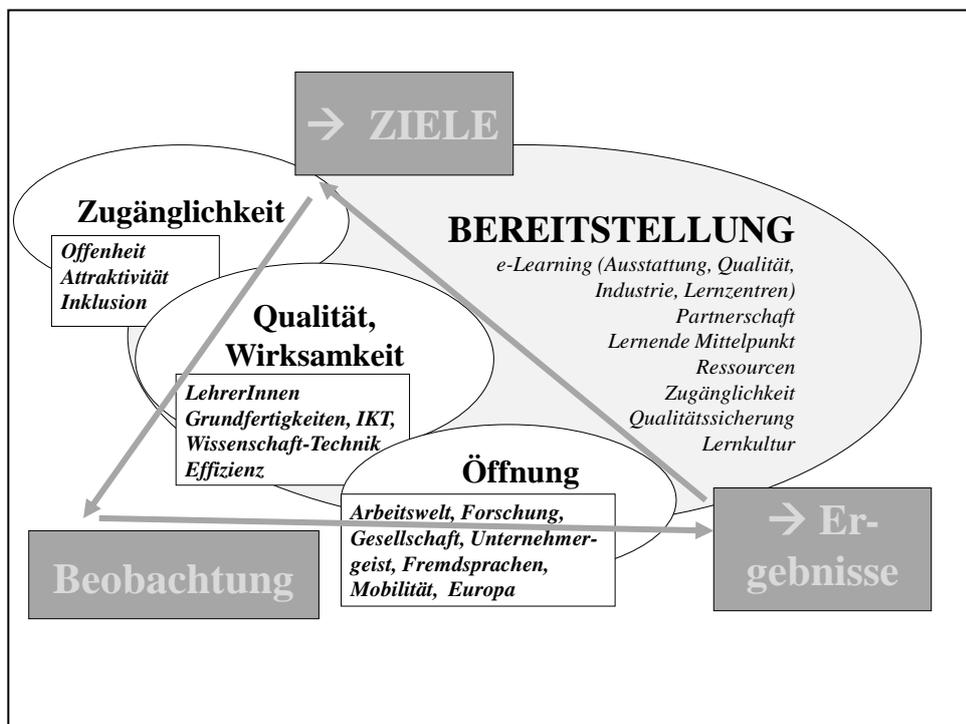
Das wichtigste zusammenfassende und übergreifende Element der Qualitätspolitik auf der Europäischen Ebene, der Qualifikationsrahmen, der die im Bildungswesen produzierten Abschlüsse auf der Basis der Lernergebnisse Europäisch (und international) vergleichbar machen soll, spielt in Österreich für die Qualität nur eine akzidentelle Rolle.

¹² EU Quality Assurance in Vocational Education & Training (EQUAVET): <http://www.eqavet.eu/qc/gns/home.aspx>, 11.11.2014.

Lissabon und ET 2010/20: Die Entwicklung Europäischer Bildungspolitik und die Positionierung Österreichs

Mit dem Gipfel von Lissabon 2000 wurde die Bedeutung der Innovation für die wirtschaftliche Entwicklung stärker akzentuiert und die Mitgliedstaaten haben der EU im Rahmen der Subsidiarität eine stärkere Rolle in der Bildungspolitik gegeben. Mit der Initiative ‚Education and Training 2010‘ wurde die offene Methode der Koordination auf die Bildungspolitik ausgedehnt und ein breiter Gesamtrahmen für die Strukturierung der Bildungspolitik entwickelt. Dieser Rahmen dehnte den Zuständigkeitsbereich auf die Allgemeinbildung aus und fokussierte auf den Bereich der Pflichtschulen. Die Grundstruktur bestand darin, dass (i) eine inhaltliche Strukturierung vorgenommen wurde, (ii) übergreifende Grundelemente der Bereitstellungsformen definiert wurden, und (iii) ein operativer Rahmen für die Zieldefinition, den Erfahrungsaustausch und das Monitoring der Zielerreichung aufgestellt wurde (vgl. Übersicht 1).

Übersicht 1: Die Grundelemente der ET 2010 Strategie



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von ET 2010.

(i) inhaltlich wurde die Bildungspolitik in drei grundlegende Zielbereiche strukturiert (a. Qualität/Wirksamkeit, b. Zugänglichkeit und c. Offenheit zur Gesellschaft und anderen Ländern), diese Felder wurden weiter thematisch in konkrete Zugriffsthemen aufgegliedert (a: LehrerInnen, Grundfertigkeiten, IKT, Wissenschaft-Technik, Effizienz; b: Offenheit, Attraktivität, Inklusion; c: Arbeitswelt, Forschung, Gesellschaft, Unternehmergeist, Fremdsprachen, Mobilität, Europa)

(ii) bei den Bereitstellungsformen wurden Querschnittsthemen definiert, die die Aufbauorganisation des Bildungswesens und die Methoden der Bereitstellung betreffen (e-Learning: Ausstattung, Qualität, Industrie, Lernzentren; Partnerschaft; Lernende als Mittelpunkt; Ressourcen; Zugänglichkeit; Qualitätssicherung; Lernkultur);

(iii) der operative Rahmen verlangte eine messbare Operationalisierung der Ziele bzw. Zielbereiche und die Entwicklung eines Beobachtungssystems in Form von Indikatoren, und eines Systems für Erfahrungsaustausch und Lernen in Form von ‚Peer Learning Aktivitäten (PLAs)‘.

Auf der Policy-Ebene wurden für die inhaltlichen Zielbereiche Arbeitsgruppen aus VertreterInnen der Mitgliedstaaten aufgebaut, die die Strukturierung und (nationale) Implementation vorantreiben sollten, gleichzeitig wurde an Indikatoren und einem Beobachtungssystem, wie auch an der Entwicklung von themenspezifischen ‚Peer-Learning‘-Aktivitäten zwischen den Ländern gearbeitet. Auf der Politik-Ebene begann eine Auseinandersetzung um die Verbindlichkeit der Umsetzung des Programms, die vor allem in der Festlegung der Europäischen Benchmarks¹³ mündete (Übersicht 2), die aber letztlich nur für die EU-Gesamt und nicht auch für die einzelnen Staaten gelten sollten. Es wurde auch ein detailliertes System der Berichterstattung aufgebaut, das im Prinzip die Identifikation der jeweiligen Länder mit ‚Best Practice‘, und des Abstandes der anderen Länder erlaubte.

Österreich hat sich an den Arbeitsgruppen durch ExpertInnen teilweise sehr aktiv beteiligt (z.B. Ressourcen, Grundkompetenzen, LehrerInnenbildung), es gab auch punktuell nationalen Informationsaustausch zwischen den Arbeitsgruppen, eine strategisch angelegte Umsetzung fand jedoch nur sehr eingeschränkt statt.

¹³ Vgl. zur aktuellen Übersicht über die Benchmarks http://ec.europa.eu/education/dashboard/index_en.htm; sowie Monitor 2014: http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14_en.pdf; sowie Indikatoren Österreich im Vergleich <https://crell.jrc.ec.europa.eu/ET2020Indicators/pdf/AT-at.pdf>, alle 12.11.2014.

Übersicht 2: EU Benchmarks für 2010 und 2020

ET 2010	ET 2020
– <i>Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger/-innen</i> : höchstens zehn Prozent	– „Frühe Schul- und Ausbildungsabgänger“
– <i>Bildungsstand der jungen Erwachsenen</i> : 85 Prozent Abschluss der Sekundarstufe II	– NEU: „Teilnahme an Vorschulbildung“
– <i>Lebenslanges Lernen</i> : Teilnahmequote 12,5 Prozent der Erwachsenen	– „Teilnahme am lebenslangen Lernen“
– <i>Absolventinnen/Absolventen in Mathematik, Naturwissenschaften und Technik</i> : Steigerung um mindestens 15 Prozent, Verringerung des Geschlechterungleichgewichts	– NEU: Bis 2020 sollen mindestens 40 Prozent der 30- bis 34-Jährigen einen tertiären Abschluss besitzen
– <i>Lesekompetenz</i> : Verringerung des Anteils der 15-Jährigen mit schlechter Lesekompetenz um mindestens 20 Prozent	– „Grundkompetenzen“
	ZU ENTWICKELN
	– „Mobilität“
	– „Beschäftigungsfähigkeit“
	– „Fremdsprachenerwerb“

Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von ET 2010 und ET 2020; Lassnigg 2012.

Fragt man nach den Auswirkungen dieser Aktivitäten, so wurde das diverse und komplexe Feld der Bildungspolitik konzeptiv strukturiert und durch die Benchmarks wurde auch die Aufmerksamkeit konzentriert. Auf EU-Ebene wurde ein systematisch strukturierter Überblick über die bildungspolitischen Aktivitäten generiert. Auch für Österreich ist damit ein generativer Referenzrahmen für die Strukturierung der Bildungspolitik entstanden, der jedoch insgesamt wenig operative Wirksamkeit hatte. Wie zu erwarten ist, fand keine Neustrukturierung der österreichischen Bildungspolitik statt, sondern bestimmte ‚passende‘ Aspekte wurden in die vorhandene Praxis eingegliedert und manche Aspekte, vor allem Probleme mit frühem Schulabbruch, wurden besonders akzentuiert. Da die Mehrzahl der Benchmarks günstig oder in der Nähe des Durchschnitts lag, war für die Politik kein alarmierender Handlungsbedarf gegeben. Eine Ausnahme betrifft die Leistungen im Lesen, wo eine sehr ungünstige Positionierung gegeben ist.

Die Positionierung Österreichs ergibt ein typisches Muster (Übersicht 3):

- die Indikatoren für die Beschäftigung, den frühen Schulabbruch und die Beteiligung an Erwachsenen- oder Weiterbildung liegen im oberen Drittel der EU-Länder
- die Ausgaben und die Mobilität liegen je nach Betrachtung im oberen oder mittleren Drittel
- die Beteiligung in Früherziehung liegt im mittleren Drittel der EU-Länder

- die Sprachenbildung, die Beteiligung in Tertiärbildung, sowie die Leistungen in Mathematik liegen im mittleren oder im letzten Drittel (Sprachen Pflichtschule und Mathematik weiblich)

- ganz klar im letzten Drittel der EU-Länder liegen schließlich die Leistungen in den Naturwissenschaften und v.a. im Lesen.

Übersicht 3: Österreichs Position auf den Indikatoren von ET 2020

Rang im ersten Drittel	Rang im zweiten Drittel	Rang im letzten Drittel	Rangplatz Österreichs in EU ^a	Wert über/unter Durchschnitt ^b
Beschäft. n.Abschluss Oberstufe			3	+ (Bv)
Beschäft. nach Abschluss Tertiär			4	+ (Bv)
Beschäft. n.Abschluss PflichtS.			5	+ (Bv)
Bildungsausgaben/Schül/Stud.			6	+
Früher Schulabbruch			7	+ (B, inv.)
Mobilität Studierende outgoing			7	+
EB-Beteiligung z/m/w			8/8/7	+ /+ /+ (B)
	Bildungsausgaben/BIP		12	+
	Zahl Sprachen Berufsbildung		13	+
	Früherziehung		14	- (B)
	Zahl Sprachen Oberstufe allgb.		14	+
	Leistungsprobleme Math. z/m/	Leistungsprobleme Math //w	17/11/19	- /- /- (B, inv.)
	Mobilität Studierende incoming		17	-
	Tertiäre Abschlüsse incl. ISCED4	Tertiäre Abschlüsse	22/14	- /- (B)
		Leistungsprobleme Wiss. /m/w	- /20/21	- /- /- (B, inv.)
		Zahl Sprachen Pflichtschule	22	-
		Leistungsprobleme Lesen z/m/w	23/22/23	- /- /- (B, inv.)

Legende: B = Benchmark; Bv = vorgesehene Benchmark

Anmerkungen:

a Rang unter Ländern mit Werten; bei geschlechtsspezifischen Indikatoren (zusammen, männlich, weiblich) bzw. Kombination von Indikatoren wird der Durchschnitt der jeweiligen Rangplätze gewertet

b Invertiert wenn niedrige Werte wünschenswert sind

Quelle: Eigene Auswertung aufgrund von ET2020; Lassnigg 2012.

Vergleicht man diese Position Österreichs in der EU mit den bildungspolitischen Prioritäten, so ist eine Tendenz zu ‚prozyklischem‘ Verhalten zu sehen, indem starke Aktivitäten vor allem im Bereich der Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche und der Bekämpfung von frühem Schulabbruch gesetzt werden, wo die Position bereits gut oder sehr gut ist. Die weiter oben skizzierten Ansätze zur Verbesserung der Qualität haben offensichtlich – trotz teilweise beträchtlicher zusätzlicher Ausgaben für die weitere Reduzierung der KlassenschülerInnenzahlen nicht ausgereicht um kurzfristig die Leistungen zu verbessern.

Aktuelle Entwicklungen: Schlüsselkompetenzen, Qualifikationsrahmen und Kopenhagen-Prozess, Benchmarks 2020

Ein wichtiges Ergebnis der ET 2010 Arbeitsgruppe zu den Grundfertigkeiten war die Entwicklung der Europäischen Schlüsselkompetenzen die über die beruflichen Qualifikationen hinaus alle wichtigen Dimensionen des Lebens abdecken und eine Plattform für eine inklusive und partizipative ‚Lifelong Learning‘-Politik abgeben können. Diese Vorschläge werden in der österreichischen Erwachsenenbildung aufgegriffen, sie stehen jedoch weder auf Europäischer noch auf nationaler Ebene im Vordergrund.

Die Hauptlinie der Politik besteht in der Umsetzung von nationalen Qualifikationsrahmen als Transparenzinstrument für die Vergleichbarkeit der Bildungsabschlüsse, die seit den frühen 2000er Jahren stark forciert wird. Im Rahmen der österreichischen Präsidentschaft 2006 bildete eine Feasibility-Studie über die Errichtung eines übergreifenden Qualifikationsrahmens einen wichtigen Schwerpunkt (Lassnigg et al. 2006). Trotz der positiven Ergebnisse der Studie über die Möglichkeit der Einbeziehung der Universitäten in den Qualifikationsrahmen ist dies in Österreich politisch gescheitert. Die Entsprechung der nationalen Qualifikationsrahmen (NQRs) zum Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) soll als Instrument für die Qualitätssicherung der nationalen Bildungsangebote dienen. Es ist jedoch umstritten, ob dies tatsächlich erreicht werden kann, oder ob es sich eher um symbolische Politik handelt – Stichwort ‚Castle in Cyberspace‘ (Stefanie Allais). Österreich hat einen komplexen Prozess in Gang gesetzt, um einen nationalen Qualifikationsrahmen zu entwickeln, dessen Ausgang noch in vielen Punkten offen ist.

Eine Linie der Kritik an der EU 2010 Initiative bestand darin, dass die Berufsbildung vernachlässigt wurde. Mit dem Brügge-Kopenhagen-Prozess wurde eine umfassende Programmatik für diesen Bereich entwickelt, der – ähnlich wie das 2010 Programm – einen generativen Rahmen aufstellt, ohne dass es jedoch verbindliche Festlegungen für politische Aktionen gibt (die 2010 Benchmark zum Abschluss der Oberstufe wurde fallen gelassen und eine neue 2020 Benchmark zum Hochschulzugang errichtet). Den Ländern wird eine Programmatik in die Hand gegeben, die sie nutzen können (vgl. ausführlich Lassnigg 2012). Österreich hat sich in diesem Bereich an der Entwicklung stark beteiligt. Das System der Qualitätssicherung für die Berufsbildung (QIBB), das erstmals im Rahmen der

Präsidentschaft 2006 vorgestellt wurde, befindet sich in kontinuierlich wachsender Umsetzung und gruppiert sich um die Entwicklung von Kompetenzmodellen auf Fächerebene. Auch das System der Kreditpunkte für die Berufsbildung (ECVET) wurde als Schwerpunkt aufgegriffen. Im Windschatten des deutschen ‚Dualen Systems‘ wird im Nachhall der Weltwirtschaftskrise 2008/09 überdies die österreichische Lehrlingsausbildung als Vorbild für gute Praxis gegen die Jugendarbeitslosigkeit gesehen, wobei jedoch das starke komplementäre arbeitsmarktpolitische Engagement ausgeblendet wird.

Die neuen Benchmarks für 2020 haben Themen in den Vordergrund gerückt, in denen Österreich auf mittleren oder hinteren Rangplätzen liegt. Die Benchmark zur Beteiligung im Hochschulwesen bedeutet institutionelle Spannungen für Österreich, da hier der Schwerpunkt stärker auf der Berufsbildung in der Oberstufe liegt als im Hochschulwesen. Eine statistische Neudefinition der BHS in Richtung Tertiärbildung verändert die Positionierung etwas.

Diskussion und Ausblick

Eine Europäische Bildungspolitik hat sich erst parallel zum österreichischen Integrationsprozess, und v.a. nach dem Lissabon-Gipfel 2000 entwickelt. Dabei erfolgte vor allem unter dem Paradigma des ‚Lifelong Learning‘ eine zunehmende Verbreiterung, Vertiefung und Differenzierung des Feldes mit den Hauptaktivitäten auf der (sachlichen) Policy-Ebene. Hier wurden umfassende Angebote zur generativen Strukturierung des komplexen Bildungswesens und zum Politiklernen gemacht, wobei die ‚Methode der offenen Koordination‘ aus der Beschäftigungspolitik angewendet und weiterentwickelt wurde. Diese Strukturierungen spiegeln die Komplexität der Bildungspolitik und sind selbst für ‚InsiderInnen‘ kaum mehr zu überschauen, wie die zusammenfassenden Darstellungen in Lassnigg (2012) zeigen.

Auf der Ebene der (Macht)-Politik sind die Europäischen Initiativen aufgrund der Zurückhaltung der Mitgliedsstaaten einerseits auf einige wenige Aspekte konzentriert (Benchmarks, Qualifikationsrahmen, Mobilitätsprogramme; der Bologna-Prozess ist ja keine direkte EU-Initiative, obwohl er de facto eine zentrale Rolle spielt), und andererseits konnten diese wenigen Benchmarks von 2010 weitgehend nicht erreicht werden.

Zum tatsächlichen Impetus und Einfluss der EU-Initiativen auf der nationalen Ebene gehen die Einschätzungen auseinander. Teilweise wird in den wenigen einschlägigen Forschungen ein starker gestaltender Impetus mit einem hohen Grad an ökonomischer Orientierung unter neoliberalem Einfluss unterstellt (vgl. z.B. Maniscalco 2013, Powell/Bernhard/Graf 2012, bzw. WZB-INVEST). Andere Forschungsarbeiten arbeiten einen hohen Grad an Diversität der Europäischen Politik heraus und siedeln auch Vieles auf der Ebene der politischen Rhetorik und symbolischer Politik ohne Durchgriff in die nationale Praxis an. Für die nationale Ebene wird einiger Spielraum für eine breitere Politik im Sinne des Europäischen Sozialmodells gesehen.¹⁴ Die Erfahrungen in Österreich und die Lesart des Autors zu den Europäischen Strategien (Lassnigg 2012) legen eher die zweite Sichtweise nahe.

Wenn man versuchen will den Einfluss der EU-Politik auf Österreich einzuschätzen, so liegen keine formalen Analysen vor. Legt man wiederum die Unterscheidung von Policy und Politik zugrunde, so kann man auf der Policy-Ebene in vielen Teilbereichen einen inhaltlichen Austausch feststellen, der auch Lernprozesse impliziert. Auf der Politik-Ebene dominieren jedoch nach wie vor die traditionellen Muster und die Europäischen Einflüsse spielen vor allem in der Rhetorik eine Rolle.

In der substantiellen Politik stehen trotz Sparpolitik nach wie vor Ausgabensteigerungen als (interessenpolitisches) Signal der Wertschätzung im Vordergrund (Senkung der KlassenschülerInnenzahlen als Wahlkampfthema; zusätzliche Lehrkräfte für Integration und Neue Mittelschulen), ohne die Komponente der Ergebnisse bzw. der Produktivität entsprechend den Europäischen Vorschlägen zu berücksichtigen. Hinsichtlich der Qualität ist im Bereich der Pflichtschule und Allgemeinbildung nach den ersten Anfängen eine komplexe ideologische und interessenpolitische Blockade entstanden, die sich bereits ziemlich zu einem Gordischen Knoten verdichtet hat. Die Europäischen Initiativen spielen dabei für viele AkteurInnen überwiegend die Rolle eines ‚Pappkameraden‘, einer ‚Pappkameradin‘, an dem/der sie sich je nach Bedarf abarbeiten. Eine Skizze der Widersprüche und Konfliktpositionen in den AkteurInnenkonstellationen kann man sich etwa folgendermaßen vorstellen:

- Ansätze zu systematischer ‚weicher‘ Schulentwicklung aus den 1980ern sind, als sie in regulatorische Form gegossen wurden (Lehrplan 1999), an interessenpolitischen Gegensätzen

¹⁴ Vgl. die Beiträge im European Educational Research Journal Vol.7, No.3, 2008.

und Forderungen gescheitert. Nach sehr erfolgversprechenden Entwicklungsansätzen aufgrund von TIMSS 1995 hat sich dann im Gefolge der hochgradigen Politisierung der Leistungsprobleme nach PISA 2000 eine Konfliktposition zwischen den Assessments und der Forschung einerseits und der Interessenvertretung, und dadurch indiziert – in nicht klar erfassbarem Umfang – auch der Praxis andererseits aufgebaut, die in jüngster Zeit auch noch durch ‚philosophisch‘ untermauerte publizistische Reformbekämpfungsdiskurse angeheizt wird. Damit wird dem Großprojekt der ‚Bildungsstandards‘ direkt entgegengewirkt, das im Prinzip, richtig eingesetzt, Potentiale zur Weiterentwicklung hätte.

- Auf einer anderen Front wurden die in den 1990ern beginnenden Vorschläge für Governance-Reformen in Richtung ernsthafter Schulautonomie einerseits politisch so halbherzig aufgegriffen, dass diese leicht als Sparpolitik diskreditiert werden konnten, andererseits ist eine erfolgversprechende Governance-Reform im Sinne der durch den Österreich-Konvent vorgegebenen Richtung angesichts der gegebenen Interessenkonstellation aus Bund, Ländern, Interessenvertretungen und politischen Parteien außer Sichtweite. Eher ist auch hier eine mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit kontraproduktive Lösung einer vordergründigen Beseitigung formaler Komplexität durch ‚Verlängerung‘ anstelle einer durchgreifenden Schulautonomie in einem klaren nationalen Gesamtrahmen zu befürchten.

- Die Organisation der Mittelstufe ist ein seit Jahrzehnten zutiefst ideologisch umkämpftes Feld, das einem periodischen Auf und Ab unterliegt und in dem verschiedene komplex miteinander verbundene Aspekte eine Rolle spielen: (i) der auch im Vergleich zu anderen differenzierten Systemen besonders frühe Übergang, der in die Volksschule zurückwirkt; (ii) die komplexe Frage der sozialen Un-Gerechtigkeit, die mit der gegenwärtigen Struktur offensichtlich verbunden ist; (iii) die Befürwortung und Verteidigung des Bildungsmodells des Gymnasiums, das in der Form der AHS noch (teilweise) weiterbesteht, und soziale Reproduktion ‚sponsert‘ (iv) nicht zuletzt auch politische Zugehörigkeiten und Identifikationen im Sinne der Fortsetzung und Erinnerung vergangener Kämpfe. Die Europäische Politik unterstützt die Stärkung der Gerechtigkeit, ein späterer Übergang ist jedoch ohne Veränderung der AHS nicht möglich. Die Neue Mittelschule, wie auch das gestiegene politische Gewicht der ‚Grünen‘ hat diese Fragen, nachdem sie etwas ‚befriedet‘ (bzw. eher unter die Oberfläche ‚verdrängt‘) gewesen waren, wieder virulent gemacht, ohne dass die gegebene Konstellation eine andere Lösung als eine neuerliche Hauptschulreform ermöglicht, was den Grundkonflikt aber weiter perpetuiert.

- Eine weitere Konfliktlinie ist durch die Adoption der ‚Evidenz- oder Fakten-basierten Politik‘ auf der Europäischen Ebene und deren teilweise zu stark vereinfachte Verbreitung aufgebrochen. Seitens der BefürworterInnen wird suggeriert oder sogar versprochen, dass in der Politik ‚Ideologie durch Evidenz ersetzt‘ werden könnte. Es ist jedoch seit langem klar, dass dies nicht nur die demokratischen Entscheidungen unterminieren würde, sondern dass die verfügbaren Evidenzen gerade in den umstrittenen Fällen nicht ausreichen, um zwingende Maßnahmen zu begründen. Die starke Verknüpfung von Evidenz und Politik wirft überdies Fragen zum Verhältnis zwischen Evidenz und täglicher Praxis auf, was zum ersten Punkt der Anforderungen und Methoden für Schulentwicklung, und die Möglichkeiten der Nutzung von Evidenz in der Praxis zurück verweist. Damit ist die LehrerInnenbildung angesprochen, die hier – bei entsprechender Entwicklung – als Vermittlungsmedium fungieren kann. Die hochgradige Politisierung der internationalen Assessments und in ihrem Gefolge auch der weiteren Bildungsforschung und der Bildungsstandards (‚Expertenwissen‘) hat tendenziell die Kontrollfunktion der Evidenz betont, und somit auch Konflikte zur Praxis und vielfältige Formen von Widerstand provoziert. Diese Konfliktpositionen werden dadurch verstärkt, dass das Professionswissen der Lehrpersonen gegen die Forschungsevidenzen ausgespielt wird was die Ideologisierung fördert und weiter anheizt. Lösungen auf dieser Konfliktlinie können nur gefunden werden, wenn die selbstverständlichen und notwendigen ideologischen Auseinandersetzungen zivilisiert und sachgerecht geführt werden und gleichzeitig nicht gegen Evidenzen – also ‚gegen besseres Wissen‘ – gehandelt wird. Sowohl das uneinlösbare Versprechen der Ersetzung von Ideologie durch Evidenz als auch die Delegitimierung der Forschung verstärken diese Konfliktlinie.

Die Stellung der Europäischen Politik ist in dieser Konflikt-Konstellation einerseits als ‚Pappkamerad‘ angefeindet, andererseits bietet sie einen komplexen konzeptiven Rahmen auf der Policy-Ebene. Bei vertiefender Beschäftigung könnte dieser Rahmen neue Wege finden lassen und die Kommunikation zwischen den Drei Kulturen verbessern. Aber das Gewicht der Policy gegenüber der Politik ist äußerst schwach wirksam. Im Bild des ‚Bohrens harter Bretter mit Augenmaß‘ (Max Weber) muss man eher von Nadelstichen sprechen; mit dem Bohren wurde gar nicht recht begonnen, und das Augenmaß lässt in den hysterischen Diskursen von allen Seiten stark zu wünschen übrig.

Der mittelfristige Ausblick ist eher pessimistisch, die aktuell bevorstehenden Sparmaßnahmen werden wieder die bekannten Forderungen nach mehr Mitteln nach sich ziehen, die

übertriebenen und unrealistischen Reformforderungen und -erwartungen werden weitergeführt werden, die Antireformrhetorik ist gerade in einem starken Aufschwung begriffen, und unter den Reformbefürwortern hat die Industriellenvereinigung aktuell einen massiven Vorstoß getätigt.¹⁵ Dennoch wird die gemischte Situation vermutlich weiter bestehen.

Literatur

- Badelt, Christoph/Wegschaider, Wolfhard/Wulz, Heribert (Hg.) (2007): Hochschulzugang in Österreich. Graz: Grazer Universitätsverlag-Leykam.
- Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen (1989): Qualifikation 2000. Publikationen des Beirats für Wirtschafts- und Sozialfragen Nr.58. Wien.
- BMWF (Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung)/BMUK (Bundesministerium für Unterricht und Kunst) (1992): Diversification of Higher Education in Austria: Background-Report submitted to OECD. Wien: BMWF/BMUK.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2008): Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik. Bildungsforschung Band 25. Berlin: BMBF.
- Bouder, Annie/Dauty, Françoise/Kirsch, Jean-Louis/Lemistre, Philippe (2008): Readability of qualifications: a question as old as Europe. In: CEDEFOP (Hg.): Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in Europe: background report, Band 3, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 1–66.
- CEC (Commission of the European Communities) (2007): Towards more knowledge-based policy and practice in education and training. Commission staff working document, SEC(2007) 1098. Brussels. Verfügbar unter: http://www.parlament.gv.at/PAKT/EU/XXIII/EU/01/92/EU_19285/imfname_10001556.pdf, 11.11.2014.
- EC-DG EAC-Directorate-General of Education and Culture (2014). Education and Training Monitor 2014. Verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor14_en.pdf 2.12.2014.
- Eder, Ferdinand/Posch, Peter/Schratz, Michael/Specht, Werner/Thonhauser, Jodef (Hg.) (2002): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen. Innsbruck/Wien/München: Studienverlag.
- EU (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung - Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft [257KB] KOM(95)590, November. Brüssel. Verfügbar unter: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf , 11.11.2014.
- Gutknecht-Gmeiner, Maria (2012) Europäische Bildungsinitiativen und nationale Bildungspolitik: Erfahrungen und Bewertungen des nationalen Umgangs mit EU-Initiativen. In: Barbara Herzog-Punzenberger (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam, 395-427 Verfügbar unter: https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band2_gesamt_0.pdf, 2.12.2014.
- Höllinger, Sigurd/Hackl, Elsa/ Brünner, Christian (Hg.) (1994): Fachhochschulstudien – unbürokratisch, brauchbar und kurz. Wien: Passagen.
- Krainer, Konrad (1999): Innovations in Mathematics and Science Teaching (IMST) – TIMSS als Impuls für nachhaltige Entwicklungen in Österreich. In: Schriftenreihe zur Didaktik der Mathematik (ehemals Didaktikhefte) der Österreichischen Mathematischen Gesellschaft (ÖMG), Band 31, Graz.

¹⁵ Vgl. <http://www.vbbi.at/>; <http://www.iv-net.at/b3487/beste-bildung-fuer-oesterreichs-zukunft-die-inhalte-des-iv-konzepts/>

- Lassnigg, Lorenz (2014): Die österreichische LLL-Strategie im Prozess ihrer Umsetzung. Gut Ding braucht Weile. In: Weiterbildung, Heft 2 (April), 38-43. Verfügbar unter: www.equi.at/dateien/LLL-2014.pdf, 11.11.2014.
- Ders. (2012): Die berufliche Erstausbildung zwischen Wettbewerbsfähigkeit, sozialen Ansprüchen und Lifelong Learning – eine Policy Analyse. In: Barbara Herzog-Punzenberger (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz: Leykam, 313-354. Verfügbar unter: <http://www.equi.at/dateien/nbb-berufsbildung.pdf>, 11.11.2014.
- Lassnigg, Lorenz/Bock-Schappelwein, Julia/Pitlik, Hans (2009): Bildungsökonomie: Eine vernachlässigte Quelle erweiterter Steuerungswissens im österreichischen Bildungswesen. In: Specht, Werner (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Graz: Leykam, 361-379.
- Lassnigg, Lorenz/Felderer, Bernhard/Paterson, Iain/Kuschej, Hermann/Graf, Nikolaus (2007): Ökonomische Bewertung der Struktur und Effizienz des österreichischen Bildungswesens und seiner Verwaltung. Forschungsbericht (September). Wien: IHS. Verfügbar unter: http://www.equi.at/dateien/ihs_oekbew.pdf, 11.11.2014.
- Lassnigg, Lorenz/Trippl, Michaela/Sinozic, Tanja/Auer, Alexander (2012) Wien und die „Third Mission“ der Hochschulen. Forschungsbericht im Auftrag der Stadt Wien (November). Wien: IHS und WU. Verfügbar unter: <http://www.equi.at/dateien/3FFF-Endb.pdf>, 11.11.2014.
- Lassnigg, Lorenz/ Vogtenhuber, Stefan (2014): Das österreichische Modell der Formation von Kompetenzen im Vergleich. In: Statistik Austria (Hg.): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen – Vertiefende Analysen der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien: Statistik Austria, 49-79.
- Dies. (2013): Neuere Schätzungen zur öffentlichen und privaten Finanzierung der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Report - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung Nr. 36(2), 29-42.
- Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Pellert, Ada/Cendon, Eva unter Mitarbeit von Barbara Auer, Margot Erking, und Regina Gottwald (2006): EQF im Kontext der tertiären Bildung in Österreich. Forschungsbericht (April). Wien: IHS und Donauuniversität Krems. Verfügbar unter: <http://www.equi.at/dateien/EQF-endbericht-1204-online.pdf>, 11.11.2014.
- Lepenies Wolf (1988): Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft. Reinbek: Rowohlt.
- Maniscalco, Sergio Rosario (2013): Adult education policy in the European Union in the Lisbon decade. The shift to vocational adult learning and work skills matching. Diss.Univ.of Turku. Verfügbar unter: <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/92663/AnnalesB370Maniscalco.pdf?sequence=2>, 11.11.2014.
- OECD (1991): Alternatives to Universities. OECD: Paris.
- Dies. (2007) Evidence in Education: Linking Research and Policy. Paris: OECD.
- Pechar, Hans (2005) Der österreichische Hochschulzugang nach dem EuGH-Urteil. Zeitschrift für Hochschuldidaktik (Dezember) 6, 5-18. <http://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/viewFile/165/225> 2.12.2014.
- Posch, Peter/Altrichter, Herbert unter Mitarbeit von Michael Sertl, Mats Ekholm, John Elliott, Achim Leschinsky u.a. (1992): Schulautonomie in Österreich. Innsbruck: Studienverlag.
- Powell, Justin J.W./Bernhard, Nadine/Graf, Lukas (2012): Amerikanisierung oder Europäisierung der (Aus-) Bildung? Die Bologna- und Kopenhagen-Prozesse und das neue europäische Modell der Hochschul- und Berufsbildung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 52 Soziologische Bildungsforschung, 437-458.
- Pratt, John (Hg.) (2004): The 'accreditation model': policy transfer in higher education in Austria and Britain. Oxford: Symposium Books.
- Schmid Kurt/Ascher Christoph/Mayr Thomas (2009): Reformpunkte zum österreichischen Schulgovernance-System. Kurzexpertise (August). Wien: ibw.
- Schweitzer, Michael (1993) EG Kompetenzen im Bereich von Kultur und Bildung. In: Merten, Detlef (Hg.): Föderalismus und Europäische Gemeinschaften unter besonderer Berücksichtigung von Umwelt und Gesundheit, Kultur und Bildung. Berlin: Duncker & Humblodt 147-159

Snow, Charles Percy (1961): The two cultures and the scientific revolution. London: Cambridge University Press.

Ders. (1963):. The Two Cultures: A Second Look. Cambridge: Cambridge University Press.

WIFO/IHS/L&R (2005): Evaluierung Europäischer Sozialfonds 2000-2006 Ziel 3 Österreich. Aktualisierung der Halbezeitbewertung, Schwerpunktanalysen. Forschungsbericht (Oktober). Wien. Verfügbar unter: www.equi.at/dateien/A-ESF-2005-End.pdf, 11.11.2014.

WZB-INVEST (o.J.): Project Internationalization of Vocational and Higher Education Systems in Transition (INVEST). Verfügbar unter: <http://www.wzb.eu/en/research/education-work-and-life-chances/skill-formation-and-labor-markets/projects/internationalization-of-vo>, 11.11.2014.