

Rechts-konservative Bildungspolitik unter Schwarz-Blau. Zwischen Leistung, Segregation und wachsendem Autoritarismus

Barbara Rothmüller, Philipp Schnell

Einleitung

Bildungspolitische Entwicklungen folgen zwar nicht ausschließlich nationalen Politiken zeitlich umgrenzter Regierungsperioden. Sowohl *international* als auch *lokal* entstehen und verfestigen sich wichtige Elemente von Bildungsreformen (Lassnigg 2016). Trotzdem lassen sich einige Besonderheiten der aktuellen österreichischen Bildungslandschaft auf die parteipolitischen Initiativen von Schwarz-Blau I und II zurückführen, wenn auch teilweise nur als Forcierung bereits etablierter Reformdynamiken. Für eine kritische Analyse aktueller Reformpolitiken schlagen wir deshalb im folgenden Beitrag vor, zumindest zwei Einflussgrößen zusammenzudenken:

(1) Allgemeine gesellschaftspolitische Verschiebungen, die relativ unabhängig von Parteipolitik wirken bzw. nur durch einen Regierungswechsel moduliert werden. Dazu zählen insbesondere international etablierte Steuerungsideologien und -praktiken nach dem Vorbild des New Public Management (NPM), internationale Bildungstests und Expert_inneneinfluss auf Bildungspolitik sowie eine stärkere Objektivierung von Leistungen. Diese Entwicklungen lassen sich auch in anderen Ländern beobachten. Für Österreich ist allerdings spezifisch, dass (a) NPM relativ spät einsetzt und (b) dass es kaum politisch unabhängige Forschung zu Bildungsreformen in Österreich gibt, weil ein Großteil der Bildungsforschung außeruniversitär im Auftrag politischer Organisationen stattfindet.

(2) Parteipolitische Traditionslinien in der Bildungspolitik, die sich teilweise über mehrere Jahrzehnte zurückverfolgen lassen und relativ stabil sind. Zu denken ist hier etwa an den traditionell sozialdemokratischen Leistungsfokus auf Chancengleichheit gegenüber dem christlich-sozialen Leistungsfokus auf Begabtenförderung. Inwiefern sich in den aktuellen Reformen ein bürgerlich-konservativer Reformzugang mit rechtspopulistischen Elementen verbindet, versuchen wir in dem Beitrag anhand ausgewählter Reformlinien zu erschließen.

Viele der aktuellen Bildungspolitiken sind daher keine genuinen „Erfindungen“ der aktuellen Regierung, sondern schließen an frühere Politiken – auch sozialdemokratische Bildungspolitiken – an. Besonders deutlich zeigt sich dies an den seit den 1990er Jahren forcierten neuen Steuerungselementen, wie bspw. der Schulautonomie. Die aktuellen bildungspolitischen Änderungen unter Schwarz-Blau lassen sich erst ansatzweise abschätzen. Der Beitrag beschränkt sich deshalb für den Vergleich auf ausgewählte Reformabsichten und erste Beschlüsse der aktuellen Regierung, deren Umsetzung angekündigt, die im Parlament eingebracht oder bereits budgetiert sind. Entlang zweier Reformlinien zeichnet sich eine Kursfortsetzung der früheren Regierungspolitik durch Schwarz-Blau II ab, nämlich bezogen auf Leistung und Segregation sowie bei Steuerung und Autoritarismus.

Elemente rechts-konservativer Bildungspolitiken

Zum Einstieg soll aus der Perspektive einer politischen Soziologie von Bildung dargestellt werden, wodurch sich rechts-konservative Bildungspolitiken von anderen Reformprojekten unterscheiden, um die bildungspolitischen Reformvorhaben unter Schwarz-Blau zu kontextualisieren.

Generell lässt sich in den letzten Jahrzehnten im Bildungsbereich eine Dominanz neoliberaler Maßnahmen feststellen. Sie sind in vielen Ländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten zum Gegenstand mehrheitlich bürgerlich-konservativer, aber auch teilweise sozialdemokratischer Reformen geworden. Im internationalen Zusammenhang sind neoliberale Bildungsreformen dadurch gekennzeichnet, dass sie Marktprinzipien als Teil einer breiteren Ökonomisierung von Bildung etablieren. Dies erfolgt u.a. unter Berufung auf das allgemeine Prinzip der Meritokratie und favorisiert Leistung und Begabtenförderung statt Gleichheit sowie ein differenziertes Bildungssystem anstelle eines Gesamtschulsystems (Hadjar/Rothmüller 2016). Neue Steuerungsformen konzentrieren sich im Bildungswesen u.a. auf Schulautonomie, Umstellung von Input- auf Output-Steuerung, Large-Scale-Assessment-Tests, Standardisierung und generell eine Verschiebung von Allgemeinbildung zu Employability. Diese Dynamiken kennzeichnen sowohl die Reformen im Bildungssektor als auch im Hochschulwesen. Die Steuerungsideologie des New Public Management (NPM) beinhaltet auch eine neoliberale Verschiebung der traditionell hierarchischen Führung in Organisationen bzw. verändert die Rolle traditioneller Bildungsautoritäten: Von der Schulleitung bis hin zu Schüler_innen sollen sich Akteur_innen zunehmend selbst optimieren. Der Bildungsbegriff wird nachhaltig transformiert, kritisches Denken ist eher nachrangig. Vorrangiges Ziel ist die Flexibilität zur Selbstoptimierung und eigenständigen Anpassung von Individuen an Arbeitsmarkterfordernisse.

Demgegenüber sind nationalistische Haltungen zu Bildung oft stärker populistisch ausgerichtet. Charakteristisch ist, dass Meritokratie in einen Bedrohungsdiskurs eingebaut wird. US-amerikanische Soziolog_innen wie beispielsweise Arlie R. Hochschild (2016) analysieren, dass antidiskriminatorische Maßnahmen, die auf eine Umverteilung von Privilegien abzielen, (vor allem aber nicht nur) bei weißen Männern eine starke emotionale Abwehrreaktion hervorrufen: Sie kommen im Bildungswesen und am Arbeitsmarkt nicht mehr so voran wie erwartet und fühlen sich um ihre vermeintlich berechtigten Ansprüche auf soziale Anerkennung und Aufstieg betrogen. Insbesondere entsteht der Eindruck, dass Migrant_innen sich quasi vordrängeln anstatt sich hintenanzustellen. Emotional baut sich an dieser Stelle ein innerer Widerspruch zur neoliberal forcierten, meritokratischen Chancengleichheit auf, der von rechtspopulistischen Akteur_innen befeuert wird. Als Lösung des Widerspruchs wird ein Sündenbock aufgebaut: Migrant_innen und ihren Kindern wird die Schuld für die eigene empfundene Benachteiligung gegeben. So wird etwa kritisiert, Österreicher_innen wären in den Schulklassen von den „Ausländerkindern“ stark belastet, die mit ihren geringen Deutschkenntnissen am schlechten Abschneiden bei PISA schuld seien (Gruber 2006). Daher erscheint die Separation „der Anderen“, die „uns“ zurückhalten, als prioritäre Maßnahme.

Auch wird Bildung in rechtspopulistischen Diskursen zur Gefahrenkonstruktion verwendet, etwa in der Problematisierung von sogenannten „Risikoschüler_innen“, „Brennpunktschulen“, einer drohenden Radikalisierung bereits im Kindergarten, Wertedebatten usw. Der Widerspruch zwischen dem Glauben an Fairness und eigenem Versagen im meritokratischen System wird teilweise auch antifeministisch gewendet, insofern „unse-

re“ Buben gegenüber Mädchen als Folge des „Genderwahns“ als benachteiligt imaginiert werden.¹ Die Vorstellung, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen um ihre berechtigten Ansprüche betrogen würden, unterfüttert ideologisch also teilweise die Haltung zu Bildungsreformen.

Diese enttäuschte Anspruchshaltung vermischt sich in jüngster Zeit mit einer Erneuerung rassistischer Deutungs- und Handlungsmuster. Gesellschaftspolitisch lässt sich eine Verschiebung hin zu einem kulturellen Rassismus und teilweise zu einer Lingualisierung sozialer Ungleichheit identifizieren: Sprache fungiert dabei als Proxy für *race* (Weber 2015: 2). Beispielhaft zeigt sich dies im internationalen Vergleich anhand neuerer *citizenship*-Politiken und dem Zugang zu wohlfahrtsstaatlichen Leistungen, die zunehmend über Bildung organisiert werden, insbesondere über Kenntnisse der Nationalsprache(n). In Österreich wurde etwa unter Schwarz-Blau I die verpflichtende Teilnahme an Deutschkursen eingeführt und zum Marker und Voraussetzung für die Integration zukünftiger Staatsbürger_innen erhoben. Diese neuen Politiken, die Sprache(n) gezielt zum Mittel sozialer Exklusion instrumentalisieren, setzen sich aktuell fort und zeigen sich in Österreich daran, dass sprachliche Leistungsnachweise zur formalen Voraussetzung werden, um Geldleistungen zu erhalten (Horvath sowie Theurl in diesem Heft). So werden bestimmte Minderheiten (die „bösen Anderen“, d.h. die anhand der Sprache gemessen „schlecht Integrierten“) ausgegrenzt, ohne dass der Eindruck eines offenen Rassismus entsteht. Linguizismus (d.h. sprachlicher Rassismus) gilt daher als verdeckte Form des Rassismus, der sich u.a. im Bildungsbereich zunehmend etabliert.

Diese allgemeinen Elemente sollen im Folgenden anhand von zwei Reformlinien konkretisiert werden, anhand derer Kontinuitäten und Brüche rechts-konservativer Bildungspolitik sichtbar werden.

Reformlinie I: Leistung und Segregation

Bereits unter Bildungsministerin Elisabeth Gehrler (Schwarz-Blau I) fokussierte die Bildungspolitik auf Leistungssteigerungen und insbesondere auf eine stärkere Begabtenförderung von Schüler_innen. Die gegenwärtigen bildungspolitischen Reformvorhaben von Schwarz-Blau reaktivieren den konservativen Leistungsbegriff, indem sie als Leistung vor allem einzelne Spitzenleistungen definieren und diese auch auf Kosten von Bildungsgerechtigkeit forcieren wollen. Darüber hinaus dominiert ein Glaube an die Objektivierbarkeit der Leistungsevaluation durch eng gesetzte Leistungsstandards, die für alle gleich und daher „fair“ sein sollen: Einheitliche Testverfahren, sogenannte „Talente-Checks“, sollen zukünftig den Übergang zwischen Sekundarstufe I und II und insbesondere den Zugang zur AHS-Unterstufe regeln. Außerdem will man mit sogenannten „Entwicklungsgruppen“ (analog zu den früheren Leistungsgruppen) in drei Hauptfächern in der Neuen Mittelschule die innere Differenzierung weiter vorantreiben. Neue Testungen zur Erhebung von Schulleistungen sind aber auch beim Übergang von mittleren an höhere Schulen vorgesehen (Neue Volkspartei/FPÖ 2017; BMBWF 2018). Mit dem „Chancenpass“ plant die Bundesregierung eine Art mittlere Reife („Mini Matura“) als Abschluss der Pflichtschule einzuführen (Gruber et al. 2018: 12). Obwohl durch Leistungsstandards zwar eine Gleichbehandlung intensiviert wird, die durchaus auch wünschenswert sein kann, ist an dieser engen Leistungsevaluierung anhand eines starren Standards u. a. problematisch, dass davon abweichende Fähigkeiten und Kenntnisse entwertet werden. Auch zeigt die bildungs-

soziologische Forschung, dass eine Gleichbehandlung von ungleichen (weil unterschiedlichen Förderbedingungen ausgesetzten) Schüler_innen Bildungsdisparitäten nachhaltig *stabilisieren* kann (Gomolla/Radtke 2004; vgl. bereits Bourdieu/Passeron 1971).

Die Förderung von Begabung geht im konservativen bildungspolitischen Verständnis häufig mit Separierung und *Segregierung* von „Leistungsverhinderern“ einher. Diese Segregierung zeigt sich gegenwärtig am deutlichsten an der Deutschförderung für außerordentliche Schüler_innen, welche im Mai 2018 per Gesetz beschlossen wurde. In sogenannten „Deutschförderklassen“ werden nun bis zu 25 Schüler_innen mit Deutschförderbedarf von der Regelklasse getrennt. Die Zuteilung in diese getrennten Klassen soll auf „Sprachscreening“-Tests basieren. Die meiste Zeit werden außerordentliche Schüler_innen in Zukunft damit in getrennten Klassen verbringen, während ein gemeinsamer Unterricht mit anderen Regelschüler_innen lediglich in den Fächern Turnen, Zeichnen und Werken stattfindet. Bereits unter BM Elisabeth Gehrler wurden Sprachförderkurse zum Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch als Teil ihres Schulpakets II eingeführt, allerdings in *unterrichtsbegleitender* Form. Die nun stattfindende Trennung zwischen Regel- und außerordentlichen Schüler_innen erscheint zunächst als eine Diskontinuität zwischen Schwarz-Blau I und II. Es zeigt sich darin aber eine Kontinuität mit früheren rechten Bildungspolitiken: Die getrennten Deutschförderklassen entsprechen einer Forderung aus dem FPÖ Ausländervolksbegehren von 1993, in dem bereits separate „Ausländerklassen“ gefordert wurden. Diese wurden nun mit einem zeitgemäßerem *Wording* – statt direkt auf die Ethnizität fokussiert man „nur“ auf die vermeintlich sachlich gerechtfertigte Sprache – von der aktuellen Regierung realisiert. Obwohl noch nicht klar ist, wie der getrennte Sprachunterricht in der Praxis aussehen kann, regte sich in den ersten negativen Stellungnahmen sowie unter Schulakteur_innen Widerstand: Ein getrennter und fast ausschließlich auf das Erlernen von Sprache fokussierter Unterricht wird in der internationalen Forschung von nahezu allen Sprach- und Bildungsforscher_innen kritisiert (Weber 2015: 88ff.). In flexiblen bi- und multilingualen Programmen werden Lernerfolge schneller erreicht, weil die erlernte Sprache auf andere (inhaltliche) Unterrichtsgegenstände übertragen wird und ein Austausch mit mehrheitlich deutschsprachigen Schüler_innen erfolgt. Eine institutionelle Segregation zwischen „uns“ und „denen“ bringt langfristig auch eine Polarisierung und Verfestigung von Stereotypen mit sich. Hinzu kommt, dass Schüler_innen in segregierten Deutschklassen von Lehrer_innen häufig aus einer Defizitperspektive heraus betrachtet werden, die selbst nach einem Wechsel in den Regelunterricht kaum mehr abgelegt wird (ebd.).

Die stärkere Fokussierung auf Leistung und das klare Festhalten an Selektions- und Segregationsmechanismen als Eckpfeiler rechts-konservativer Bildungspolitik erklären auch, warum kompensatorische Maßnahmen, wie die Einführung bzw. der Ausbau der flächendeckenden Nachmittagsbetreuung in der Ganztagschule, in beiden schwarz-blauen Regierungsperioden strikt abgelehnt und verhindert werden. In den Folgejahren nach Schwarz-Blau I wurde durch die rot-schwarzen Regierungen der Ausbau ganztägiger Schulformen, u.a. durch hohe Budgetierungen für den Ausbau, vorangetrieben. Unter Schwarz-Blau II wurde der Ausbau der ganztägigen Schulform nun per Gesetz im Frühjahr 2018 verlangsamt, indem die finanziellen Mittel auf einen längeren Zeitraum ausgedehnt wurden (Schnell/Larcher 2018).

Auch die „Abneigung gegen das Konzept der Gesamtschule“ (Tálos 2006: 330), also einer gemeinsamen Beschulung aller Kinder in einem Schultyp, schreibt konservative politische Traditionen im Bildungsbereich fort. Die zu Beginn der 2000er Jahre noch bestehende, notwendige Zweidrittelmehrheit für Schulgesetze zur Umgestaltung der Struktur der

Pflichtschule wurde von Schwarz-Blau I dazu genutzt, Gesamtschulversuche aus früheren Jahren zu Fall zu bringen und deren Weiterbestand zu blockieren (Gruber 2006: 276f.). Im Sommer 2005 wurde die Zweidrittelmehrheit zwar aufgehoben, als Kompromiss allerdings ein Bekenntnis zur Differenzierung der Sekundarschulen festgeschrieben, was eine Gesamtschulreform erschwerte. Auch die aktuelle Regierung bekennt sich zum gegliederten Bildungssystem.

Das System permanenter Selektion wird zunehmend auch im Hochschulsystem ausgebaut. Im Februar 2018 wurde von Schwarz-Blau II eine weitreichende Änderung des Universitätsgesetzes beschlossen, das neben der Umstellung des Finanzierungssystems der Universitäten auch eine Reduktion der Studienplätze vorsieht. Ab dem Wintersemester 2019/2020 treten neue bundesweite Zugangsbeschränkungen in den Fächern Recht, Erziehungswissenschaften und Fremdsprachen in Kraft (Schwarzenbacher 2018). Die schrittweise Aushöhlung des freien Hochschulzugangs hatte bereits unter Schwarz-Blau I begonnen, nachdem von BM Gehrler zum Wintersemester 2005/2006 Zugangsbeschränkungen und Aufnahmetests in acht verschiedenen Fächern (z.B. Medizin, Psychologie, Biologie, BWL) eingeführt wurden. Mit der neuen Studienplatzfinanzierung wird die Zahl der zulassungsbeschränkten Fächer erhöht und der freie Hochschulzugang weiter eingeschränkt. Verschiedene Studien zeigen, dass insbesondere die Einführung von Aufnahmetests im Rahmen der Zulassungsbeschränkungen soziale Ungleichheiten beim Hochschulzugang weiter verstärken und zu einer Benachteiligung von Bevölkerungsgruppen mit sozial und sozioökonomisch schwächeren Ausgangsbedingungen führen (Rothmüller 2011; Freisinger et al. 2014). Bezogen auf die Gerechtigkeit von Zulassungsverfahren „klaffen Ansprüche und Praxis in mehreren Punkten auseinander“ (Rothmüller 2011: 96). So wird häufig die Neutralität von standardisierten Tests nicht sichergestellt und wenig formalisierte Verfahren (z.B. Aufnahmegespräche) laufen Gefahr, mittelbar diskriminierende Kriterien zu verwenden.

Reformlinie II: Steuerung und Autoritarismus

Zur Erhöhung der Systemleistung kommen zunehmend neue Steuerungsformen zum Einsatz. In der Regierungszeit von 2000 bis 2007 sollte Leistungssteigerung insbesondere durch Qualitätsmanagement der bildungspolitischen Verantwortlichen von 2000 bis 2007 erzielt werden (Schratz et al. 2015). Kennzeichen der neuen Steuerung sind mehr Autonomie für Schulen und Universitäten anstelle einer zentralistischen Steuerung. Parallel dazu wurde eine Objektivierung von Schulentscheidungen vorangetrieben, u.a. durch Qualitätsmanagement und quantifizierende Leistungsmessungen auf verschiedenen Organisationsebenen. Schulisches Handeln soll sich auf empirische Evidenz stützen: Internationale Schulleistungsstudien wie PISA, aber auch nationale Bildungsstandard-Erhebungen lieferten hier seit fast 20 Jahren die entscheidenden Statistiken. Diese Daten sollten die Grundlage für eine umfassende Schulentwicklung bilden (Schratz et al. 2015: 228). Dadurch etablierte sich eine neue Form der Leistungsevaluierung: Es ist nicht mehr vorrangig die professionelle Selbstevaluierung der schulischen Akteur_innen in ihrer Praxis, sondern zunehmend eine externe und datengestützte Leistungsbeurteilung, die Schule nun scheinbar objektiv evaluiert und dadurch transparent und steuerbar macht. Dieser Glaube an eine objektive Leistungsbeurteilung auf verschiedenen Ebenen offenbart den umfassend technokratischen und darin auch wieder zentralistischen Steuerungsansatz

der Regierung, der Bildungsforscher_innen gezielt im Zentrum dieser neuen Strategie platziert (Schratz et al. 2015).

Diese Objektivierung wird von Schwarz-Blau II fortgesetzt, insofern nun auch auf Schüler_innen-Ebene neue standardisierte Leistungsevaluierungen hinzukommen. Qualitätsmanagement-Tools sollen zur Steuerung der Übergänge zwischen Schultypen verwendet werden. Jene Datenerhebungen, die ursprünglich unter Einbezug von Bildungsexpert_innen zur Qualitätsentwicklung des Schulsystems eingeführt wurden, werden in Zukunft zur Selektion von Schüler_innen eingesetzt: Die seit 2012 österreichweit etablierten Bildungsstandards sollen zu „Talente-Checks“ umgebaut werden, die wiederum über den Zugang zu bestimmten Bildungswegen entscheiden.

Im Bereich der Hochschulpolitik wurde zwar bereits in den 1990er Jahren ein Wandel in Richtung mehr Autonomie, Effizienz und Dezentralisierung an den Universitäten eingeleitet, allerdings wurden diese Entwicklungen unter Schwarz-Blau I zugespitzt (Sandner 2006; Tälös 2006). So wurde im Zuge des Bologna-Prozesses die Studienarchitektur auf eine Bachelor-Master-Struktur umgestellt, Studiengebühren 2001 und Zugangsbeschränkungen im Jahr 2005 eingeführt. Governance-Änderungen manifestierten sich u. a. im neuen Universitätsgesetz 2002, welches vor allem eine Zäsur im Bereich der akademischen Beschäftigungsverhältnisse bedeutete. Ein *management by objectives* wurde in Form leistungsorientierter Mittelvergabe mit Zielvereinbarungen auf nahezu allen universitären Ebenen eingeführt. Hinzu kamen Wissensbilanzen sowie allgemein eine Fokussierung auf Output und Wirkungsmaßnahmen. Anders als beim NPM, bei dem üblicherweise flache Hierarchien und flexible Teamarbeit eingeführt werden, kam es zu einer Stärkung der universitären Führung und eines Managerialismus, statt der früher paritätischen Selbstverwaltung.

Obwohl Autoritarismus als Kennzeichen von rechts-konservativen Regierungen gesehen wird, zeigen sich im Vergleich der Regierungsperioden zwischen Schwarz-Blau I und II einige Unterschiede. Unter Schwarz-Blau I erlebte die Expertokratie eine Hochblüte: Es wurde die Einrichtung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) als eigene Forschungseinrichtung beschlossen, wodurch eine stärkere Einbindung von Expert_innen in die Schulorganisation erreicht wurde. Das Ziel des BIFIE ist es, die Qualitätsentwicklung in der Bildung durch Bildungsstandards und Diagnoseinstrumente zu begleiten. Im Rahmen der Neugestaltung schulischer Qualitätsentwicklung veränderten sich auch die Kompetenzen der Schulleiter_innen. Darin drückte sich eine Verschiebung und ein gewisses Misstrauen gegenüber der (Effizienz und Effektivität der) professionellen Alltagspraxis von Lehrpersonen und Schulleitungen aus. Auch die Umstrukturierung der Pflichtschullehrer_innenausbildung lässt sich in dieser Entwicklung verorten: 2005 wurden die Pädagogischen Akademien und pädagogischen Institute aufgelöst und als Pädagogische Hochschulen zusammgeführt. Es fand eine Tertiarisierung – und damit Verwissenschaftlichung – der pädagogischen Ausbildungen statt.

Darüber hinaus wurde 2003 von Schwarz-Blau I eine sogenannte „Zukunftskommission“ eingesetzt, die mit der Ausarbeitung von bildungspolitischen Reformvorschlägen beauftragt wurde. Das gemeinsam mit dem Bildungsministerium und Expert_innen veranstaltete Forum *zukunfts:schule – Strategien und Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung* beanspruchte, Initiativen „von unten“ aufzugreifen und mit Lehrpersonen und anderen pädagogischen Berufsgruppen über notwendige Reformen ins Gespräch zu kommen. Dazu wurde eine Homepage eingerichtet, die über 500.000 Zugriffe verzeichnete und

in 100 regionalen Veranstaltungen Ideen und Verbesserungsvorschläge der Zukunftskommission mit Praktiker_innen diskutierte (Guggenberger 2017: 390; Gruber 2016). Die „Qualitätsoffensive 2004“ hatte bereits Bildungsstandards, Schulautonomie, Nachmittagsbetreuung, Förderunterricht und eine Verringerung von Klassenwiederholungen gefordert. Der Endbericht der Kommission forderte noch deutlicher „Qualitätsentwicklung vor Strukturreform“ (Zukunftskommission 2005). Unabhängig davon, wie sehr die schlussendlich vorgelegten Änderungsvorschläge das Versprechen auf *bottom-up*-Entwürfe einlösten, bemühte man sich zumindest vordergründig um einen breiten bildungspolitischen Konsens, um den Reformen mehr Legitimität zu verleihen. Als im Herbst 2005 BM Gehrler allerdings behauptete, die meisten Vorschläge der Kommission umgesetzt zu haben, kam es zu einem (öffentlichen) Eklat mit der Leitung der Zukunftskommission und einem anschließenden Bruch (Gruber 2006: 275).

Gegenüber dieser in den letzten Jahrzehnten steigenden, bildungspolitischen Bedeutung von Expert_innen zeigt die gegenwärtige schwarz-blaue Regierung erste Anzeichen, in bildungspolitischen Fragen von Expert_innenschaft abzurücken. Das drückt sich vor allem in der im Regierungsprogramm angekündigten Auflösung des BIFIE aus (Neue Volkspartei/FPÖ 2017: 62). Es zeigte sich aber ebenfalls sehr deutlich in der Diskussion um die sogenannten Deutschförderklassen. Bereits bei der Konzeption dieser Sprachklassen wurden seitens des Bildungsministeriums internationale und nationale Forschungsergebnisse zu erfolgreicher, schulischer Sprachförderung ignoriert. Ebenfalls nicht berücksichtigt wurden die kritischen Empfehlungen zu den Deutschförderklassen, die in einem nicht öffentlichen Hearing von Expert_innen vorgebracht wurden. Gleichzeitig kommt es gegenwärtig nicht nur zur Abkehr, sondern teilweise zur Diskreditierung von Expert_innen. In der Diskussion um die Neugestaltung der Sprachförderung wurde (Sprach-)Wissenschaftler_innen von BM Heinz Faßmann die wissenschaftliche Legitimität abgesprochen, indem er ihnen vorwarf, eher auf der Basis von Gefühlen zu argumentieren anstatt Fakten zu berücksichtigen.ⁱⁱ

Neben der Abkehr vom Expert_innentum lässt sich in der aktuellen schwarz-blauen Regierungspolitik ein neuer, aufkommender Autoritarismus erkennen, der durch verstärktes Strafen, Druck aufbauen und ausgeweitete Kontrolle charakterisiert werden kann. Beispiele sind die bereits beschlossenen Regelungen zu Schulpflichtverletzungen, bei der Erziehungsberechtigte im Falle des Fernbleibens des Kindes vom Unterricht fortan Strafen zahlen. Ergänzend wurde eine verpflichtende Anzeige (nach drei Fehltagen) eingeführt und das Abmelden vom Schulunterricht verschärft. Die verstärkte Kontrolle drückt sich auch im vorgesehenen Eltern-Kind-Pass aus (Neue Volkspartei/FPÖ 2017: 63), der in Zukunft als Instrument zur Bildungskontrolle verwendet werden soll.

Resümee

Der Vergleich der zwei ausgewählten bildungspolitischen Reformlinien unter Schwarz-Blau I und II zeigt, dass vor allem das Festhalten am konservativen Leistungsbegriff und der Glaube an die Objektivierbarkeit der Leistungsevaluation die stärkste Kontinuität darstellt, wenngleich sich die konkreten bildungspolitischen Maßnahmen unterscheiden. Dem Leistungsbegriff unterliegt das Prinzip der Naturalisierung von Talent und Leistung. Problematisch ist bei der Fokussierung auf Leistungssteigerungen und Begabtenförderung u. a. die Verengung des Leistungsbegriffs auf Spitzenleistung. Diese Zuspitzung

und die damit einhergehende Segregation der „Begabten“ von den „Weniger-Begabten“ produzieren Bildungsungleichheiten. Eine umfassende Bildungsgerechtigkeit ist somit kein Schwerpunkt rechts-konservativer Bildungspolitik. Die Objektivierung von Leistung wird intensiviert, indem bewährte standardisierte Leistungsevaluierungen (z.B. Bildungsstandards), die eigentlich zur *Qualitätsentwicklung* des Schulsystems eingeführt wurden, in Zukunft zur *Selektion* von Schüler_innen eingesetzt werden sollen (Talente-Checks; Zugang zur AHS). Damit werden Selektion und Segregation deutlich erhöht. Dies gilt in zunehmendem Maße insbesondere für Migrant_innen und ihre Nachkommen.

Hier findet eine wahrnehmbare Verschärfung in der bildungspolitischen Ausrichtung von Schwarz-Blau I zu II statt: Es kommt nun zu einer offensiveren Segregation – insbesondere entlang des Merkmals Sprache als Proxy für nationale Herkunft, Migrationshintergrund oder Ethnizität. Während unter Schwarz-Blau I noch Sprachförderkurse zum Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch in unterrichtsbegleitender Form eingeführt wurden, werden außerordentliche Schüler_innen nun in sogenannten Sprachförderklassen weitestgehend vom Regelunterricht getrennt unterrichtet. Was sich zunächst als Traditionsbruch lesen lässt, erweist sich zugleich allerdings als Kontinuität mit rassistischen Reformvorschlägen der von der FPÖ geforderten Ausländerklassen im Jahr 1993.

Obwohl bereits in den 2000er Jahren durch die PISA-Ergebnisse ein „*blame the others*“-Diskurs gegenüber Migrant_innen und ihren Nachkommen etabliert und gefestigt wurde, ist das gegenwärtige gesellschaftliche Klima von einem starken Populismus, Nationalismus und einer emotional empfundenen Bedrohung der eigenen sozialen Anerkennung und des Aufstiegs geprägt. So werden im Bildungswesen vor allem Maßnahmen zur Leistungssteigerung der Kinder der Eigengruppe eingeführt, vermeidliche „Leistungsbremser mit nicht deutscher Muttersprache“ separiert und finanzielle Förderschwerpunkte für Minderheitengruppen reduziert oder gestrichen. Gleichzeitig setzt genau an dieser Stelle eine markante Verschiebung im Bereich der Governance ein: Die von neoliberaler Bildungspolitik etablierten Selbstoptimierungs- und Steuerungsmaßnahmen werden unter Schwarz-Blau II nun durch einen neuen Autoritarismus komplementiert – besonders in Form von Strafen und Kontrollen im Schulwesen. Damit einher geht auch eine Delegitimierung wissenschaftlicher Expert_innenschaft, die noch unter Schwarz-Blau I durchaus als wichtiger Bestandteil für die Entwicklung von Bildungsmaßnahmen – oder zumindest ihre Legitimität – galt.

Anmerkungen

- i https://diepresse.com/home/bildung/schule/537593/Schule_Buben-sind-die-grossen-Bildungsverlierer, 20.08.2018.
- ii Deutschförderung: „Weiter so“ hilft nicht weiter. Gastkommentar von Heinz Faßmann. In: Die Presse, 07.06.2018.

Literatur

- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- BMBWF (2018): Vortrag an den Ministerrat 16/18. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/797634/16_18_mrv.pdf/d6e9ecf6-fd49-4a86-8ec8-fa80fe435b52, 10.07.2018.
- Freisinger, Claudia/Palienko, Anna/Straner, Jürgen (2014): *Zugangsbeschränkungen und Chancen(un)gleichheit. Wien: Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft/AK Wien*.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gruber, Karl Heinz (2006): Eine bildungspolitische Bilanz. In: Tálos, Emmerich (Hg.): *Schwarz-Blau. Eine Bilanz des „Neu-Regierens“*. Münster: Lit Verlag, 264–278.
- Gruber, Oliver/Larcher, Elke/Ginner, Boris (2018): *Standesinstitution Schule?* In: *Arbeit und Wirtschaft* 3/18, 12–13.
- Guggenberger, Doris (2017): Von 2000 bis heute – Neuorientierung. In: Dies (Hg.): *Der lange Weg. Von der Mädchenbildung zu Gender und Diversität. Ein halbes Jahrhundert Schulpolitik zur Gleichstellung von Mädchen und Buben in Österreich*. Münster: Lit Verlag, 333–395.
- Hadjar, Andreas/Rothmüller, Barbara (2016): *Chancengleichheit und Leistungsmotiv in der Bildungspolitik: Die Debatten um die Gesamtschule am Beispiel Luxemburgs*. In: *ÖZP – Austrian Journal of Political Science* 45(1), 51–64.
- Hochschild, Arlie R. (2016): *Strangers in Their Own Land: Anger and Mourning on the American Right*. New York: The New Press.
- Lassnigg, Lorenz (2016): *Ambivalenz und Komplexität – die österreichische Bildungspolitik im Europäischen und internationalen Kontext*. In: *Schulheft* 161, 31–43.
- Österreichische Bundesregierung (2017): *Zusammen. Für unser Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022*. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%e2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6, 10.07.2018.
- Rothmüller, Barbara (2011): *Chancen verteilen. Ansprüche und Praxis universitärer Zulassungsverfahren*. Wien: Löcker Verlag.
- Sandner, Günther (2006): *Paradigmenwechsel? Hochschulpolitik seit dem Jahr 2000*. In: Tálos, Emmerich (Hg.): *Schwarz-Blau. Eine Bilanz des „Neu-Regierens“*. Münster: Lit Verlag, 279–294.
- Schnell, Philipp/Larcher, Elke (2018): *Verpasste Chancen: halbes Budget für Ganztagschulen*. <https://awblog.at/halbes-budget-fuer-ganztagschulen/>, 10.07.2018.
- Schatz, Michael/Wiesner, Christian/Kemethofer, David/George, Ann Cathrice/Rauscher, Erwin/Krenn, Silvia/Huber, Stephan Gerhard (2015): *Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur*. In: Bruneforth, Michael/Eder, Ferdinand/Kreiner, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam, 221–262.
- Schwarzenbacher, Iris (2018): *Perspektiven statt Beschränkungen!* In: *Arbeit und Wirtschaft* 3/18, 22–23.
- Tálos, Emmerich (2006): *Politik in Schwarz-Blau/Orange. Eine Bilanz*. In: Tálos, Emmerich (Hg.): *Schwarz-Blau. Eine Bilanz des „Neu-Regierens“*. Münster: Lit Verlag, 326–343.
- Weber, Jean-Jacques (2015): *Language Racism*. Houndmills/Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Zukunftskommission (2005): *Abschlussbericht der Zukunftskommission an Frau Bundesministerin Elisabeth Gehrer*. http://www.gemeinsameschule.at/zk_kurzfassung.pdf, 10.07.2018.