

Emmerich Tálos (Hg.)

Die Schwarz-Blaue Wende in Österreich

Eine Bilanz

LIT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-643-50918-5 (br.)

ISBN 978-3-643-65918-7 (PDF)

© **LIT VERLAG** GmbH & Co. KG

Wien 2019

Garnisongasse 1/19

A-1090 Wien

Tel. +43 (0) 1-409 56 61 Fax +43 (0) 1-409 56 97

E-Mail: wien@lit-verlag.at <http://www.lit-verlag.at>

Auslieferung:

Deutschland: **LIT** Verlag, Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

E-Books sind erhältlich unter www.litwebshop.de

INHALT

Vorwort	1
I AKTEURE – INSTITUTIONEN	
Von Schwarz-Blau zu Türkis-Blau: Ursachen und Folgen der Koalitionsstrategien der ÖVP 1999/2000 und 2017 Franz FALLEND	5
Von der Fundamentalopposition auf die Regierungsbank: Die FPÖ unter Heinz-Christian Strache Laurenz ENNSER-JEDENASTIK	29
Die SPÖ unter Schwarz-Blau Barbara LIEGL	49
Die Grünen Nikolaus GRAF	68
Parlamentarismus Hubert SICKINGER	90
Sozialpartnerschaft am Ende? Ferdinand KARLHOFFER / Emmerich TÁLOS	115
II POLITIKGESTALTUNG	
Schwarz-blaue Medienpolitik Andy KALTENBRUNNER	139
Die Budgetpolitik nach der politischen Wende – damals und heute Bruno ROSSMANN / Markus ROHRINGER	169
Schwarz-blaue Privatisierungspolitik Herbert OBINGER	194

INHALT

Arbeitsmarkt und Arbeitsmarktpolitik unter Schwarz-Blau Marcel FINK	209
Schwarz-blaue Sozialpolitik. Der österreichische Sozialstaat unter Druck Emmerich TÁLOS / Herbert OBINGER	231
Familienpolitik unter Schwarz-Blau nach der Wende 2000 und seit der Neuauflage 2017 Helmut WINTERSBERGER	258
Umbau der Steuerung in der Gesundheitspolitik seit 2000: Etappensiege für Schwarz-Blau Maria M. HOFMARCHER-HOLZHACKER	282
Staatliche Kulturpolitiken im Vergleich – Über Ähnlichkeiten und Unterschiede des Kulturverständnisses schwarz-blauer Regierungen Michael WIMMER	302
Bildungspolitik unter Schwarz-Blau Barbara ROTHMÜLLER, Philipp SCHNELL	328
Hochschulpolitik Günther SANDNER	346
Die Metamorphose der österreichischen Außen- und Sicherheitspolitik am Beispiel der Neutralität Heinz GÄRTNER	366
Selektiver Euroskeptizismus: Die EU-Politik der Regierung von ÖVP und FPÖ seit 2017 Josef MELCHIOR	387
Einwanderungs- und Integrationspolitik Bernhard PERCHINIG, Gerd VALCHARS	413
III RESUME	
Wende in Schwarz-Blau. Eine Bilanz Emmerich TÁLOS	443
Autor/innenverzeichnis	467

BILDUNGSPOLITIK UNTER SCHWARZ-BLAU¹

Barbara ROTHMÜLLER, Philipp SCHNELL

1 EINLEITUNG

Bildungspolitische Entwicklungen folgen 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 österreichischen Bildungslandschaft auf die parteipolitischen Initiativen von Schwarz-Blau zurückführen, wenn auch teilweise nur als Akzentuierung von Reformdynamiken, die von vorangegangenen Regierungen bereits forciert wurden. Vor diesem Hintergrund setzt sich der vorliegende Beitrag mit den bildungspolitischen Reformen von Schwarz-Blau II² zwischen Winter 2017 und Frühjahr 2019 auseinander. Ausgehend von einer Diskussion empirisch beobachtbarer Bildungsungleichheiten im österreichischen Bildungssystem werden schwarz-blaue Reformen daraufhin analysiert, ob und in welchem Ausmaß sie zum Abbau oder zur Beständigkeit von Bildungsungleichheiten in Österreich beitragen werden. Anschließend werden Kontinuitäten und Divergenzen rechts-konservativer Bildungspolitiken zwischen Schwarz-Blau I und II analysiert.

Zum Einstieg soll allerdings aus der Perspektive einer politischen Soziologie von Bildung dargestellt werden, wodurch sich bildungspolitische Reformprojekte unterscheiden, um die bildungspolitischen Reformvorhaben zu kontextualisieren.

Generell lässt sich in den letzten Jahrzehnten im Bildungsbereich eine Dominanz neoliberaler Reformprojekte feststellen (vgl. Bonal 2003). Sie sind in vielen

¹ Das vorliegende Kapitel ist eine erweiterte und aktualisierte Version des im Kurswechsel 3/2018 erschienen Texts „*Rechts-konservative Bildungspolitik unter Schwarz-Blau. Zwischen Leistung, Segregation und wachsendem Autoritarismus*“ (Rothmüller/Schnell 2018). Wir bedanken uns beim Redaktionsteam des BEIGEWUM für die Möglichkeit, Teile des Textes hier zu verwenden.

² Im Folgenden benennen wir die Koalitionsregierung der ÖVP mit FPÖ bzw. BZÖ unter Bundeskanzler Wolfgang Schüssel von 2000–2007 als „Schwarz-Blau I“ und die Regierung unter Bundeskanzler Sebastian Kurz von 2017–2019 als „Schwarz-Blau II“.

Ländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten zum Gegenstand mehrheitlich 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 mehr Freiheit für Schulen (Schulautonomie), Umstellung von Input- auf Output-Steuerung (von beispielsweise Lehrplänen oder Schulgesetzen hin zu Lernergebnissen der Schüler_innen und Leistungsevaluationen), vergleichende Schulleistungsuntersuchungen (z. B. PISA), Standardisierung und generell eine Verschiebung von Allgemeinbildung hin zur Arbeitsmarktfähigkeit. Die Steuerungsideologie des New Public Management (NPM), also der Übernahme privatwirtschaftlicher Managementtechniken im öffentlichen Bereich, 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 dadurch nachhaltig transformiert, kritisches Denken eher nachrangig. Ziel ist die Flexibilität zur Selbstoptimierung und eigenständigen Anpassung von Individuen an Arbeitsmarkterfordernisse.

Demgegenüber beinhalten rechts-konservative Haltungen zu Bildung stärker nationalistische bzw. populistische Maßnahmen. 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 Bildungs- und 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 (d. h. abhängig von der individuellen Anstrengung und Leistung) auf, der von rechtspopulistischen Akteur_innen befeuert wird. Als Lösung des Widerspruchs bauen sie einen Sündenbock auf: Migrant_innen und ihren Kindern wird die Schuld für die eigene empfundene Benachteiligung gegeben. Ein ähnlicher Diskurs lässt sich auch in Österreich beobachten. 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 (vgl. die Ausführungen in Gruber 2006). Daher erscheint die Separation ‚der Anderen‘, die ‚uns‘ zurückhalten, als prioritäre Maßnahme für rechts-konservative Politik. Diese Separierung wird durch weitere, interne Selektionsmaßnahmen und neue Steuerungsmomente des „Strafens und Druckaufbauens“ ergänzt (vgl. Abschnitt 3).

In rechtspopulistischen Diskursen wird Bildung 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 ‚unsere‘ Buben gegenüber Mädchen als Folge des „Genderwahns“ als benachteiligt imaginiert werden (vgl. z. B. die Kommentare in Die Presse, 4.2.2010). Die Vorstellung, dass bestimmte Bevölkerungsgruppen um ihre berechtigten Ansprüche betrogen würden, unterfüttert ideologisch teilweise auch die Haltung zu Bildungsreformen.

Diese enttäuschte Anspruchshaltung als Aspekt rechts-konservativer Politiken vermischt sich in jüngster Zeit mit einer Erneuerung rassistischer Deutungs- und Handlungsmuster. Gesellschaftspolitisch lässt sich eine Verschiebung von einem biologischen hin zu einem kulturellen Rassismus und teilweise zu einer Lingualisierung sozialer Ungleichheit identifizieren: Sprache fungiert dabei als „Platzhalter“ für *race* (Weber 2015,2). Beispielhaft zeigt sich dies im internationalen Vergleich anhand des Zugangs 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 („Integrationsvereinbarung“ im Fremdenrechtspaket 2005) und so zum Marker und Voraussetzung für die Integration zukünftiger Staatsbürger_innen erhoben. Diese neuen Politiken, die Sprache(n) gezielt als Mittel sozialer Exklusion instrumentalisieren, wurden in Österreich zwischen 2017 und 2019 intensiviert. und zeigen sich daran, dass sprachliche Leistungsnachweise zur formalen Voraussetzung werden, um Geldleistungen zu erhalten. So werden bestimmte Minderheiten 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.

2 DIE ILLUSION DER CHANCENGLEICHHEIT IN ÖSTERREICH

Ein herkunftsunabhängiger Zugang zu Bildung und Chancengleichheit im Bildungssystem wird in der österreichischen Bundesverfassung als klares Ziel definiert. Laut Art. 14 (B-VG i. d. g. F.) soll Schule „... der gesamten Bevölkerung, *unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund*, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau“ sichern.

In der international vergleichenden Bildungsforschung ist Österreich allerdings neben Deutschland eines der klassischen Beispiele für sehr stabile und stark ausgeprägte Bildungsungleichheiten (OECD 2012, 2016). Die Bildungsmobilität zwischen den Generationen ist in Österreich gering. So erreichen fast 60% der Kinder, deren Eltern einen Universitätsabschluss haben, ebenfalls einen tertiären Abschluss. Haben die Eltern jedoch maximal einen Pflichtschulabschluss, gelingt es nur rund 7% der Nachkommen, einen akademischen Abschluss zu erreichen (Statistik Austria 2018, 105).

Auch bei Betrachtung von Lernfähigkeiten werden Unterschiede nach sozialer Herkunft deutlich (Breit/Bruneforth/Schreiner 2016). Am Ende der Volksschule – nach 4 Jahren – beträgt der Lernunterschied zwischen Kindern von Eltern mit akademischem Bildungshintergrund und Kindern von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss im Schulfach Deutsch fast 30 Schulmonate. Das entspricht ungefähr drei Schuljahren, die das Kind zusätzlich in der Volksschule verbringen müsste, um mit Kindern aus AkademikerInnen-Familien gleichzuziehen. Bis zur achten Schulstufe verringert sich dieser Abstand kaum (Breit/Schreiner 2017).

Weitere Unterschiede nach sozialer Herkunft zeigen sich für Bildungswegentscheidungen. Nach der Volksschule entscheiden sich vorrangig Kinder aus bildungsnahen Familien (bzw. deren Eltern) für eine AHS-Unterstufe (70%), während sich Kinder, deren Eltern formal geringe Bildungsabschlüsse aufweisen, überproportional häufig für eine NMS entscheiden (Breit/Schreiner 2017; Statistik Austria 2018). Diese Unterschiede in den Übertrittsquoten am Ende der Volksschule lassen sich nur bedingt als Folge von ungleich verteilten Chancen im Kompetenzerwerb erklären. Denn auch bei *gleicher Schulleistung* ist die Wahrscheinlichkeit, in eine AHS zu wechseln, für Nachkommen von akademisch gebildeten Eltern dreimal höher als für Kinder aus niedriger gebildeten Elternhaushalten (Bruneforth/Weber/Bacher 2012; Breit/Schreiner 2017).

Die Geschlechtszuschreibung von Kindern spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle. Im Gegensatz zur sozialen Klassenzugehörigkeit manifestiert sich geschlechtliche Benachteiligung im Primar- und Sekundarschulbereich weniger in

der Höhe der Bildungsabschlüsse, wo Mädchen in den letzten Jahrzehnten mit Burschen gleichgezogen haben, sondern in der geschlechtsspezifischen Förderung von Kompetenzen und vor allem in sehr unterschiedlichen Berufswahlmustern. So unterscheiden sich noch immer die typischen Lehrberufe stark nach Geschlecht, und auch die Wahl zwischen HAK und HTL hängt mit dem Geschlecht zusammen. Zudem gibt es Hinweise darauf, dass neben Geschlecht auch Sexualität als Ungleichheitsdimension Bildungswege strukturiert. So zeigt eine aktuelle Studie (Schönherr/Zandonella 2018), dass LGBTI-Personen, also sexuelle Minderheiten und Personen, die von der strikten Geschlechterpolarität abweichen, Diskriminierung antizipieren und ihre Bildungs- und Berufswahl daran ausrichten.

Ähnliche Dynamiken sind in der Berufsbildungsforschung für Migrant_innen dokumentiert. Migrant_innen und ihre Nachkommen sind in Österreich von starker Bildungsbenachteiligung betroffen (für einen Überblick siehe Herzog-Punzenberger/Schnell 2019). Während lange Zeit die beobachtbaren Bildungsungleichheiten nach Migrationshintergrund auf (kulturelle) Defizite in den Migrant_innengenerationen zurückgeführt wurden, hat sich in den letzten Jahren die Forschung dazu deutlich ausdifferenziert. Neuere Arbeiten zeigen, dass die soziale Herkunft und Sprachkenntnisse viel stärker die erreichten Schulabschlüsse beeinflussen als die häufig in der medialen und politischen Debatte vermuteten kulturellen Unterschiede (Herzog-Punzenberger/Schnell 2012). Wer aus bildungsfernen Familien kommt und darüber hinaus eine andere Erstsprache als Deutsch spricht, hat es folglich im österreichischen Bildungssystem schwer, den Schulalltag erfolgreich zu meistern.

Zusammenfassend belegen die empirischen Ergebnisse aus der aktuellen bildungssoziologischen Forschung, dass das Geschlecht sowie die soziale oder sprachliche Herkunft von Schüler_innen in Österreich einen starken Einfluss auf den Lern- und Ausbildungsprozess nehmen. Nachdem in Österreich nahezu alle Kinder und Jugendlichen ihre Schulkarriere an öffentlichen Schulen durchlaufen, liegt in der staatlichen Steuerung des Bildungssektors eine besondere Verantwortung für die beobachtbaren Bildungsungleichheiten. Ein Grund für die stabilen Ungleichheiten und die vergleichsweise geringe Bildungsmobilität in Österreich ist die frühe Selektion der Kinder in ein stark gegliedertes System im Alter von 10 Jahren. Eine frühe Selektion führt bekanntermaßen zur starken Reproduktion von herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten (Pfeffer 2008). In Österreich ist der Einfluss der Eltern und ihrer Bildungsgeschichte aufgrund der frühen Bildungsentscheidung sehr groß.

Ein weiterer Grund für die österreichischen Bildungsungleichheiten ist darin zu sehen, dass Schulen bestimmte Kompetenzen und Leistungen von Kindern implizit und explizit voraussetzen (z. B. Sprach- und Ausdrucksfähigkeiten), für de-

ren Vermittlung sie sich nicht zuständig fühlen. Dies räumt familial unterschiedlichen Förderprozessen großes Gewicht für erfolgreiche Bildungskarrieren ein. Am deutlichsten lässt sich dies bei sprachlichen Voraussetzungen beobachten, insofern in Österreich noch immer eine monolinguale sprachliche Sozialisation in Deutsch angenommen wird, obwohl viele Kinder mehrsprachige Ressourcen mitbringen (Herzog-Punzenberger 2017). In dieser Hinsicht wurde seit 2018 durch die Bildungsreformen unter Schwarz-Blau, entgegen den Empfehlungen der Ungleichheitsforschung, eine noch stärkere monolinguale Orientierung im österreichischen Bildungswesen vorangetrieben als dies davor der Fall war.

3 DOMINIERENDE BILDUNGSPOLITISCHE EREIGNISSE VON HERBST 2017 BIS FRÜHJAHR 2019

Die folgende Analyse beschränkt sich auf ausgewählte Bildungsreformen von Schwarz-Blau II, deren Umsetzung zwischen 2017 und 2019 beschlossen, im Parlament eingebracht oder als unmittelbar bevorstehend angekündigt wurden.

3.1 DAS NEUE PÄDAGOGIK-PAKET – FOKUS AUF LEISTUNG

Zu den beschlossenen Reformen zählte das Pädagogik-Paket (Dezember 2018), dessen Maßnahmen ab dem Schuljahr 2019/2020 in Kraft treten. Es sieht die Wiedereinführung von verpflichtenden Ziffernnoten ab der 2. Volksschulklasse vor. Außerdem können Schüler_innen grundsätzlich ab der zweiten Klasse ein Schuljahr wiederholen oder zu Förderunterricht verpflichtet werden.

Das Instrument der Leistungsbeurteilung von Schüler_innen über Ziffernnoten soll – in Kombination mit neuen informellen Kompetenz- und Potentialmessungen ab der dritten Schulstufe (Vgl: nächstes Kapitel 3.2) – insbesondere der Feststellung ihres Kompetenzstands und damit zur langfristig besseren Bestimmung von Schullaufbahnen dienen. Allerdings zeigt die empirische Bildungsforschung, dass Noten nur wenig Auskunft über die tatsächlichen Fähigkeiten der Schüler_innen geben. Schulnoten stimmen häufig nicht mit Ergebnissen externer Kompetenzüberprüfungen überein und stellen in der österreichischen Volksschule keine Prognosequalität für den langfristigen Schulerfolg dar (Laux 2019). Der Bildungsminister der schwarz-blauen Regierung, Heinz Faßmann, gab offen zu, dass die Einführung von Ziffernnoten und die Möglichkeit, ein Schuljahr zu wiederholen („sitzenzubleiben“), keine wissenschaftliche Fundierung habe, sondern

eine politische Entscheidung sei (Der Standard, 11.10.2018). Derlei bildungspolitische Maßnahmen dienen der internen Differenzierung sowie einer Fokussierung auf Leistungssteigerungen.

Diese angestrebte Differenzierung wird auch in der Einführung sogenannter Entwicklungsgruppen in der Sekundarstufe I deutlich: Das schwarz-blaue Pädagogik-Paket sieht an Mittelschulen ab der sechsten Schulstufe zwei unterschiedliche Leistungsniveaus („Standard“ und „Standard-AHS“) vor. Schulautonom erhalten die Mittelschulen auch die Möglichkeit, zur Leistungsdifferenzierung ab der sechsten Schulstufe in Deutsch, Mathematik und Englisch dauerhafte Gruppen einzurichten. Durch diese Leistungsgruppen in drei Hauptfächern wird die innere Differenzierung weiter vorangetrieben. Im konservativen Verständnis von Leistung wird individuelles Talent bzw. Begabung oft als der zentrale Ursprung von Leistung naturalisiert (vgl. Solga 2005). Maßnahmen zur Begabungsförderung interessieren sich häufig nur für die Steigerung von Spitzenleistungen – und nicht für die Bildung der Mehrheit. Diese Zuspitzung und die damit einhergehende Segregation der „Begabten“ von den „Weniger-Begabten“ produzieren und verschärfen Bildungsungleichheiten.

3.2 VERSTÄRKTE DIFFERENZIERUNG DURCH DIE NEUGESTALTUNG VON ÜBERGÄNGEN IM BILDUNGSSYSTEM

Neben dem auf einzelne Spitzenleistungen ausgerichteten Leistungsbegriff dominierte in der schwarz-blauen Regierungskoalition der Glaube an die Objektivierbarkeit der Leistungsevaluation durch eng gesetzte Leistungsstandards, die für alle gleich und daher ‚fair‘ sein sollten. Über diese Leistungsevaluationen sollen die Bildungswegentscheidungen von Schüler_innen gesteuert und legitimiert werden. Bereits im Regierungsprogramm wurden einheitliche Testverfahren, sogenannte „Talente-Checks“, angekündigt (Neue Volkspartei/FPÖ 2017). Im Zuge des beschlossenen Pädagogik-Pakets wurden diese Ankündigungen Anfang Dezember 2018 weiter ausgeführt. Als Entscheidungsgrundlage für die Schuwahl nach der Volksschule sollen, neben der Zeugnisnote, die Ergebnisse aus der sogenannten „informellen Kompetenz- und Potentialmessung“ (IKPM) dienen. Die neuen IKPM werden die bisherigen Bildungsstandardüberprüfungen in der 4. Volksschulstufe, d. h. die Überprüfung von „Leistungsbenchmarks“, ablösen. Schüler_innen werden im Rahmen der verpflichtenden Messungen zu Beginn der dritten sowie der vierten Klasse getestet. Geplant ist ein jeweils einstündiger Mathematik- und Lesetest. Diese umfassende Reform des Übertritts von der Volksschule zur Mittelschule oder AHS soll ab 2020 in Kraft treten. Ähnliche IKPM

sollen auch in der AHS-Unterstufe und in der Mittelschule durchgeführt werden, um weiterführende Übergänge zu strukturieren. Mit diesen Reformvorhaben kommen neue Steuerungsformen auf Schüler_innen-Ebene zum Einsatz. Datenerhebungen wie die Bildungsstandardüberprüfungen, die ursprünglich unter Einbezug von Bildungsexpert_innen zur *Qualitätsentwicklung* des Schulsystems eingeführt wurden (Schratz et al. 2015), werden in Zukunft in Form von Kompetenz- und Potentialmessungen zur *Selektion* von Schüler_innen eingesetzt. Damit wird durch quantifizierende Leistungsmessungen eine Objektivierung von Schulentcheidungen vorangetrieben und eine neue Form der Leistungsevaluierung etabliert: Es ist nicht mehr die professionelle Evaluierung durch Lehrer_innen, sondern eine auf Daten gestützte Leistungsbeurteilung, die Leistung nun scheinbar objektiv evaluiert und dadurch Übergänge transparent und steuerbar macht. Obwohl durch Leistungsstandards zwar eine formale Gleichbehandlung intensiviert wird, die durchaus auch wünschenswert sein kann, ist an dieser engen Leistungsevaluierung anhand eines starren Standards problematisch, dass davon abweichende Fähigkeiten und Kenntnisse entwertet werden. Auch zeigt die bildungssoziologische Forschung, dass eine Gleichbehandlung von ungleichen (weil unterschiedlichen Förderbedingungen ausgesetzten) Schüler_innen Bildungsdisparitäten nachhaltig *stabilisieren* kann (Gomolla/Radtke 2002; vgl. bereits Bourdieu/Passeron 1971).

Für die Neugestaltung von Übergängen im Bildungssystem sind neben den Leistungs- und Kompetenztests ebenfalls Eltern-Lehrer_innen-Gespräche vorgesehen. Erfahrungen aus anderen europäischen Ländern, in denen vergleichbare Verfahren bereits angewandt werden, verdeutlichen allerdings, dass Eltern-Lehrer_innen-Gespräche soziale Disparitäten weiter verstärken können (Schnell 2014). Höher gebildete Eltern sind häufiger in der Lage, ihre Präferenzen für die – zumeist akademischen – Bildungswege ihrer Kinder zu artikulieren und sich auch über Entscheidungen von Lehrer_innen hinwegzusetzen. Schon heute tendieren bildungsnahe Eltern viel häufiger zur AHS als weiterführende Schulform für ihre Kinder – unabhängig von deren zuvor erbrachten Schulleistungen. Es ist nicht zu erwarten, dass sich durch die nun vorgesehene, direkte Einbindung von Eltern in den Entscheidungsprozess herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten reduzieren.

3.3 „DEUTSCHFÖRDERKLASSEN“ – SEGREGATION STATT INKLUSION

Die Förderung von Begabung geht im konservativen bildungspolitischen Verständnis häufig mit Separierung und der *Segregierung* von „Leistungsverhinder_innen“ einher. Diese Segregierung zeigt sich 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 getrennten Klassen soll auf „Sprachscreening“-Tests basieren. Diese sollen sowohl bei der Schuleinschreibung sowie halbjährlich als Überprüfung stattfinden. Damit fallen laufende Beobachtungen von Sprachpädagog_innen für die Bewertung nicht mehr ins Gewicht (Gruber/Tölle 2018) und die Entscheidung über den Verbleib in Deutschförderklassen obliegt einem standardisierten Test. Die meiste Zeit werden außerordentliche Schüler_innen in Zukunft in getrennten Klassen verbringen, während ein gemeinsamer Unterricht mit anderen Regelschüler_innen lediglich in den Fächern Turnen, Zeichnen und Werken stattfindet. Kritiker_innen beklagten vor allem, dass politische Entscheidungen ohne Bezug auf wissenschaftliche Ergebnisse getroffen wurden. Ein getrennter und fast ausschließlich auf das Erlernen von Sprache fokussierter Unterricht wird in der internationalen Forschung von nahezu allen Sprach- und Bildungsforscher_innen abgelehnt (Weber 2015: 88ff.). Je länger diese Trennung andauert, desto negativer wirkt sich dies auf den Deutscherwerb aus, weil kaum Gespräche mit Kindern deutscher Erstsprache zustandekommen. In flexiblen bi- und multilingualen Programmen werden Lernerfolge hingegen schneller erreicht, weil die erlernte Sprache auf andere (inhaltliche) Unterrichtsgegenstände übertragen wird und ein Austausch mit mehrheitlich deutschsprachigen Schüler_innen erfolgt. Mehrsprachiger Unterricht wird sowohl in der internationalen Forschung als auch von politischen Organisationen als wichtige Maßnahme zur Verringerung von Ungleichheiten gesehen (Skutnabb-Kangas et al. 2009; UNESCO 2007). Eine institutionelle Segregation zwischen „unseren“, d. h. deutschsprachigen, und sprachlich „anderen“ Kindern bringt demgegenüber langfristig 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 (Weber 2015). Unter Sprachlehrer_innen stieß die Umsetzung der schwarz-blauen Reform auf Ablehnung, da die Ausstattung mit Ressourcen gering und das Lehrpersonen-Schüler_innen-Verhältnis unzureichend ist. In einem vergleichbaren Programm in Berlin wurde die Anzahl an Lehrkräften für die sogenannten „Willkommensklassen“ erhöht (Karakayali et al. 2017). In Österreich hingegen wurden mit Beginn 2019 die Integrationsmittel für Bildungsmaßnahmen (80 Millionen Euro), über die zuvor insbesondere Integrationspädagog_innen und Sozialarbeiter_innen finanziert wurden, gestrichen.

Die stattfindende Trennung zwischen Regel- und außerordentlichen Schüler_innen durch die „Deutschförderklassen“ zeigt eine Kontinuität mit früheren rechts-konservativen Bildungspolitikern: Bereits 1993 forderte die FPÖ im von ihr

initiierten „Ausländervolksbegehren“ separate „Ausländerklassen“. Diese werden nun mit einer zeitgemäßen Formulierung – statt direkt auf die Ethnizität fokussiert man „nur“ auf die vermeintlich sachlich gerechtfertigte Sprache – von der aktuellen Regierung realisiert. Darin spiegelt sich eine, auch in anderen Bereichen beobachtbare, Verschiebung zu einer *Lingualisierung* von Ungleichheiten: Nationalsprache(n) erlangen zunehmend Bedeutung für sozialen Ein- und Ausschluss (Dorostkar 2014, 56). Sprachkenntnisse werden zur formalen Voraussetzung für Staatsbürger_innenschaft, Sozialleistungen und Schulbildung. In der internationalen Forschung finden sich stabile Befunde zur Bedeutung sprachlichen Kapitals für Bildungserfolge in mehrsprachigen Migrationsgesellschaften, während in deutschen und österreichischen Bildungsinstitutionen vor allem ein „monolingualer Habitus“ kritisch analysiert wird (Gogolin 1994; Herzog-Punzenberger 2017). Auch institutionelle Diskriminierung in Schulen führt dazu, dass Kinder je nach Sprachkenntnissen und entlang organisationaler Logiken ein- bzw. ausgeschlossen werden, etwa in Sonderschulen (Gomolla/Radtke 2002). Unter Bezug auf die Bildungssprache Deutsch werden dabei nicht nur gelebte Mehrsprachigkeit, sondern auch Sprechweisen, die typisch für bestimmte Klassen sind (z. B. Slang etc.), entwertet.

Diese Funktionalisierung von Sprache für sozialen Ausschluss lässt sich unter Bezug auf die englischsprachige Forschung als Linguizismus bzw. als sprachlicher Rassismus einordnen (Garcia and Baker 1995; Skutnabb-Kangas 1995, S. 42f.; Weber 2015). Insbesondere der aktuell an Schulen beobachtbare linguizistische Aspekt von Bildungspolitik (Heinemann/Dirim 2016) ist als Teil einer umfassenderen Kulturalisierung von Ungleichheiten zu sehen. Kulturelle Unterschiede zwischen sogenannten „Kulturkreisen“ werden als gegeben angenommen, nicht nur von der Bildungspolitik, sondern auch von Lehrpersonen mangels Kenntnissen rund um das Thema Vielfalt. Wie wenig dabei die rassismuskritische Bildungsforschung der letzten Jahrzehnte den schulischen Alltagsverstand verändern konnte, zeigte sich nicht zuletzt im großen medialen, publizistischen und schlussendlich sogar politischen Erfolg der Lehrerin Susanne Wiesinger. Ihr 2018 erschienenes Buch „Kulturkampf im Klassenzimmer“, welches über „muslimische Parallelgesellschaften“, „problematische islamische Tendenzen“ und einer „Abschottung von Muslim_innen“ innerhalb des Klassenzimmers berichtet, führte die österreichische Bestsellerliste an, und sie wurde als ‚die Person, die endlich ausspricht, was alle Lehrer_innen (vermeintlich) nur zu denken wagen‘, sogar als Ombudsfrau für Wertefragen und Kulturkonflikte in die Politik befördert. Diese Verbindung von Sprach- mit Wertefragen im Bildungssektor wird auch durch die Neuorganisation von Deutschkursen durch den (staatsnahen) Österreichischen Integrationsfond (ÖIF) ersichtlich. Deutsche Sprachkenntnisse gelten der österrei-

chischen Bildungspolitik demnach als wichtiger, wenn nicht sogar als wichtigster Indikator für Integrationswilligkeit. Darin wird, wie im übrigen auch von manchen Verfechter_innen eines mehrsprachigen Unterrichts, Sprache in ihrer Bedeutung für Bildungsgerechtigkeit systematisch überschätzt: Obwohl Sprache tatsächlich nicht irrelevant für schulische Erfolge ist, übersieht die Fokussierung auf individuelle Sprachkompetenzen von Schüler_innen jedoch regelmäßig den komplexen Zusammenhang von schulischen Sprachpolitiken mit gesamtgesellschaftlichen Ungleichheits- und Herrschaftsstrukturen (Mecheril/Quehl 2015; Brubaker 2015).

3.4 ÜBERWACHEN UND STRAFEN ALS STEUERUNGSMOMENTE

Neben der Neugestaltung entscheidender bildungspolitischer Steuerungsmomente durch Schwarz-Blau ließ sich von 2017 bis 2019 ein neuer, aufkommender Autoritarismus in der Bildungspolitik beobachten, der durch verstärkte Bestrafung, Sanktionierung und ausgeweitete Kontrolle charakterisiert werden kann. Maßnahmen wie die Einführung von Schulnoten und insbesondere die Möglichkeit des Sitzenbleibens ab der 2. Volksschulklasse verdeutlichen das indirekte Steuerungsmoment, das diesem aufkommenden Autoritarismus innewohnt. Während in anderen europäischen Bildungssystemen Klassenwiederholungen gar nicht vorgesehen sind (z. B. Schweden), wurde es in Österreich verschärft und bereits für Achtjährige wiedereingeführt. Weitere Beispiele für eine Zunahme von Strafen und Kontrolle finden sich in der beschlossenen Gesetzesnovelle zur Regelung von Schulpflichtverletzungen, bei der Erziehungsberechtigte im Falle des unentschuldigtem Fernbleibens des Kindes vom Unterricht Geldstrafen zwischen 110 € und 440 € zahlen müssen. Ergänzend wurde eine verpflichtende Anzeige (nach drei Fehltagen) eingeführt und das Abmelden vom Schulunterricht verschärft. Die verstärkte Überwachung drückt sich auch beim im Regierungsprogramm bereits vorgesehenen Eltern-Kind-Pass aus (Neue Volkspartei/FPÖ 2017: 63), der in Zukunft als Instrument für Bildungskontrolle verwendet werden soll. Ergänzt werden die beschlossenen oder angekündigten Maßnahmen durch weitere (medial verbreitete) Vorschläge, welche die Tendenz eines zwischen 2017 und 2019 aufkommenden Autoritarismus weiter unterstreichen. Dazu zählt beispielsweise der Vorschlag, eingebracht von Wiens Vize-Bürgermeister Dominik Nepp (FPÖ) im Januar 2019, dass zukünftig gewalttätige Schüler_innen nicht mehr nur vom Unterricht suspendiert, sondern in „Erziehungscamps für gewalttätige Problemschüler“ resozialisiert werden sollen. Die Zeit in Erziehungscamps soll – so der Vorschlag – um verpflichtende Sozialdienste in den Ferien ergänzt werden (Wiener Zeitung, 11.1.2019).

4 VERGLEICH BILDUNGSPOLITISCHER REFORMDYNAMIKEN UNTER SCHWARZ-BLAU I UND II

4.1 KONTINUITÄTEN

Im Vergleich zwischen den Regierungsperioden von Schwarz-Blau I und II lassen sich einige Kontinuitäten bildungspolitischer Reformdynamiken identifizieren, wenngleich sich die konkreten bildungspolitischen Maßnahmen unterscheiden. Das Festhalten am *konservativen Leistungsbegriff* und der Glaube an die *Objektivierbarkeit der Leistungsevaluation* stellt die stärkste Kontinuität dar (vgl. Tabelle 1). Bereits unter BM Elisabeth Gehler während Schwarz-Blau I fokussierte die Bildungspolitik auf Leistungssteigerungen und insbesondere auf eine stärkere Begabtenförderung von Schüler_innen (Gruber 2006). Die bildungspolitischen Reformvorhaben von Schwarz-Blau reaktivierten diesen konservativen Leistungsbegriff, indem sie als Leistung vor allem einzelne Spitzenleistungen definierten und diese auch auf Kosten von Bildungsgerechtigkeit forcierten. Darüber hinaus dominiert ein Glaube an die Objektivierbarkeit der Leistungsevaluation durch eng gesetzte Leistungsstandards und Kompetenzmessungen, deren Bedeutung unter Schwarz-Blau II weiter zunahm. Außerdem wurde über die sogenannten „Entwicklungsgruppen“ in der Mittelschule Selektion und Differenzierung der Schüler_innen deutlich erhöht.

Die stärkere Fokussierung auf Leistung und das klare Festhalten an Selektions- und Segregationsmechanismen als Eckpfeiler 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 wurden. In den Folgejahren nach Schwarz-Blau I wurde durch die rot-schwarzen Regierungen der Ausbau ganztägiger Schulformen, u. a. durch hohe Budgetierungen, vorangetrieben. Unter Schwarz-Blau II wurde dieser Ausbau im Frühjahr 2018 per Gesetz verlangsamt, indem die finanziellen Mittel auf einen längeren Zeitraum ausgedehnt wurden (Schnell/Larcher 2018). Auch die „Abneigung gegen das Konzept Gesamtschule“ (Tálos 2006, 330), also gegen eine gemeinsame Schule aller Kinder in einem Schultyp, schreibt konservative politische Traditionen im Bildungsbereich fort.

Die zu Beginn der 2000er Jahre noch notwendige Zweidrittelmehrheit für Schulgesetze ermöglichte es Schwarz-Blau I beispielsweise, die bisherige konservative Schulpolitik fortzusetzen, indem sie Änderungsvorschlägen der Sozialdemokrat_innen – hin zu einem Gesamtschulsystem – die Zustimmung verweigerten. Auch wurde dem Fortbestand von Gesamtschulversuchen aus früheren Jahren

Barbara ROTHMÜLLER, Philipp SCHNELL

die erforderliche Zweidrittelmehrheit vorenthalten (Gruber 2006: 276f.). Im Sommer 2005 wurde die Zweidrittelmehrheit zwar aufgehoben, als Kompromiss allerdings ein Bekenntnis zur Differenzierung der Sekundarschulen festgeschrieben, was eine Gesamtschulreform weiterhin erschwerte. Im Regierungsprogramm von Schwarz-Blau II wurde das Bekenntnis zum gegliederten Bildungssystem erneuert (Neue Volkspartei/FPÖ 2017: 59). Damit rückte der Aufbau einer gemeinsamen Schule in weite Ferne.

4.2 DIVERGENZEN

Eine wahrnehmbare Verschärfung in der bildungspolitischen Ausrichtung von Schwarz-Blau I zu II fand im Bereich der offensiveren Segregation – insbesondere entlang des Merkmals Sprache als „Platzhalter“ für nationale Herkunft, Migrationshintergrund oder Ethnizität – statt (vgl. Tabelle 1). Während unter Schwarz-Blau I noch Sprachförderkurse zum Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch in unterrichtsbegleitender Form eingeführt wurden, werden außerordentliche Schüler_innen in sogenannten Sprachförderklassen weitestgehend vom Regelunterricht getrennt unterrichtet. Was sich als Traditionsbruch zu Schwarz-Blau I lesen lässt, erweist sich zugleich allerdings als Kontinuität mit den von der FPÖ im Jahr 1993 geforderten Ausländerklassen. 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 (sie seien „schuld“ am schlechten Abschneiden Österreichs in den PISA-Erhebungen), ist das gegenwärtige gesellschaftliche Klima von einem starken Populismus, Nationalismus und einer empfundenen Bedrohung des eigenen Aufstiegs und sozialer Anerkennung geprägt (Hofmann 2012). So werden im Bildungswesen vor allem Maßnahmen zur Leistungssteigerung der Kinder der Eigengruppe eingeführt, vermeintliche ‚Leistungsbremser mit nicht deutscher Muttersprache‘ separiert und finanzielle Förderschwerpunkte für Minderheitengruppen reduziert oder gestrichen.

Bildungspolitik unter Schwarz-Blau

Tabelle 1: Bildungspolitische Kontinuitäten und Divergenzen zwischen Schwarz-Blau I und II (schematische Darstellung)

	Schwarz-Blau I	Schwarz-Blau II
Meritokratische Chancengleichheit	+	+
Objektivierbarkeit von Leistungsevaluationen	+	+
Bekenntnis zum gegliederten Bildungssystem	+	+
Legitimierung durch wissenschaftliche Expert_innenschaft	+	–
Offensive Segregation	–	+
Autoritarismus	–	+

– = unbedeutend; + bedeutend

Gleichzeitig setzt genau an dieser Stelle eine markante Verschiebung im Bereich der Steuerung ein: Steuerungsmaßnahmen wurden unter Schwarz-Blau II durch einen neuen Autoritarismus komplementiert – besonders in Form von Strafen und Kontrollen im Schulwesen.

Parallel zeigt sich eine fortschreitende Delegitimierung wissenschaftlicher Expert_innenschaft, die noch unter Schwarz-Blau I und den folgenden rot-schwarzen Regierungen durchaus als wichtiger Bestandteil für die Entwicklung von Bildungsmaßnahmen galt. Unter Schwarz-Blau I und BM Gehrler erlebte die Expertokratie eine Hochblüte: Es wurde die Einrichtung des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) als eigene Forschungseinrichtung beschlossen, was eine stärkere Einbindung von Expert_innen in die Schulorganisation bewirkte. 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 zusammengeführt. Nach internationalem Vorbild fand eine Tertiarisierung – und damit Verwissenschaftlichung – der pädagogischen Ausbildungen statt. Darüber hinaus wurde 2003 von Schwarz-Blau I eine sogenannte „Zukunftskommission“ von Expert_innen eingesetzt, die mit der Ausarbeitung von bildungspolitischen Reformvorschlägen beauftragt wurde (Guggenberger 2017; Gruber 2016), auch, um den Reformen mehr Legitimität zu verleihen. Gegenüber dieser in den letzten Jahrzehnten gestiegenen bildungspolitischen Bedeutung von Expert_innen rückte die schwarz-blaue Regierung seit

Barbara ROTHMÜLLER, Philipp SCHNELL

2018 in bildungspolitischen Fragen zunehmend von wissenschaftlicher Expertise ab. Das drückt sich vor allem im Umgang mit dem BIFIE wie auch in der Diskussion um die sogenannten Deutschförderklassen aus. Gleichzeitig kam es von 2017 bis 2019 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 (Faßmann 2018).

5 SCHLUSSBEMERKUNGEN

In Österreich ist das Erreichen von Bildungsabschlüssen und der Kompetenzerwerb während der Schulzeit stark von der sozialen Herkunft beeinflusst. Auch die Zuteilung in verschiedene Schultypen nach der Volksschule erfolgt nicht allein nach Leistungskriterien, sondern wird vor allem von sozialen Faktoren beeinflusst. Gerade die frühe Selektion in weiterführende Schultypen erhöht bekanntermaßen herkunftsbedingte Bildungsungleichheiten. Unter der schwarz-blauen Regierung wurde von 2017 bis 2019 der Beginn der Selektion von Schüler_innen in ein gegliedertes System sogar noch zeitlich vorverlegt, indem erste Schultypentscheidende Testungen bereits im Alter von 9 Jahren bzw. in der 3. Schulstufe erfolgen sollen. Ebenfalls problematisch ist der Glaube an die Objektivierbarkeit dieser Leistungsevaluation, da eine Gleichbehandlung von ungleichen Schüler_innen, d. h. die unterschiedlichen Förderbedingungen ausgesetzt sind, Bildungsungleichheiten verfestigt. Die Fokussierung auf Leistungsergebnisse durch standardisierte Tests verdeckt dabei systematisch die ungleichen Bildungsprozesse (vgl. Solga 2005). Strukturdiskussionen über ungleiche Entwicklungschancen von Kindern verschwinden hinter dem Erfolgsfokus.

Ähnlich wie unter Schwarz-Blau I kommt das Ziel, soziale Ungleichheiten im Bildungswesen abzubauen und Chancengleichheit zu fördern, in den Reformen und Maßnahmen von Schwarz-Blau II nicht vor. Im Gegenteil: Mit der Einführung von leistungsbezogenen Entwicklungsgruppen in der Mittelschule kommt es zu einer weiteren internen Differenzierung. Ebenfalls erfolgt eine offensive Segregation von Schüler_innen mit Deutschförderbedarf, die außerhalb des Regelunterrichts in separaten Klassen stattfindet. Damit werden Deutschkenntnisse von der impliziten zur expliziten Bedingung, um am System Schule teilzunehmen. In Summe zeigen die bisher eingeführten bildungspolitischen Reformen, dass eine umfassende Bildungsgerechtigkeit unter Schwarz-Blau II kein bildungspolitischer Schwerpunkt war.

LITERATUR

- Bonal, Xavier (2003). The Neoliberal Educational Agenda and the Legitimation Crisis: old and new state strategies, in: *British Journal of Sociology of Education* 24 (2), 159–175.
- Bourdieu, P. / J.C. Passeron (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart.
- Breit, S. / M. Bruneforth / C. Schreiner (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg.
- Breit, S. / C. Schreiner (2017): Ausgangslage in Österreich – Fakten zur Bildungsgerechtigkeit, in: *Schulheft* 168, S. 7–16.
- Brubaker, R. (2015). Linguistic and religious pluralism: between Difference and Inequality“. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 41(1): 3–32.
- Bruneforth, M. / C. Weber / J. Bacher (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich, in: B. Herzog-Punzenberger (Hg.): *Nationaler Bildungsbericht 2012 – Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz, S. 189–228.
- Die Presse (2010): Buben sind die großen Bildungsverlierer. https://diepresse.com/home/bildung/schule/537593/Schule_Buben-sind-die-grossen-Bildungsverlierer, 20.08.2018.
- Dorostkar, N. (2014). (Mehr-)Sprachigkeit und Lingualismus. Die diskursive Konstruktion von Sprache im Kontext nationaler und supranationaler Sprachenpolitik am Beispiel Österreichs. Göttingen.
- Faßmann, H. (2018). Deutschförderung: „Weiter so“ hilft nicht weiter. Gastkommentar. In: *Die Presse*, 07.06.2018.
- Flecker, J. / S. Kirschenhofer (2007). *Die populistische Lücke. Umbrüche in der Arbeitswelt und Aufstieg des Rechtspopulismus am Beispiel Österreichs*. Berlin.
- Garcia, O. / C. Baker (1995). *Policy and Practice in Bilingual Education. A Reader Extending the Foundations*. Clevedon.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster.
- Gomolla, M. / F. O. Radtke (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden.
- Gruber, K. H. (2006): Eine bildungspolitische Bilanz, in: E. Tálos (Hg.): *Schwarz-Blau. Eine Bilanz des „Neu-Regierens“*. Münster, S. 264–278.
- Gruber, O. / M. Tölle (2018). Die neue Klassenfrage: Sprachförderung durch Segregation. <https://awblog.at/die-neue-klassenfrage-sprachfoerderung-durch-segregation/>, 10.01.2019.
- Guggenberger, D. (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, 333–595.
- Hadjar, A. / B. Rothmüller (2016). Chancengleichheit und Leistungsmotiv in der Bildungspolitik: Die Debatten um die Gesamtschule am Beispiel Luxemburgs. In: *ÖPZ – Austrian Journal of Political Science* 45(1), 51–64.

- Heinemann, A. / I. Dirim (2016). „Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich“ Sprache als ordnendes Prinzip des Bildungswesens, in: E. Arslan / K. Bozay (Hg.): Symbolische Ordnung und Bildungsungleichheit in der Migrationsgesellschaft, Interkulturelle Studien. Wiesbaden, S. 199–214.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). Segregation – oder die Vielfalt in den Schulklassen? MiMe Policy Brief Nr. 5.
- Herzog-Punzenberger, B. / P. Schnell (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich, in B. Herzog-Punzenberger (Hg.): Nationaler Bildungsbericht 2012 – Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, S. 229–268.
- Herzog-Punzenberger, B. / P. Schnell (2019). Austria – Equity research between family background, educational system and language policies, in: P. Stevens / G. A. Dworkin (Hg.): The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education (Second Edition). Basingstoke, S. 105–158.
- Hochschild, A. R. (2016). *Strangers in Their Own Land: Anger and Mourning on the American Right*. New York.
- Hofmann, J. (2012). Verunsicherungen spalten. Eine Analyse der Quellen von Verunsicherung und ihrer gesellschaftlichen Spaltungen, in: Kurswechsel 3/2012, S. 14–21.
- Karakayali, J. / B. zur Nieden / S. Gross / C. Kahveci / M. Heller / G. Tutku (2017). Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen, Berlin.
- Knappik, M. / N. Thoma (2015). Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld.
- Lassnigg, L. (2016). Ambivalenz und Komplexität – die österreichische Bildungspolitik im Europäischen und internationalen Kontext. In: Schulheft 161, 31–43.
- Laux, M. (2019). Ungenügende Schulnoten wieder verpflichtend. <https://awblog.at/schulnoten-wieder-verpflichtend/>, 19.02.2019.
- Mecheril, P. / T. Quehl (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache, in: M. Knappik / N. Thoma (Hg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekarisiertes Verhältnis. Bielefeld, S. 151–177.
- Neue Volkspartei/FPÖ (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.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris.
- OECD (2016). *Education at a glance 2016*. Paris.
- Pfeffer, F.T. (2008). Persistent Inequality in Educational Attainment and Its Institutional Context, in: *European Sociological Review* 24 (5), S. 543–565.
- Rothmüller, Barbara / Marion Thuswald (2018). Für eine professionelle Sexualpädagogik. Kommentar der anderen, in: *Der Standard*, 14.12.2018.

Bildungspolitik unter Schwarz-Blau

- Rothmüller, B. / P. Schnell* (2018). Rechts-konservative Bildungspolitik unter Schwarz-Blau, in: *Kurswechsel* 3/2018, S. 91–99.
- Schnell, P.* (2014). Educational mobility of second-generation Turks. Cross-national perspectives. Amsterdam.
- Schnell, P. / E. Larcher* (2018). Verpasste Chancen: halbes Budget für Ganztagschulen. <https://awblog.at/halbes-budget-fuer-ganztagschulen/>, 10.07.2018.
- Schönherr, D. / M. Zandonella* (2018). Arbeitssituation von LGBTI-Personen in Österreich. Endbericht. Wien.
- Schratz, M. / C. Wiesner / D. Kemethofer / A. C. George / E. Rauscher / S. Krenn / S. G. Gerhard* (2015). Schulleitung im Wandel: Anforderungen an eine ergebnisorientierte Führungskultur, in: *M. Bruneforth / F. Eder / K. Kreiner / C. Schreiner / A. Seel / C. Spiel* (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: S. 221–262.
- Skutnabb-Kangas, T. / R. Phillipson / A.K. Mohanty / M. Panda* (2009). Social Justice through Multilingual Education. Bristol.
- Solga, Heike* (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen, in: *Peter Berger / Heike Kahlert* (Hg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim, 19–38
- Statistik Austria* (2018). Bildung in Zahlen 2016/2017. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien.
- Tálos, E.* (2006). Wende in Schwarz-Blau/Orange. Eine Bilanz, in: *E. Tálos* (Hg.): Schwarz-Blau. Eine Bilanz des „Neu-Regierens“. Münster, S. 326–343.
- UNESCO* (2007). *Advocacy Kit for Promoting Multilingual Education: Including the excluded*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001521/152198e.pdf>, 10.01.2018.
- Weber, J.J.* (2015). Language Racism. Houndmills/Basingstoke.