



Bildungsgerechtigkeit in Österreich

Vortrag im Rahmen der Tagung „Differenziertes Schulsystem vs. Gesamtschule: Wie fair ist unser Bildungssystem?“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft

Innsbruck, 22. und 23. September 2016

Dr. Claudia Schreiner



BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens
Alpenstraße 121; 5020 Salzburg

1. Vorbemerkungen

Chancengleichheit bedeutet (in Anlehnung an Fend, 2009), dass bei gegebenen Begabungen keine Differenzen nach Herkunft auftreten. Bei gleichen individuellen Voraussetzungen sollte demnach weder der sozioökonomische oder ethnische Hintergrund noch die Bildungsnähe der Eltern die Chancen auf Kompetenzerwerb und Bildungsabschlüsse beeinflussen. Für herkunftsbedingte Unterschiede wird in der Diskussion häufig ein Ausgleich gefordert. Formale Chancengleichheit im Sinne gleicher schulischer Ressourcen und formaler Gleichbehandlung jedes Kindes wird dabei als unzureichend erachtet.

Chancenungleichheit kann somit in ein statistisches Konzept übersetzt werden und zeigt sich in Unterschieden zwischen Gruppen. Individuelle Benachteiligung lässt sich nicht oder nur schwer fassen (für eine umfangreichere Aufarbeitung verschiedener Konzepte der Bildungsgerechtigkeit vgl. Bruneforth, Weber & Bacher, 2012).

Die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit und einem garantierten Bildungsminimum lässt sich auf unterschiedliche Arten begründen – normativ-legistisch in Bezug auf gesetzliche Bestimmungen, funktionalistisch durch negative Auswirkungen auf Individuen und Gesellschaft und gerechtigkeitstheoretisch (vgl. dazu auch den Vortrag von J. Giesinger). Die stärkste Grundlage insbesondere für die Bildungspolitik bildet aber die österreichische Bundesverfassung, die in Bezug auf Bildung sowohl Chancengleichheit als auch Teilhabegerechtigkeit als Ziele nennt. Dort heißt es in Art. 14 (B-VG i. d. g. F.), Schule soll „... der gesamten Bevölkerung, *unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund*, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau“ sichern. Weiters soll jede/r Jugendliche „... befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen“.

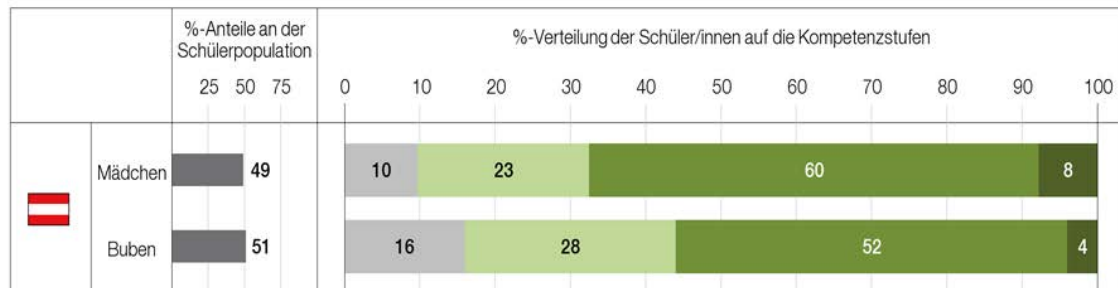
Der vorliegende Beitrag orientiert sich an diesem Konzept und zeigt – entlang der großen Abschnitte des österreichischen Schulsystems – wie stark die Unterschiede zwischen herkunftsbedingten Gruppen in Bezug auf den Kompetenzerwerb sowie auf Bildungswege und damit auf Abschlüsse sind. Den Abschluss bilden einige Blitzlichter zu einem weiter gefassten Begriff der Fairness im Schulsystem.

2. Chancenungleichheitsdimensionen im Kompetenzerwerb am Ende der Volksschule

Wie fair die Chancen auf Kompetenzerwerb sind, zeigen die folgenden Abbildungen, die vorrangig am Beispiel der Lesekompetenz am Ende der Volksschule Unterschiede zwischen den „klassischen“ Chancenungleichheitsdimensionen der Forschung zu Bildungsgerechtigkeit darstellen.

Mädchen und Buben sind am Ende der vierten Schulstufe in der Population der Volksschüler/innen etwa gleich stark vertreten. Die Lesekompetenz wird in Abbildung 1 in Form der Kompetenzstufen dargestellt. Schüler/innen auf Stufe 2 haben bis zum Ende der Volksschule ein sicheres Leseverständnis erworben. Das bedeutet, dass es dem Schulsystem gelungen ist, seine in Form der Bildungsstandards selbst gesetzten Ziele zu erreichen. Stufe 1 umfasst Kinder, die elementare Lesefähigkeiten besitzen. Kinder, die auch Stufe 1 nicht erreichen (unter Stufe 1) zeigen so niedrige Lesefähigkeiten, dass sie die einfachen Aufgaben zu elementaren Lesefähigkeiten nicht routinemäßig lösen können. Sie sind als Risikogruppe zu bewerten. Kinder auf Stufe 3 übertreffen die gesetzten Ziele.

Lesekompetenz von Mädchen und Buben: Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen



Kompetenzstufe: Bildungsstandards ...

nicht erreicht (unter Stufe 1)
 teilweise erreicht (Stufe 1)
 erreicht (Stufe 2)
 übertroffen (Stufe 3)

Abbildung 1: Verteilung der Mädchen und Buben auf die Kompetenzstufen in Lesen am Ende der 4. Schulstufe (Quelle: Bundesergebnisbericht zur Standardüberprüfung Deutsch 4, Breit, Bruneforth & Schreiner, 2015)

In Bezug auf die Lesekompetenz sind deutliche Unterschiede nach Geschlecht zu erkennen. Die Mädchen schneiden im Lesen in Summe etwas besser ab als die Buben: 10% der Mädchen gehören zur Lese-Risikogruppe (Bildungsstandards nicht erreicht – unter Stufe 1). Bei den Buben sind es 16%. Am anderen Ende der Skala übertreffen mit 8% doppelt so viele Mädchen die Standards wie unter den Buben – da sind es 4% (Stufe 3; in der Abbildung in Dunkelgrün gekennzeichnet).

Als nächstes kommen wir zum Migrationshintergrund. 20% der Kinder haben Eltern, die beide im Ausland geboren sind – sie selbst sind entweder auch im Ausland geboren und mit ihren Eltern eingewandert oder bereits in 2. Generation in Österreich auf die Welt gekommen. Damit folgen wir bei den Analysen der Standardüberprüfungen weitgehend den Definitionen, wie sie auch im internationalen Bereich etwa von der OECD oder der UNESCO verwendet werden. Familien, die aus Deutschland eingewandert sind, werden hier auf Grund der gleichen Sprache allerdings abweichend zur internationalen Kategorisierungspraxis zur Gruppe der Einheimischen gezählt.

Kinder mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich in ihrer Lesekompetenz sehr deutlich. So ist die Wahrscheinlichkeit, zur Leseriisikogruppe zu gehören, für Kinder mit Migrationshintergrund deutlich höher, und die Wahrscheinlichkeit, bis zum Ende der vierten Schulstufe ein sicheres Leseverständnis zu erwerben, deutlich niedriger. 27% der Kinder mit Migrationshintergrund zählen zur Leseriisikogruppe, während das von den Kindern ohne Migrationshintergrund 10% sind.

Wenn man allerdings Maßnahmen zur Förderung leseschwacher Kinder plant, muss man seine Zielgruppen kennen und dafür muss man die absoluten Größen beachten. Die 27% unter dem Fünftel an Kindern, die Migrationshintergrund aufweisen, entsprechen absolut gut 4000 Kindern; die 10% von den einheimischen sind mehr als 6000 Kinder. Damit stellen Kinder *ohne* Migrationshintergrund immer noch die Mehrheit in der Lese-Risikogruppe. Leseförderung, die sich nur oder vor allem an Migrantinnen und Migranten richtet, würde also zu kurz greifen.

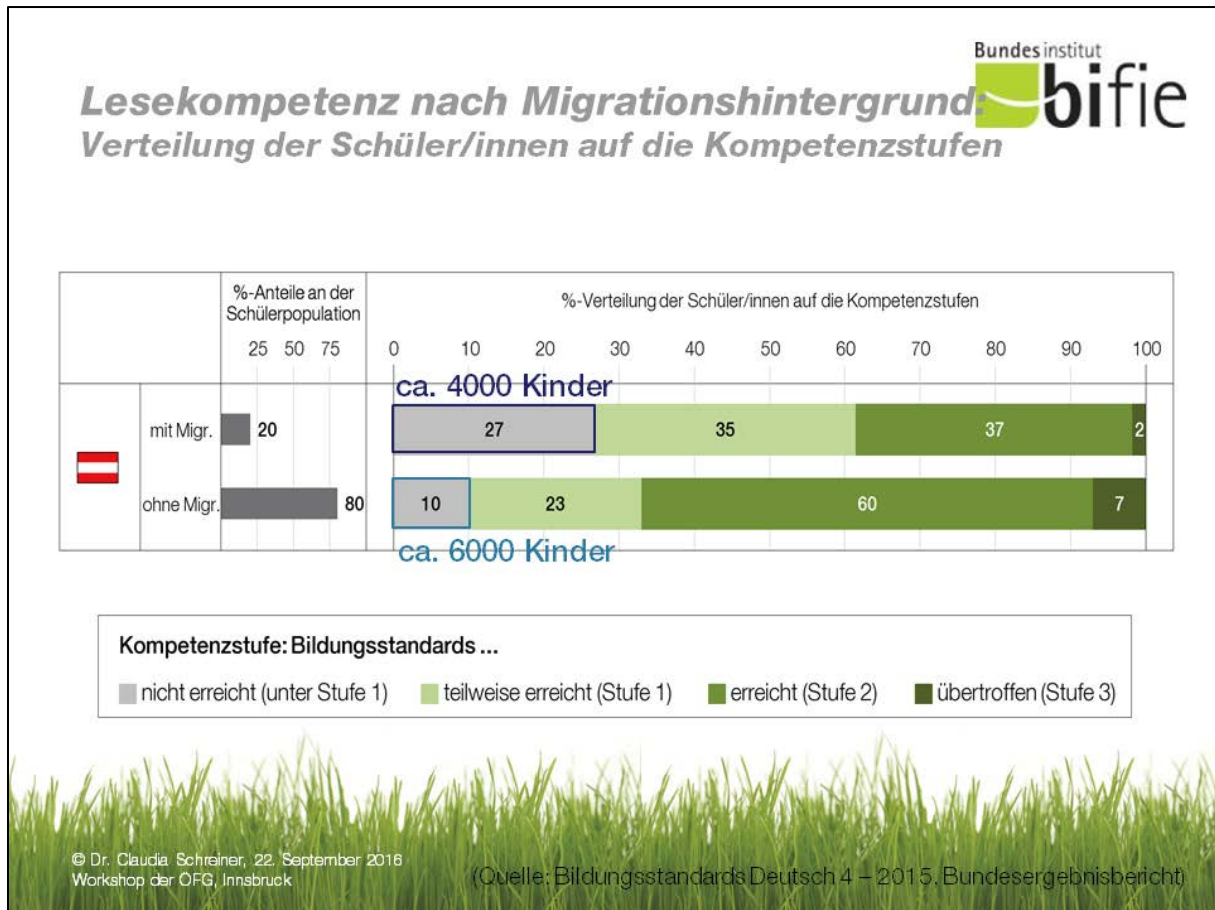
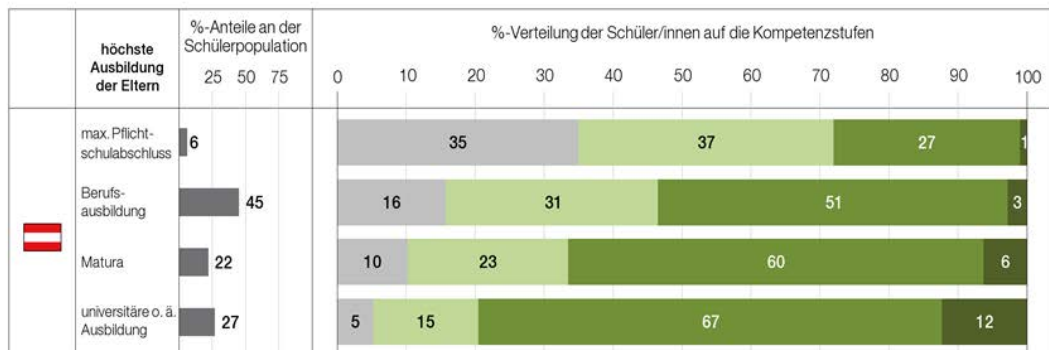


Abbildung 2: Verteilung der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund auf die Kompetenzstufen in Lesen am Ende der 4. Schulstufe (Quelle: Bundesergebnisbericht zur Standardüberprüfung Deutsch 4, Breit, Bruneforth & Schreiner, 2015)

Als dritte wesentliche Chancenungleichheitsdimension ist in der Diskussion der soziale Hintergrund der Schüler/innen zu beachten, hier operationalisiert durch den höchsten Bildungsabschluss der Eltern. Für die Analysen wurden die Kinder in vier Gruppen eingeteilt: 6% von ihnen haben Eltern, die beide max. Pflichtschulabschluss haben. Die größte Gruppe hat Eltern, deren höchster Abschluss eine Lehre oder BMS ist. In 22 % der Familien ist Matura der höchste Abschluss. Und 27% der Kinder haben zumindest einen Elternteil mit einer universitären Ausbildung.

Diese vier Gruppen unterscheiden sich in ihrer Lesekompetenz deutlich voneinander. Zwischen 35% und 5% gehören zur Lesersikogruppe. Und auch auf der anderen Seite sind die Unterschiede groß: zwischen 1% und 12% übertreffen die Standards.

Der Einfluss des sozialen Hintergrunds (1): Verteilung auf die Lese-Kompetenzstufen



Kompetenzstufe: Bildungsstandards ...

nicht erreicht (unter Stufe 1)
 teilweise erreicht (Stufe 1)
 erreicht (Stufe 2)
 übertroffen (Stufe 3)

© Dr. Claudia Schreiner, 22. September 2018
Workshop der ÖFG, Innsbruck

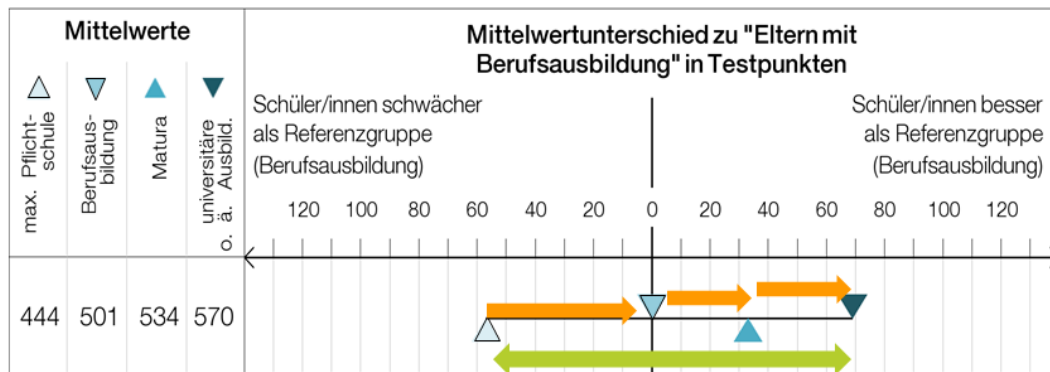
(Quelle: Bildungsstandards Deutsch 4 – 2015, Bundesergebnisbericht)

Abbildung 3: Verteilung der Kinder auf die Kompetenzstufen in Lesen am Ende der 4. Schulstufe nach dem höchsten Bildungsabschluss der beiden Elternteile (Quelle: Bundesergebnisbericht zur Standardüberprüfung Deutsch 4, Breit, Bruneforth & Schreiner, 2015)

Stellt man die Unterschiede nach Bildungshintergrund der Eltern auf der kontinuierlichen Punkteskala dar (die 2010 für Österreich auf einen Mittelwert von 500 und eine Standardabweichung von 100 Punkten verankert wurde), zeigt sich recht deutlich, dass Unterschiede in den Chancen auf Kompetenzerwerb zwischen allen vier Gruppen bestehen (vgl. Abb. 4). Im Vergleich zur Gruppe mit Eltern mit Berufsausbildung schneiden die Kinder aus bildungsfernen Familien (beide Elternteile haben max. Pflichtschulabschluss) durchschnittlich um 55 Punkte schlechter ab. Aber auch zwischen den anderen Gruppen gibt es jeweils Unterschiede – je höher die Bildung der Eltern, desto höher im Schnitt die Kompetenz der Kinder – das bedeutet, dass Chancengerechtigkeit nicht nur Randgruppen betrifft, sondern sich durch alle Gesellschaftsschichten zieht.

Betrachten wir die beiden Extremgruppen, zeigt sich, dass 126 Punkte Unterschied zwischen Kindern aus bildungsfernen Familien und solchen aus Akademikerhaushalten liegen. Das entspricht bis zu drei Lernjahren.

Der Einfluss des sozialen Hintergrunds (2): Mittelwerte im Lesen nach Bildung der Eltern



Kinder, deren Eltern max. Pflichtschulabschluss aufweisen, trennen im Lesen im Schnitt 126 Punkte von Kindern aus Akademikerhaushalten.

© Dr. Claudia Schreiner, 22. September 2016
Workshop der ÖFG, Innsbruck

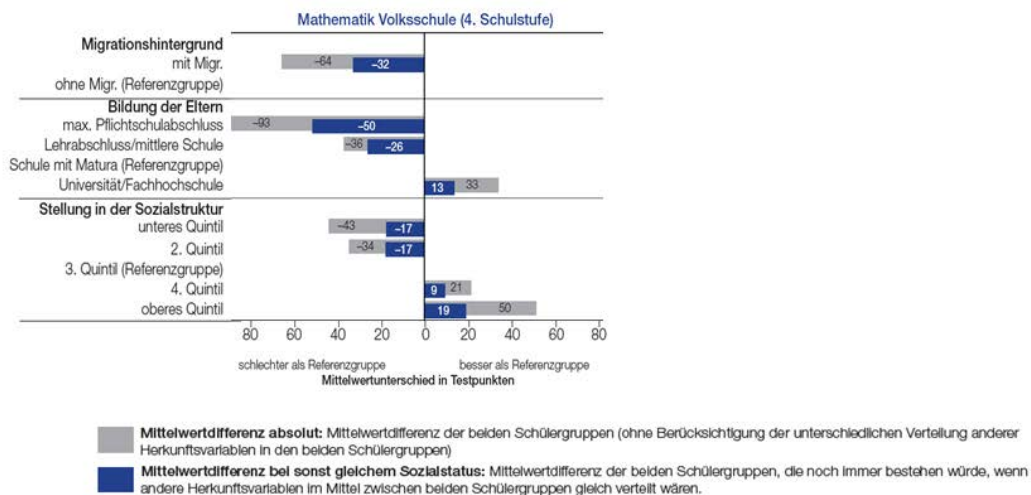
(Quelle: Bildungsstandards Deutsch 4 – 2015, Bundesergebnisbericht)

Abbildung 4: Mittelwertsunterschiede im Lesen am Ende der vierten Schulstufe nach Bildung der Eltern
(Quelle: Bundesergebnisbericht zur Standardüberprüfung Deutsch 4, Breit, Bruneforth & Schreiner, 2015)

Die Unterschiede, die hier für die Lesekompetenz belegt wurden, bestehen auch in den anderen Kompetenzbereichen des Faches Deutsch (Hören, Verfassen von Texten, Rechtschreiben, Sprachbetrachtung, Sprechen) – in leicht variierendem Ausmaß, aber mit dem gleichen großen Bild.

Im Überblick sollen in Abbildung 5 die Ergebnisse zur Lesekompetenz noch um einen Blick auf die Mathematik-Kompetenz ergänzt werden. Der Abbildung sind Mittelwertsunterschiede jeweils zu einer Referenzgruppe zu entnehmen. So zeigt sich etwa für den Migrationshintergrund ein Mittelwertsunterschied von -64 Punkten zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und der Referenzgruppe (Kinder ohne Migrationshintergrund) – in der Grafik in Form des hellgrauen Balkens eingetragen. Damit ergibt sich auch für Mathematik ein ähnliches Bild, mit deutlichen Vorteilen für Kinder ohne Migrationshintergrund, deutlichen Unterschieden zwischen den vier Gruppen nach der Bildung der Eltern und auch bezüglich der Stellung in der Sozialstruktur (errechnet aus der beruflichen Stellung der beiden Elternteile). Weiters ist in der Abbildung auch gekennzeichnet, wie stark der Einfluss eines Merkmals auf die Leistungen der Kinder ist, wenn der konfundierte Einfluss der jeweils anderen beiden Merkmale statistisch kontrolliert wird. So reduziert sich der Mittelwertsunterschied bezüglich des Migrationshintergrunds auf 32 Punkte, wenn jeweils Kinder mit und ohne Migrationshintergrund verglichen werden, deren Eltern das gleiche formale Bildungsniveau aufweisen und die gleiche Stellung in der Sozialstruktur innehaben.

Chancengleichheit im Kompetenzerwerb Mathematikleistungen nach sozialer Herkunft



© Dr. Claudia Schreiner, 22. September 2018
Workshop der ÖFG, Innsbruck

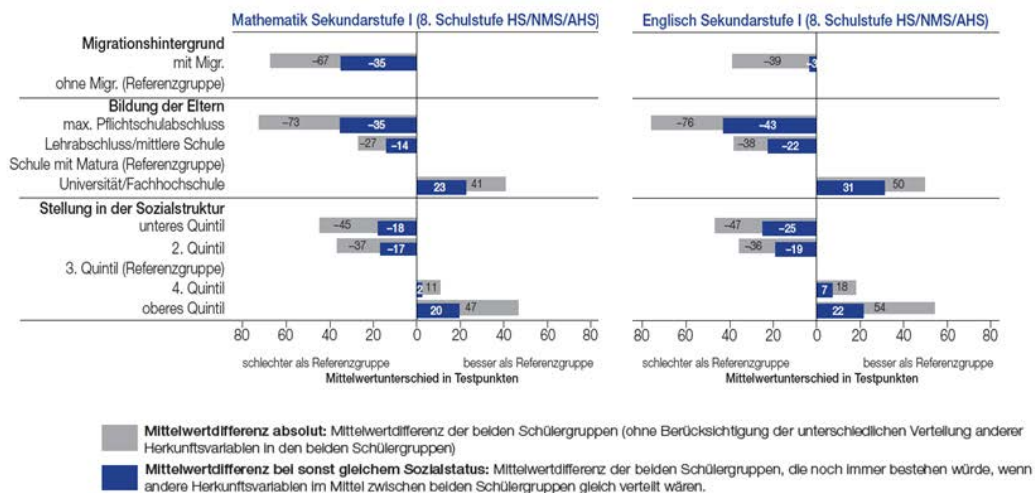
(Quelle: BIST M4 – 2013; NBB 2015, Bd. 1, Kennzahl D7.2)

Abbildung 5: Mittelwertsunterschiede in Mathematik am Ende der vierten Schulstufe nach Migrationshintergrund, Bildung der Eltern sowie Stellung in der Sozialstruktur (Quelle: Standardüberprüfung Mathematik 4, 2013, nationaler Bildungsbericht, Band 1, Bruneforth, Lassnig, Vogtenhuber, Schreiner & Breit, 2015)

3. Chancengleichheitsdimensionen im Kompetenzerwerb am Ende der Sekundarstufe I

Der Einfluss der Chancengleichheitsdimensionen auf den Kompetenzerwerb, der detaillierter für die Lesekompetenz und im Überblick für Mathematik am Ende der Grundschule gezeigt wurde, existiert – mit leicht variierendem Ausmaß und Mustern – für alle Fächer und auch für alle Schulstufen. Exemplarisch zeigt Abbildung 6 Mittelwertsunterschiede in der Mathematikkompetenz sowie in der ersten lebenden Fremdsprache Englisch jeweils für das Ende der 8. Schulstufe. Auch hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den herkunftsbedingten Gruppen. Ein interessantes Detail ist der geringe Mittelwertsunterschied nach Migrationshintergrund in Englisch, der ausschließlich durch das im Schnitt niedrigere Bildungsniveau der Eltern sowie der durchschnittlich niedrigeren Stellung in der Sozialstruktur von Familien mit Migrationshintergrund bedingt ist: er verschwindet praktisch vollständig bei Kontrolle von Bildung und Stellung in der Sozialstruktur.

Chancengleichheit im Kompetenzerwerb Vergleich der Leistungen nach sozialer Herkunft am Ende der 8. Schulstufe



© Dr. Claudia Schreiner, 22. September 2018
Workshop der ÖFG, Innsbruck

(Quelle: BIST M8 – 2012; E8 – 2013; NBB 2015, Bd. 1, Kennzahl D7.2)

Abbildung 6: Mittelwertsunterschiede in Mathematik und Englisch am Ende der achten Schulstufe nach Migrationshintergrund, Bildung der Eltern sowie Stellung in der Sozialstruktur (Quelle: Standardüberprüfung Mathematik 8, 2012 sowie Englisch 8, 2013, nationaler Bildungsbericht, Band 1, Bruneforth, Lassnig, Vogtenhuber, Schreiner & Breit, 2015)

4. Chancengleichheitsdimensionen und Bildungswege

Ein zweiter Blickwinkel auf Chancengerechtigkeit bietet sich durch die Betrachtung von Bildungswegen und Abschlüssen und deren Abhängigkeit von Herkunftsmerkmalen. Abbildung 7 zeigt, für welche Schulen sich Kinder und deren Eltern nach der Volksschule (im oberen Teil des Diagramms) und nach der Sekundarstufe I (im unteren Teil des Diagramms) entscheiden. Die vier Gruppen abhängig vom höchsten Bildungsabschluss der beiden Elternteile (siehe oben) sind farblich gekennzeichnet.

Für eine AHS-Unterstufe entscheiden sich vorrangig Kinder aus bildungsnahen Familien (bzw. deren Eltern): 70% der AHS-Unterstufen-Schüler/innen haben zumindest einen Elternteil mit Matura oder sogar universitärem Abschluss. Bei den NMS und Hauptschulen sind das jeweils nur etwa 30%.¹ Kinder, deren Eltern sehr geringe formale Bildungsabschlüsse aufweisen, entscheiden sich hingegen überproportional häufig für eine NMS oder Hauptschule. Dies gilt auch für Kinder, deren Eltern eine

¹ Die minimalen Unterschiede in der Zusammensetzung der Schülerschaft zwischen NMS und Hauptschulen zeigen vor allem den Grad der Umstellung von HS auf NMS zum Erhebungszeitpunkt, sind inhaltlich aber nicht interpretierbar.

Berufsausbildung auf mittlerem Formalniveau (z. B. Lehrabschluss, berufsbildende mittlere Schule) abgeschlossen haben, welche etwa 60% der HS- und NMS-Schüler/innen, aber nur 27% der AHS-Unterstufen-Schüler/innen ausmachen.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bezüglich der zweiten Bildungswegentscheidung im Alter von etwa 14 Jahren. Auch hier gilt, je höher das formale Bildungsniveau der Eltern ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass deren Kinder einen Bildungsweg einschlagen, der zu formal hohen Bildungsabschlüssen führt.

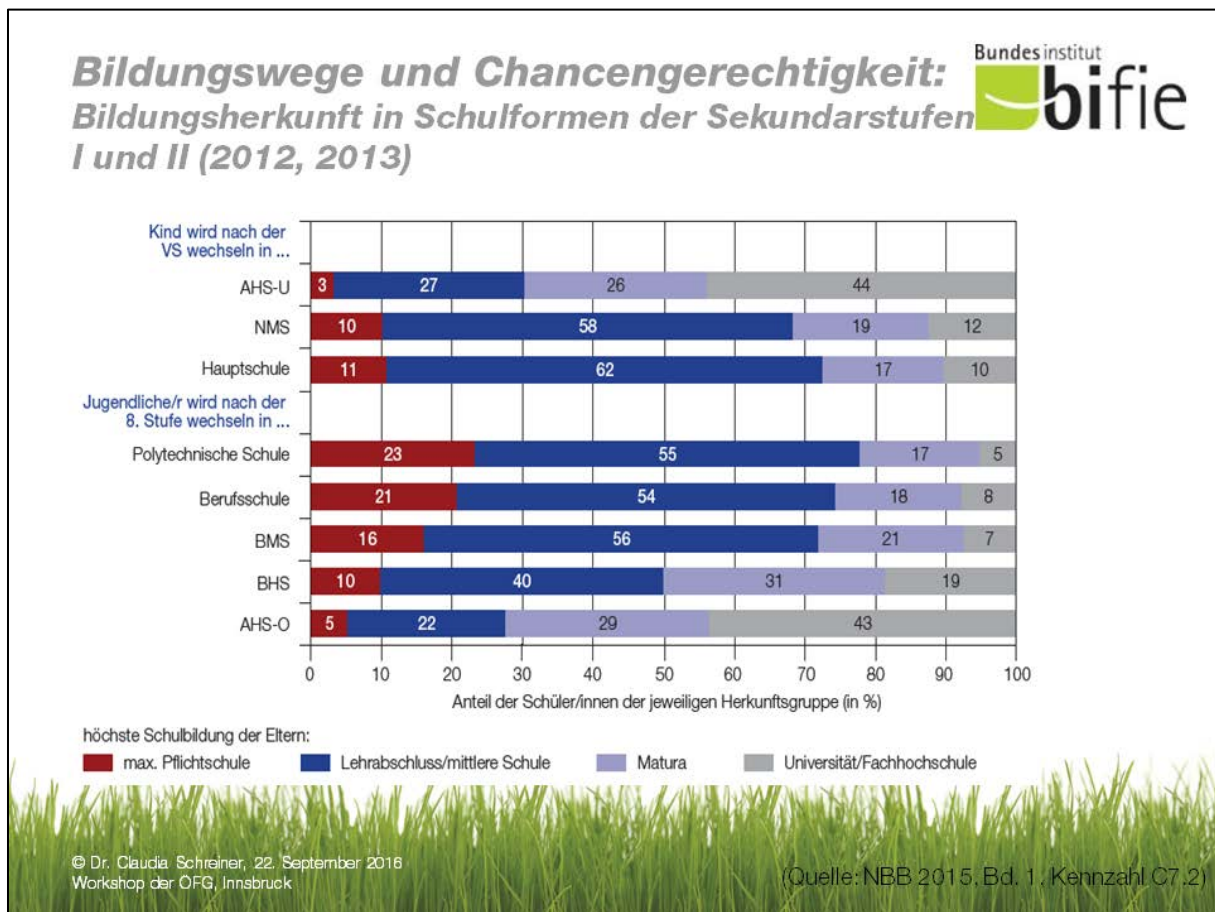


Abbildung 7: Bildungswege in Abhängigkeit vom höchsten Bildungsabschluss der Eltern (Quelle: Standardüberprüfung Mathematik 8, 2012 sowie Mathematik 4, 2013, nationaler Bildungsbericht, Band 1, Bruneforth, Lassnig, Vogtenhuber, Schreiner & Breit, 2015)

Abbildung 7 zeigt an sich keine Bildungsabschlüsse, sondern die zum Zeitpunkt der Bildungswegentscheidungen gewählte Schulart. In vielen Fällen, aber natürlich nicht in allen, absolvieren Schüler/innen dann auch jene Schulart, für die sie sich entscheiden. Aus den Daten der Erwachsenenstudie PIAAC (2012) ist ersichtlich, dass der Zusammenhang zwischen dem Bildungsniveau der Eltern und dem eigenen erreichten Bildungsabschluss auch im Erwachsenenalter noch besteht. Eine Analyse der Erwachsenenbevölkerung (ausgenommen die unter 24-Jährigen, welche noch in formaler Erstausbildung sind) zeigt, dass ein Drittel der Personen, deren beide Elternteile maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen, selbst ebenfalls maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen, während das unter den Personen, deren Eltern eine universitäre Ausbildung haben, nur etwa 7% sind. Auf der anderen Seite erreicht knapp die Hälfte der Personen, deren Eltern einen Universitätsabschluss haben, selbst ebenso

einen akademischen Abschluss, während dies unter den Personen, deren Eltern maximal Pflichtschulabschluss aufweisen, nur 6% sind (vgl. OECD, 2016).

Nun könnte man meinen, dass die in Bezug auf die Bildungswege und Abschlüsse dokumentierten Chancenungleichheiten rein eine Folge aus den ungleich verteilten Chancen auf Kompetenzerwerb seien, die in den Abschnitten 2 und 3 dieses Beitrags belegt wurden. Abbildung 8 zeigt allerdings, dass die familiäre Herkunft über die unterschiedlichen Leistungen hinaus einen Einfluss auf die Schulwahlentscheidungen hat. Die Abbildung zeigt die AHS-Übertrittsquoten– in Abhängigkeit von der Bildung der Eltern und der Mathematikkompetenz am Ende der 4. Schulstufe.

Grundsätzlich wissen wir bereits, dass Kinder von hoch gebildeten Eltern im Schnitt höhere Kompetenzen erwerben als Kinder aus bildungsfernen Familien. Dies ist in der horizontalen Lage der Gradienten je Gruppe nach Bildungsabschluss zu sehen (der Gradient der Kinder mit akademisch gebildeten Eltern liegt deutlich weiter rechts im Bereich höherer Mathematikleistungen als etwa jener der Kinder, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen). Allerdings zeigt sich hier noch ein anderer Unterschied, nämlich dass Kinder von Eltern mit hohen Formalqualifikationen auch bei gleicher Leistung wesentlich öfter in eine AHS-Unterstufe wechseln.

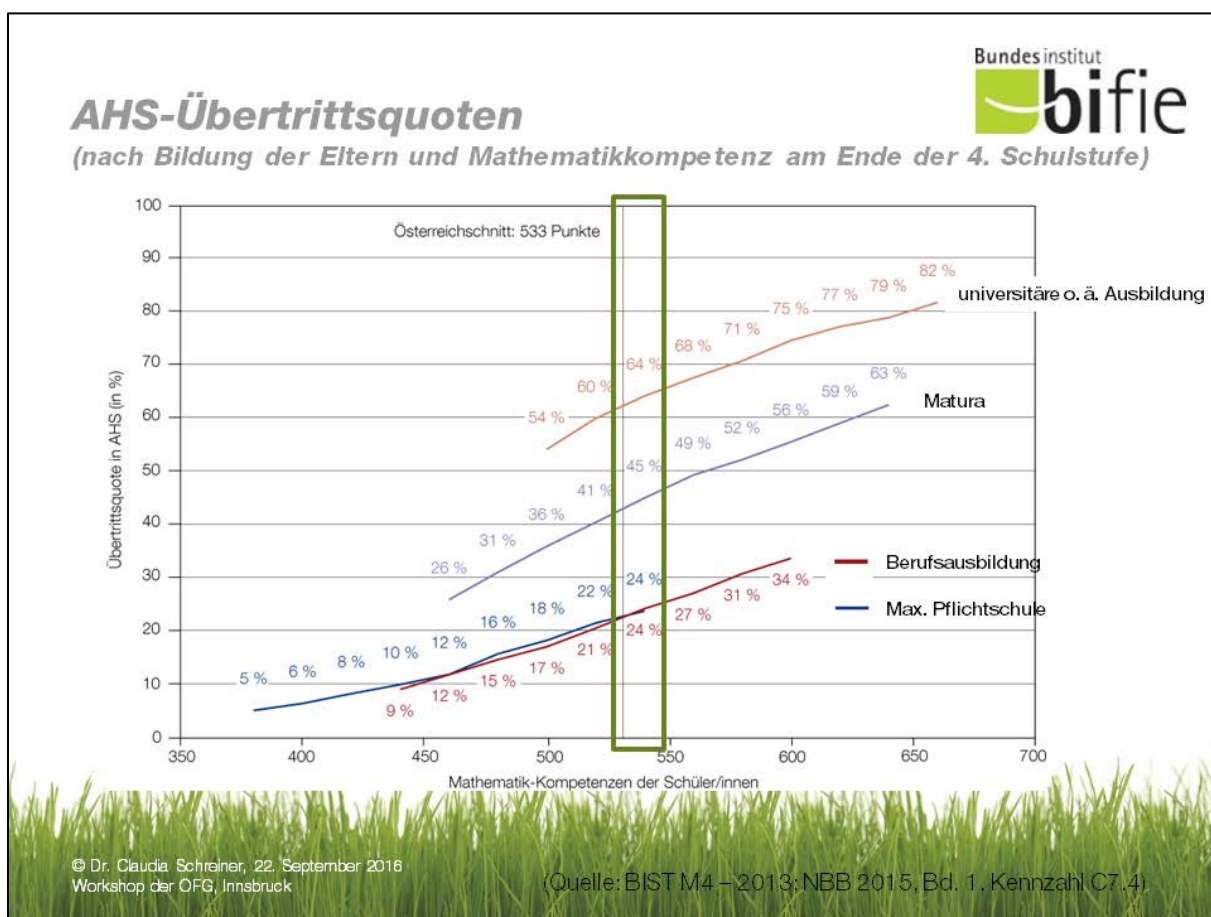


Abbildung 8: AHS-Übertrittsquoten in Abhängigkeit von der Bildung der Eltern und der Mathematikkompetenz der Kinder am Ende der 4. Schulstufe (Quelle: Standardüberprüfung Mathematik 4, 2013, nationaler Bildungsbericht, Band 1, Bruneforth, Lassnig, Vogtenhuber, Schreiner & Breit, 2015)

Sehen wir uns dazu nur Kinder mit Mathematikleistungen im Bereich des Österreichschnitts von 533 Punkten an. Sie sind in der Abbildung durch den grünen Rahmen gekennzeichnet. Die

Wahrscheinlichkeit, in eine AHS zu wechseln, variiert zwischen 24% – wenn die Eltern max. Pflichtschule oder eine Berufsausbildung wie einen Lehrabschluss haben – bis zu 64% bei akademisch gebildeten Eltern – und zwar bei gleicher Mathematikleistung. In Summe sind nur 30% der unterschiedlichen Übertrittsquoten zwischen den Bildungsgruppen durch die Kompetenzen in Mathematik zu erklären. Es gelingt dem System damit nicht nur nicht, unterschiedliche Chancen zu kompensieren; an den Schnittstellen verstärkt das System die Chancenungleichheiten sogar.

5. Chancenungleichheiten im internationalen Vergleich

Internationale Studien wie PISA belegen regelmäßig, dass in Bezug auf das Ausmaß an Chancengerechtigkeit in Österreich noch „Luft nach oben“ besteht. Zwar sind die Ergebnisse im internationalen Vergleich nicht dramatisch, sondern in der Regel im Bereich des OECD-Schnitts (und zwar sowohl, was das Leistungsniveau als auch was das Ausmaß an Chancengerechtigkeit angeht), es gibt aber eine Reihe an Ländern, in denen deutlich fairere Chancen auf Kompetenzerwerb bestehen. Etwa in Korea, den Niederlanden, Finnland, Estland oder Kanada ist der Zusammenhang zwischen den Leistungen der Jugendlichen im Alter von 15/16 Jahren mit dem Sozialstatus ihrer Familie geringer als in Österreich; sie weisen gleichzeitig höhere Leistungsmittelwerte auf. Insgesamt zeigt sich auf Basis der internationalen Betrachtung, dass zum einen ein höheres Ausmaß an Chancengerechtigkeit möglich ist, und zum anderen, dass das Ziel der hohen Chancengerechtigkeit mit einem insgesamt hohen Leistungsniveau vereinbar ist (vgl. OECD, 2013).

6. Einige weitere Aspekte in Bezug auf Fairness im Bildungssystem

Den Abschluss dieses Beitrags bilden einige Blitzlichter auf andere Aspekte der Fairness im Bildungssystem. Das erste Thema, das im Sinne einer etwas weiteren Interpretation des Tagungs-(Unter-)Titels, angesprochen werden soll, ist die Leistungsbeurteilung. So zeigt sich etwa auf Basis von PISA-Daten, dass das extern gemessene Leistungsniveau in Mathematik auf Schulebene stark variiert. Vergleicht man ausschließlich allgemeinbildende höhere Schulen, reicht das mittlere Niveau der bei PISA gemessenen Mathematikleistungen von etwa 500 Punkten bis zu knapp 650 Punkten. Der Mittelwert der im Semesterzeugnis vergebenen Noten im Fach Mathematik variiert ebenfalls, und zwar zwischen etwa 3,7 und 2,2. Allerdings besteht praktisch kein Zusammenhang zwischen dem Niveau der Mathematikleistung bei PISA und dem Notenschnitt der Schulen. Dieser Effekt ist auch in anderen Schularten nachweisbar, in der AHS (als im Rahmen der PISA-Stichprobe homogener Schulart) allerdings am leichtesten interpretierbar (vgl. Haider & Schreiner, 2006). Wiewohl innerhalb der Schulen deutliche Zusammenhänge zwischen extern gemessener Leistung und vom Lehrer/der Lehrerin vergebener Note bestehen, gilt dieser Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Schulen nicht. Einflüsse auf die Notengebung wurden u. a. gezeigt für das Geschlecht (vgl. z. B. Schreiner et al., 2008, OECD, 2015): Mädchen werden bei gleicher extern gemessener Leistung im Schnitt besser beurteilt als Burschen. Dies gilt auch für Österreich, wobei dieser Effekt in Sprachfächern besonders groß und in Mathematik geringer ausfällt. Weiters ist ein deutlicher Einfluss der Bildung der Eltern auf die gegebenen Noten nachweisbar (vgl. z.B. Bacher, 2009): Kinder, deren Eltern ein hohes Bildungsniveau aufweisen, werden im Schnitt besser beurteilt als Kinder mit formal niedrig qualifizierten Eltern – bei gleicher Kompetenz.

Ein weitere Aspekt im Rahmen einer Fairness-Diskussion ist der frühe Bildungsabbruch. In Bezug auf das Ausmaß dieses Phänomens liegt Österreich im internationalen Kontext vergleichsweise gut. Die OECD weist aktuell für Österreich 11,7% sogenannte NEETs unter den 20- bis 24-Jährigen aus (OECD-Schnitt: 17.0%; NEET – Not in Employment, Education or Training). Junge Männer sind dabei etwas stärker betroffen (13,4% NEETs im Vergleich zu 10,1% unter jungen Frauen). Es besteht ein deutlicher Zusammenhang mit der Lesekompetenz; allerdings schützt hohe (Lese-)Kompetenz nicht vollständig vor frühem Bildungsabbruch (vgl. dazu OECD, 2016). In Bezug auf (fehlende) Schulabschlüsse sind in Österreich 10% der 25–34-Jährigen zu verzeichnen, die keinen Sekundarstufe-2-Abschluss aufweisen (im Vergleich zu 16% im OECD-Schnitt, OECD, 2016). Steiner, Pessl und Bruneforth (2016) identifizieren als Risikofaktoren für frühen Bildungsabbruch folgende Merkmale:

- Alleinerzieher-Familie
- Migrationsstatus (v.a. erste Generation aus Drittstaaten)
- Nichterwerbstätige bzw. arbeitslose Eltern
- niedrige Bildung der Eltern
- Geschlecht (männlich)

Damit ist das Problem des frühen Bildungsabbruchs in Österreich zwar quantitativ gesehen vergleichsweise gering (wiewohl im Grunde jeder/jede junge Erwachsene, die das Bildungssystem ohne Abschluss verlässt, zu viel ist), die herkunftsbedingten Unterschiede sind allerdings deutlich sichtbar.

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass etwa auch die Bildungsfinanzierung in Bezug auf Fairness im Schulsystem eine Rolle spielt. Derzeit variieren die durchschnittlichen jährlichen Ausgaben pro Schüler/in in der Volksschule von €6.482 in Wien und €6.675 bzw. €6.677 in Salzburg und Tirol bis zu €7.742 in Kärnten. Unterschiede im Anteil an Kindern anderer Erstsprachen, regionale Unterschiede, die zu vielen oder wenigen Klein- und Kleinstschulen führen und Ähnliches reichen als Erklärung für die Unterschiede in der Finanzierung nicht aus. Warum uns ein/e Schüler/in in Kärnten € 1.260 pro Jahr mehr wert ist als ein/e Schüler/in in Wien, ist schwer zu beantworten.

7. Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Daten für Österreich Chancenungleichheiten sowohl in Bezug auf den Kompetenzerwerb als auch auf Bildungswege und Abschlüsse dokumentieren. Bei der Frage nach der Fairness unseres Schulsystems spielen nicht nur die „klassischen“ Chancenungleichheitsdimensionen eine Rolle.

Wo können Bildungsungleichheiten entstehen und wo vergrößern sich soziale Ungleichheiten? Maaz, Baumert und Trautwein (2010) nennen diesbezüglich folgende „Entstehungsorte“: Bildungsübergänge, innerhalb von Bildungsinstitutionen, zwischen Bildungsinstitutionen (zwischen unterschiedlichen Schulformen, Schulen unterschiedlicher Qualität, Regionen) sowie außerhalb des Bildungssystems.

Literatur:

Bacher, J. (2009). Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), PIRLS 2006: Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht (S. 79–101). Graz: Leykam. [auch verfügbar unter: <https://www.bifie.at/buch/875>; 07.10.2016]

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (2016). Standardüberprüfung Deutsch, 4. Schulstufe, 2015. Bundesergebnisbericht. Salzburg: BIFIE. [auch verfügbar unter: <https://www.bifie.at/node/3360>; 07.10.2016]

Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 189–227). Graz: Leykam. [auch verfügbar unter: <https://www.bifie.at/node/1915>; 07.10.2016]

Bruneforth, M., Lassnig, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C. & Breit, S. (2016). (Hrsg.). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam. [auch verfügbar unter: <https://www.bifie.at/node/3384>; 07.10.2016]

Fend, H. (2009). Chancengleichheit im Lebenslauf – Kurz- und Langzeitwirkungen von Schulstrukturen. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie (S. 37–72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Haider, G. & Schreiner, C. (2006). PISA-Leistung und Schulnoten. In G. Haider & C. Schreiner (Hrsg.), Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb (S. 229–236). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R. Kramer & J. Budde (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule (1. Aufl., S. 69–102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

OECD (2013). PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II). Paris: OECD Publishing.

OECD (2015). The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence. Paris: OECD Publishing.

OECD (2016). Education at a Glance 2016: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.