

Bildungszugang und soziale Stratifikation

NORBERT LACHMAYR

»Zum Glück hat PISA die Illusion der
Chancengleichheit zerstört und das lange Zeit
verdrängte Problem der sozial ungleichen
Bildungschancen in die bildungspolitische
Diskussion zurückgeholt.«
Rainer Geißler

Die zitierte PISA-Erhebung soll stellvertretend für weitere internationale Vergleichsuntersuchungen wie z.B. TIMSS, PIRLS und IGLU verstanden werden. Bereits 2004 nennt Bacher (2004: 1) das Potenzial derartiger Studien als Impulsgeber für Politik und Forschung. Zugleich zeigt er sich verwundert, dass im Unterschied zu Deutschland das Abschneiden Österreichs bei PISA anfangs nur ein geringes mediales und politisches Echo auslöste. Und dies, obwohl auch das österreichische Bildungssystem stark selektiv ist (Schlögl/Lachmayr 2004, Lachmayr/Rothmüller 2009). Die in den letzten Jahren wieder erstarkte Diskussion über soziale Ungleichheiten im Bildungssystem wird neben neuen internationalen Datenquellen auch von theoretischen Weiterentwicklungen (Kirsten 1999, Becker 2000) und mit den Stichworten »Neue Mittelschule« bzw. »Gesamtschule« genährt.

Neben den starken schichtspezifischen Unterschieden in der Bildungsbeteiligung wurden in den letzten Jahren weitere Merkmale und Strukturaktoren (soziale, regionale und ethnische Ungleichheiten) vertiefend bearbeitet. Wenngleich die Vergleichbarkeit dieser Studien oft wegen der unterschiedlichen Operationalisierung der Chancengleichheit und wegen der unterschiedlichen methodischen Verfahren erschwert ist, lässt sich folgender Grundtenor ableiten: ungünstige Faktoren im regio-

nalen und sozialen Umfeld (z.B. geringes Bildungsniveau der Eltern, finanzielle Hemmnisse, Migrationshintergrund, fehlende familiäre Unterstützung, Langzeitarbeitslosigkeit der Eltern) zählen zu den klassischen Begründungen geringer formaler Bildung bzw. niedriger Bildungsaspiration.¹ Bacher verfeinerte in den letzten Jahren ein Modell für die Berechnung des Zusammenhangs zwischen oben genannten Ungleichheitsdimensionen und Schulbesuch. So zeigt sich eine starke Selektivität im österreichischen Schulsystem im explorativen Pfadanalysemodell wie folgt (Bacher 2008: 529):

»An der ersten und zweiten Schnittstelle bestehen starke Ungleichheiten nach dem sozialen Status der Eltern (Bildung, Einkommen und Beruf), hinzu kommen bei der ersten Schnittstelle (Übergang in die Sekundarstufe I) deutliche Ungleichheiten nach dem Wohnort, während das Geschlecht noch weniger relevant ist. Beim Übergang in die Sekundarstufe II (zweite Schnittstelle) dreht sich dies um, das Geschlecht gewinnt an Bedeutung, Ungleichheiten nach dem Wohnort schwächen sich ab«.

In Anlehnung an die Rational-Choice-Modelle der Bildungswahl wird angenommen, dass der soziale Status der Eltern direkt und indirekt auf den besuchten Schultyp einwirkt (ebd.: 533f.):

»Die indirekte Wirkung kommt durch den sozio-kulturellen Hintergrund, über den Kinder abhängig von ihrer sozialen Herkunft unterschiedlich verfügen, zu Stande. Der sozio-kulturelle Hintergrund umfasst einerseits Wissen, Fähigkeiten sowie Einstellungen und Werte der Eltern, die diese an ihre Kinder weitergeben, und andererseits soziale Unterstützungsformen, die von emotionaler Zuwendung bis hin zur Hausaufgabenunterstützung reichen.«

Dieser indirekte Effekt wird auch »primärer« Schichteffekt genannt und impliziert somit, dass Bildungsungleichheiten durch Unterschiede in den Leistungen entstehen. Aufgrund der nicht ausreichenden Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern, haben die Kinder aus unteren Bildungs-, Berufs- und Einkommenschichten entsprechend schlechtere Startbedingungen, die durch die Schule nicht ausreichend ausgeglichen werden. Das Resultat des primären Schichteffekts sind somit schlechtere schulische Leistungen. Die direkte Wirkung bzw. der »sekundäre« Schichteffekt entsteht hingegen durch die tatsächlich getätigte Bildungswahl.

1 Z.B. Becker/Reimer 2010, Becker/Lauterbach 2008, Diefenbach 2010, Erler 2007, Fassmann 2002, Kramer et al. 2009, Krüger et al. 2009, Schwarz et al. 2002, Spielauer et al. 2002, Spielauer et al. 2003, vbw 2009, Wroblewski/Unger 2003.

Trotz gleicher schulischer Leistungen entscheiden sich Eltern aus unteren Bildungs-, Berufs- und Einkommenschichten überproportional häufiger gegen eine formal höhere Bildung: »Bei der Wahl für eine Schule [...] entscheiden sich untere soziale Schichten vorsichtiger und häufiger zu Gunsten einer formal niederen Bildung.

Sie schätzen einerseits die Erfolgswahrscheinlichkeiten für den Abschluss einer höheren Bildung und dessen Wert geringer ein und beurteilen die relativen (subjektiven) Kosten des Schulbesuchs höher« (Bacher 2008: 533f.). Änderungen dieses Umstandes werden jetzt, ziemlich genau zehn Jahre nach der ersten PISA-Welle, durch mehrere bildungspolitische Neuerungen in der schulischen Erstausbildung erhofft. Erklärtes Ziel ist u.a. mehr Chancengleichheit im österreichischen Bildungssystem – sei es z.B. durch Reduktion der SchülerInnenhöchstzahlen, die (flächendeckende) Einführung der Neuen Mittelschule und Nachmittagsbetreuung, die neue LehrerInnenausbildung, Bildungsstandards oder der Einsatz des Bildungsdokumentationsgesetzes als Grundlage für wissenschaftliche Analysen.

Aktuelle Studien zur Bildungsungleichheit

Anfang 2003 fassten die Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien (AK Wien) und der Österreichische Gewerkschaftsbund (ÖGB) den Entschluss, eine österreichweite Studie über die »Soziale Situation beim Bildungszugang« zu beauftragen.² Fünf Jahre später wurde die Studie als Follow-up-Erhebung erfolgreich wiederholt.³ Bei dieser österreichweiten Erhebung wurde erneut ein aussagekräftiger Querschnitt in unterschiedlichen Schultypen rund um die Schnittstellen getätigt. Dabei lag noch mehr Augenmerk auf der ersten Laufbahnentscheidung nach der Volksschule, insbesondere weil dies ein österreichischer Sonderweg ist. Als probabilistisches Stichprobenverfahren wurde ebenfalls eine Klumpstichprobe mit maximal zwei Klassen pro Schule gewählt.

Die beiden Hauptstudien identifizierten und quantifizierten relevante Einflusskriterien für Schullaufbahnentscheidungen und konnten so Informationsdefizite bei Bildungswegentscheidungen für konkrete Naht-

2 Es beteiligten sich 3.973 Eltern, deren Kinder sich unmittelbar vor oder nach einer schulischen Schnittstelle befinden, und 2.874 Jugendliche aus 171 Schulen. Vgl. auch Schlögl/Lachmayr 2004, 2005 und Lachmayr 2005, 2007.

3 Im Auftrag der AK Wien konnten 5.163 Eltern befragt werden. Zudem liegen Antworten von 2.532 SchülerInnen ab der achten Schulstufe vor.

stellen schließen.⁴ Es wurden umfangreiche Daten für 14.540 befragte Personen zu Sozialindikatoren wie Familien- und Haushaltssituation, Berufs- und Einkommenssituation, Bildungsstatus und Herkunft der Eltern, regionale Erreichbarkeit von Bildungseinrichtungen sowie Bildungsaspiration und Leistungsfähigkeit des Kindes erhoben. Durch die zweite Querschnitterhebung können erstmalig für Österreich die Stabilität von Bildungsaspirationen oder Schulwahlmotiven im Zusammenhang mit dem Schnittstellenverhalten gezeigt werden. Aus der Fülle der Ergebnisse der Studie des Jahres 2009 werden nun zwei Bereiche hervorgehoben: die elterliche Bildungsaspiration unter dem Gesichtspunkt der elterlichen Bildung sowie der Einfluss der sozialen Schicht auf die gewählte Schulform.

Die angestrebten höchsten Bildungsabschlüsse (»Welchen höchsten schulischen Abschluss soll Ihr Kind erreichen?«) zeigen je nach aktuell besuchtem Schultyp starke Unterschiede. In der Volksschule ist die Bildungsaspiration hinsichtlich Matura und Universität recht ausgeglichen. Deutlich verändert ist dies nach der Schnittstelle. Besuchen die Jugendlichen eine erste Klasse der AHS, so ist für 95% (2003: 99%) der Eltern zumindest die Matura als höchste formale Bildung das Ziel. In der HS hingegen liegt der entsprechende Anteil bei 55% (2003: 51%), dafür beträgt der Anteil derjenigen, welche einen BMS- oder Lehrabschluss anstreben, etwas über ein Drittel. Die erstmalig erfasste Aspiration der Eltern von NMS-SchülerInnen zeigt eine ähnliche Verteilung wie die HS-Ergebnisse, jedoch mit einem etwas höheren Anteil zugunsten eines universitären Abschlusses. Bezüglich Pflichtschul- bzw. Lehr- und BMS-Aspiration zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen HS und NMS. Auch bei der nächsten Schnittstelle ist die Verteilung bei der 4. AHS und 4. HS hinsichtlich eines universitären Abschlusses bzw. Lehre/BMS diametral. Mindestens Matura als höchste Aspiration geben 13% (2003: 9%) der Eltern von polytechnischen SchülerInnen an, dies ist der geringste Anteil aller untersuchten Schulstufen. Ein mittlerer Bildungsabschluss ist somit die Intention eines Besuchs einer derartigen Schule, gleiches gilt für die BPS. Bezüglich der Differenzierung von BHS und 5. AHS zeigt sich, dass die AHS primär als Zugangsweg zu universitären Ausbildungen gesehen wird.

4 Aufgrund der sozial- und bildungspolitisch bedeutenden Ergebnisse der ersten Erhebung wurde in enger Zusammenarbeit mit der Johannes-Kepler-Universität Linz/Abt. f. Soziologie, zudem eine multivariante Sonderauswertung zu Geschlechterunterschieden in der Bildungswahl (Bacher/Beham/Lachmayr 2008) durchgeführt. Dies wurde vom ÖNB-Jubiläumsfond gefördert (Projekt Nr.: 11.958).

Die Bildungsaspiration der Eltern zeigt im Vergleich zum eigenen Bildungshintergrund primär Stuserhalt und -ausbau, und zwar in eindrucksvoller Beständigkeit bei beiden Erhebungen. Als Stuserhalt kann man ein mehrheitliches Anpeilen des eigenen Qualifikationsniveaus einstufen, beim Statusausbau wird hingegen auf zumindest ein Qualifikationsniveau über dem eigenen abgezielt. Die Analyse der Bildungsaspiration nach der höchsten formalen Qualifikation der Eltern bestätigt die Ergebnisse von 2003: Je höher die Bildung im Haushalt, desto wichtiger ist der Stuserhalt. 62,1% aller befragten Elternhaushalte mit universitärem Abschluss streben einen ebensolchen für ihr Kind an (2003: 61,6%). Bei Haushalten mit Matura als höchste Qualifikation ist der Stuserhalt ebenfalls dominant (51%, 2003: 48,3%), der erhoffte Statusausbau durch einen akademischen Abschluss mit 31% (2003: 32,0%) deutlich stärker als ein Statusabbau durch einen maximalen mittelqualifizierten Abschluss (16,1%, 2003: 17,2%). Eine bildungsexpansive Neigung besteht bei Eltern, die einen mittleren Abschluss (BMS, Lehre, MeisterIn) vorweisen können: Knapp mehr als die Hälfte zielt auf einen Abschluss für das eigene Kind auf zumindest Maturaniveau ab (51,3%, 2003: 50,2%). Eltern mit Pflichtschulabschluss wollen zu rund einem Drittel einen mittleren Abschluss oder die Matura, rund 19% geben sogar einen Hochschulabschluss als Aspiration an – wohlgermerkt als Wunschabschluss.

Aus den Variablen Schulbildung und Beruf wird ein mit der Sozialerhebung für Studierende vergleichbarer Schichtindex, bestehend aus höchster formaler Ausbildung im elterlichen Haushalt und Beruf, berechnet. Die Schichtvariable zeigt nach Schultyp deutliche Unterschiede. Sowohl in der 5. als auch in der 8. Schulstufe befinden sich in der AHS höhere Anteile von gehobenen und hohen Schichten als in der HS (5. Stufe: 56% vs. 31% vs. 37% NMS, 8. Stufe: 61% vs. 37%). Noch größer wird die Differenzierung in der 9. Schulstufe: Weisen 66% aller SchülerInnen einer AHS die beiden höchsten Schichtzuordnungen auf, so liegt der entsprechende Anteil bei SchülerInnen der BMS bei 34%, in der Polytechnischen Schule sowie der Berufsschule bei rund einem Viertel.

Aktuelle und künftige Forschungsfragen

In den letzten Jahren ist (inter-)nationale Bildungspolitik mehr und mehr zu einer Politik auf empirischer Grundlage geworden. Die Bedeutung der »Zahl« wird dabei recht stark strapaziert.⁵ Die zahlreichen Sonder-

5 Die Frage ist weniger, wie eine Balance qualitativer und quantitativer Evidenzen hergestellt werden kann. Die Wichtigkeit qualitativer Erkenntnisse

auswertungen⁶ rund um PISA, PIRLS, TIMSS betonen den künftig noch wichtigeren Handlungsauftrag, bei der Ergebnisinterpretation methodische und v.a. stichprobentechnische Aspekte (z.B. die statistischen Auswirkungen des Klumpeneffektes) genauer zu berücksichtigen. Diese Sensibilität ist insofern wichtig, da gerade internationale Rankings zwar sehr medientauglich sind (ausreichender Nachrichtenwert, kurze Darstellungsmöglichkeit und der internationale Wettkampf- bzw. Vergleichsgedanke), jedoch oft die viel zitierten »Äpfel mit Birnen« vergleichen. Die Herausforderung für die Bildungsforschung ist zudem auch eine Frage des Messinstruments – wird auch tatsächlich das gemessen, was gemessen werden soll? Hier tauchen Ähnlichkeiten zur Diskussion der Kompetenzfeststellung im Rahmen des NQR auf.

Noch eine Entwicklung ist auffällig. Bereits zum Zeitpunkt rund um die Datenerhebung scheint gerade im schulischen Umfeld eine gewisse Sensibilität bzw. Reizüberflutung bezüglich Studienteilnahmen aller Art zu bestehen. Es ist stärker als vor noch fünf Jahren eine gewisse »Nicht-Euphorie« bei Schulleitungen dahingehend festzustellen, dass »schon wieder« eine Fragebogenerhebung in der Schule durchgeführt werden muss. Die Kooperationen mit Schulen im Rahmen freiwilliger österreichweiter Erhebungen (abseits der verpflichtenden Erhebungen) gelingt in einem stichprobentechnisch zufrieden stellenden Ausmaß nur dann, wenn neben der offiziellen Unterstützung des zuständigen Ministeriums auch keinerlei organisatorischer Aufwand für die Schulen sowie die persönliche Überzeugung der DirektorInnen hinzukommt. Dies bedeutet mehr logistische Vorarbeit, um maßgeschneiderte Fragebogenpakete pro Schule bzw. Schulklasse anbieten zu können, aber auch dem einzelnen Standort einen gewissen Mehrwert bieten zu können (z.B. in Form einer Linearauszählung für den konkreten Schulstandort). Insbesondere die NMS waren in deren Startphase von vielen Erhebungen betroffen. Eine Entspannung des Befragungsdruckes an Schulen könnte längerfristig das Bildungsdokumentationsgesetz schaffen, vorausgesetzt es besteht auch freier Zugang für begründete Anträge seitens nichtstaatlicher Forschungsinstitute und Einrichtungen.

Ich möchte kurz den Blickwinkel auf methodische Aspekte richten, d.h. auf eine mögliche Herausforderung bezüglich des »Handwerkszeugs« der Bildungsforschung verweisen. Die beiden vorgestellten Studien zeigen in den wichtigsten Variablen recht konstante Werte der sozialen Stratifikation, trotz einem Zeitfenster von fünf Jahren. Überspitzt

ist unbestritten, hinsichtlich der Kosten jedoch allzu oft als Einsparungsposten bei Budgetkürzungen gefährdet.

6 Siehe Prenzel/Baumert 2008, Schnabel/Schwippert 2000, Bacher 2003, 2005, 2007 bis 2009.

formuliert könnte nun argumentiert werden, dass zahlreiche Variable hinsichtlich des sozial differenzierten Bildungszuganges »bekannt und empirisch belegt« sind. Für künftige Studien könnte dies die Chance bieten, sich anderer Methoden als der Primärerhebung zuzuwenden. Als erstes wäre die verstärkte Ausschöpfung des Datenmaterials großer Studien (abseits von PISA & Co) durch Sekundäranalysen zu forcieren. Dies setzt vorliegende Informationen und Dokumentationen hinsichtlich Feldarbeit und Stichprobenziehung voraus. Am Beispiel der beiden genannten Studien soll das Datenpotenzial für Sonderauswertungen skizziert werden.⁷ Sonderauswertungspotenzial auf inhaltlicher Ebene wird bei Gender- und Migrationsaspekten gesehen.

Aber auch eine Schwerpunktsetzung auf die NMS ist aufgrund der soliden Fallzahl von über 800 Personen nahe liegend. Gerade zur NMS sind dabei auch inhaltliche Fragestellungen und theoretische Grundsatfragen verknüpfbar: Nachdem die Daten pro gesamter Klasse vorliegen, kann für jede einzelne Klasse z.B. die Klassen(in)homogenität berechnet werden. Dies ließe u.a. die bildungspolitisch höchst relevante Überprüfung der Creaming-Out-Hypothese⁸ in der Hauptschule zu (Solga/Wagner 2000). Für die nächsten Jahre ist daher zu prüfen, ob die NMS die sozial gemischten Peergroups der Zehnjährigen, mitunter auch unter dem Gesichtspunkt der Veränderungen der demographischen Bedingungen, länger beibehalten als die Vergleichsgruppen AHS und HS. Auch selten gestellte methodentheoretische Fragen sind per Sekundäranalyse eines gut dokumentierten Datensatzes analysierbar. So können Erkenntnisse über unterschiedliche Antwortverweigerungen bzw. Rücklaufquoten nach unterschiedlichsten Kriterien (z.B. Schicht, Migrationshintergrund) bei künftigen Erhebungen berücksichtigt werden, um optimalen Rücklauf auch in erhebungstechnisch schwierigen Gruppen zu erhalten. Wie gut stimmen die Antworten der Jugendlichen und die derer Eltern

7 Ein entsprechender Umsetzungsantrag wird mit der Universität Linz geplant.

8 Die Ausweitung der höheren Schultypen mit einer gleichzeitigen Beibehaltung der Hauptschule kann bewirken, dass durch die »Abwanderung« der sozial bevorzugten SchülerInnen eine soziale Entmischung bzw. negative Homogenisierung entsteht. Unterwurzacher (2007: 91) zeigt mittels Proporzindizes für verschiedene Schulformen (Österreichische Schulstatistik 2002/03), dass die Zusammensetzung der SchülerInnenschaft an Wiener Hauptschulen homogener als in der AHS-Unterstufe ist: »Zum gegenwärtigen Zeitpunkt dürfte diese Homogenisierung noch nicht nachteilig auf das Erreichen von höheren Bildungsabschlüssen auf Maturaniveau auswirken. Was den Übergang in das duale Ausbildungssystem betrifft, gibt es jedoch einige Indizien dafür, dass es mit dem Bildungsweg Hauptschule/Polytechnischer Lehrgang in Wien zunehmend schwieriger wird, eine Lehrstelle zu finden.«

überein, bei welchen Fragen besteht eine differenzierende Sicht der Beteiligten? Welches tatsächliche Ausmaß hat die Nichtbeachtung des komplexen Stichprobendesigns in der Hypothesenprüfung?

Wieder zurück zu künftigen Herausforderungen rund um die (v.a. schichtspezifische) Erstausbildung: Formale Schulbildung prägt auch spätere Ungleichheit in der Berufswahl bzw. Fort- und Weiterbildung. Um mehr über entsprechende Mechanismen zu erfahren, können klassische Querschnitterhebungen nur bedingt helfen. Lösung bietet z.B. der Einsatz der Längsschnitterhebung. Die Schweiz hat bspw. TREE, ein groß angelegtes Panel zum Übergang von Schule ins Berufsleben.⁹ Deutschland startete 2009 NEPS, das Nationale Bildungspanel mit einem Multi-Kohorten-Sequenz-Design und einem Dreijahresbudget von 16 Mio. Euro.¹⁰ Eine – in den aktuellen wirtschaftlich bewegten Zeiten zugegeben hochgesteckte – Aufgabe an die »Bildungsforschung« wäre die Entwicklung eines österreichischen Panels, v.a. aufgrund der Besonderheiten rund um die Lehrausbildung, sowie die Teilung der Jugendlichen in AHS, HS und NMS an der ersten Schnittstelle. Dazu wären z.B. die künftigen NMS-AbsolventInnen-Kohorten ein spannender Beobachtungsgegenstand, mitunter sogar in Form einer Verknüpfung mit den Daten aufgrund des Bildungsdokumentationsgesetzes oder sonstiger Massendaten. Aber auch schon ein Panel mit regional stark eingeschränktem Radius, quasi in einer Modellregion, wäre sinnvoll.

Die schulischen Einrichtungen selbst befassen sich verstärkt in den letzten Jahren mit Qualitätssichernden Maßnahmen (z.B. Peer Review als Instrument der Qualitätssicherung und -entwicklung in der beruflichen Erstausbildung¹¹), dennoch erscheint es sinnvoll, dass sich die Bildungsforschung noch stärker mit schulischen Kontextfaktoren und den Folgen institutioneller Handlungslogiken beschäftigt (Schule bzw. LehrerInnen als mögliche Mittelschichtinstitution, erzieherische Aufgabenzuschreibung an Schule sowie Familie). Dem Bedarf nach stärkerem wissenschaftlichen Austausch und besserer Vernetzung rund um Stratifikation der schulischen Bildung werden auch im »Europäischem Jahr zur Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung« zahlreiche Aktivitäten gerecht, sei es in Form von großen Veranstaltungen, wie die Öster-

9 Transition from Education to Employment. Stichprobenbasis bilden rund 6000 Jugendliche aus der gesamten Schweiz, welche im Jahr 2000 an PISA teilnahmen: www.tree-ch.ch

10 Kindergartenkinder, Fünft- und NeuntklässlerInnen, StudienanfängerInnen sowie ein Querschnitt der 23- bis 65-jährigen Bevölkerung werden untersucht: www.uni-bamberg.de/neps/

11 Gutknecht-Gmeiner, Maria et al. (2007): Europäisches Peer Review Handbuch für die berufliche Erstausbildung. Wien, entwickelt unter Leitung des *öibf*.

reichische Konferenz für Berufsbildungsforschung mit dem Schwerpunktthema »Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Schnittstellen, Übergänge, Durchlässigkeiten« oder in regionalen Aktionen, wie der Wissenschaftspreis der AK Oberösterreich mit bildungspolitischen Themen rund um »Chancen durch Bildung«.