

Lorenz Lassnigg

Zehn Thesen zur Entwicklung von Bildung–Erziehung in Österreich

AUSDIFFERENZIERUNGEN DER ÖSTERREICHISCHEN GESELLSCHAFT 1: AUSGEWÄHLTE FUNKTIONSSYSTEME, ÖSTERREICHISCHE GESELLSCHAFT FÜR SOZIOLOGIE, JUBILÄUMSKONGRESS, SEPT. 2000, PLENUM 2: THESENPAPIER

Hintergrund

1. Komplexität

Das Bildungs-Erziehungswesen ist ein komplexes Gebilde, das sich schwer auf die „Einheit des Systems“ (Luhmann) reduzieren lässt; entsprechend gibt es sowohl konkurrierende Funktionsbestimmungen als auch konkurrierende Konzeptualisierungen dieses gesellschaftlichen „Komplexes“ und seiner Subbereiche (System, Sektor, Feld, Institution, etc.), die tief in die unterschiedlichen theoretischen Konzeptualisierungen von Gesellschaft hineinreichen (in diesem Sinn betrifft Erziehung und Bildung die grundlegenden Mechanismen der Vergesellschaftung, der Verknüpfung von Handlung und Struktur, der Systembildung und Institutionenbildung, etc.). Ein wesentlicher Gesichtspunkt dieser Komplexität ergibt sich aus der Verknüpfung mit anderen gesellschaftlichen „Komplexen“ (Familie und „Community“, Wissenschaft-Technologie-Innovation, Wirtschaft-Arbeit-Beschäftigung, Macht-Staat-Politik, Kultur-Öffentlichkeit-Medien etc.) sowie mit den Grunddimensionen gesellschaftlicher Differenzierungen und Konflikte (soziale Klassen, Geschlecht, Ethnien, etc.). Die Vorstellungen zum Status Quo, zur Entwicklung und den Zukunftsperspektiven im Bereich Bildung-Erziehung, die vorgenommenen Akzentuierungen und Einschätzungen sind daher von den zugrundeliegenden allgemeinen Vorstellungen beeinflusst, die im Verlauf der Entwicklung soziologischer Zugänge von selektiven Zugriffen und einseitigen Theoretisierungen geprägt sind. Die folgenden Thesen sind in diesem Sinn von einer gewissen „Nachdenklichkeit“ auf dieser allgemeinen Ebene der Suche nach einer soziologischen Fassung der „Einheit des Systems“ geprägt.

2. Politik

Das Bildungs-Erziehungswesen ist über Staat und Politik in die Gesellschaft eingebettet, daher ist seine Verfasstheit und Entwicklung ohne Analyse der politischen Akteure, Strukturen, Veränderungen und Entwicklungen („Tagespolitik“, grundlegende Muster und „Regimes“, Verknüpfungen zu verschiedenen Ebenen der gesellschaftlichen Entwicklung) nicht zu verstehen – andererseits sind die Vorgänge im Bildungs-Erziehungswesen in vielfacher Hinsicht auch von der politischen Ebene abgeschirmt, so dass dieser privilegierte Zusammenhang zur Politik oft nicht unmittelbar zu erkennen ist. Die Einschätzung der Entwicklung im Bereich Bildung-Erziehung muss die Entwicklung der allgemeinen politischen Muster und deren Wirkungen berücksichtigen und explizit machen (muss eine „Soziologie der Bildungspolitik“ einschließen). Diese Muster strukturieren die Handlungsweisen der involvierten Akteure, und sie sind auch Muster von Diskursen, die die Handlungsperspektiven und die Reduktion der Komplexität bestimmen. Ein geeignetes Konzept für die Analyse dieser politischen

Muster kann in Stichworten mit der Abfolge von „Fordismus“ – Krise des Fordismus – „Post-Fordismus“ skizziert werden (diese Begriffe sind enger und damit „reicher“ an Konnotationen als die Begrifflichkeiten von „Moderne“, Postmoderne, reflexiver Modernisierung etc.) *Fordismus* steht für das politische Muster der Periode der Keynesianischen Anpassung und des Aufbaus wohlfahrtstaatlicher Regimes in den fünfziger und sechziger Jahren (auch: Industriegesellschaft, Organisierter Kapitalismus, „Welfare Capitalism“, etc.) in das die Bildungs-Erziehungspolitik eingepasst war; *Krise* steht für die vielfältigen und verschiedenartigen Brüche der siebziger und achtziger Jahre (Wirtschafts -, Umwelt- und Wachstumskrisen, Finanzkrise, Staatsversagen, neue politische Bewegungen, etc.), die sich in der neokonservativen und neoliberalen „Wende“ ausgedrückt haben (auch: Dienstleistungsgesellschaft, Dis-organisierter Kapitalismus, Risikogesellschaft, etc); *Post-Fordismus* steht für die neuen Konzepte und Hoffnungen, im Kontext der „Globalisierung“, der wissensbasierten Wirtschaft und der Informationsgesellschaft zu einem „New New Deal“ (Lundvall) in einer „Lernenden Gesellschaft“ zu kommen. Zurückgehend auf die fundamentale Konfrontation in der Soziologie zwischen Spätkapitalismus und Industriegesellschaft könnte man aus heutiger Sicht sagen: Beide Positionen haben in gewisser Weise Recht gehabt, der Spätkapitalismus ist uns in weiterentwickelter Form geblieben, die Industriegesellschaft hat sich in den industrialisierten Ländern über die Dienstleistungsgesellschaft zur Informationsgesellschaft gewandelt (und sie breitet sich in der Globalisierung aus, im Guten wie im Schlechten).

Status Quo

3. „Wende“ und Disposition

equiHS Employment - Qualification - Innovation

Status Quo: „Wende“

In der „Wende“ steht das institutionalisierte Bildungsmodell in allen seinen wichtigen Merkmalen gebündelt zur Disposition.

Während die Auseinandersetzungen in Österreich bisher durch die vergangenen Konstellationen und Diskurse geprägt sind, werden sich vermutlich neue Fronten auftun.

Konstruktive, zukunftsgerichtete Fragen sind wenig absehbar > **konstruktive Wendung des Wendediskurses.**

Der Status Quo ist durch die international (zeitverschoben) zu beobachtende neokonservative oder neoliberale Wende bezeichnet, die die Krise des Fordismus und des Wohlfahrtsstaates begleitet hat. Diese Wende ist im Bildungs-Erziehungswesen damit verbunden, daß alle wesentlichen Dimensionen des Bildungs-Erziehungswesens zur Disposition stehen, bzw. Themen von kontroversiellen Diskursen,

Konflikten oder Kämpfen sind. Diese Konfliktlinien stellen das institutionalisierte Bildungsmodell umfassend in Frage und die folgenden Dimensionen stehen zur Disposition (allgemein, und auch in Österreich):

- *Die Grenzen bzw. der Umriß des formalisierten Bildungs-Erziehungswesens* (Ausdehnung im Lebenszyklus: auf Erwachsene „lebenslanges Lernen“ und Kleinkinder „Kinderbetreuung“, organisatorische Ausdehnung: „Öffnung“ und Einbeziehung von interorganisatorischen und intersektoralen Kooperationen, Entwicklung betrieblicher Bildungsaktivitäten, etc.);
- *Die innere Struktur des formalisierten Bildungs-Erziehungswesens* (Ordnung der Bildungsgänge und der Übergänge zwischen den Bildungsgängen, Gewicht der Berufsbildung, Zugang zum Hochschulwesen, Verläufe und Verteilung erwarteter Bildungslaufbahnen, Gestaltung der inneren Verteilungs- und Selektionsmechanismen);
- *Die gesellschaftspolitische Referenz von Bildungs-Erziehungsleistungen* (Bildung als Recht vs. Bildung als Ware, bzw. Grenzziehung zwischen kollektivem Gut und marktfähigem Gut, Bildung als Investition vs. Bildung als Konsum);
- *Die Verknüpfung zur politischen Steuerung*. Formen der Organisation, Regulation und Allokation öffentlich-staatlich vs. privat-marktlich (Deregulierung „Autonomisierung“, Kostenbegrenzung „Sparpolitik“, Effizienz und „Inertia“, Management und Vermarktung als Gegenbewegung zu Aspekten der Demokratisierung und Verstaatlichung);
- *Die Zielsetzungen, die Inhalte und die Methodik* (Bildungsbegriff: „Bildung ist mehr“, traditionelle und neue Inhalte, Kanonisierung und „back to basics“, Wissensformen, „Schlüsselqualifikationen und soziale Qualifikationen, reproduktive vs. konstruktive Methodik, Anreize vs. Sanktionen, „Permissivität“ und Lernkultur, Credentialismus vs. Verstehen, etc.);
- *Die Personal- und Professionspolitik im Bildungs-Erziehungswesen* (Organisationsmodell für die Bildungs-Erziehungstätigkeiten, Rationalisierung und Technisierung, Geltendmachen von Außeninteressen der Eltern, der Wirtschaft, der Öffentlichkeit gegenüber den „organisierten Eigeninteressen des Systems“, Angriffe gegen die Organisation und Interessenvertretung, bzw. ihre Infragestellung, mediale Rankings, etc.);
- *Die Verknüpfung zur „Sozialisationsumwelt“* (Infragestellung des „Greifens“ der organisierten Bildungs-Erziehungsaktivitäten in Relation zu den Veränderungen in der „Sozialisationsumwelt“, „Aufwuchsbedingungen“, Familienstrukturen, Wertewandel, Beitrag der Haushalts/Familien/Frauenarbeit, Jugendkultur, Jugendkonsum, Medien, etc.);
- *Die Verknüpfung zur Beschäftigung* (neue Anforderungen aufgrund Dynamisierung, Flexibilität, Innovation, Strukturwandel etc., neue Brauchbarkeitsdebatte und Arbeitslosigkeit, „Bildung ohne Berufsaussichten“, Individualisierung, Wandel der beruflichen Organisation, etc. Biographie- und Karrierekonstruktion);
- *Die Verknüpfung zur Sozialstruktur und zur Verteilung von Lebens- und Partizipationschancen, von Macht, Wissen, Reichtum, etc.* (Selektionsmechanismen in der Dynamik zwischen Öffnung

und Schließung, zwischen erweiterter Inklusion und verstärkter Selektivität, auf dem Hintergrund der Gefahr gesellschaftlicher Spaltung und Ausgrenzung);

- *Die Verknüpfung zur Wissensproduktion, zur Entwicklung von Technologie und Innovation, zum „Innovationssystem“ (Dialektik der Aufklärung, Zwei bzw. Drei Kulturen, lineares und systemisches Innovationsmodell, neue Organisationsmodelle – „Institutional Enterprise“ und lernende Organisation, konstruktivistische Lernmodelle, „Big Science“, 2nd Academic Revolution);*

equiHS Employment - Qualification - Innovation

„Wende“ - Punkte

Grenzen und Innere Struktur
Gesellschaftspolitische Referenz
Steuerungsmechanismen
Ziele, Inhalte, Methodik
Personal/Professionspolitik
Externe Referenzen:
Sozialisationsumwelt, Beschäftigung, Sozialstruktur-
Ressourcenverteilung, Wissensproduktion-Innovationssystem

Die Konfliktlinien aktualisieren Entwicklungen und Auseinandersetzungen, die als Einzelne, und in unterschiedlicher Konfiguration und Periodisierung weit in die Vergangenheit zurückreichen. Das Neue liegt in ihrer Bündelung, in der gleichzeitigen Problematisierung aller dieser Dimensionen. Sie verweisen auch auf neue Möglichkeiten, auf kreative oder „emergente“ Entwicklungen in der Zukunft. Es wäre doppelt verfehlt, die Auseinandersetzungen als solche zwischen wechselseitigem „Richtig“ und „Falsch“, „Gut“ und „Schlecht“, „Links“ und „Rechts“, „Fortschrittlich“ und „Rückschrittlich“ zu konzeptualisieren: Erstens haben jeweils beide Seiten ihre Vor- und Nachteile, zweitens gibt es jeweils unterschiedliche Referenzen in Richtung Vergangenheit und Zukunft, die die einfachen (werthaltigen) Entgegensetzungen überschreiten, und auf diese Weise produktive und kreative Wirkungen entfalten.

STÄRKEN UND SCHWÄCHEN DES ÖSTERREICHISCHEN BILDUNGS-ERZIEHUNGSWESENS MIT BETONUNG DER AUSBILDUNG

Die Bewertung des österreichischen Systems ist durch eine gewisse Unsicherheit und Widersprüchlichkeit, und auch durch die Suche nach neuen Ansatzpunkten und Strategien gekennzeichnet. Die Relation zwischen Stärken und Schwächen ist nicht klar, und diese Frage ist teilweise in tiefgehende Interessenkonflikte eingebunden, die eine Klärung beeinträchtigen.

Stärken, auch im Lichte internationaler Indikatoren und der internationalen ausbildungspolitischen Diskussion, sind:

- Es gibt einen hohen Grad an Inklusion in Ausbildung, und der Anteil der Bevölkerung ohne Berufsausbildung ist vergleichsweise gering
- Insbesondere die Ausbildung auf mittlerer Ebene ist stark entwickelt, mit der Lehrlingsausbildung als Kernbereich
- Das Ausbildungssystem ist flächendeckend ausgebaut und institutionalisiert, mit klaren Karrierepfaden
- Die Transparenz der Abschlüsse in der Erstausbildung ist hoch
- Es gibt einen hohen Konsens über die öffentliche Verantwortung für Bildung und Ausbildung, insbesondere im Bereich der Jugendlichen
- Die Sozialpartner, und der betriebliche Sektor sind v.a. über die Lehrlingsausbildung in die Verantwortung für das Ausbildungssystem eingebunden
- Es ist eine gewisse Erneuerungskraft im Ausbildungssystem festzustellen, die beispielsweise in der Errichtung des Fachhochschulsektors mit einem neuen Regelungsregime, in einer gewissen Öffnung des Zuganges zu weiterführenden Abschlüssen, in einer Verstärkung der Autonomie der Bildungsinstitutionen und in einer gewissen Dynamik der Erneuerung der Curricula und der Lehrmethoden zum Ausdruck kommt.

Die Schwächen sind weit weniger klar und auch umstritten. Folgende Aspekte werden in den Auseinandersetzungen über die Schwächen des Systems häufig angesprochen:


- Es gibt große Einigkeit über das Bestehen von gravierenden Problemen auf der Hochschulebene, wobei jedoch von verschiedenen Seiten verschiedene Aspekte in den Vordergrund gestellt werden: Ein Diskussionspunkt ist die niedrige AkademikerInnenquote und die quantitative Schwäche des nicht-universitären Sektors im internationalen Vergleich, und die Frage der Lösung durch weitere Öffnung des Sektors und zusätzliche öffentliche Finanzmittel. Eine andere Argumentation betont qualitative Schwächen des Universitätssystems (niedrige Abschlussquote, lange Studiendauer, diffuse Studienbedingungen, Praxis- und Wirtschaftsferne, "Mis-Match" der Verteilung auf Studienrichtungen, etc.) und sieht die Lösung eher in höherer Selektivität und privaten Beiträgen.
- Es gibt konfligierende Bewertungen der Entwicklung der Bildungsbeteiligung, insbesondere der Verschiebung von der Lehrlingsausbildung zur Schule, und Klagen über Defizite der Steuerung der Zugänge zu den verschiedenen Ausbildungsbereichen und der Rückkoppelung zur Beschäftigung. Diese Problematik betrifft substantiell den Bereich der mittleren Qualifikationen, einerseits die Zukunft der Lehrlingsausbildung, und andererseits die Entwicklung der Zugangskanäle in den Hochschulsektor über die "doppelqualifizierenden" berufsbildenden Schulen. Wenn sich die Entwicklung der Vergangenheit noch längere Zeit fortsetzt, so ergibt sich das Szenario einer gravierenden Schrumpfung der mittleren Qualifikationen und der Verschulung des Systems. Diese

Frage ist eine grundlegende Frage sowohl der faktischen Prognose als auch der Bewertung und der politischen Reaktionen.

- Im Bereich der Weiterbildung besteht eine gravierende Schwäche in den Informationsdefiziten und der daraus resultierenden Intransparenz der Beteiligung, der Angebote und der Finanzierung. Über die Bewertung des Umfangs und der Struktur des Systems besteht jedoch bisher kein Konsens, aufgrund der schwachen Informationsbasis ist auch eine Evaluierung des Status quo schwierig.
- Eine weitere Schwäche, die jedoch nicht besonders stark thematisiert wird, ist die Intransparenz der finanziellen Dimension, die eine Bewertung der aufgewendeten Mittel für das Ausbildungswesen schwierig macht. Insbesondere der Umfang der privaten Beiträge zur Finanzierung des Ausbildungswesens (z.B. die Nettokosten der Betriebe für die Lehrlingsausbildung) ist zu wenig bekannt, und die Verteilung der Kosten und des Nutzens von Ausbildung auf die beteiligten Akteure (Individuen, Unternehmen, Öffentlichkeit) ist umstritten.
- Stark konfligierende und polarisierte Bewertungen betreffen zwei wesentliche Aspekte der institutionellen Strukturen des Ausbildungswesens: Der hohe Grad an Zentralisierung, Regulierung und Standardisierung im gesamten Ausbildungssystem wird einerseits als gerechtigkeitsfördernd unterstützt, andererseits als Ursache für eine starke Beharrungstendenz kritisiert; die frühe Differenzierung und starke Hierarchisierung des Systems wird einerseits als Quelle von mangelnder Durchlässigkeit und hoher sozialer Selektivität bekämpft, und andererseits als leistungsfördernd unterstützt.

Vergangenheit

4. Internationalisierung



Internationalisierung

Die Entwicklung im Bildungs-Erziehungswesen der letzten 50 Jahre ist durch zunehmende Internationalisierung gekennzeichnet, die die nationale Politik prägt.

Politik ist als Verbindungsmechanismus zur Gesellschaft von besonderer Bedeutung.

Fordismus – Krise des Fordismus – Post-Fordismus
als konzeptueller Hintergrund

Die Entwicklung des formalisierten Bildungs-Erziehungswesens ist ein internationales Phänomen, verbunden mit der Entwicklung der modernen Nationalstaaten, und die Internationalisierung hat sich in den letzten 50 Jahren deutlich verstärkt. Wichtige Impulse im internationalen Raum für die Entwicklung im Bildungs-Erziehungswesen waren insbesondere die Begründungen und Ziele der Expansionsphase in den späten fünfziger Jahren (der berühmte „*Sputnik-Schock*“); in den folgenden Jahrzehnten haben die Aktivitäten internationaler Organisationen (OECD, Weltbank, UNESCO, ILO, aber auch Club of Rome, und zuletzt zunehmend EU) die Entwicklung wesentlich mitbestimmt, so dass nationale Entwicklungen grundsätzlich im Wechselspiel mit der Internationalisierung zu verstehen sind. Die Wirtschaftskrisen der frühen siebziger Jahre, die die Krise des Fordismus und des wohlfahrtstaatlichen Modells markieren, waren maßgebend für die Verlagerung der politischen Agenda in andere Bereiche (v.a. Beschäftigungs- und Sozialpolitik, Finanzkrisen), und ein wichtiger Impuls für die „Krise der Bildungsreform“. Schließlich hat sich die neoliberale Wende und der Fokus auf „Wettbewerbsfähigkeit“ um das Finanzkapital im „Standortwettbewerb“ als „neuer Sputnik“ ausgewirkt. Als grundlegende allgemeine Orientierung der Bildungspolitik kann man unterscheiden a. in der Periode des Fordismus die Erweiterung der Bildungsangebote in Richtung des Hochschulwesens („in Menschen investieren“) im linearen Modell des technischen Fortschrittes (mehr Bildung, mehr Forschung, mehr Anwendung, mehr Wachstum, mehr Reichtum, weniger Armut, mehr Verteilungsgerechtigkeit); b. in der Krise wurde das Wachstumsmodell in Frage gestellt, die Gefahr von „Overeducation“ und „Bildungsinflation“ wurde betont und die Aufmerksamkeit verlagerte sich auf den Bereich der Berufsbildung („Vocationalism“), auf die inhaltliche Seite der Bildung-Erziehung und die Entwicklung von praktischen Skills; c. mit dem Post-Fordismus hat sich die Aufmerksamkeit auf die neuen Wachstumsbereiche und die in diesen wirkenden Mechanismen zu verlagern begonnen, insbesondere die neue Bedeutung von Prozessen der Wissensproduktion, mit der Transformation von informalem Wissen („Tacit Knowledge“) in kodifiziertes, formalisiertes Wissen, und die in diesen Prozessen vor sich gehenden Lernprozesse, die eine neue Verbindung von Theorie und Praxis umfassen. Parallel dazu haben sich, wiederum im internationalen Gleichklang die Vorstellungen der politischen und administrativen Steuerung des Bildungs-Erziehungswesens in den letzten 50 Jahren grundlegend gewandelt: von a. der dominierenden Vorstellung der Rationalität staatlicher Bürokratien als ausführender Arm technokratischer Politik („Marktversagen“), über b. eine Zwischenperiode der Bürokratie- und Technokratiekritik und der Fokussierung auf die professionelle Verbesserung der Mikroprozesse (siebziger Jahre), zur c. Orientierung der Steuerungsmodelle am Marktmechanismus („Staatsversagen“, Dezentralisierung, Deregulierung, Autonomisierung und Quasi-Märkte) in den achtziger Jahren, und der Suche nach neuen ergänzenden oder alternativen Mechanismen (Assoziation, Netzwerke).

INTERNATIONALISIERUNG DER ÖSTERREICHISCHEN ENTWICKLUNG

- Die Politik der Expansion in den sechziger Jahren folgte, wenn auch abgeschwächt, dem internationalen Muster;
- In den siebziger Jahren wurde in zweifacher Hinsicht ein Sonderweg verfolgt: a. mit der Forcierung der Berufsbildenden Höheren Schulen, die einerseits einen Teil der Berufsbildung in die Höhere Bildung integrierte und damit auch die Inklusion steigerte, und andererseits eine mögliche, (aber letztlich nicht erfolgreiche) „Cooling-out“-Strategie für die Hochschulexpansion darstellte; b. mit der Entwicklung eines einheitlichen staatlichen Hochschulsystems mit einer im Konflikt durchgesetzten Komponente von Demokratisierung;

- Die internationalen Krisenerscheinungen gaben sehr rasch Anlass für die Abschwächung der bildungspolitischen Reformdynamik, ohne jedoch die expansive Entwicklung wesentlich zu beeinflussen, im Hochschulwesen erfolgte jedoch eine Entkoppelung von Zugang, Inanspruchnahme und Infrastruktur;
- Als sich in den achtziger Jahren die Arbeitsmarktlage (verspätet) zu verschlechtern begann, war das Bildungs-Erziehungswesen in Kombination mit arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen vergleichsweise gut in der Lage, die demografische Welle an Jugendlichen zu absorbieren, so dass die Jugendarbeitslosigkeit vergleichsweise gering blieb;
- Die traditionelle Elite-Struktur des Systems auf der Mittelstufe wurde aufrechterhalten, jedoch durch die Verschiebung der Zugänge und der Schülerströme unterlaufen (was immer wieder Anstöße in Richtung verstärkter Re-Elitisierung durch verstärkte Selektionsschwellen auslöst);
- Im Zusammenhang mit der Perspektive der Europäischen Integration wurde mit der Etablierung der Fachhochschulen ein Reformschritt gesetzt, der in hohem Maße direkt mit Notwendigkeiten aufgrund der Internationalisierung begründet wurde.

Interne Kontinuitäten im B-E-Wesen

5. Expansion

eQUIHS Employment - Qualification - Innovation

Expansion

Wesentliches Kennzeichen der Entwicklung: quantitative Expansion formalisierter Bildung-Erziehung

- Formalisierung
- Inklusion
- Wachstum
- Differenzierung

Im Laufe der letzten 50 Jahre hat ein Prozess der quantitativen Expansion formalisierter Bildungssysteme eingesetzt, dies gilt international (in Ansätzen sogar universell – die mancherseits vorgeschlagene „Entschulung“ hat nicht funktioniert). Folgende Merkmale charakterisieren die Expansion:

- *Formalisierung* von Bildungs-Erziehungsprozessen: Dieser Prozeß verweist auf die Formen, in denen Lernprozesse in formalisierte Strukturen eingebunden und damit transformiert werden, und auf das Verhältnis von formalisierten und den verbleibenden nicht formalisierten Lernprozessen, bzw. die Formen, in denen organisierte Einflußnahme auf die Lernprozesse erfolgt;
- *Inklusion* eines steigenden Teiles der Bevölkerung: Dieser Prozess impliziert *steigende Inklusion* der jungen Bevölkerung, seit einigen Jahren auch Erwachsener, sowohl hinsichtlich Verbreiterung als auch hinsichtlich Verlängerung in jüngere (vorschulische Kinderbetreuung) und ältere Jahrgänge (Erwachsenenbildung) – die Inklusion verweist auf den jeweils veränderten Stellenwert der nicht Inkludierten (also auf Prozesse der Exklusion, die bei Massenbeteiligung andere Wirkungen haben als bei Elitebeteiligung);
- *Wachstum* des Bildungs-Erziehungswesens hinsichtlich Beschäftigung, Infrastruktur, finanzieller Mittel, organisatorischen Aufwandes, etc. (teilweise eingeschränkt durch demografische Entwicklungen);
- *Strukturierung und Differenzierung* des Systems: Die Expansion geht in länderspezifischen Strukturen formalisierter Bildung-Erziehung vor sich, die durch unterschiedliche Dimensionen und Formen organisatorischer Differenzierung beschrieben werden können (bei gleichzeitig erstaunlich ähnlichen, geradzu universellen, Grundstrukturen der mikro-organisatorischen Strukturen des Unterrichts). Diese Formen der Differenzierung reflektieren und reproduzieren *soziale Strukturen* (Schicht-, Klassen-, Berufs-, etc. strukturen) und *kognitive Strukturen* (Wissensformen, „Intelligenz“-muster, Habitus, etc.). Diese Strukturen sind vertikal (hierarchisch) und horizontal geordnet. Grundlegende Dimensionen der organisatorischen Differenzierung sind zwei Spannungen: a. die Spannung zwischen dem selektiven und dem produktiven Aspekt, b. die Spannung zwischen Erweiterung („Upgrading“) und Verminderung („Cooling-out“). Der Prozess der Expansion und Inklusion impliziert komplexe Verteilungsprozesse und –mechanismen, in denen die sozialen und kognitiven Strukturen *reproduziert und verändert* werden.

Die in der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung geprägte Begrifflichkeit der *Abfolge von Elite-, Massen- und allgemeiner Beteiligung* ist für die Erfassung dieses Prozesses auf allen Stufen des Bildungs-Erziehungswesens anwendbar, und charakterisiert auch bestimmte grundlegende Kontrastierungen und Veränderungen in vielen Aspekten der Verfasstheit der Systeme. In den industrialisierten Ländern ist die elementare Bildung-Erziehung (Pflichtschule) allgemein, in der oberen Sekundarstufe befindet sich der Übergang von der Massenbeteiligung zur allgemeinen Beteiligung vor dem Abschluss, auf der Tertiärstufe ist der Übergang von der Elite- zur Massenbeteiligung weitgehend abgeschlossen, und die Diskussion über allgemeine Beteiligungsmuster ist im Gange (Organisierte vorschulische Erziehung und Erwachsenenbildung sind in der Vergangenheit weniger vom Expansionsprozess erfasst worden). Den Stadien in diesem Diffusionsprozess korrespondieren jeweils bestimmte strukturelle und organisatorische Merkmale und Prioritäten in einem Bildungs-Erziehungswesen (beispielsweise wird den Selektionsmechanismen ein unterschiedlicher Stellenwert zukommen, und es sind daher auch Anpassungsvorgänge und –konflikte an den Übergängen zu erwarten). Das österreichische Bildungs-Erziehungssystem ist in dieser allgemeinen Dynamik durch eine spezifische Struktur charakterisiert, die durch folgende Stichworte skizziert werden kann:

STRUKTUR IN ÖSTERREICH

ALLGEMEIN: Expansion in den traditionellen Strukturen, stiller Strukturwandel durch quantitative Verschiebungen, daher massive Konflikte und Widersprüche im System. Zentrale Konfliktpunkte drehen sich um Abwehr vs. Förderung (oder zumindest Akzeptanz) der Massenbeteiligung in den traditionellen Elitebereichen.

SPEZIELL:

- *Hochschulwesen:* Elitesystem mit Massenbeteiligung, ergänzt durch eine neue Differenzierung mit den Fachhochschulen, die sich in der Spannung zwischen „Cooling-out“ und „Elitisierung“ befinden;
- *Obere Sekundarstufe:* tiefe Theorie-Praxis-Kluft bei insgesamt hoher Beteiligung in einem gespaltenen System, zwischen integriertem schulischem Bereich (Berufsbildende höhere Schulen) und kooperativem System von Schule und betrieblicher Ausbildung (Lehrlingsausbildung), und „Upgrading durch Verschulung“;
- *Untere Sekundarstufe:* frühe Differenzierung mit kompensierenden Mechanismen für Aufstieg, aber Blockierung und Gefahr der Ausgrenzung bei Misserfolg;
- *Vorschulische Erziehung und Erwachsenenbildung* sind vergleichsweise wenig in das System integriert.

6. Systembildung

equiHS Employment · Qualification · Innovation

Expansion und Strukturierung

In der Fordistischen Periode: quantitative
Expansion formalisierter Bildung-Erziehung:
Elite-, Massen-, allgemeine Beteiligung

und

Systembildung aus Teilsystemen und innere
Komplexitätssteigerung: stufenweises
„Zusammenwachsen“ von Elementar-,
Hochschul-, und Berufsbildung

Aufgrund der komplexen gesellschaftlichen Verflechtungen des Bildungs-Erziehungswesens (These 1) hat die Expansion formalisierter Bildung und Erziehung Rückwirkungen auf die Gestaltung dieser Verflechtungen. Einerseits differenziert sich formalisierte Bildung und Erziehung gegenüber den anderen Teilbereichen (Familie, Wissenschaft, Wirtschaft, etc.) aus, gleichzeitig findet eine Art „Endogenisierung“ von Komplexität in das Bildungs-Erziehungswesen statt, indem steigende Koordinationsleistungen erfordert werden. Die längerfristige Entwicklung des Bildungs-Erziehungswesens kann als strukturbildender Prozess aufgefasst werden, in dessen Verlauf eine Integration (ein „Zusammenwachsen“) mehrerer ursprünglich getrennter Bereiche oder Teil-Systeme (allgemeine Elementarbildung, Universität und dafür vorbereitende höhere Bildung, Berufsbildung) vor sich geht. Diese Teilbereiche sind mehr oder weniger getrennt voneinander in unterschiedlichen Kontexten entstanden, zunächst mit keinen oder sehr geringen Bezügen zueinander; dieses Muster ist international zu beobachten, und kann als vielgestaltiger, in seinem Gesamtverlauf in hohem Maße emergenter und unintendierter Prozess beschrieben werden, der bis heute wissenschaftlich nur unzureichend verstanden ist. Diese Vorstellung gibt eine Heuristik für die Bestimmung der „Einheit des Systems“ von Bildung und Erziehung sowie der „Systemgrenzen“, und impliziert zwei wichtige Aspekte: a. das interne Auftreten von Bruchstellen (Anpassungsproblemen, Widersprüchen, Konflikten, etc.) zwischen den Teil-Bereichen Elementarbildung, Hochschulbildung, Berufsbildung; und b. externe Verbindungen (konzeptionelle, soziale, organisatorische Anbindungen, strukturelle Analogien und Verknüpfungen, personelle Überschneidungen, etc.) zu den jeweils nächststehenden gesellschaftlichen Bereichen: Familie, Wissenschaft, Wirtschaft. In Begriffen dieser Strukturbildung kann die Entwicklung der letzten 50 Jahre in zwei Phasen unterteilt werden: a. die erste Welle der quantitativen Expansion in den sechziger und siebziger Jahren als *Integration von Elementarbildung und Hochschulbildung* (im wesentlichen ohne Berücksichtigung der traditionellen Berufsbildung); b. die Entwicklung seit den achtziger Jahren als *Integration der Berufsbildung* in die Systeme.

ÖSTERREICHISCHE STRUKTURPROBLEME

equiIHS Employment · Qualification · Innovation

Österreich - Charakteristiken

„Stille Strukturreform“: Die Expansion hat in den Elitestructuren stattgefunden, daher interne Spannungen und „Abwehr“ der Massenbeteiligung (Selektionsprüfungen)

Die **Integration** von Elementarbildung und Hochschulbildung, die die erste Welle der Expansion kennzeichnet, ist **blockiert** und hat teilweise über den „**Umweg**“ der Berufsbildung stattgefunden

Gespaltenes System: Gut entwickelte Berufsbildung, aber tiefe Spaltung zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im B-E-wesen und in Gesellschaft und Wirtschaft

Für Österreich können hier aus dieser internen Struktur *zwei grundlegende Probleme* in ihrer großen Bedeutung sichtbar gemacht werden, die sowohl die Gestaltung und Entwicklung des Bildungs-Erziehungswesens als auch die Struktur der Diskurse betreffen:

- Erstens macht es die traditionale Gestaltung der Verbindung von Elementarbildung und Hochschulbildung (in Form der Trennung zwischen „höherer“ Schule und „allgemeiner“ Hauptschule) besonders schwer, eine *Erweiterung der Allgemeinbildung* (eine verstärkte Diffusion zwischen fundamentalen Grundfertigkeiten einerseits und wissenschaftlicher Grundbildung andererseits) zu erreichen.
- Zweitens bildet die Stärke der praktisch orientierten Berufsbildung, mit ihrer dominanten Anbindung an die Wirtschaft und ihrer vergleichsweise hohen, aber gespaltenen, Integration in das Gesamtsystem die Grundlage für eine besonders *scharfe und tief verankerte Praxis-Theorie-Kluft*, die wiederum die Verankerung von Vorstellungen über „praktische“ und „theoretische“ Menschen verstärkt, und damit auf den Strukturen des Selektionsprozesses zurückwirkt, bis zu einer Reservation (wenn nicht Feindlichkeit) gegenüber dem „Theoretischen“ in weiten Bereichen der Wirtschaft.

Externe Brüche und Veränderungen

7. Fordismus / Post-Fordismus


Während der Prozeß der Expansion des Bildungs-Erziehungswesens in einer Mischung und Abfolge von intendierten und unintendierten Faktoren und Wirkungen beträchtliche Kontinuität zeigt, sind Brüche vor allem an externen Schnittstellen aufgetreten. Die Entwicklung des Bildungs-Erziehungswesens, die ein wesentliches Element des wohlfahrtstaatlichen Politikmusters im Fordismus war, hat die Krisenperiode überdauert und im Neoliberalismus und im Post-Fordismus neue Dynamik gewonnen, wenn auch bei Infragestellung aller wesentlichen Komponenten des institutionalisierten Bildungs-Erziehungsmodells. Die wichtigsten Brüche in dieser Entwicklung während der vergangenen 50 Jahre waren die folgenden:

- *Bruch der Reformdynamik auf politischer Ebene* mit dem Auftreten der Krisenerscheinungen in den siebziger Jahren, Rationalisierungsdruck, neue Prioritäten und „Kostenkrankheit“ treten in den Vordergrund, verbunden mit der neuen Betonung von Schließung und Selektivität in der Hinwendung zu den internen Prozessen und organisatorischen Strukturen (Qualität vs. Chancengleichheit; Efficiency vs. Equity), aber ohne Eindämmung der quantitativen Expansion („Geisterbahnhof“ Bildung statt Beschäftigung).
- *„Krise des Wohlfahrtsstaates“*: Die Frage der Aufbringung und Verwendung der öffentlichen Mittel wurde unter dem Stichwort der „Finanzkrise“ zu einem Problem, das das Bildungs-Erziehungswesen als bedeutenden und kostenintensiven Sektor staatlicher Tätigkeit unter dem Gesichtspunkt des „Staatsversagens“ dem Verdacht der Ineffizienz aussetzte. Alternative Finanzierungs- und Allokationsmechanismen, sowie Output-Steuerung statt traditioneller Input-Steuerung wurden hervorgehoben.

- „*Krise der Arbeitsgesellschaft*“: Wirtschaftliche Krisen, Entstehung der Massenarbeitslosigkeit und massive Probleme am Jugendarbeitsmarkt haben das allgemeine Problem der Förderung von Chancengleichheit durch die Probleme neuer gesellschaftlicher Spaltungen und verschärfter Ausgrenzung verdrängt. „*Overeducation*“ wurde im Zusammenhang mit der Expansion des Hochschulwesens als Gefahr gesehen, und *Berufsbildung* wurde als spezifischer Bereich „entdeckt“ und ist in seinem Bezug zum übrigen Bildungswesen einerseits und zur Wirtschaft andererseits in den Vordergrund der Aufmerksamkeit getreten.

- *Technologische Revolution*: Veränderte Perspektiven auf Innovation und Wissensproduktion im Zusammenhang mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) haben viele grundlegende Fragen in bezug auf das Hochschulwesen, und seine Integration in das Bildungs-Erziehungswesen neu aufgeworfen. Nach einer Periode der vorwiegend krisenfördernden (v.a. aufgrund von beschäftigungsvernichtender Produktivitätssteigerung) Einschätzung der technologischen Revolution wurden auch deren Potentiale, aber auch die Spannungen zum Fordistischen Regime herausgearbeitet. Die Kritik am linearen Modell des technischen Fortschrittes (Grundlagenforschung – angewandte Forschung – industrielle Entwicklung – Markteinführung und Diffusion) hat zu neuen Sichtweisen der Bedeutung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedeutung der Wissensproduktion, und zur Analyse der Formen, in denen sie vor sich geht und nutzbar gemacht wird, geführt. Der traditionellen akademischen Wissensproduktion wurde der „Mode II“ der Wissensproduktion in der Praxis gegenübergestellt, im Modell des „Nationalen Innovationssystems“ wurden die komplexen nichtlinearen Beziehungen und Prozesse zwischen den Akteuren aus Wissenschaft, Politik und Wirtschaft herausgearbeitet, und im Konzept der „Triple Helix“ wurde in Form der These der „2nd Academic Revolution“ eine Neuformulierung der Rolle der Universität in diesen Beziehungen vorgenommen, indem durch das wirtschaftliche Engagement der akademischen Forschung die Universitäten wieder ihre führende Rolle in der Wissensproduktion gewinnen können, und zwar aufgrund ihrer komparativen Vorteile aus der Verbindung von Forschung und Lehre.

- *Globalisierung*: Die Verschiebung der zentralen und strategischen wirtschaftlichen Prozesse auf die globale Ebene durch die Möglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, und die neue Fokussierung der Politik auf „Wettbewerbsfähigkeit“ um die Veranlagungs-Standorte des Kapitals haben das Gewicht der Politik und der Nationalstaaten gegenüber den wirtschaftlichen Mächten vermindert, und die Beziehungen zwischen Kapital und Arbeit zuungunsten der Arbeit verändert. Die Sicherheiten des Fordistischen Regimes in den wohlfahrtstaatlichen Modellen werden unterlaufen, und Bildung-Erziehung bekommt in der neoliberalen Wende einen neuen politischen Stellenwert: Von *einem* Element in einem umfassenden Policy-Mix von Wirtschafts-, Einkommens-, Beschäftigungs- und Sozialpolitik wird Bildungspolitik *zum Substitut* für diesen Policy-Mix, zur alleinigen Antwort für die Lösung der Beschäftigungsprobleme (die stupide Rede von der „Ich-Aktie“ bringt dies auf einen Punkt). Im Post-Fordistischen Modell wird Bildung-Erziehung in einen neuen politischen Kontext gestellt, der auf die Nutzung der Potentiale von Innovation ausgerichtet ist und das Bildungs-Erziehungswesen unter dem Gesichtspunkt der Wissensproduktion und des Lernens betrachtet. Bildungspolitik wird mit Hochschul-, Wissenschafts-, Technologie-, Wirtschafts- und Wettbewerbspolitik zu einem Element in einem neuen Policy-Mix von Innovationspolitik.


Employment - Qualification - Innovation

Wissensproduktion

Mit der „Informationsgesellschaft“ und der „wissensbasierten Wirtschaft“ tritt die **Wissensproduktion** und das „**Innovationssystem**“ in den Vordergrund

Die **Stellung des Hochschulwesens** in der Wissensproduktion (Mode 2, Big Science, Big Consulting), und seine Integration in das B-E-wesen wird zur zentralen Entwicklungsfrage

Das **gespaltene System** und die ungelöste Spannung zwischen „Upgrading“ und „Cooling-out“ wird zu einem Hindernis der Weiterentwicklung

Österreich hat mit der Politik des „Austrokeynesianismus“ und dem neo-korporatistischen Modell der Sozialpartnerschaft vergleichsweise lange und vergleichsweise erfolgreich versucht, am Fordistischen Modell festzuhalten. Mit der steigenden Arbeitslosigkeit und den steigenden Problemen im Staatshaushalt, und spätestens mit der Europäischen Integration war das nicht mehr möglich. Wenn man das Innovationssystem als wesentlichen Faktor für die Entwicklung der Wettbewerbsfähigkeit sieht, so kann auf widersprüchliche Einschätzungen hingewiesen werden. Ein erster Befund besteht darin, dass seit langem mittels verschiedenster Indikatoren wirtschaftliche Strukturprobleme konstatiert werden (Übergewicht in traditionellen Sektoren und schrumpfenden Märkten, vergleichsweise kleiner Dienstleistungssektor, schwache Ausprägung der industrienahen Dienstleistungen, etc.), und dass das Innovationssystem schwach ausgeprägt ist (charakterisiert durch geringe Wissensintensität der wirtschaftlichen Aktivitäten, strukturelle Defizite und geringe Dynamik im Innovationssystem). Auf der anderen Seite steht diesen Befunden eine vergleichsweise gute wirtschaftliche „Performance“ in den allgemeinen Indikatoren wie Wachstum, Beschäftigungsentwicklung, Arbeitslosigkeit, etc. gegenüber. So wurden in Krisenzeiten die Schwächen immer wieder hervorgehoben, in den Aufschwüngen jedoch rasch wieder vergessen.

Versucht man, die vorhandenen Befunde über das österreichische Innovationssystem zusammenfassend einzuschätzen, so liegt die Dominanz des inkrementalistischen Innovationsmusters und der Sicherheits-Orientierung nahe. Schon vor einigen Jahren wurde dies in der Formel „Fortschritt ohne Forschung“ etwas polemisch auf den Punkt gebracht. Hemmnisse oder Schwächen des Innovationssystems werden in der neueren Innovationsforschung in drei Trade-Offs zusammengefasst:

Sicherheits-Orientierung	Risiko-Orientierung
Exploitation von inkrementeller Innovation (Inkrementalismus)	Exploration in Richtung von radikalen Innovationen
Beschränkung auf Partizipation in gegebenen Kooperationen (Integration und lock-in)	Flexible und offene Vernetzung (Flexibilität und Offenheit)
Standardisierung von Produkten und Verfahren	Diversität von Produkten und Verfahren

Eine konsequente Innovationsstrategie setzt voraus, dass ein ausgewogenes Verhältnis der beiden Orientierungen vorhanden ist, während sich spontan eher die Sicherheits-Orientierung durchsetzt.

Eine generalisierende Interpretation von Grundproblemen der österreichischen Ausbildungspolitik im Zusammenhang mit dem Innovationssystem ergibt folgende Überlegungen. Ausgehend von der Dominanz des inkrementalistischen Musters der Innovationsdynamik kann man einerseits die Grundstruktur des Ausbildungssystems und auch des Forschungssystems wie auch die Logik der vorherrschenden Diskurse konsistent interpretieren. Es gibt zwei quasi selbstverstärkende und sich gegenseitig stützende Regelkreise, die an der Schnittstelle zum institutionalisierten Ausbildungssystem prägend wirken:

↻ ↺ Regelkreis 1: Die praxisnahe betriebliche Ausbildung ist perfekt geeignet, die Grundlagen für inkrementalistische Innovation zu legen, gleichzeitig führt die Selbstgenügsamkeit jedoch auch zur Abkoppelung von den anderen, stärker professionalisierten Institutionen der Wissensproduktion, und dieses System produziert auch keine Nachfrage nach externem Wissen und ist wegen der fehlenden Kompetenzen an diese Systeme auch nicht anschlussfähig.

↻ ↺ Regelkreis 2: Die Forschungsinstitutionen und insbesondere die Universitäten erscheinen vom Standpunkt der Wirtschaftstätigkeit ganz folgerichtig nutzlos wodurch im Hochschulsystem der zweite Regelkreis erzeugt und gestärkt wird, der dieses System tatsächlich von der Anwendungsorientierung wegtreibt, und letztlich seinen Output als bedeutungslos erscheinen lässt. Die politische Aufmerksamkeit für die Universität konzentriert sich auf Fragen wie das Alter der AbsolventInnen und das *containment* des Zuganges – die Forschungsleistungen sind gar keiner Erwähnung wert, bzw. werden mehr oder weniger explizit abgelehnt.

Zukunft


8. „Megatrends“

Der Status der Aussagen zur Zukunft bezieht sich auf die Eingrenzung eines Möglichkeitsraumes in dem sich die weitere Entwicklung abspielen wird. Zwei Komponenten sind wichtig, erstens das Zusammenspiel zwischen internationalen Entwicklungen und der österreichischen Entwicklung, zweitens bestimmte Entwicklungstendenzen („Megatrends“) die vermutlich anhalten werden. Die reale Entwicklung ist momentan besonders schwer vorauszusehen, da die neuen Machthaber ihre Linie im Bereich Bildung-Erziehung noch nicht festgelegt haben, vermutlich werden sich die Entwicklungen im aufgespannten Möglichkeitsraum abspielen, und weiterhin im Zusammenspiel von intendierten (funktionalen) und unintendierten Wirkungen verlaufen. Genuin soziologische Komponenten sind in diesem Feld schwer abzugrenzen. Als „Megatrends“ können angeführt werden:

- *Demografie*: Verschiebung der Altersstruktur der Bevölkerung aus demografischen Gründen („Alterung“ der Bevölkerung, steigendes Gewicht der Qualifikationserneuerung durch die jüngeren Jahrgänge, fragliche Migrationseffekte);

- *Strukturwandel* (*technisch-organisatorisch*: Flexibilisierung, neue Arbeitsformen; *ökonomisch*: Dienstleistungen und Information; *sozial*: Geschlechter-, Familien-, Generationenbeziehungen) wird sich fortsetzen;
- *Spaltung und Ausgrenzung*: die weitere Entwicklung der gesellschaftlichen Spaltungstendenzen ist schwer vorherzusagen, da sie sowohl von der wirtschaftlichen Entwicklung als auch von der Entwicklung der politischen Strategien abhängen wird;
- *Machtverschiebung*: Der Standortwettbewerb mit der Drohung von „Capital Strikes“ wird sich in der Internationalisierung und Globalisierung fortsetzen und die Frage nach dem Gewicht der Politik, der Nationalstaaten und internationaler Zusammenschlüsse, wird auf der Tagesordnung bleiben;
- *Kulturelle Herausforderungen* (neue Formen der Wissensproduktion, die neuen Medien und das Internet, die Entwicklung von „Big Science“ und „Big Consulting“) werden für das Bildungs-Erziehungswesen möglicherweise sehr rasch an Brisanz gewinnen;
- Das *Bildungs-Erziehungswesen* selbst wird in der Dynamik von Upgrading („Steigerung“) und Differenzierung („Cooling-out“) weiter expandieren, auch der Prozess der Inklusion (und indirekt: der Exklusion) wird sich trotz gegenläufiger Aktionen fortsetzen.

9. Perspektiven der Bildungspolitik


Employment · Qualification · Innovation

Zukunftsdiskurse

Markierungen für den **möglichen**
Entwicklungspfad des B-E-wesens:

- Allgemeine Beteiligung an Berufs- und Weiterbildung
- Redefinition der Universitäten und Hochschulen als Teil eines differenzierten **Tertiären Sektors**
 - **Organisatorische Revolution** im B-E-wesen (Bürokratie, Markt und Institutionalismus)
- **“Powerful Learning Environment”** (neue Formen institutionalisierten Lernens und Wissensproduktion)

Die neueren Entwicklungen in den internationalen bildungspolitischen Diskursen verweisen auf eine Erneuerung der Programmatik und eine bedeutende Erweiterung der Perspektive auf den verschiedenen Dimensionen der Entwicklung des Bildungs-Erziehungswesens, die auch eine


Überwindung der neokonservativen und neoliberalen Beschränktheiten einschließt. Folgende Aspekte können hervorgehoben werden:

- „Life Long Learning for All“: Dieses Programm ändert die Prinzipien der Vergesellschaftung von Lernprozessen durch Umstellung der Perspektive von Lehren auf Lernen, im Zusammenspiel von informellen und formalisierten Prozessen; impliziert ist eine mehrfache Spannung von öffentlich und privat („Human Resource Development“ im betrieblichen Sektor, ökonomische Produktion und Wissensproduktion, informelles und formalisiertes Lernen); von Skeptikern erfolgt eine Problematisierung der Effizienz von Lernen in späteren Phasen des Lebenszyklus mit der deutlichen Betonung der Bedeutung der Entwicklung von frühen Grundlagen und Kompetenzen im Vorschulalter, mit all den Schwierigkeiten der Formalisierung in diesem Bereich;
- „Vocational Education and Training for All“: Diese Forderung wird in der neuen berufsbildungspolitischen Strategie der UNESCO explizit erhoben und bezieht sich auf die Erreichung allgemeiner Beteiligung in der Berufsbildung, im Zusammenhang mit der Aufhebung der traditionellen Trennungen zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung. Diese Frage wird in der europäischen Strategie ebenso betont wie in den USA, und sie findet ihre zukunftsweisende theoretische Begründung in der Konvergenz von Qualifikationsanforderungen der neuen Arbeitsformen einerseits und der Struktur von effizienten Lernprozessen andererseits, die sich von der Grundstruktur herkömmlicher schulischer Lernumgebungen grundlegend unterscheiden (Stichworte: „Double Helix“ von Erziehung und Wirtschaft, und „Cognitive Apprenticeship“);
- Organisatorische Revolution im Spannungsfeld von New Public Management, Professionalisierung und Institutionalismus: Diese betrifft die Problematisierung der bildungspolitischen Rollenverteilung zwischen den beteiligten Akteuren (Politik und Verwaltung, Bildungs-Erziehungsorganisationen, Lernende, Lehrende, Öffentlichkeit, Unternehmen, Interessenorganisationen, Eltern und Familien). Ausgehend von der mehr oder weniger einmütigen Kritik am bürokratischen Modell der Organisationen des Bildungs-Erziehungswesens wird eine Debatte um alternative organisatorische Formen geführt, die um das „technische Produktionsmodell“ der Schule zentriert ist. Dagegen steht die gut abgestützte These der losen Koppelung, derzufolge sich die Bildungs-Erziehungsprozesse dem technischen Paradigma entziehen, so daß diese Lücke (oder das „Technologiedefizit“) durch Institutionalisierungen überbrückt werden muß. Diese Institutionalisierungen können als Äquivalent der Zielfindung in der Politik gesehen werden, so daß sich die Frage der Organisation in einem komplexen Spannungsfeld stellt (von Alternativen zu Bürokratie und Markt, Zentralismus-Dezentralisierung, lernende Selbst-Organisation und Management, Organisation der Innen- und Außeneinflüsse);
- „Redefining Tertiary Education“: Eine der neueren OECD-Studien formuliert für die Entwicklung der Hochschulsysteme explizit das Konzept (oder die „Vision“) des Überganges von dem Stadium der „Mass Higher Education“ zum Stadium der „Universal Higher Education“, wobei das allgemeine Hochschulsystem in sich differenziert ist (d.h. Cooling-out-Mechanismen impliziert) und auch mit der Erwachsenenbildung verbunden ist. Die Initiativen in Richtung eines differenzierten Europäischen Hochschulmodells werfen Fragen nach der Ordnung der Beziehung von Forschung und Lehre, wie auch nach Unterscheidungen unterschiedlicher Aufgaben in der Lehre auf. Die Vision allgemeiner Hochschulbildung impliziert nicht nur eine Re-Definition der Hochschulbildung, sondern auch eine Re-Definition der Beziehungen zu den anderen Teilbereichen des Bildungs-

Erziehungswesens (Elementarbildung und Berufsbildung), letztlich unter dem Ziel allgemeinen Zuganges zu den Mechanismen der Wissensproduktion, und damit der Zusammenführung von Theorie und Praxis – in einem gewissen Sinn die Vollendung der Parsons'schen Vision von der „Bildungsrevolution“ als dritte große gesellschaftliche Transformation nach der industriellen und der demokratischen Revolution – diese Entwicklung löst eines der entscheidenden Probleme der modernen Bildungs-Erziehungssysteme, nämlich die Willkürlichkeit („Arbitrariness“) der Verteilung und Rationierung des Zuganges zum Wissen, die der Differenzierung jedenfalls zugrundeliegt;

- „Powerful Learning Environment“: Von verschiedenen Seiten der Untersuchung und Konzeptualisierung von Lernprozessen wird das institutionalisierte Bild von Schule und Unterricht als dominierende Form von Bildung-Erziehung kritisiert und in Frage gestellt. Die institutionalistische These der „losen Koppelung“ der formalisierten Bildungs-Erziehungs-Prozesse zu ihrer „Technologie“ (oder das postulierte „Technologiedefizit“, oder die Frage nach den Wirkungen der Schule, oder die unbekannte Produktionsfunktion des Erziehungswesens) hat auch in der pädagogischen Forschung immer wieder neue Nahrung erhalten. Die konstruktivistische Sicht von Lernen als selbsttätige Wissensproduktion, und die Betonung von Kontextualisierung für erfolgreichen Transfer des Gelernten verweisen auf die mögliche Durchsetzung eines neuen Bildes dessen, was mit „Schule“ als institutionalisierte Organisation von Lernprozessen gemeint ist – eine Re-Institutionalisierung von Bildung-Erziehung im Spannungsfeld von Lernen und Wissensproduktion?

ÖSTERREICH: HEMMNISSE IM SYSTEM UND DEFENSIVE DISKURSE



Österreich - Zukunftsfragen

„**Upgrading durch Verschulung**“ und Auswirkungen auf Beziehung zwischen B-E-wesen und Wirtschaft („Lehrlingsmodell“ als kontextualisiertes Lernen)

Adäquate **Hochschulstrukturen** für Massenbeteiligung und Wissensproduktion, Verbindung von höherer B-E und Elementar-b-e

Stellung des B-E-wesens im **Innovationssystem** (Impulszentren, Vernetzungen, etc.)

Strategie für Entwicklung von „Life Long Learning“ als **neue Form der Institutionalisierung von Lernen**

Insgesamt ergibt sich aus diesen Diskursen und strategischen Orientierungen die Perspektive einer grundlegenden Neuverteilung der Gewichte in der Bildungspolitik und auch einer „Aufmischung“ der beteiligten sozialen Akteure. Abgesehen von der Forderung nach der Erweiterung des „Life Long Learning“ haben die angesprochenen Diskurse in Österreich bisher bestenfalls randständige

Bedeutung. So ist zu erwarten, daß die absehbare Entwicklung im wesentlichen in den vorgezeichneten Bahnen weiter verläuft, wobei mit dem verschärften budgetpolitischen Sparkurs verschiedentliche Verteilungskämpfe zu erwarten sind, und auch Hinweise auf die altbekannten bildungspolitischen Frontstellungen zu erkennen sind. Für eine Erneuerung der Programmatik sind keine Anzeichen zu erkennen.

Gewisse pragmatische und eingeschränkte Ansätze einer zukunftsorientierten Entwicklung ergeben sich vermutlich aus der weiteren Entwicklung der folgenden Fragen:

- Die Höherqualifizierung geht im österreichischen Bildungswesen bereits in der Vergangenheit langfristig in der Form vor sich, dass der Zugang in die Vollzeitschulen und in den Hochschulsektor steigt, und die Lehrlingsausbildung relativ an Boden verliert. Die bedeutendste Veränderung in den letzten Jahrzehnten ist das Wachstum der berufsbildenden Schulen, die den größten Beitrag zur Steigerung der Bildungsbeteiligung leisteten, insbesondere die "doppelqualifizierenden" berufsbildenden höheren Schulen (BHS). Gleichzeitig erhöht sich die Neigung der BHS-AbsolventInnen, ihren Ausbildungsweg im Hochschulwesen fortzusetzen. Wenn sich diese Entwicklung fortsetzt ergibt sich ein Positions-Tausch zwischen BHS und Lehrlingsausbildung, und somit eine grundlegende Veränderung der Struktur des österreichischen Ausbildungswesens wie auch des Qualifikationsangebotes. Betreffend die Perspektive der betrieblichen Ausbildung stellt sich die Frage, ob der Prozess des "Upgrading durch Verschulung" durch wirksame Gegenstrategien konterkariert werden soll und kann. Auf dem Hintergrund der allgemeinen Überlegungen kann postuliert werden, dass wirksame Gegenstrategien Maßnahmen des Upgrading der Lehrlingsausbildung zum Zentrum haben müssen. Derartige Maßnahmen müssten einerseits das inhaltliche Profil im Sinne der Verstärkung der theoretischen Elemente anreichern. Diese Anreicherung müsste auf der betrieblichen Seite, bei den Lernmöglichkeiten in der Arbeit ansetzen, und nicht in erster Linie bei steigender Verschulung des Lehrlingssystems. Dadurch wird der Fokus auf die Entwicklung der Lernmöglichkeiten im Betrieb gerichtet, und die Frage der Entwicklung der "lernenden Organisation" von dieser Seite her gestellt. Upgrading bedeutet andererseits die Stellung der Abschlüsse in der Systematik der Karrierepfade aufzuwerten. Kompensatorische Angebote setzen ursprüngliche Benachteiligung voraus, für die kompensiert werden soll. Eine zentrale Frage auf diesem Hintergrund ist die Frage der Folgen für die Ausbildungskosten, und daran anschließend für die Verteilung der Ausbildungskosten.
- Im Bereich der Hochschule stellt sich fundamental die Frage nach einer produktiven Lösung für das Phänomen der Erweiterung der Bildungsbeteiligung. Während sich das System von der Beteiligung her an der Grenze der modernen "Massenhochschule" bewegt, entsprechen die Strukturen und das Selbstverständnis noch den traditionellen Elitesystemen. Der politische Diskurs in Österreich bewegt sich noch auf der Ebene der Wiederherstellung des Elitesystems, während in der internationalen Diskussion bereits die Frage des Überganges zum universellen Hochschulsystem in den Vordergrund rückt: Redefining Higher Education! In diesem Bereich scheint die Struktur der Diskurse zunächst die entscheidende Frage zu sein, da die Logik der Wiederherstellung des Elitesystems völlig andere Gesichtspunkte in den Vordergrund rückt, als die Frage nach der Erfüllung der Funktionen im Massensystem bzw. im universellen Hochschulsystem. Dies beginnt bei den angestrebten Leistungen, betrifft die Arbeitsweisen, und auch die Vorstellungen und Ziele für die Verwendung der AbsolventInnen. Erst wenn die Logik des Diskurses geklärt ist, bekommen die Fragen nach der Beurteilung der Qualitätsprobleme ihren

Sinn. Ebenso kann gezeigt werden, dass die Diskussionen um Beurteilung der beruflichen Verwendung der AbsolventInnen sich stark in der Logik der Statussicherung bewegt. Die öffentliche Bewertung der Beschäftigungschancen kann ebenfalls in dieser Logik interpretiert werden, und steht weitgehend in krassem Gegensatz zu empirischen Befunden. Die Reformen im Universitätssystem versuchen bestimmte internationale Entwicklungen und Standards nachzuvollziehen, treffen aber in weiten Bereichen auf Unverständnis, bzw. Widerstand.

- Innovation findet vorwiegend durch den Aufbau einer Struktur von neuen Institutionen statt, die sich auch durch radikal neue Regelungsstrukturen auszeichnen. Für das Ausbildungssystem stehen die Fachhochschulen im Mittelpunkt dieser innovativen Strukturen, wobei diese auch in Zusammenhang mit der Etablierung eines Systems von Innovations- und Impulszentren zu sehen sind, die im regionalen Kontext auch die Rolle einer Drehscheibe für Kooperationen und Vernetzungen spielen. Neuerdings befindet sich ein System von Kompetenzzentren im Aufbau, das gezielt die Innovationstätigkeit in ausgewählten Bereichen, auch in Verbindung zur Forschung vorantreiben soll? Eine erste vordergründige Frage hier ist die Frage nach den Entwicklungspotentialen und der erforderlichen Entwicklungsgeschwindigkeit. Die Aufbringung der erforderlichen Mittel steht im Wettbewerb zu den etablierten Systemen, was möglicherweise das Wachstum dann ernsthaft beeinträchtigen kann, wenn dieses innovative System eine bestimmte Größe erreicht. Eine zweite, abstraktere und schwierigere, vielleicht aber wichtigere Frage betrifft die Entwicklung der Arbeitsteilung zwischen den Institutionen, den neuen und den etablierten, im System der Wissensproduktion. Die Behandlung der Forschung scheint stark noch im alten linearen Muster der strikten Arbeitsteilung verhaftet zu sein, und den neuen, diffusen, vernetzten Formen der Wissensproduktion nicht ausreichend Rechnung zu tragen. So wird z.B. häufig als Qualitätskriterium der Fachhochschulen gesehen, dass diese keine “unnütze” Forschung betreiben “dürfen”, wobei oft gemeint ist, dass sie überhaupt keine Forschung betreiben.
- Betreffend die Entwicklung einer Strategie für “Life Long Learning” gibt es deutliche Signale in der Richtung, dass auch die Förderung des lebensbegleitenden Lernens in Form der verstärkten öffentlichen Bereitstellung institutioneller Angebote angestrebt wird, also gewissermaßen in Form der “Verschulung”. Dies erscheint nach dem Stand der Diskussion vermutlich als teuerste und nach verschiedensten Kriterien am wenigsten effiziente Lösung. Dabei ist zu unterstreichen, dass der österreichische Weiterbildungsmarkt in großem Maße von Organisationen der kollektiven Bereitstellung von Angeboten im Rahmen neo-korporatistischer Strukturen geprägt wird. Es stellt sich die Frage nach der kooperativen Entwicklung der Weiterbildung als Verbindung von betrieblichen und externen Aktivitäten. Eine produktive Beantwortung dieser Frage scheint aber stark durch gegensätzliche Beurteilungen der realen und angestrebten Verteilung von Aufwendungen und Erträgen zwischen den Beteiligten behindert zu werden.

Bemerkungen zur Soziologie

10. Reproduktion und Erneuerung

Zur Frage nach der Verwirklichung von Chancengleichheit bzw. der Reproduktion von sozialer Ungleichheit, an die häufig vermutlich als Erste gedacht wird, wenn eine soziologische Einschätzung der Entwicklung von Bildung-Erziehung auf der Tagesordnung steht, kann nicht viel Neues beigetragen werden – diese Frage ist keine Forschungspriorität in Österreich, es gibt nur wenig und

indirekte Information. Die Zugänglichkeit des Bildungs-Erziehungswesens hat sich verbreitert, regionale und geschlechtsspezifische Unterschiede haben sich zu einem gewissen Grad verringert, parallel mit einer Verschiebung der Sozialstruktur, so daß über „Netto“-Effekte hinsichtlich sozialer Herkunft wenig ausgesagt werden kann. Es gibt jedoch keinen Grund anzunehmen, daß im bestehenden selektiven System die traditionell (und universell) wirksamen Mechanismen sozialer Reproduktion außer Kraft gesetzt worden sein sollten. „Persistent Inequality“ ist daher auch für Österreich eine Erwartung die erst zu widerlegen wäre. Im Wechselspiel mit der Beschäftigungs- und Sozialstruktur ist der expansive Impuls vom Bildungs-Erziehungswesen ausgegangen, und nach sehr groben Analysen auch aufgenommen worden. Dabei muß jedoch klar sein, und ist auch vielfach nachgewiesen worden, daß ein verändertes Bildungsangebot unmittelbar auf dem Wege sozialer Positionierung die Sozialstruktur nicht verändert. Möglicherweise werden aber Veränderungen auf verschlungeneren Wegen gefördert bzw. hervorgebracht.

Der bisherige soziologische Zugang zur Analyse des Bildungs-Erziehungswesens hat nur bedingt zu einem klaren und systematischen Verständnis dieses gesellschaftlichen Feldes (der „Einheit des Systems“ von Luhmann) geführt, bestimmte Fragen (v.a. die reproduktive Seite) wurden überbetont, bestimmte Aspekte (v.a. die produktive Seite und die gesellschaftliche Bedeutung des Lernens) wurden vernachlässigt. Der Zugang ist gekennzeichnet durch die Betonung der „Außenbeziehungen“ von Bildung-Erziehung zur Gesellschaft insgesamt (Sozialisationsforschung), bzw. zu anderen „Teilsystemen“ oder zu bestimmten gesellschaftlichen Aspekten (v.a. *soziale Ungleichheitsstrukturen*, wirtschaftliche Interessen, und indirekt politische Mechanismen) in meistens funktionaler Perspektive, und mit der Hauptfragestellung auf *reproduktive* Vorgänge und Zusammenhänge. Hinsichtlich der „Innenbeziehungen“ des Bildungs-Erziehungswesens ist der Zugang noch weniger systematisch und konzentriert sich auf spezifische Aspekte in unterschiedlichen soziologischen Ansätzen bzw. Paradigmen (v.a. Organisation, „Hidden Curriculum“, Mikroprozesse und Interaktionsstrukturen, professionelle Aspekte der beteiligten Berufsgruppen). Folgende Aspekte wurden vernachlässigt, bzw. unzureichend mit dem „Mainstream“ der Forschung in Beziehung gesetzt: Die soziologische Bedeutung der expliziten Inhalte und Ziele (des „Wissens“), Fragen der Strukturierung und Differenzierung des Bildungs-Erziehungswesens, die direkte Bedeutung der Politik für die Entwicklung im Bildungs-Erziehungswesen, und am wichtigsten: *es fehlt eine soziologische Perspektive auf die gesellschaftliche Bedeutung des Lernens*, im Wechselspiel von informellen Prozessen und formalisierten, institutionalisierten Bildungs-Erziehungsprozessen. Die Fragen nach dem Wissen und dem Lernen sind mit den neuen Diskursen um die wissensbasierte Wirtschaft, die Wissensgesellschaft, die lernende Organisation, die Lernende Gesellschaft radikalisiert worden. Von diesen Diskursen her können und müssen viele soziologische Fragen zu Bildung-Erziehung neu gestellt werden.

Literatur

ALLGEMEIN

- Archer, M.S., 1979. *Social origins of educational systems*. London & Beverly Hills: Sage
- Ashton D., Green F., 1996. *Education, Training and the Global Economy*. Cheltenham: Elgar.
- Berryman S. E., Bailey T. R., 1992. *The double helix of education and the economy*. Institute on Education and the Economy. New York.
- Boli J., Ramirez F. O., 1986. World culture and the institutional development of mass education. In: Richardson J. G., Ed., *Handbook of theory and research for the Sociology of education*. New York: Greenwood, 65-90.
- Bourdieu P. Passeron J. C., 1990. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

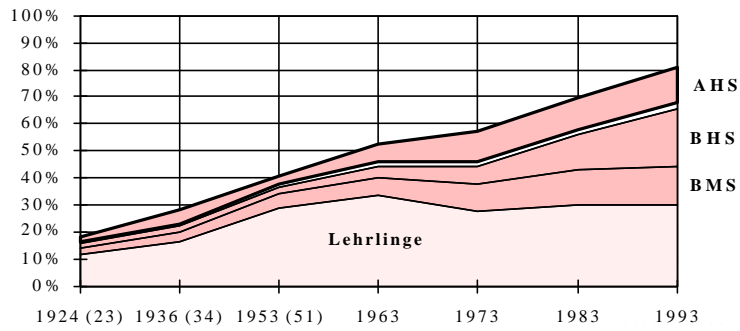
- Carnoy M., Castells M., 1997. *Sustainable Flexibility. A Prospective Study on Work, Family and Society in the Information Age*. Paris: OECD (General Distribution OCDE/GD(97)48)
- Clark B.R., 1983. *The higher education system*. Berkeley: University of California Press.
- Crouch C.; Finegold D.; Sako M., 1999. *Are skills the answer? The political economy of skill creation in advanced industrial countries*. Oxford: OUP.
- Etzkowitz H., Leydesdorff L., 2000. The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university – industry – government relations. *Research Policy* 29, 109-123.
- Gibbons, M. et al., 1994. *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- ILO, 1998. *World Employment Report 1998/99: Employability in the global economy - how training matters*. Geneva: ILO.
- Luhmann N., Schorr K. E., 1988. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lundvall B.-A., Borras S., 1999. *The globalising learning economy: implications for innovation policy. Report based on contributions from seven projects under the TSER programme*, ed. by the European Commission. Luxembourg: EUROPE.
- Meyer J.W. 1977 The effects of education as an institution. *AJS* 83, pp. 53-77.
- Meyer J.W. et al., 1983. Institutional and Technical Sources of Organizational Structure: Explaining the Structure of Educational Organizations. In: Meyer J.W., Scott W.R., *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Newbury Park: Sage, pp. 45-67.
- Nonaka I., Takeuchi H., 1995. *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD, 1996. *Lifelong learning for all*. Paris: OECD.
- OECD, 1998. *Redefining Tertiary Education*. Paris: OECD.
- Papadopoulos G.S., 1994. *Education 1960 - 1990. The OECD Perspective*. Paris: OECD.
- Parsons T., Platt G.M., 1973. *The American University*. Cambridge MA.: Harvard University Press.
- Schaak K., Tippelt R., Eds., 1997. *Strategien der internationalen Berufsbildung. Ausgewählte Aspekte*. Beiträge zur Bildungsplanung und Bildungsökonomie 6. Frankfurt/Main: Lang.
- Schmid G., 1996. New public management of further training. In: Schmid G. et al, eds. *International Handbook of Labour Market Policy and Evaluation*. Cheltenham: Elgar, pp. 747-790.
- The World Bank, 1991. Vocational and Technical Education and Training. A World Bank Policy Paper. Washington, D.C.
- UNESCO, Second International Congress on Technical and Vocational Education, 1999. Recommendations. Technical and vocational education and training: A vision for the twenty-first century. <http://www.unesco.org/education>.
- Weick K.E., 1976. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21 (March), pp. 1-19.
- Whitty G. et al., 1998. *Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market*. Buckingham: Open University Press.

ÖSTERREICH

- Lassnigg L. (im Erscheinen), Steering, Networking, and Profiles of Professionals in Vocational Education and Training (VET). In: CEDEFOP (Hg.), *2nd European Report on VET Research*.
- Mayer K., Lassnigg L., Unger M., 2000. Social dialogue on training. Case study Austria. *Forschungsbericht des IHS*, im Auftrag von CEDEFOP.
- Lassnigg L., 2000. Zentrale Steuerung in autonomisierten Bildungssystemen. In: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren u.a., Hg., *Die Vielfalt orchestrieren*. Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars, Rheinfelden, Okt. 1999. Innsbruck: StudienVerlag, 107-141.
- Lassnigg L., 2000. "Lifelong Learning" in Österreich - Ansätze und Strategien im Lichte neuerer Forschung, *Wirtschaft und Gesellschaft* 26 (2), 233-260.
- Lassnigg L., 1999. Bildung - Beruf - Beschäftigung. Koordination, Innovationsdynamik und „Systemgrenzen“, in: Honegger C., Hradil S., Traxler F. (Hg.), *Grenzenlose Gesellschaft*, Opladen: Leske+Budrich, 484-501.
- Lassnigg L., 1999. Youth Labour Market Policy in Austria 1980-1997, Reihe Soziologie Nr. 38, IHS, Wien (auch als download unter <http://www.OECD.org/els/edu/index.htm>).
- Lassnigg, L., 1998. Qualifizierungspolitik, Innovationssystem und Beschäftigung - Herkömmliche und neue Perspektiven. In: Zukunfts- und Kulturwerkstätte, ed., *Re-engineering der österreichischen Industriepolitik*. Vienna: ZuK, 76-132
- Lassnigg L., Prenner P., Steiner P., 1998. Ausbildung - Beruf - Beschäftigung. Einige Entwicklungstendenzen in Österreich. *SWS-Rundschau* 38 (3), 277-294.
- Lassnigg L., 1998. Bildungswesen und Qualifikation in der Dienstleistungsgesellschaft. In: Chaloupek G., Mesch M., Hg., *Die Beschäftigungsentwicklung im Dienstleistungssektor, Reihe Wirtschaftswissenschaftliche Tagungen der Arbeiterkammer Wien*, Bd.4, Wien, 67-99.
- Lassnigg L., Paseka A., Hg., 1997. *Schule weiblich - Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen*. Innsbruck-Wien: StudienVerlag.
- Lassnigg L., 1997. Einige Aspekte der Entwicklung der Oberstufe: "Voneinander Lernen?" In: E.Persy & E.Tesar (Hg.), *Die Zukunft der Schulen der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen*. Frankfurt/Main: Lang, S.139-194.
- Lassnigg L., 1997. Zur bildungswissenschaftlichen Analyse der Oberstufe: Konzeptuelle Probleme und offene Fragen. In: E.Persy & E.Tesar (Hg.), *Die Zukunft der Schulen der Vierzehn- bis Neunzehnjährigen*. Frankfurt/Main 1997, 242-255.
- Lassnigg L., Pollan W., 1996. Das österreichische Qualifizierungssystem im internationalen Vergleich. *WIFO-Monatsberichte* No.12, 763-780.
- Lassnigg L., 1995. Higher Education and Employment: Is There an Idiosyncratic Austrian Situation? In: *European Journal of Higher Education* 30 (1), 31-47.
- Lassnigg L., 1995. Bildungsreform gescheitert ... Gegenreform? 50 Jahre Schul- und Hochschulpolitik in Österreich. In: R.Sieder et al. (Hg.), *Österreich 1945-1995. Gesellschaft. Politik. Kultur*. Wien 1995, S. 458-484.

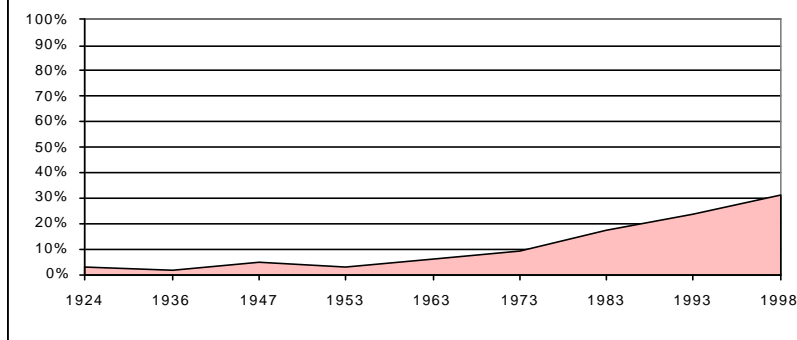
Inklusion I

Beteiligung im Bereich der Oberstufe 1924-93 (in %)

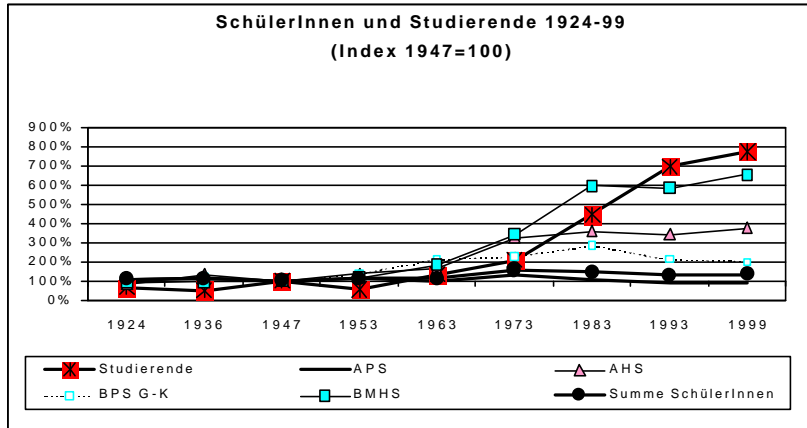


Inklusion II

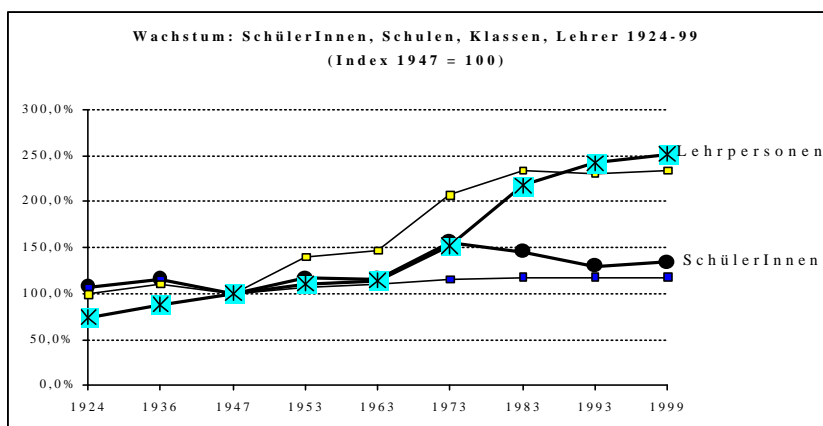
Studierendenquote (geschätzt)



Wachstum I



Wachstum II



Wachstum III

