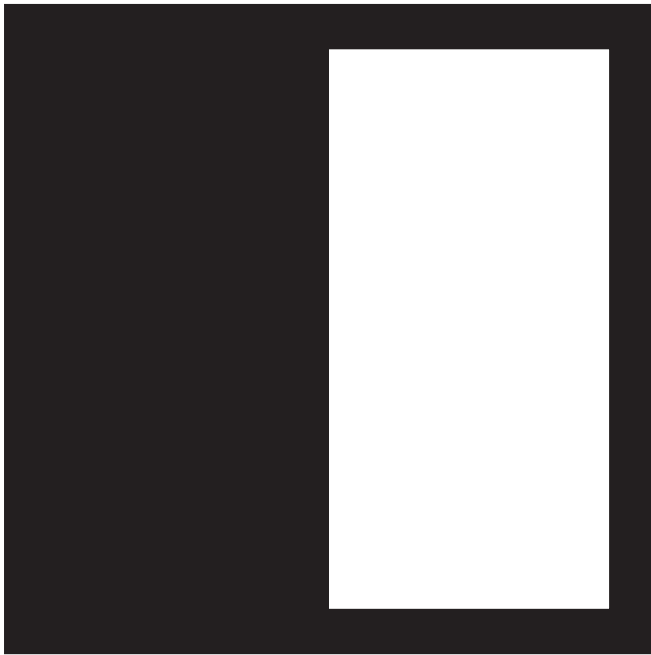


kontraste

Referierte Ausgabe



BILDUNGSPOLITIK ALS SOZIALPOLITIK
BUCHTIPPS
VERANSTALTUNGEN

8 | Dezember 2012

Bildungspolitik als Sozialpolitik

<i>Manfred Krenn: Individuelle Kompetenzsteigerung als Voraussetzung für soziale Integration?</i>	6
<i>Wilfried Rudloff: Ungleiche Bildungschancen als sozialpolitische Herausforderung</i>	16
<i>Solveig Randhahn: Die soziale Dimension bildungspolitischer Programme und Prozesse</i>	28
<i>Heinz Leitgöb, Norbert Lachmayr: Bildungspartizipation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund</i>	42
<i>Johanna Eidenberger, Ute Sandberger: Weichenstellung nach der Volksschule</i>	54
<i>Bernadette Hörmann: Marginalisierung in der gelebten Unterrichtserfahrung von Schülerinnen und Schülern</i>	70
<i>Jakob Hartl: Soziale Herkunft revisited</i>	83
<i>Caroline Berghammer: Konvergierende Trends: Effekte von Bildung auf Erwerbsmodelle von Eltern in Österreich, 1980 - 2009</i>	97
Buchtipps	101
Veranstaltungen	102

Was bewirkt Bildungspolitik?

Liebe Leserin, lieber Leser!

Sollten Sie vom Umfang des vorliegenden Heftes (gut 100 Seiten) überrascht sein, so ist das schnell erklärt: Sie halten nunmehr die erste Kontraste-Ausgabe in Händen, bei der die Beiträge einem wissenschaftlichen Review-Prozess unterzogen wurden. Das hat zwar jetzt etwas gedauert, dafür ist es uns gelungen, eine Reihe von Artikeln zu versammeln, die Gelegenheit zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Thematik geben.

Das Verhältnis von Bildungspolitik und Sozialpolitik wird dabei aus unterschiedlichen Positionen beleuchtet, sowohl was die inhaltliche als auch was die methodologische Dimension betrifft: Wird beispielsweise einerseits auf Theorien der rationalen Bildungswahl als Basis für die Modellentwicklung rekurriert (Leitgöb / Lachmayr), so wird an anderer Stelle der Rational-Choice-Ansatz kritisiert, da er die schicht- bzw. klassenspezifisch unterschiedliche „kulturelle Nähe“ zum Bildungssystem zu wenig berücksichtigt (Hartl). Auch werden der sozialpolitische Gehalt bildungspolitischer Interventionen und die damit verbundenen gesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten von den hier versammelten AutorInnen teilweise unterschiedlich bewertet. Weitgehend einig ist man sich allerdings in folgenden Punkten:

- Die Verbesserung des Bildungszugangs aufgrund der allgemeinen Bildungsexpansion, die in den letzten Jahrzehnten zweifelsfrei stattgefunden hat, hat keine wesentliche Reduktion der sozialen Ungleichheit bewirkt. Bildung und Bildungseinrichtungen werden von Teilen der Bevölkerung nach wie vor als „fremde Welt“ wahrgenommen, der man distanziert gegenübersteht.
- Die sozialen Integrationswirkungen von Bildungspolitik werden insofern eher pessimistisch beurteilt. Trotz dahingehender aktueller politischer Tendenzen kann Bildungspolitik keinen Ersatz für Sozialpolitik darstellen. Muster der Diskriminierung ergeben sich nicht zuletzt aus Bildungswegentscheidungen, die nach wie vor stark vom sozialen (und kulturellen) Hintergrund beeinflusst sind.

- Natürlich wirken auch die jeweils gegebenen institutionellen Voraussetzungen und Alternativen auf diese Entscheidungen ein. Diesbezügliche Reformansätze in Richtung eines egalitäreren Zugangs zum Bildungssystem gibt es zwar, sie zeigen jedoch nicht immer die gewünschten Effekte. Dies vor allem deshalb, weil die Umsetzung der Konzepte wegen politischer Widerstände, teilweise auch aufgrund von Elternpräferenzen bzw. einer dadurch zum Ausdruck kommenden entsprechenden Abwehrhaltung, „verwässert“ bzw. „aufgeweicht“ wird.

Eröffnet wird die nachstehende Aufsatzsammlung mit dem Beitrag von Manfred Krenn, der kritisiert, dass mit der gegenwärtig dominanten Selbstdefinition unserer Gesellschaft als „Wissengesellschaft“ Bildung zur Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe wird, Sozialpolitik auf Bildungspolitik reduziert und Lebenslanges Lernen zur universellen Anforderung erklärt wird. Krenn empfiehlt, sich speziell in der Weiterbildung weniger an den Bildungsvorstellungen der oberen und mittleren Schichten zu orientieren, sondern stärker die Lernvoraussetzungen und -praxen anderer Milieus zu berücksichtigen. Andernfalls erhöht der gegenwärtige Fokus auf Bildung und Qualifikation seines Erachtens eher die Gefahr der sozialen Ausschließung, statt sie zu reduzieren.

Bildungspolitik wurde dessen ungeachtet in europäischen Wohlfahrtsstaaten immer wieder als Instrument begriffen, mit dem sich gesellschaftliche Strukturen verändern lassen. Mit derartigen, von egalitären Ordnungsvorstellungen inspirierten Bildungsreforminitiativen befasst sich Wilfried Rudloff in seinem Artikel über Bildungsexpansion in Deutschland und Großbritannien der 1960er und 1970er Jahre. Er zeigt, dass die Idee, dass Schule als Medium sozialer Problemlösung fungiert, in ihrer Umsetzung allenfalls Teilerfolge erzielen konnte.

Mit bildungspolitischen Maßnahmen, die auf eine stärkere Verknüpfung von Bildungs- und Sozialpolitik setzen, beschäftigt sich auch Solveig Randhahns Analyse des bildungspolitischen Geschehens in vier deutschen Bundesländern. Es wird deutlich, dass trotz des ausgeprägten Bildungsföderalismus in der Bundesrepublik Deutschland die Wechselbeziehungen und Austauschprozesse zwischen den politischen Ebenen enger geworden sind und die formale Tren-

nung zwischen beiden Politikbereichen durchlässiger geworden ist.

Mit dem Problem der persistenten Benachteiligung von MigrantInnen im Bildungssystem und den möglichen Ursachen hierfür beschäftigt sich der Beitrag von Heinz Leitgöb und Norbert Lachmayr. Sie haben ein exploratives Pfadmodell entwickelt, das die Effekte der sozialen Herkunft, d.h. der Schichtzugehörigkeit und insbesondere des kulturellen Hintergrunds, auf die Bildungswegentscheidungen der Eltern darstellt. In der Auswertung einer Elternbefragung von SchülerInnen der 9. Schulstufe konnten zwar primäre Effekte (direkt via schulische Leistungen), aber keine sekundären Effekte des Migrationshintergrunds (unabhängig von schulischen Leistungen; schichtbereinigt) auf die Bildungswegentscheidungen nachgewiesen werden.

Gleichfalls empirisch nähern sich Johanna Eidenberger und Ute Sandberger der 2008 als Modellversuch gestarteten „Neuen Mittelschule“, die anfangs von hohen Erwartungen begleitet wurde – wenngleich aus unterschiedlichen Motiven: Gut gebildete Eltern erhofften sich ein innovatives Lernumfeld und sahen darin eine Alternative zum Gymnasium ohne Prestigeverlust, weniger gebildete Eltern verknüpften damit vor allem Erwartungen hinsichtlich sozialer Aufstiegschancen für ihre Kinder, denen sie das mit hohen Leistungsanforderungen konnotierte Gymnasium nicht zumuten wollten. In einer zweiten Befragungswelle waren diese Erwartungen bereits etwas gedämpfter, aber immer noch hoch. Da mit dem Beschluss zur Umwandlung sämtlicher Hauptschulen in Neue Mittelschulen die zweigliedrige Struktur der Sekundarstufe I vorerst erhalten bleibt, ließ die Attraktivität des Modells insbesondere bei höher gebildeten Eltern nach.

Ungleichheit und Benachteiligung im österreichischen Bildungswesen ist das Thema von Bernadette Hörmanns Artikel. Auf der Basis eines Begriffs von Marginalisierung, der an mangelnden Teilhabechancen ansetzt, untersucht Hörmann gelebte Erfahrungen von SchülerInnen in der Neuen Niederösterreichischen Mittelschule. Sie zeigt, dass das Ausmaß, in dem SchülerInnen ihre Erfahrungen in der Schule als unterstützend und Zukunftsperspektiven eröffnend wahrnehmen, stark von der lokalen Einbettung sowie von den Herkunftsmilieus der SchülerInnen abhängig

ist. Unter diesbezüglich ungünstigen Voraussetzungen empfinden SchülerInnen Schule als fremde Welt, die wenig mit ihrer eigenen Lebenssituation zu tun hat.

Jakob Hartl hat ein Modell zur Messung des Zusammenhangs zwischen sozialer Schichtung und Bildung entwickelt, das die Lebenspraxis von Studierenden (Wohnform, Fächerwahl, Freizeitgestaltung etc.) als Ausgangspunkt nimmt und diese mit der sozialen Herkunft bzw. dem Bildungshintergrund der Eltern in Zusammenhang setzt. Im Zuge einer Analyse von Sekundärdaten wurden 15 Cluster sozialer Praxis identifiziert. Dabei wurde die Tradierung von Verhaltensweisen wie auch von Bildungsabschlüssen erkennbar. So haben z.B. in der „etablierten Elite“ rund drei Viertel der Väter einen Hochschulabschluss und 90 Prozent zumindest Matura, während letzteres in den unterprivilegierten Clustern nur bei ca. einem Viertel der Eltern der Fall ist; für Hartl eine Bestätigung des Bourdieu'schen Konzept des Habitus als inkorporiertem, v.a. kulturellem Kapital.

Effekte von Bildung auf das gewählte Erwerbsmodell von Eltern wurden von Caroline Berghammer untersucht. In der von ihr durchgeführten Analyse von Längsschnittdaten über einen annähernd 30-jährigen Zeitraum wurden auch institutionelle Determinanten berücksichtigt: Unterstützt wird die Erwerbsabstinenz bei Geburt plus anschließende Teilzeitbeschäftigung. Im Ergebnis kann eine Angleichung des Erwerbsverhaltens von Paaren mit hoher und niedriger Bildung der Mutter festgehalten werden sowie ein deutlicher Anstieg des modernisierten männlichen Ernährermodells, d.h. der Kombination aus vollzeit-arbeitendem Vater und teilzeitbeschäftigter Mutter – offenbar als Kompromiss zwischen dem Trend zur Unabhängigkeit der Frauen und traditionellen gesellschaftlichen Vorstellungen zur Vollzeit-Erwerbstätigkeit von Müttern.

Wir hoffen, mit dieser Ausgabe einen Auftakt zu einer neuen Reihe gesetzt zu haben, die künftig einmal pro Jahr erscheinen soll. Wir danken allen – AutorInnen wie ReferentInnen –, die an der Entstehung des Heftes mitgewirkt und – trotz gewisser Anlaufschwierigkeiten – zu dessen Gelingen beigetragen haben. Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, wünschen wir eine interessante und aufschlussreiche Lektüre.

Margitta Mätzke
Hansjörg Seckauer

MitarbeiterInnen der vorliegenden Ausgabe

Caroline Berghammer, Institut für Soziologie, Universität Wien, und Wittgenstein Centre (IIASA, VID/ÖAW, WU), Vienna Institute of Demography, Österreichische Akademie der Wissenschaften

Johanna Eidenberger ist ausgebildete Volks- und Hauptschullehrerin und lehrt als Fachdidaktikerin seit 2008 an der Pädagogischen Hochschule des Bundes in Linz neben Geographie und Wirtschaftskunde auch in den Bereichen Krisendidaktik, Begabungsförderung, Heterogenität und Konfliktmanagement. Im Jahr 2003 schließt sie ihr Soziologiestudium an der Johannes Kepler Universität Linz ab, wo sie 2012 auch das Doktorat in Bildungssoziologie absolviert.

Jakob Hartl, bis 2012 Studium der Soziologie an der Universität Wien, 2009-2011 Stipendiat am Institut für Höhere Studien Wien (IHS), seit 2011 Wissenschaftlicher Mitarbeiter am IHS. Forschungsschwerpunkte: Bildung und soziale Ungleichheit, Hochschulforschung. Aktuelle Forschungsprojekte: Studierenden-Sozialerhebung 2011 (inkl. diverser Zusatzberichte und Folgeauswertungen), EUROSTUDENT V

Bernadette Hörmann, Doktorandin am Institut für Bildungswissenschaft, Abteilung Schule, Bildung und Gesellschaft, Universität Wien. Mitarbeiterin im Projekt „NOESIS“ (Niederösterreichisches Schulmodell im Schulversuch). Forschungsschwerpunkte: Marginalisierungsprozesse in Schule und Unterricht im Kontext von „School Accountability“, Unterricht aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern.

Manfred Krenn, Arbeitssoziologe, Senior Researcher der Forschungs- und Beratungsstelle Arbeitswelt (FORBA) in Wien, seit 2003 Lehrauftrag am Fachhochschulstudiengang „Sozialarbeit im städtischen Raum“. Forschungsschwerpunkte: Prekarisierung, „Wissensgesellschaft“ und soziale Exklusion, personenbezogene Dienstleistungsarbeit (Pflege), Arbeitsbedingungen

Norbert Lachmayr, seit 2003 Studienleiter am Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (www.oeibf.at). Zu den aktuellen Tätigkeiten zählen die Konzeption und Leitung von qualitativen und quantitativen Studien, Recherchen, Evaluierungen und Sekundäranalysen. Thematische Schwerpunkte betreffen die berufliche Weiter- und Erstausbildung, benachteiligte Gruppen am Arbeitsmarkt und im Schulsystem sowie NQR und ECVET.

Heinz Leitgöb, Projektmitarbeiter und Lektor am Institut für Soziologie, Abteilung für empirische Sozialforschung, der Johannes Kepler Universität Linz, Forschungsschwerpunkte: Methoden der empirischen Sozialforschung, Bildungssoziologie, Kriminologie und Soziologie des abweichenden Verhaltens.

Solveig Randhahn, Fachhochschule Aachen, Zentrum für Hochschuldidaktik und Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre (ZHQ), zuständig für Akkreditierung und Europäische Bildungspolitik

Wilfried Rudloff, Historiker, Universität Kassel. Publikationen u.a. zur Geschichte der Sozialpolitik, zur Bildungsgeschichte sowie zur Wissenschaftlichen Politikberatung in historischer Perspektive.

Ute Sandberger lehrt seit 2007 als ausgebildete Hauptschullehrerin und Sonderpädagogin an der Pädagogischen Hochschule des Bundes in Linz in der Fachdidaktik der Naturwissenschaften der Grund- und Sekundarstufe I, sowie Krisendidaktik, Konfliktmanagement und Begabungsförderung. Nach dem Studienabschluss der Soziologie an der Johannes Kepler Universität Linz im Jahr 1997 macht sie 2012 dort auch ihr Doktorat in Bildungssoziologie.

Individuelle Kompetenzsteigerung als Voraussetzung für soziale Integration?

Zur Individualisierung sozialer Risiken in der „Wissensgesellschaft“

Manfred Krenn

Einleitung

Bildung galt lange Zeit als Synonym für humanistischen Fortschritt. In seiner bildungsbürgerlichen Konnotation wurde es als Voraussetzung und Vehikel für eine reichhaltige Persönlichkeitsentwicklung und Individualisierung betrachtet. In der organisierten Arbeiterbewegung wurde und wird damit die Hoffnung auf Überwindung der subalternen gesellschaftlichen Position und einen Zuwachs an sozialem Einfluss verbunden, kulminierend in der Formel „Wissen ist Macht!“ Bildungsstreben und die Aneignung von Wissen sollte aus diesem Blickwinkel nicht nur ihres exklusiven Charakters als Privileg der bürgerlichen Klassen entkleidet werden, sondern auch als wirkungsvolle Therapie gegen Armut, als Emanzipationsverstärker und als individuelle Aufstiegsrücke dienen.

Diese umfassend positiven Zuschreibungen an Bildung und ihre Betrachtung losgelöst von den gesellschaftlichen Strukturen vernachlässig(t)en allerdings ihren eminent sozial selektiven Charakter. Dieser beschränkt sich nicht allein auf den Zugang zu Bildung, sondern vor allem auch auf den Inhalt sowie die Formen ihrer Vermittlung. Für die bürgerlichen sozialen Milieus war und ist (bürgerliche) Bildung weit mehr als „Wissen“. Es war/ist vielmehr Ausdruck ihrer Lebensweise und deshalb auch an ihre Lebenswelt gebunden. Bildung dient in diesem Zusammenhang als Mittel zur Distinktion, zur Unterscheidung nach unten sowie zur Legitimation von sozialer Ungleichheit im Rahmen des meritokratischen Paradigmas. Dieses fußt auf der Vorstellung, dass die gesellschaftliche Rangordnung, also die Einnahme unterschiedlicher sozialer Positionen in der Gesellschaft, auf individuellen Verdiensten und Leistungen basiert.

Bildungszertifikate spielen für den Zugang zu privilegierten beruflichen und sozialen Positionen in modernen Gesellschaften eine entscheidende Rolle. Der Anschein, dass diese durch das Bildungssystem auf sachliche Weise über objektive Leistungsmessungen (Prüfungen) verteilt werden, verleiht dieser individu-

alistischen Interpretation sozialer Ungleichheit ihre dominante, mit institutioneller Legitimation ausgestattete Wirkung.

Allerdings sind wir seit einigen Jahr(zehnt)en in eine gesellschaftliche Dynamik eingetreten, in der Bildung längst nicht mehr nur als Königsweg für individuellen sozialen Aufstieg begriffen wird, sondern zunehmend zur Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe überhaupt erklärt wird. In diesem Prozess verwandelt sich Bildung von einem Hoffnungsträger für Emanzipation in eine *conditio sine qua non* für soziale Integration. Gleichzeitig durchläuft Bildung auch einen Formwandel: Nicht mehr Persönlichkeits- oder Potenzialentwicklung steht im Zentrum, sondern (Arbeits-) Marktgängigkeit.

Die dominanten gesellschaftlichen Diskurse um die „Wissensgesellschaft“ und das „Lebenslange Lernen“ sind Ausdruck dieser Entwicklung. Darin spiegelt sich der Umstand, dass Bildung in einem historisch nie da gewesenen Ausmaß zur Grundvoraussetzung für soziale Integration und für die Verteilung von sozialen Chancen insgesamt erklärt wird. Es kann sogar von einer Umkehr im Verhältnis von Individuum und Bildung gesprochen werden – vom Menschenrecht zur Menschenpflicht!

BildungsverliererInnen erscheinen in diesem Kontext als jene, die ihrer Pflicht zur Bildung, zur Aus- und Weiterbildung und zum lebenslangen Lernen nicht nachkommen. In diesem Zusammenhang avanciert Bildung im Sinne von Qualifizierung im Mainstream-Diskurs auch zur zentralen Strategie für die Lösung von Arbeitsmarktproblemen. Folgt man dieser Lesart, dann ist nicht nur Arbeitslosigkeit, sondern demnach auch Vollbeschäftigung eine Frage des (allgemeinen) Bildungsniveaus. Dieses wiederum ist entweder Aufgabe der Bildungspolitik, die damit zum gesellschaftlichen Problemlöser schlechthin mutiert, oder aber individuelle Aufgabe jedes/r Einzelnen im Rahmen seiner/ihrer Verantwortung für die eigene Beschäftigungsfähigkeit. Im vorherrschenden Diskurs lassen sich beide Ansätze finden, wengleich letzterer die weitaus prominentere Rolle einnimmt.

Wenn aber Bildung bzw. Qualifizierung zur Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe erklärt und die Verantwortung dafür den Individuen zugeschrieben wird, wird nicht nur Sozialpolitik bzw. der Anspruch auf eine Verringerung sozialer Ungleichheiten durch kompensatorische Unterstützung von Benachteiligten auf Bildungspolitik reduziert. Es kommt auch zur Individualisierung gesellschaftlicher Problemlagen. Aus

Formen der Bildungsbenachteiligung wird mangelnde Beschäftigungsfähigkeit als individuelles Defizit, woraus wiederum soziale Ausgrenzungsrisiken abgeleitet werden. Prozesse der Bildungsbenachteiligung geraten in einer solchen Perspektive weitgehend aus dem Blick und auch das Verständnis von sozialer Gerechtigkeit verändert sich. Dies zeigt sich auch in dem gleichzeitig vor sich gehenden Umbau des Wohlfahrtsstaates von einem „stattsichernden, sorgenden“ hin zu einem „aktivierenden“, der nach Lessenich in eine neue gesellschaftliche Erwartungshaltung mündet, die vom Einzelnen individuelles Selbstmanagement, Selbstökonomisierung seiner Arbeitskraft, lebenslanges Lernen und aktives Altern fordert. Hinter einem solchen widersprüchlichen Prozess individualisierender Vergesellschaftung steht das Bild einer individualisierten Erwerbsgesellschaft, in dem ein eingeschränktes, halbiertes Verständnis von Aktivierung dominiert, das sich auf Individuen und nicht auf Kollektivitäten, auf selbstorganisierte Lebensführung und nicht auf kooperative Gestaltung des Arbeitsprozesses bezieht (Lessenich 2008, 96–97).

Die *Kernthesen* meines Beitrages lassen sich demnach folgendermaßen zusammenfassen:

Das Theorem der „Wissensgesellschaft“, dessen empirische Fundierung mehr als zweifelhaft ist, legitimiert und vertieft die Gefahr der Entkoppelung bildungsbenachteiligter Personen von sozialen Teilhabemöglichkeiten. Die darauf aufbauenden „Ansätze“ des Lebenslangen Lernens und der permanenten Qualifizierung sind weder geeignet, das Arbeitsmarktproblem zu lösen noch soziale Teilhabe für gefährdete Gruppen zu sichern. Durch die Ausblendung der sozialen Dimension von (legitimer) Bildung und ihrer stratifikatorischen, also sozial hierarchisierenden Effekte kommt es zu einer Individualisierung sozialer Problemlagen im Sinne einer diskursiven Übertragung der Verantwortung für soziale Integration an die betroffenen Individuen. Die Erhöhung sozialer Teilhabe für gering qualifizierte, bildungsbenachteiligte Gruppen muss vielmehr als umfassendes gesellschaftliches Regulierungsproblem begriffen werden.

Ich werde im Folgenden in einem ersten Schritt Evidenzen für die erwähnten Veränderungen im dominanten Diskurs in Österreich nachgehen und auch das Wissensgesellschaftstheorem als dessen Grundlage mit empirischen Daten konfrontieren. In einem zweiten Schritt werde ich die soziale Dimension von Bildungsprozessen diskutieren, um den Exklusionsgehalt der vorherrschenden Bildungs- und Qualifizierungsstrategien zu verdeutlichen. In einem dritten Schritt

werde ich auf die Frage der gesellschaftlichen Teilhabe eingehen und Ansatzpunkte dafür diskutieren.

Der vorherrschende Bildungsdiskurs und seine Implikationen

Aus einer soziologischen Sichtweise hat Ulrich Beck den inhaltlichen Kern der vor sich gehenden gesellschaftlichen Veränderungen und die vorherrschenden Muster ihrer Deutung folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

„Fast alle scheinbar ewigen Formen, Unsicherheit zu bewältigen, verlieren an Bedeutung – Familie, Ehe, Geschlechterrollen, Klassen, Parteien, Kirchen, zuletzt auch der Wohlfahrtsstaat. Auf diese Vervollkommnung der Unsicherheit gibt es bislang nur drei Antworten: Bildung, Bildung, Bildung.“ (Ulrich Beck 2004)

In diesem Zusammenhang spielt der Begriff der „Wissensgesellschaft“ eine zentrale Rolle und zwar als Grundtheorem und Leitvorstellung für den vor sich gehenden Wandel und die sich daraus ergebenden Anforderungen. Diesen Begriff einer kritischen Betrachtungsweise zu unterziehen, ist deshalb von besonderer Bedeutung, da es sich um eine der mächtigsten Theoriefiguren im gesellschaftlichen Diskurs handelt. Der deutsche Bildungssoziologe Uwe Bittlingmayer (2005, 321) bezeichnet den Begriff der „Wissensgesellschaft“ als „das augenblicklich diskursmächtigste sozialwissenschaftliche Deutungsangebot und gleichzeitig eine wirkmächtige Konsensformel.“

Dass dies nicht aus der Luft gegriffen ist, zeigt ein Blick in die Dokumente der EU, der österreichischen Regierung, aber auch in den sozialwissenschaftlichen Diskurs. Dieser Begriff steht im Zentrum von weitreichenden politischen Strategien, wie etwa den sog. Lissabon-Zielen, „die Europäische Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen“ (Europäische Union 2006).

In einer herrschaftskritischen Sichtweise haben wir es hier mit einem Phänomen zu tun, das Pierre Bourdieu *doxa* nannte, also etwas stillschweigend als selbstverständlich Wahrgenommenes, das nicht mehr hinterfragt werden kann. Es bezeichnet den gegenwärtigen Stand von dem, was Pierre Bourdieu Klassifizierungskämpfe nennt. Es sind Kämpfe um das Monopol auf die Macht über die Vorstellungen von der Welt, also über das Wahrnehmen, Glauben und Anerkennen, über die legitimen Sichtweisen auf die Realität und auf die Gesellschaft. Er bezeichnet das auch als „sym-

bolischen Klassenkampf“, eine Form des Kampfes um die Deutung der Welt. Darauf bezieht sich auch Bittlingmayrs Kennzeichnung des Wissensgesellschaftsbegriffs. Hat sich ein solches Deutungsangebot einmal als Konsens durchgesetzt, dann erscheint es als doxa, als etwas der Realität Entsprechendes und daher nicht mehr Hinterfragbares. Auf einem solcherart durchgesetzten Konsens als bestimmte Form der Weltsicht beruht dann auch die Schlussfolgerung, dass in einer „Wissensgesellschaft“ die soziale Ausgrenzungsgefahr von gering Qualifizierten, also jenen, die über die geringsten Anteile an formaler und damit legitimer Bildung verfügen, gewissermaßen aus einem quasi „naturwüchsigen“, unbeeinflussbaren Prozess erfolgt.

Und dieser Konsens reicht tatsächlich weit: Kein Regierungspapier, kein gesellschaftliches Entwicklungsszenario, scheint ohne den Bezug zur Wissensgesellschaft und zum Lebenslangen Lernen (LLL) als daraus abgeleiteter normativer Anforderung auszukommen. Im österreichischen Strategiepapier zum LLL wird sogar explizit eine Verknüpfung von Qualifizierung und sozialer Sicherheit vorgenommen:

„Für Geringqualifizierte wird es immer schwieriger, Beschäftigung zu finden und zu halten. Berufliche Kompetenzen und deren ständige Weiterentwicklung schaffen Beschäftigbarkeit und werden zur primären Säule sozialer Absicherung.“ (BMUKK 2008, 10)

Warum, so könnte man sich fragen, ist dieser Konsens zu „Wissensgesellschaft“ und „Lebenslangem Lernen“ so weit reichend, so allumfassend und sind die kritischen Stimmen dazu – und zwar auch dort, wo sie zu vermuten wären – kaum zu vernehmen? Dazu einige Erklärungsversuche:

Für die Arbeiter- und Gewerkschaftsbewegung hat Bildung historisch einen hohen Stellenwert für die Überwindung von Benachteiligung, der sich in dem bekannten Slogan: „Wissen ist Macht“ bündelt. Allerdings wurde dabei, wenn man die Arbeiterkultur der Zwischenkriegszeit in Wien ausklammert, mit der Orientierung an bürgerlichen Vorstellungen von Bildung, die als die legitime Bildung schlechthin gilt und gleichzeitig die Abwertung anderer Wissensformen inkludiert, nicht gebrochen. Folgerichtig erscheint auch den Gewerkschaften und Arbeiterkammern, wenn man ihre diesbezüglichen Forderungen überblickt, Qualifizierung als Königsweg zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit.

Für die Intellektuellen wiederum handelt es sich bei Bildung um ihr ureigenstes Metier, in dem sie sich wie

der Fisch im Wasser bewegen. Sie haben keine Probleme mit der Forderung nach lebenslangem Lernen, können von einer Bedeutungszunahme nur profitieren. Jene Teile der Bildungseliten, vor allem aus den Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften, die zu den Verlierern der Bildungsexpansion zählen und die die damit einhergehende Entwertung der Bildungstitel besonders getroffen hat, da sie diese in keine adäquaten Jobs ummünzen konnten, waren zum Teil gezwungen, sich neue Jobs selbst zu kreieren. Ein nicht unwesentlicher Teil hat das im Bereich Erwachsenenbildung getan und daher ein eminent materielles Interesse an einem Ausbau der Erwachsenenbildung im Rahmen des „Wissensgesellschafts“-Paradigmas. D.h. sie profitieren unmittelbar von der zur gesellschaftlichen Norm erhobenen Forderung nach Lebenslangem Lernen.

Wie ist es allerdings um die empirische Evidenz des Wissensgesellschaftstheorems bestellt? Dieses geht von einer linearen Abnahme einfacher Arbeit aus und ihrer Ersetzung durch „wissensintensive“ Arbeitsplätze, was den postulierten Sachzwang zur allgemeinen Höherqualifizierung bzw. einen „quasi-natürlichen“ Ausschluss für gering Qualifizierte nach sich zieht. In diesem Zusammenhang wird der Rückgang von Personen mit Pflichtschulabschluss (von 39% 1991 auf 17% 2008; vgl. Schneeberger 2005, Dornmayr 2008) als untrügliches Indiz für die Wissensgesellschaftsthese betrachtet. Damit ist aber noch nichts über die Entwicklung des Anforderungsniveaus der Arbeitsplätze in Österreich ausgesagt, die ein weit wichtigeres Indiz darstellt. Hier zeigen Sekundäranalysen des European Working Conditions Survey 2005, dass in Österreich (in Privat-Unternehmen mit mehr als 10 Beschäftigten) 30 Prozent der Arbeitsplätze keine besonderen beruflichen Kompetenzen erfordern (Valeyre u.a. 2009, 23), während Gächter (2010, 146) auf Basis von Mikrozensusdaten (2008-2009) einen Anteil von 25 Prozent an Arbeitsplätzen mit gering qualifizierten Tätigkeiten konstatiert.

D.h. von einer Marginalisierung einfacher Arbeit und einem durchgängig steigenden Anforderungsniveau an den Arbeitsplätzen, wie sie im Wissensgesellschaftstheorem enthalten sind, kann in Österreich nicht gesprochen werden. Gerade im Bereich der einfachen Dienstleistungen sind sogar Steigerungsraten zu verzeichnen. Die hohen Arbeitslosigkeitsraten von PflichtschulabsolventInnen hängen demgemäß nicht so sehr von einem Mangel an entsprechenden Arbeitsplätzen ab. Dies hat vielmehr mit Prozessen der Verdrängung und der sozialen Stigmatisierung zu

tun. In Österreich verfügen mehr als die Hälfte der Beschäftigten in gering qualifizierten Tätigkeiten über mittlere Ausbildungen und nur etwas mehr als ein Drittel über geringe Bildung, dagegen 5 bis 10 Prozent sogar über höhere Bildung (Gächter 2010, 148).

Aufgrund der hohen Konkurrenz am Arbeitsmarkt akzeptiert ein Teil der qualifizierten Beschäftigten schlechte Arbeitsbedingungen und unterqualifizierten Einsatz im Niedriglohnbereich, obwohl die gesellschaftliche Anerkennung von Einfacherarbeit abgenommen hat (vgl. Weinkopf 2007). Dazu kommt, dass im Zuge der Bildungsexpansion und veränderter Bildungsnormen ein geringes Bildungslevel zu einem Stigma im Sinne der Zuschreibung von „nicht-beschäftigungsfähig“ durch ArbeitgeberInnen (Solga 2002) geworden ist. Ein solches Stigma lässt sich, so Solga, auch durch nachträgliche Qualifizierung nicht völlig wettmachen. Lebenslanges Lernen kann demnach von gering Qualifizierten mitnichten als „primäre Säule sozialer Absicherung“ genutzt werden, solange sich die Konkurrenzsituation am Arbeitsmarkt nicht entschärft.

In diesem Zusammenhang ist auch zu sehen, dass der Diskurs zum „lebenslangen Lernen“ vor allem in seiner arbeitsmarktpolitischen Stoßrichtung eng mit dem Konzept der „employability“ verknüpft ist. Gerade im Konzept der „Beschäftigungsfähigkeit“ ist die Übertragung von Verantwortung an den/die Einzelne/n für die ständige Erneuerung der Arbeitsmarktgängigkeit seiner/ihrer Qualifikationen und Kompetenzen enthalten. Auch davon gehen ausgrenzende Wirkungen auf all jene aus, die damit nicht zu Rande kommen.

Im Kern zielt meine Kritik darauf ab, dass das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ ein gesellschaftliches Erziehungsprogramm beinhaltet, im Rahmen dessen die Verantwortung für den Umgang mit und die Bewältigung von sozialen Risiken und Unsicherheiten im Allgemeinen und arbeitsmarktpolitischen im Besonderen auf die Individuen übertragen und diese Übertragung legitimiert wird. In diesem Sinne enthält auch das Konzept des „Lebenslangen Lernens“ eine „permanente Lernverpflichtung“, die ich mit Tuschling (2004) als bildungspolitischen Beitrag zum allgemeinen Flexibilisierungsdruck bewertet wissen will.

Die soziale Dimension von Bildungsprozessen

Gleichzeitig wird in diesem allgemeinen „Bildungshype“ der soziale Charakter von (Weiter-)Bildung außer Acht gelassen. Dieser führt dazu, dass für gering Qualifizierte bzw. Angehörige unterer sozialer Milieus traditionelle kursförmige Weiterbildung sozial völlig

fremde Bildungswelten darstellen, die sie in der Regel aktiv meiden. Dies ist im Zusammenhang mit der hier behandelten Fragestellung von besonderer Bedeutung. Denn der vorherrschende Bildungsdiskurs enthält nicht nur den Fehlschluss, dass Arbeitsmarktprobleme mit Qualifizierung allein zu lösen sind, sondern auch einen weiteren: dass nachholende Qualifizierung für Bildungsbenachteiligte hauptsächlich eine Frage des Zugangs zu formaler Weiterbildung darstellt. Die soziale Dimension von Bildungsprozessen wird dabei ausgeblendet, obwohl gerade dieser Zusammenhang eine eigene Dimension für die stratifizierenden Effekte des LLL-Paradigmas bildet.

Die Einbeziehung der subjektiven Perspektive der Betroffenen – seien es jetzt WeiterbildungsteilnehmerInnen oder Nicht-TeilnehmerInnen – verweist gleichzeitig auf Unterschiede in den Bildungsorientierungen, die die Haltung zu Bildung im Allgemeinen und zur Teilnahme an institutionalisierter Weiterbildung im Besonderen beeinflussen. Aus einer solchen Perspektive wird deutlich, dass (Weiter-)Bildungsentscheidungen sehr stark vor dem Hintergrund des gesamten Lebenszusammenhangs der Personen getroffen werden. Diese Unterschiede in den subjektiven Deutungen verweisen aber gleichzeitig auf eine sozial-strukturelle Komponente, die in diesem Zusammenhang von großer Bedeutung ist.

Die Defizitsichtweisen der Nicht-Beteiligung beruhen zum einen auf fehlenden Informationen über die Bedeutung von (Weiter-)Bildung im Lebenszusammenhang der einzelnen, zum anderen aber auf der unzulässigen Verallgemeinerung eines bestimmten mittel- und oberschichtspezifischen Bildungsverständnisses und –begriffs. Die auf diese Weise verallgemeinerte Vorstellung von (Weiter-)Bildung als etwas prinzipiell Positivem und Wünschenswertem wurde im Konzept des lebenslangen Lernens in eine gesellschaftliche (An-)Forderung für alle übersetzt. In diesem Begriff enthalten ist die Vorstellung eines einheitlichen Bildungssubjekts, das ein prinzipielles (quasi natürliches) Interesse an (Weiter-)Bildung aufweist. Insofern werden bei der Erklärung von Weiterbildungsabstinenz auch hauptsächlich Barrieren (als Faktoren, die das Bildungssubjekt abhalten, diesem Grundbedürfnis zu folgen) bzw. dieses Grundbedürfnis deformierende Faktoren (wie beispielsweise negative Schulerfahrungen) angeführt. Dabei handelt es sich allerdings um eine soziale Konstruktion, die außer Acht lässt, dass die soziale Position in der Gesellschaft eine große Rolle dafür spielt, welches Verhältnis zu Bildung ausgebildet wird, was wiederum Konsequenzen

zen für die Entscheidung der Beteiligung an Weiterbildung nach sich zieht.

Im Gegensatz zur Konstruktion eines allgemeinen Bildungssubjekts vor dem Hintergrund der Verallgemeinerung eines Bildungsbegriffs, der dem Habitus der oberen Klassen entspricht, zeigen Milieustudien, dass „Lernvoraussetzungen, Lernpraxen und Bildungsstrategien unterschiedlicher sozialer Milieus je nach ihrem Habitus verschieden sind“ (Bremer 2004: 190, zit. n. Tippelt/von Hippel 2005: 44). Damit zeigt sich, dass sich gerade durch die Berücksichtigung subjektiver Sinndeutungen in Bezug auf (Weiter-)Bildung gleichzeitig die sozialstrukturellen Bedingungen der Weiterbildungsbeteiligung angemessen rekonstruieren lassen.

Wenn also demnach nicht von einem allgemeinen Bildungssubjekt ausgegangen werden kann, sondern die soziale Position und der Lebenszusammenhang eine soziale Ausdifferenzierung nahe legen, dann muss auch davon ausgegangen werden, dass der Bildungsprozess selbst, also das Lernen, eine soziale Dimension aufweist. Das heißt, verschiedene Konzepte von Lernen müssen auf ihre Tauglichkeit im Sinne von Anschlussfähigkeit an die Bildungsdispositionen von Personen aus verschiedenen Milieus geprüft werden; vor allem auch im Hinblick auf Konzepte, die im Zusammenhang mit Konzepten des „lebenslangen Lernens“ diskutiert werden.

In den Konzepten zum „lebenslangen Lernen“ spielen selbstorganisierte und selbstgesteuerte Lernprozesse eine zentrale Rolle. Diese Lernformen werden vielfach als Voraussetzung für die Umsetzung von lebenslangem Lernen verstanden. Bremer (2007: 210) weist darauf hin, dass Selbstlernkonzepte in der Erwachsenenbildung früher in einem emanzipatorischen Sinne verwendet wurden, während sie im Rahmen der allgemeinen Debatte heute die Form einer politischen Forderung nach einer höheren Eigenverantwortung des Individuums für Bildungsprozesse annehmen. In den Konzepten zum „lebenslanges Lernen“ bezieht sich das nicht nur auf einzelne Lernprozesse. Es geht vielmehr um die normative Anforderung, lern- und bildungsbiographische Eigenverantwortung im umfassenden Sinne für die Ausgestaltung der eigenen Bildungsbiographie zu übernehmen.

Allerdings liegt nach Bittlingmayr (2005) der theoretischen Konzeption des selbstgesteuerten Lernens eine idealistische Konzeption des lernenden Selbst zugrunde, das aller sozialen Bezüge entkleidet ist. D.h. die Herkunftabhängigkeit von Bildungsprozessen

bleibt dadurch ebenso ausgeblendet wie die daraus entstehenden unterschiedlichen Bildungsprofile. Selbstgesteuerte Lernformen sind allerdings sehr voraussetzungsvoll und die dafür notwendigen Fähigkeiten können nicht verallgemeinert oder vorausgesetzt werden, wodurch sich eine stratifizierende Wirkung ergibt. In Bezug auf die sozialen Milieus kann daher gesagt werden, dass selbstgesteuertes Lernen, sowohl was die konkreten Formen, aber auch die Inhalte betrifft, den spezifischen Wissens- und Aneignungsformen (dem Habitus) bestimmter (im sozialen Raum oben angesiedelter) sozialer Milieus entspricht.

Selbstgesteuertes Lernen ist darüber hinaus sehr stark mit einer bestimmten Form von Persönlichkeitsbildung verbunden, die gleichzeitig Voraussetzung für lebenslanges Lernen ist und zunehmend als Ziel von Weiterbildung firmiert. Die mit Persönlichkeitsentwicklung verknüpften Kompetenzen fassen Barz/Tippelt wie folgt zusammen: „Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Motivationsfähigkeit, Charisma, Zielstrebigkeit, Entscheidungsstärke, Stressbelastbarkeit, Fitness, Phantasie, Kreativität, Originalität, diskursive Intelligenz sowie Mobilität und Flexibilität“ (Barz/Tippelt 2004: 121). Diese Kompetenzen entsprechen aber exakt jenem Habitus von (stilisierter) Selbstentfaltung, der die oberen sozialen Milieus kennzeichnet. Eine Verallgemeinerung dieser Kompetenzen als Anforderung im „lebenslangen Lernen“ wird die soziale Selektivität des Weiterbildungssystems und damit den Ausschluss von gering Qualifizierten noch verstärken.

Einen weiteren Aspekt der sozialen Dimension von Lernen stellt die Lernkultur in den Institutionen der Weiterbildung selbst dar. Diese ist nämlich auch weitgehend milieuspezifisch geprägt. Was Vester (2006: 195) auf der Grundlage von Bourdieu und Weber über den Doppelcharakter von Bildungseinrichtungen im allgemeinen feststellt, trifft auch auf das Weiterbildungssystem zu. Bildungsinstitutionen sind nicht nur Lernorte, an denen Wissen und Kompetenzen vermittelt werden, sondern auch Stätten von Akkulturation, also kultureller, klassenbezogener Einordnung. D.h. es erfolgt dort die Vermittlung einer an der Kultur der oberen sozialen Klassen orientierten Lebensführung, was Angehörigen unterer und mittlerer sozialer Klassen hohe Anpassungsleistungen abfordert. Angehörige unterer sozialer Milieus erleben deshalb in der vorherrschenden Lernkultur von Weiterbildungsinstitutionen eine Fortsetzung ihrer Schulerfahrungen: nämlich eine Entwertung ihrer traditionellen (in den Augen der Herrschenden weniger kultivieren) Lebensführung.

Institutionelles Lernen zeichnet sich durch eine einseitige Betonung eines abstrakten, reflexiv-kognitiven Lernens aus. Diese Form des Lernens setzt aber die Beherrschung eines bestimmten kognitiven Lerncodes voraus, der Angehörigen aus unteren Milieus vor dem Hintergrund ihres Lebenszusammenhangs und Habitus fremd ist. In den unteren Zonen des sozialen Raums erfolgt Lernen stärker durch unmittelbaren, von der Realität ausgelösten Handlungsdruck, was zu einer stärkeren Gewichtung von Körperlichkeit und Sinnlichkeit in Lernprozessen führt. D.h. weil der Lebenszusammenhang stärker von Unsicherheiten und Zwängen dominiert wird, wird dann gelernt, wenn die realen Umstände es erfordern. Lernen ist daher meistens auch in praktisches Tun eingebettet.

Im Unterschied dazu fördert ein Lebenszusammenhang, der relativ frei ist von ökonomischen und sozialen Zwängen – wie er auf den oberen Ebenen des sozialen Raums gegeben ist – eine distanzierte, kognitiv-reflexive Haltung zur Praxis. Diese Bedingungen ermöglichen daher ein Lernen, das stärker auf kognitiv-reflexiven Aneignungs- und Anwendungsprozessen beruht. Gleichzeitig ist diese Form des methodischen Lernens unmittelbar anschlussfähig an oder abgestimmt auf die Prinzipien institutionalisierten Lernens. Demgegenüber sehen sich die Angehörigen unterer Milieus, deren Lebenszusammenhang stärker auf die Aneignung praktischen oder auch „impliziten“ Wissens ausgerichtet ist, in der durch methodisches Lernen gekennzeichneten Lernkultur von Weiterbildungsinstitutionen einer „fremden Bildungswelt“ gegenüber.

Lernen hat vor allem deshalb auch eine soziale Dimension, weil es stark kontextgebunden funktioniert, vor allem für Angehörige unterer sozialer Milieus. In einem Überblick zu wissenschaftlichen Arbeiten über die Situertheit von Lernen zeigt Bremer (2007) dessen besondere Bedeutung insbesondere für Angehörige aus unteren Milieus am Beispiel des praktischen Lernens. Er führt dazu auch eine Untersuchung von Roazzio/Bryant über Unterschichtkinder in Lateinamerika an. Aus ökonomischer Notwendigkeit gezwungen, bereits als Kinder zu arbeiten, verfügten sie als Straßenhändler über ein hocheffektives mathematisches Wissen. Sie konnten dieses Wissen aber im abstrakten, de-kontextualisierten Modus der mathematischen Wissensvermittlung in der Schule überhaupt nicht zur Anwendung bringen (Ebenda, 268). Hier findet ein Bruch zwischen praktischem Alltagslernen und abstraktem, institutionellem Lernen statt, der die impliziten Wissensformen von Unterschichtsangehörigen nicht berücksichtigt.

An diesem Beispiel lässt sich auch gut verdeutlichen, was Entwertung von Kompetenzen und Wissen von unteren sozialen Milieus bedeutet. Denn gleichzeitig ist die Unterschiedlichkeit von Praxis- und Wissensformen mit einer Hierarchisierung (Bourdieu) verknüpft. Diese ist gekennzeichnet durch eine Höherbewertung von theoretischem Wissen und einer Abwertung konkreter Kenntnisse, praktischer Handhabung und praktischer Intelligenz.

Die soziale Dimension von Lernen zu berücksichtigen, bedeutet also, eine ganzheitliche Betrachtungsweise des Lernprozesses und der Lernenden selbst sowie ihrer Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata (Habitus) einzunehmen. „Lernen ist eingelagert in andere Praktiken und es erfolgt auf der Grundlage der gleichen Schemata, durch die die gesamte Lebensweise hervorgebracht wird“ (Bremer 2007: 232). Die Lernenden müssen mitsamt ihren sozialen Bezügen, die sehr unterschiedlich sind, in den Blick genommen werden. Das trifft insbesondere auf jene zu, die von den vorherrschenden und als legitim geltenden Strukturen, Inhalten und Vermittlungsformen von (Weiter-)Bildung benachteiligt werden. Dazu gehören gering Qualifizierte in besonders hohem Maße.

Es geht also nicht nur darum, die harten Faktoren in Form von objektiven Barrieren zu verändern und gering Qualifizierten den Zugang zu Weiterbildung zu erleichtern. Mehr noch ist eine Veränderung der Weiterbildung, der Pädagogik, also von „weichen Faktoren“ notwendig, um ihre spezifischen Bedürfnisse angemessen zu berücksichtigen. Dann geht es nicht nur um die Überwindung von „Defiziten“ durch Anpassung, sondern um die Entwicklung der vorhandenen Potentiale. Was darunter zu verstehen ist, zeigt Vester für das Bildungssystem. Es lässt sich aber auch auf die Weiterbildung übertragen:

„Diese ‚anderen‘ Potentiale, die durch die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata der akademischen Hochkultur oft noch abgewertet werden, liegen darin, dass die Kinder nicht weniger denken, sondern andere Denkstile haben, die beispielsweise eher auf inhaltliche als auf formale Logik, eher bildhaft auf Gesamtzusammenhänge als abstrahierend auf analytische Zerlegung, eher einführend als klassifizierend angelegt sind. Gerade diese Kompetenzen werden in der sich differenzierenden Welt technischer und sozialer Berufe zunehmend gebraucht. Die großen Begabungsreserven der bildungsaktiven Volksmilieus sind nur die Spitze dieses Eisbergs an vernachlässigten Potentialen. Keine institutionelle

Reform, keine Gesamtschule, keine Ganztagschule und keine fördernde Kindertagesstätte oder Vorschule kann die Sortierung nach Herkunft verändern, wenn sie nicht die Pädagogik verändert.“ (Vester 2009: 19)

Wenn die Bedeutung von (Weiter-)Bildung zunimmt – und zwar relativ unabhängig davon, in welchem Ausmaß der gesellschaftliche Diskurs von der Notwendigkeit zum „lebenslangen Lernen“ der gesellschaftlichen Realität für verschiedene soziale Gruppen und Individuen entspricht, da er in jedem Fall eine soziale Wir-

kung entfaltet –, dann wächst auch ihre Bedeutung für soziale Ungleichheit.

Insofern kommt dem Wissen über die sozialen Voraussetzungen der pädagogischen Kommunikation und die Ungleichheit der Lernenden eine zentrale Bedeutung zu, um auch die weichen Faktoren sozialer Selektivität im (Weiter-)Bildungssystem angemessen berücksichtigen zu können. Jeglicher Versuch, die Bedingungen für gering Qualifizierte zu verbessern, muss diese Erkenntnisse über die soziale Dimension von Lernen berücksichtigen.

Open Access für Publikationen zur Erwachsenenbildung

Open Access bietet die Chance, wissenschaftliche Erkenntnisse schnell, global und entgeltfrei über das Internet zugänglich zu machen. Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE) befürwortet und unterstützt diese Möglichkeit des Wissenstransfers.

Seit Ende der 1990er Jahre ist das DIE mit „texte.online“ Anbieter von Open Access Publikationen. Diesen Ansatz hat das DIE in der Folgezeit weiter entwickelt und neben originären Online-Publikationen flächendeckend vom Markt genommene DIE-Publikationen online gestellt. In größerem Umfang ist dies im 1. Halbjahr 2012 erfolgt, nachdem mit dem W. Bertelsmann Verlag entsprechende Embargofristen vereinbart werden konnten. Danach werden Titel der DIE-Buchreihen spätestens nach fünf Jahren freigeschaltet, die an die Forschung adressierten Beiträge in der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“ bereits drei Jahre nach Erscheinen.

Auf dieser Grundlage konnten im 1. Halbjahr 2012 neben 206 Zeitschriftenaufsätzen 66 Bücher der Erscheinungsjahre 2003–2008 freigeschaltet werden, darunter Titel wie „Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte“ von Andreas Kruse (<http://www.die-bonn.de/weiterbildung/literaturrecherche/details.aspx?id=4005>), „Profile lebenslangen Lernens“ von Christiane Schiersmann (<http://www.die-bonn.de/Weiterbildung/Literaturrecherche/details.aspx?id=3367>) oder „Geschichte der Er-

wachsenenbildung“ von Wolfgang Seitter (<http://www.die-bonn.de/weiterbildung/literaturrecherche/details.aspx?id=4004>).

Seit Herbst publiziert das DIE ausgewählte Titel seiner vier Buchreihen von vornherein Open Access. Zuletzt 2011 hat das Institut mit der Freischaltung des Dienstes „wb.Fakten“ (http://www.die-bonn.de/weiterbildung/wb_fakten/default.aspx) und seines Wörterbuchs Erwachsenenbildung (<http://www.wb-erwachsenenbildung.de/>) gute Erfahrungen mit Open Access gesammelt.

Das DIE unterstützt mit dieser Strategie eine Initiative der Leibniz-Gemeinschaft. Diese hat 2003 die „Berliner Erklärung“ unterschrieben, mit der sich führende Wissenschaftsorganisationen zum freien Zugang zu wissenschaftlichen Informationen verpflichtet haben. Seit 2008 gehört sie der Allianz-Initiative an, die seither Open Access nicht nur für Publikationen, sondern zunehmend auch für Forschungsdaten proklamiert.

In Forschung und Wissenschaft wird die Zielperspektive, die mit Open Access verfolgt wird, als eScience oder eResearch bezeichnet. Für die Wissenschaft bestehen die Vorteile von Open Access darin, dass Forschungsergebnisse schneller zugänglich sind, leichter weiter verarbeitet werden können und eine höhere Reichweite und damit eine größere Resonanz erfahren. Außerdem erlaubt es Open Access, Forschungsergebnisse bereit zu stellen, die nur für eine kleine Nutzergruppe sind und deren Produktion nicht rentabel wäre.

Weitere Informationen: www.die-bonn.de

Indem Bildung als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe, die immer noch stark über die angemessene Integration in die Arbeitswelt vermittelt wird, proklamiert und „lebenslanges Lernen“ als gesellschaftliche Norm etabliert wird, wird sie von jenen, die die geringsten Ressourcen und Kompetenzen haben, dieser Aufforderung nachzukommen, nicht nur als Zumutung, sondern als Zwang, als Form gesellschaftlicher Gewalt erlebt. Dass sich in einer solchen Konstellation keine besondere (Lern-)Motivation ausbildet, ist unschwer nachzuvollziehen. Im Konzept des „Lebenslangen Lernens“ kommt die Logik des Bildungsverständnisses der mittleren und oberen Milieus zum Ausdruck, für die Bildung die Funktion von Selbstentfaltung und Statussicherung einnimmt. Dieses Bildungsverständnis ist gleichzeitig das gesellschaftlich legitime Verständnis, was in der Folge dazu führt, formal gering qualifizierte Personen und deren Verhältnis zu dieser Form von Bildung als defizitär zu klassifizieren.

Im individualisierenden Interpretationsmuster des vorherrschenden Bildungsdiskurses wird aber gerade der Umstand, dass sich Bildungsbenachteiligte häufig aktiv von formaler Weiterbildung fernhalten, wiederum als Beleg für ihre wissensgesellschaftliche Untauglichkeit und selbstverschuldete Ausgrenzungsgefährdung gewertet. Der Begriff der „Bildungsferne“ wird in diesem Zusammenhang im vorherrschenden Diskurs häufig als Kennzeichnung für bestimmte soziale Gruppen und gleichzeitig als kausales Interpretationsmuster für ihre (Weiter-)Bildungsabstinenz verwendet. Es handelt sich dabei nicht nur um ein evident individualisierendes Deutungsmuster, sondern auch um eine nicht der Realität entsprechende soziale Zuschreibung. Denn in Wirklichkeit manifestiert sich in dieser „Bildungsferne“ die Distanz zu einer bestimmten Form von Bildung, die der Lebenswelt bestimmter sozialer Milieus entspricht. Als legitime Bildung durchgesetzt, erscheint sie allerdings als der Inbegriff von Bildung schlechthin. Verdeckt wird damit gleichzeitig, dass als „bildungsfern“ etikettierte Personen eine Reihe von Bildungsprozessen abseits der formalen (Weiter-)Bildungskanäle durchlaufen, die in ihren Bildungs- und Erwerbsbiographien nur eine spezielle Form annimmt: als Akkumulation von Erfahrungswissen, als learning on the job. Auf diese Weise ist Lernen anschlussfähig an ihre Lebenswelt.

Zum anderen weisen sie aber – und das trägt ihnen das Label „bildungsfern“ ein – eine Abneigung und Distanz gegenüber formalisierten Formen von Weiterbildung auf, da sie diese als von außen oktroyiert,

in Form und Inhalt als befremdend und im Hinblick auf den konkreten Nutzen als wenig relevant erleben. Studien, die sich eingehender mit dem Phänomen der (Weiter-)Bildungsabstinenz beschäftigen, wie etwa jene von Bolder/Hendrichs (2000), arbeiten diesen Aspekt auch deutlich heraus. Für Österreich hat Dornmayr (2002) in seiner Studie darauf hingewiesen, dass man bei der Charakterisierung von „Bildungsferne“ durch Weiterbildungsabstinenz eigentlich korrekterweise und präziser von Weiterbildungsinstitutionenabstinenz, im Sinne von organisierten, angeleiteten Lernprozessen, sprechen muss.

Soziale Teilhabe als gesellschaftliches Regulierungsproblem

Das erreichte Niveau der Erstausbildung hat für die Platzierung der Akteure am Arbeitsmarkt mittlerweile eine herausragende Bedeutung, was gleichzeitig die Relativierung der arbeitsmarktrelevanten Auswirkungen von Weiterbildung für gering Qualifizierte inkludiert. In der Mainstream-Diskussion, die eine Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit durch Qualifizierung postuliert, wird häufig der Verwertungszusammenhang arbeitsmarktgängiger Qualifikationen und Kompetenzen ausgeblendet. Die im Zuge der Bildungsexpansion und des „Wissensgesellschafts“-Diskurses gesteigerte Stigmatisierung von Personen aufgrund ihres niedrigen Erstausbildungsniveaus lässt sich auch durch Weiterbildung kaum abschwächen. Es verbessert ihre Konkurrenzposition im Vergleich zu (bereits) Qualifizierten nur marginal.

Vor dem Hintergrund des Bildungsverständnisses der unteren sozialen Milieus fällt dann auch die in diesem Verständnis hohen Stellenwert einnehmende Kosten-Nutzen-Analyse von Weiterbildungsanstrengungen realistischerweise in vielen Fällen negativ aus. Insofern ist eine Verbesserung der Arbeitsmarktchancen von gering Qualifizierten nicht vorwiegend durch Qualifizierung zu erreichen, sondern durch eine entsprechende Arbeitsmarkt- und Beschäftigungspolitik. Die Konzentration auf (legitime) Bildung für die Lösung sozialpolitischer Probleme verschärft hingegen die Ausgrenzungsgefahren für (gerade vom Bildungssystem) Benachteiligte weiter und legitimiert sie über die Individualisierung von Verantwortung, was die sozialen Ungleichheitsstrukturen vertieft.

Wilkinson und Pickett (2009) zeigen sehr eindrucksvoll und empirisch detailreich, wie sich egalitärere gesellschaftliche Strukturen positiv auf soziale Teilhabechancen im Allgemeinen und auf das persönliche Wohlergehen im Speziellen und dabei auch auf die Lern- und Leistungsfähigkeit von Individuen auswirken. Zulässig

ist demnach auch der Umkehrschluss einer negativen Wirkung von zunehmender Ungleichheit.

Die Verbesserung von sozialen Teilhabechancen für gesellschaftlich benachteiligte Gruppen wird weder über individuelle Qualifizierung noch über deren Integration in den Arbeitsmarkt um jeden Preis, wie es das Paradigma der aktivierenden Arbeitsmarktpolitik vorgibt, zu erreichen sein. Denn die Flexibilisierung des Arbeitsmarktes, die dessen Segmentierung vertieft hat, sowie der Prozess der Prekarisierung von Arbeit haben dazu geführt, dass soziale Unsicherheit in die Erwerbsarbeit und damit ins Zentrum der Gesellschaft zurückgekehrt ist (Castel 2000). Der Zugang zu bestimmten gesellschaftlichen Teilbereichen, wie der Erwerbsarbeit, ist deshalb nicht gleichzusetzen mit gesteigerten sozialen Teilhabechancen. Es geht, wie Bartelheimer mit Rekurs auf Amartya Sen feststellt, nicht nur um eine Erhöhung der Chancen zu sozialer Teilhabe sondern um die Chancen zu deren Verwirklichung.

„Verwirklichungschancen sind mehr als Zugangschancen. Sie müssen an Teilhabeergebnissen gemessen werden. Es geht daher nicht nur um Zugang zu Marktbeziehungen und Sozialsystemen, sondern auch um Qualität der Rechtsansprüche und um tatsächlich vermittelte Teilhabe.“ (Bartelheimer 2007, 18)

Ein solcher Ansatz bedarf allerdings einer umfassenden Herangehensweise, die weit über die Forderung nach lebenslangem Lernen hinausgeht. Folgende Ansatzpunkte können in diesem Zusammenhang genannt werden:

- Erstens geht es nicht nur darum, nach den Verwirklichungschancen für verschiedene soziale Gruppen, sich Bildung anzueignen, zu fragen, sondern auch den sozial-selektiven Charakter der (legitimen) Bildung offenzulegen. Dies impliziert eine radikale Veränderung der vorherrschenden Bildungspolitik sowie der Gestaltung von Weiterbildung (Formen und Inhalte), d.h. die Pädagogik selbst muss auf den Lebenszusammenhang der Betroffenen abgestimmt werden.
- Zweitens muss die (sozialintegrative) Qualität von Arbeitsplätzen im Niedriglohnbereich (häufig das einzige für gering Qualifizierte zugängliche Arbeitsmarktsegment) in den Blick genommen werden. Dies meint nicht nur die Qualität der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen (Lohnniveau, Arbeitsvertrag, Belastungen, ...), sondern auch die lern-

förderliche Gestaltung der Arbeit(sorganisation). Letztere erhöht nicht nur die Lerngelegenheiten für gering Qualifizierte. Sie kommt auch ihren stärker praktisch orientierten Lernbedürfnissen in höherem Maße entgegen.

- Drittens reicht die Gestaltung von vorhandenen Arbeitsplätzen für gering Qualifizierte nicht aus. Darüber hinaus ist die Schaffung neuer Beschäftigungs- und beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten für diese von sozialer Ausgrenzung bedrohte Gruppe von besonderer Bedeutung. In diesem Zusammenhang spielt der öffentliche Dienst bzw. eine öffentliche Beschäftigungspolitik eine zentrale Rolle.
- Viertens gewinnt die wohlfahrtsstaatliche Unterstützung angesichts einer Erhöhung sozialer Risiken für eine zunehmende Zahl von Menschen an Bedeutung. Aber auch im (zunehmend wahrscheinlicher werdenden) Fall von Unterstützungsbedürftigkeit garantiert eine auf Statussicherung gerichtete Sozialpolitik die Verwirklichungschancen für soziale Teilhabe in einer sozial prekären Situation in höherem Maße als eine sanktionsbewehrte, auf schnelle Vermittlung und oberflächliche Qualifizierung ausgerichtete Aktivierungspolitik.

Meine Ausführungen machen deutlich: Die vorherrschenden, auf Bildung und Qualifizierung fokussierten Ansätze sind nicht geeignet, die zunehmende Gefahr der Entkoppelung von sozialer Teilhabe, der bildungsbenachteiligte Personen ausgesetzt sind, zu vermindern – sie vertiefen sie vielmehr. Deren soziale Gefährdungslage resultiert aus bestimmten Dynamiken im ökonomischen und politischen Feld, die sich nicht auf gewissermaßen „natürwüchsige“ Prozesse, wie dies das „Wissensgesellschaftstheorem“ nahe legt, reduzieren lassen, sondern vielmehr Resultat gesellschaftspolitischer Weichenstellungen sind. Weder können individuelle Kompetenzlevels als zentrale Ursache für soziale Risiken bzw. als Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe betrachtet werden noch Bildung und Qualifizierung als adäquate Lösungsstrategien Geltung beanspruchen. Mit Heike Solga ist die aktuelle Situation von gering Qualifizierten als „gesellschaftliches Regulierungsproblem“ zu begreifen. In diesem Sinne ist die Herstellung biographischer Sicherheit die eigentliche Kernfrage um die Verwirklichungschancen zu sozialer Teilhabe für (bildungs-) benachteiligte Gruppen zu erhöhen. Es handelt sich dabei allerdings um eine komplexe gesellschaftliche Herausforderung, die weit über bildungspolitische und pädagogische Ansätze hinausgeht.

Literatur

- Bartelheimer, Peter (2007): Politik der Teilhabe. ein soziologischer Beipackzettel. Friedrich Ebert-Stiftung: Arbeitspapier 1/2007
- Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen, Bielefeld
- Beck, Ulrich (2004): Vorwärts zu „Humboldt 2“. Als nationale Institution ist die Universität am Ende. Sie muss neu erfunden werden; in: Die Zeit, Nr. 47 (http://zeus.zeit.de/text/2004/47/Essay_Beck_Beck [5.10.2012])
- Bittlingmayer, Uwe H. (2005): „Wissensgesellschaft“ als Wille und Vorstellung. Konstanz
- Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang (2000): Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens, Opladen
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen: Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung, Juventa Verlag, Weinheim
- Bremer, Helmut (2004): Der Mythos vom autonom lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und der Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus. In: Engler, Steffani/Krais, Beate (Hg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim: Juventa, S. 189-213
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2008) Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien.
- Castel, Robert (2000): Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. Konstanz
- Dornmayr, Helmut/Lachmayr, Norbert/Rothmüller, Barbara (2008): Integration von formal Geringqualifizierten in den Arbeitsmarkt. Endbericht (http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht_Geringqualifizierte_2008.pdf)
- Dornmayr, Helmut (2002): Weiterbildung für „bildungsferne“ ArbeitnehmerInnen. Endbericht. Linz
- Europäische Union (2006): Beschluss Nr. 1720/2006/EG des europäischen Parlaments und des Rates vom 15. November 2006 über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens. Amtsblatt der Europäischen Union, http://www.bmukk.gv.at/europa/bildung/programm_III_07_13.xml, abgerufen am 16.11.2009
- Gächter, August (2010): Der Integrationserfolg des Arbeitsmarktes. In: Langthaler, Herbert (Hg.): Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde, Innsbruck, S. 143-163
- Lessenich, Stephan (2008): Die Neuerfindung des Sozialen Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld
- Schneeberger, Arthur/Mayr, Thomas (2004): Berufliche Weiterbildung in Österreich und im europäischen Vergleich. Forschungsbericht im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Arbeit, ibw-Schriftenreihe Nr. 126, Wien
- Solga, Heike (2002): „Ausbildungslosigkeit“ in Bildungsgesellschaften: Die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von Ungelernten aus soziologischer Sicht. Selbständige Nachwuchsgruppe, Working Paper 1/2002, Max Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin
- Solga, Heike (2006) Gering Qualifizierte als Regulationsproblem. In: Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung Deutschlands – Zweiter Bericht. Zwischenbericht. Auswertung der Werkstattgespräche zur sozioökonomischen Berichterstattung im ersten Halbjahr 2006, verfügbar unter: http://www.sofi.uni-goettingen.de/fileadmin/Namara_Freitag/Material/Zwischenbericht_Teil1_040806end.pdf, 11. 2. 2012.
- Steele, Claude/Aronson, Joshua (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of Afro Americans; in: Journal of Personality and Social Psychology, 69, 5, S. 797-811
- Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aida (2005): Weiterbildung: Chancenausgleich und soziale. Heterogenität.; in: aus politik und zeitgeschichte, 37/2005, S. 38-45
- Tuschling, Anna (2004): Lebenslanges Lernen; in: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Martin (Hg.), Glossar der Gegenwart, Frankfurt a. M., S. 17-22
- Valeyre, Antoine/Lorenz, Edward/Cartron, Damien/Csizmadia, Péter/Gollac, Michel/Illéssy, Miklós/Makó, Csaba (2009): Working conditions in the European Union: Work organisation., Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg (<http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2008/62/en/1/EF0862EN.pdf>)
- Vester, Michael (2006): Die gefesselte Wissensgesellschaft. In: Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ullrich (Hg.), Die „Wissensgesellschaft“ – Mythos, Ideologie oder Realität?, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden
- Vester, Michael (2009): Sortierung nach Herkunft: Harte und weiche Mechanismen sozialer Selektion im deutschen Bildungssystem. Discussion Papers No. 16 /2009. Zentrum für Ökonomische und Soziologische Studien. Universität Hamburg., (www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/sozialoekonomie/zoess/discussion_papers/DP16.pdf)
- Weinkopf, Claudia (2007): Gar nicht so einfach?! Perspektiven für die Qualifizierung, Arbeitsgestaltung und Entlohnung.; in: Friedrich Ebert-Stiftung (Hg.), Perspektiven für die Qualifizierung, Arbeitsgestaltung und Entlohnung. Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland., Bonn, S. 25-34
- Wilkinson, Richard/Pickett, Kate (2009): Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind. Berlin

Ungleiche Bildungschancen als sozialpolitische Herausforderung

Die Bundesrepublik und Großbritannien nach 1945 im Vergleich¹

Wilfried Rudloff

1. Bildung im Sozialstaat

Dass man das Bildungssystem als Bestandteil des welfare state anzusehen hat, ist eine Sichtweise, die dem britischen Sozialstaatsverständnis weitaus vertrauter ist als dem deutschen². Während man sich auf der Insel schon seit längerem daran gewöhnt hat, auch die Bildungspolitik zum Repertoire des Sozialstaats zu zählen, mehrten sich in Deutschland erst in jüngerer Zeit die Zeichen für einen entsprechenden Bewusstseinswandel³. Wenn die Gewichte des Sozialstaats, wie es derzeit geschieht, von den nachsorgenden zu den vorsorgenden, von den reagierenden zu den aktivierenden und von den kompensatorischen zu den sozialinvestiven Elementen verschoben werden sollen, liegt der Schluss nahe, dass das Bildungswesen näher an die Sozialpolitik heranrücken wird. Der Gedanke ist auch in Deutschland nicht neu. Ralf Dahrendorf ging schon vor vierzig Jahren davon aus, dass in dem Maße, wie an die Stelle der überkommenen „Sozialpolitik der sozialen Immobilisierung“ eine notwendige Politik der Mobilisierung und Aktivierung trete, „Bildungspolitik zum Kernstück der Sozialpolitik“ aufsteigen müsse⁴.

1 Unwesentlich veränderter Wiederabdruck eines Beitrags, der (unter demselben Titel) erstmals erschienen ist in: Hans Günter Hockerts/Wilfried Süß (Hrsg.), Soziale Ungleichheit im Sozialstaat. Die Bundesrepublik Deutschland und Großbritannien im Vergleich, Oldenbourg Wissenschaftsverlag, München 2010, S. 43-63.

2 Vgl. Martin Seeleib-Kaiser/Timo Fleckenstein, Learning from Britain? Deutsch- und englischsprachige Sozialpolitiklehrbücher im Vergleich, in: Zeitschrift für Sozialreform 52 (2006), S. 125-134.

3 Vgl. vor allem Jutta Allmendinger/Stephan Leibfried, Education and the Welfare State: the Four Worlds of Competence Production, in: Journal of European Social Policy 13 (2003), S. 63-81; Michael Opielka, Bildungsreform und Sozialreform. Der Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik, in: ders. (Hrsg.), Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik, Wiesbaden 2005, S. 127-155.

4 Ralf Dahrendorf, Es muss wieder Politik gemacht werden, in: ders., Für eine Erneuerung der Demokratie in der Bundesrepublik, München 1968, S. 131-164, hier

Ob man Dahrendorfs Zuspitzung folgen mag oder nicht: Wird die Bildungspolitik mehr als bisher in das Sozialstaatsverständnis einbezogen, lässt sich als Tendenz erwarten, dass – erstens – neben der retrospektiven Korrektur marktbedingter Verteilungsprozesse das prospektive Element, soziale Chancen zu ermöglichen, größeres Gewicht erlangt, dass – zweitens – neben den Mechanismen sozialer Sicherung die Prozesse sozialer Platzierung stärker ins Bewusstsein rücken, dass – drittens – neben den materiellen Transferleistungen die sozialen Infrastrukturen an Bedeutung gewinnen und dass sich – viertens – die Aufmerksamkeit des Sozialstaats von der alten auf die junge Generation verschiebt. Jedes Mal handelt es sich dabei um Akzentverlagerungen, die an markanten Merkmalen des deutschen Sozialstaats ansetzen.

Umgekehrt liegt es auf der Hand, dass auch das Verständnis von Bildungspolitik von Horizontverschiebungen solcher Art nicht unberührt bleiben kann. Betrachtet man Bildung unter sozialstaatlichen Vorzeichen, zeichnen sich zwei Schwerpunkte ab, die das Funktionsbild der Bildungspolitik bestimmen: die pädagogische Aufgabe der Vermittlung kognitiver Kompetenzen und die gesellschaftspolitische Aufgabe der Verteilung von Lebenschancen. Gerade die internationale Leistungsvergleichsstudie PISA (2000, 2003, 2006) hat diese beiden Grundfunktionen noch einmal vor Augen geführt. Die öffentlichen Debatten und politischen Aktivitäten, die dem neuen Zyklus bildungspolitischer Aufmerksamkeit ihren Stempel aufgedrückt haben, haben aber auch gezeigt, dass die Relation der beiden Brennpunkte zueinander nicht beständig und ihre aktuelle Wertigkeit nicht selbstverständlich ist. Noch deutlicher ist in längerer historischer Perspektive zu erkennen, dass sie sich nicht in einer stabilen Gleichgewichtslage befinden. Besonders die Bewertung der gesellschaftspolitischen Dimension unterliegt starken Schwankungen. Ihr konkreter Stellenwert hängt von vielen Variablen ab. Dazu gehören die Leitvorstellungen der Parteien und der übrigen bildungspolitischen Akteure, die Kräfteverhältnisse, die zwischen diesen Protagonisten bestehen, der innerhalb der gegebenen institutionellen Arrangements verfügbare Optionsrahmen, aber auch übergreifend der Wandel der gesellschaftlichen Diskurse und Deutungskonjunkturen.

So wenig eine sozialpolitisch motivierte Bildungspolitik in Sozialpolitik aufgehen kann, so sehr gilt

S. 158; Entwicklungshilfe für die Demokratie (Interview mit Dahrendorf in „Christ und Welt“ vom 10.11.1967), in: ebenda, S. 94-99, hier S. 95.

umgekehrt aber auch, dass selbst eine sozialpolitisch blinde Bildungspolitik große gesellschaftspolitische Wirkung entfaltet. Da unter dem Dach der Bildungseinrichtungen weitreichende, langfristig wirksame und individuell zurechenbare Vorentscheidungen über den Zugang zu wesentlichen Lebens- und Teilhabechancen getroffen werden, bilden diese ein System, in dem soziale Ungleichheit nicht nur generiert wird, sondern auch begründet werden muss, um die Anerkennung ihres institutionellen Handelns zu gewährleisten⁵. Das Bildungswesen steht in einem dreifachen Verhältnis zur sozialen Ungleichheit: Es produziert sie, indem die erworbenen Bildungspatente Zugang zu unterschiedlichen Statuspositionen eröffnen, und es legitimiert sie, indem das Bildungssystem alle Absolventen einem anerkannten Maßstab zu unterwerfen beansprucht, dem auf Begabung und Lernerfolg zielenden Leistungsprinzip. Schließlich muss es soziale Ungleichheit aber auch ständig verarbeiten, denn die Disparitäten sozialer Herkunft fließen als ungleiche Voraussetzungen individueller Sozialisation in das System mit ein. Setzt man voraus, dass Schule überhaupt etwas gegen diese Herkunftseffekte ausrichten kann – schon dies ist nicht unstrittig –, liegt hier der Kern dessen, was als soziales Gerechtigkeitsproblem der Bildungspolitik diskutiert wird. Als sozial gerecht kann demnach ein Bildungssystem nur in dem Maße gelten, wie es Lernangebote schafft, welche die unmittelbare Durchschlagskraft sozialer Herkunftseffekte begrenzen können. Als ungerecht muss es besonders dann gelten, wenn es die sozialen Herkunftseffekte durch die Art der vorhandenen Lerngelegenheiten nicht mildert, sondern verstärkt⁶. Dies ist der anspruchsvolle Maßstab, welcher der schillernden Vokabel der Chancengleichheit zugrunde gelegt werden kann, sobald diesem voraussetzungsreichen und werthaltigen Begriff eine sozialpolitisch gehaltvolle Ordnungsidee zugrunde gelegt werden soll⁷.

5 Zur Bildung als Bestandteil der „meritokratischen Triade“ von Bildung, Beruf und Einkommen, die als eng miteinander verbundene Grunddimensionen und Klassifikationsmedien soziale Ungleichheit bestimmen vgl. Reinhard Kreckel, Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit, Frankfurt a.M./New York 1997, S. 94 ff.

6 Vgl. Rolf Becker, Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheit, in: ders. (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie, Wiesbaden 2009, S. 85–129, hier S. 88.

7 Vgl. aus der Vielzahl der Diskussionsbeiträge zum Problem der Chancengleichheit hier nur stellvertretend Helmut Heid, Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit, in: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 1–15; James Coleman, The Concept of Equality of Educational Opportunity, in: Harvard Educational Review 38 (1968), S. 7–22.

Realistisch betrachtet, kann ein solcher Gradmesser nur als ein relativer begriffen werden. Da die Ursprünge jener sozialen Disparitäten aus Verhältnissen stammen, die zu guten Teilen außerhalb der Reichweite des Bildungswesens liegen, würde der Anspruch, sie innerhalb des Wirkungskreises der Bildungsinstitutionen ganz oder auch nur weitgehend ausgleichen zu wollen, eine unerreichbare Meßlatte darstellen. In sozialstaatlicher Perspektive lautet die Frage deshalb: Welche institutionellen Arrangements lassen sich finden, um herkunftsbedingte Privilegierungen oder Benachteiligungen in der Bildungsbeteiligung möglichst zu begrenzen.

In den 1960er und 1970er Jahren stand ein sozial- und gesellschaftspolitisch aufgeladener Begriff von Bildungspolitik in der Bundesrepublik wie in Großbritannien so hoch im Kurs wie nie zuvor. Georg Pichts Bemerkungen von 1964, die Schule sei „ein sozialpolitischer Direktionsmechanismus, der die soziale Struktur stärker bestimmt als die gesamte Sozialgesetzgebung der letzten fünfzehn Jahre“⁸, zählte zu den wenigen Aussagen seiner bildungspolitischen Kampfschrift, die kaum auf Widerspruch stießen. In einem Leitartikel des „Times Educational Supplement“ hieß es 1963: „Once the school was a place of instruction. Now it is also a service point for the welfare state.“⁹ In der westlichen Welt wurde Bildungspolitik wie nie zuvor und danach als Instrument begriffen, mit dem sich gesellschaftliche Strukturen verändern ließen, und als ein Hilfsmittel, das zur Realisierung sozialer Ordnungsvorstellungen eingesetzt werden konnte. Nicht zufällig waren die 1960er und 1970er Jahre in beiden Ländern zugleich auch eine Hochphase sozialdemokratischen Einflusses. Das Ende der hier betrachteten Periode wurde besonders in Großbritannien sichtbar, wo die Regierung Thatcher seit 1979 einen scharfen schulpolitischen Paradigmenwechsel einleitete. In der Bundesrepublik war zwar mit dem Machtwechsel 1982 kein ähnlich markanter Umbruch verbunden, dass die Zeit groß angelegter Reformen, getragen vom Geist der Gesellschaftsveränderung, zu Ende ging, war in beiden Ländern jedoch schon seit Mitte der 1970er Jahre erkennbar. Das bildungspolitische Pendel begann, in die Gegenrichtung auszuschlagen; die sozial- wie gesellschaftspolitische Dimension von Bildungspolitik trat in Großbritannien und Westdeutschland nun für mehr als zwei Jahrzehnte in den Hintergrund. Für die damit zu Ende gegangene Ära wird von den skizzierten Grundannahme aus im Fol-

8 Georg Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965, S. 22.

9 Zit. nach Roy Lowe, Education in the Post-War Years. A Social History, London/New York 1988, S. 106.

genden vergleichend gefragt: Vor welchem Diskussions- und Wahrnehmungshorizont (Kap. 2) wurde zu welchem bildungspolitischen Reforminstrumentarium gegriffen (Kap. 3)? Welche Bilanz lässt sich für beide Länder am Ende des Untersuchungszeitraums ziehen (Kap. 4)?

2. Ungleichheit und bildungspolitische

Verteilungsstrukturen: Der diskursive Rahmen

Fragt man nach den Gründen, warum Bildungs- und Sozialpolitik in England in einen engeren Zusammenhang gerückt wurden als in der Bundesrepublik, so wird für die 1950er Jahre ein wichtiges Erklärungsmoment darin zu suchen sein, dass die bildungspolitischen Fachdebatten dort bereits frühzeitig sozialwissenschaftlich unterfüttert wurden. Zu dieser Zeit beherrschte in der Bundesrepublik noch die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik das Feld. Die britische Bildungssoziologie konnte dagegen an bedeutsame Traditionen aus der Zwischenkriegszeit anknüpfen. Sie gewann in den 1960er Jahren in einem Maße an Gewicht, dass schließlich gesagt werden konnte, „that sociologists achieved a kind of hegemony in their theoretical contributions to the ongoing educational debate“¹⁰. Indem die sozialwissenschaftliche Forschung wirkungsvoll die sozialen Defizite des Bildungswesens hervorkehrte, machte sie den Raum des Sozialen zum maßgeblichen Bezugspunkt der aufblühenden Reformdebatten.

Anders als in der Bundesrepublik, wo die Vorstellung einer sozial eingebneten Mittelstandsgesellschaft weite Kreise zog¹¹, wurden die Debatten in England durch die Interpretationsfigur einer ausgeprägten Klassengesellschaft bestimmt. Die Erfahrungen mit der Umsetzung des *Education Act* von 1944 schienen diese Deutung zu bestätigen – auch wenn sie damit den Absichten des Gesetzes direkt entgegenliefen. Der *Education Act*, ein wesentlicher Baustein der Nachkriegsreformen des welfare state, hatte die Schulgebühren für die öffentlichen Sekundarschulen abgeschafft und zugleich vorgeschrieben, dass alle Kinder nach der gemeinsamen *primary school* auf eine weiterführende *secondary school* überwechseln sollten. Es war dies eine alte Labour-Forderung aus der Zwischenkriegszeit gewesen. Die inferiore *elementary school*, vom Großteil der weniger privilegierten Schüler besucht, gehörte fortan der Vergangenheit

10 Brian Simon, *Education and the Social Order 1940-1990*, New York 1991, S. 291.

11 Vgl. Paul Nolte, *Die Ordnung der deutschen Gesellschaft. Selbstentwurf und Selbstbeschreibung im 20. Jahrhundert*, München 2000, S. 318-351.

an¹². Statt dessen war ein dreiteiliges Schulsystem entstanden, dessen Pfeiler *secondary modern school*, *technical school* und *grammar school* im Großen und Ganzen der Gliederung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium ähnelten, wie sie zur gleichen Zeit in Westdeutschland gegen alliierte und innerdeutsche Reformbestrebungen verteidigt wurde¹³.

Die mit dem *Education Act* verbundene Verheißung einer „*secondary education for all*“ hatte Erwartungen geweckt, die vielfach uneingelöst bleiben sollten. Die nicht nur von Labour-Anhängern gehegte Hoffnung, das Gesetz werde dazu beitragen, die bestehende Ungleichverteilung der Bildungschancen abzubauen, erfüllte sich nur in begrenztem Umfang. Zwar stieg die Bildungsbeteiligung in der Folge kontinuierlich an, doch besuchten 1961 73 Prozent aller Schüler und Schülerinnen im Alter von 13 Jahren in England und Wales eine *secondary modern school*¹⁴ – und damit eine Schulform, die das Image des „*depository of the unsuccessful*“ nie ganz abzustreifen vermochte¹⁵. Maßstab für eine Angleichung der Bildungschancen wurde so einzig der Zugang zur *grammar school*. Unter dieser Prämisse musste man bald erkennen, dass Bildungsexpansion nicht automatisch auch mehr soziale Bildungsgerechtigkeit bedeutete und dass „*greater opportunities*“ schon gar nicht unweigerlich „*greater equality*“ nach sich zogen. Die empirischen Befunde der britischen Bildungssoziologie ließen bereits in den 1950er Jahren erkennen, dass sich an der ungleichen Bildungsbeteiligung auch nach 1945 nicht allzu viel geändert hatte. Die bekannteste der Untersuchungen jener Jahre, „*Social Class and Educational Opportunity*“ von Floud, Halsey und Martin, gelangte 1957 zu dem Ergebnis, dass zwar die absolute Zahl der Arbeiterkinder, welche die *grammar school* besuchten, deutlich gestiegen sei:

„*Nevertheless, the probability that a working-class boy will get to a grammar school is not strikingly different from what it was before 1945, and there are still marked differences in the chances which boys of different social origin have of obtaining a place.*“¹⁶

12 Vgl. Roy Lowe, *The Welfare State in Britain since 1945*, Basingstoke 1993, S. 196 ff.

13 Für die Bundesrepublik zusammenfassend: Hans-Georg Herrlitz u.a., *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, Weinheim/München 2005, S. 157 ff.

14 Vgl. Simon, *Education*, S. 214.

15 Zit. nach Gary McCulloch, *Failing the Ordinary Child? The Theory and Practice of Working-class Secondary Education*, Buckingham 1998, S. 78.

16 J.E. Floud/A.H. Halsey/F.M. Martin (Hrsg.), *Social Class and Educational Opportunity*, Bath 1972, S. 142 f.

In der Bundesrepublik stand den empirischen Daten, wie sie für England ermittelt worden waren, bis in die 1960er Jahre hinein kaum etwas Vergleichbares gegenüber. Was in den 1950er Jahren an Untersuchungen vorlag, waren vor allem die methodisch fragwürdigen Studien Karl Valentin Müllers, die noch vom Geist einer erbbiologischen Determinationslehre geprägt waren und, ganz anders als die britischen Forschungen, von einer sachgerechten „sozialen Siebung“ durch das gegliederte Schulsystem ausgingen. Ungleichheit wurde hier mehr als biologischer denn als sozialer Sachverhalt gedeutet¹⁷. Die stratifikatorische Wirkung des Bildungssystems erschien als „natürliche“ Gegebenheit und als solche kaum begründungsbedürftig. Noch 1965, ehe die sozialwissenschaftliche Welle in der Bildungsforschung auch die Bundesrepublik erfasste, stellte Ralf Dahrendorf fest, „daß Deutschland unter allen modernen Gesellschaften das Land ist, in dem am wenigsten von der Ungleichheit der sozialen Chancen gesprochen wird, obwohl diese Ungleichheiten hier ausgeprägter sind als andernorts“¹⁸.

Ebenfalls früher, massiver und grundsätzlicher wurden in Großbritannien die Verfahren der Übergangsauslese kritisiert, den im Alter von elf Jahren vorgenommenen eleven plus-Prüfungen. Vor allem die standardisierten IQ-Tests, die dabei verwandt wurden, gerieten seit den 1950er Jahren ins Fadenkreuz der Kritik. Psychologische Untersuchungen stellten Prognose-sicherheit, Objektivitätsanspruch und soziokulturelle Neutralität der angewandten Tests in Frage. Dass der Übergangserfolg zur *grammar school* überdies weniger von der gemessenen Intelligenz als von den lokal äußerst ungleichen Kapazitäten der *grammar schools* abhing, trug ebenso zum wachsenden Unmut bei wie der Umstand, dass die Schüler als Konsequenz des Auslesesystems schon in der Grundschule in leistungshomogene Gruppen eingeteilt wurden¹⁹. Labour erklärte seit Ende der 1950er Jahre, das Ausleseverfahren ganz abschaffen zu wollen. Nutzen und Nachteil der Übergangsauslese wurden inzwischen auch in der Bundesrepublik diskutiert, hier besonders unter

dem Gesichtspunkt, ob die Begabung der Kinder bereits in der vierten Schulkasse hinreichend treffsicher eingeschätzt werden könne. Eingehende Untersuchungen illustrierten den begrenzten Voraussagewert der bundesdeutschen Ausleseverfahren (in der Regel Grundschulgutachten plus Aufnahmeprüfung)²⁰, wobei den englischen IQ-Tests im Vergleich ein höherer Objektivitätsanspruch und größere Validität zugeschrieben wurde²¹. Dennoch besaß die Regelung der Übergangsauslese nicht das gleiche Irritationspotential wie in England, wo sie den wichtigsten Angriffspunkt bildete, von dem aus die Legitimität des selektiven Schulsystems in Frage gestellt wurde.

Wie nichts anderes verkörperten in der britischen Diskussion schließlich die Privatschulen den Ungleichheits- und Klassencharakter des Schulwesens – ein Element des Bildungssystems, das in der Bundesrepublik weit weniger für erregte Debatten sorgte. Mit Unterschieden in der quantitativen Bedeutung ließ sich dieser unterschiedliche Grad an Strittigkeit kaum erklären, sie waren eher gering. Entscheidend war, dass den hochexklusiven *public schools* – es hatte sich paradoxerweise eingebürgert, ausgerechnet die Privatschulen mit dem Attribut *public* zu versehen – nicht zu Unrecht der Ruch einer geschlossenen Veranstaltung der *upper class* zum Zwecke der sozialen Selbstrekrutierung anhing. Gegen stattliche Schulgebühren fanden hier Kinder wohlhabender Familien Aufnahme, selbst wenn sie bei *eleven-plus* gescheitert waren. Sie gewannen so Zugang zu höherer Bildung, karrierefördernden Elite-Netzwerken und gesellschaftlichen Spitzenpositionen²². Offizielle Untersuchungsberichte attestierten den Privatschulen, die Klassenspaltung der britischen Gesellschaft zu vertiefen, vielen in der *Labour Party* waren sie daher ein besonderer Dorn im Auge²³.

Insgesamt wurde also die Schule in Großbritannien früher und stärker als eine Institution gedeutet, die soziale Ungleichheitsmuster von Generation zu Ge-

17 Vgl. zusammenfassend Peter Drewek, Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin Müllers nach 1945. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit, in: Zeitschrift für Pädagogik 35 (1989), S. 197–217.

18 Ralf Dahrendorf, Arbeiterkinder an deutschen Universitäten, Tübingen 1965, S. 35.

19 Vgl. Michael Sanderson, Educational Opportunity and Social Change in England, London u.a. 1987, S. 47 ff.

20 Vgl. Walter Schultze, Über den Voraussagewert der Auslesekriterien für den Schulerfolg am Gymnasium, Frankfurt a.M. 1964.

21 Vgl. Gertrud Nunner-Winkler, Chancengleichheit und individuelle Förderung. Eine Analyse der Ziele und Konsequenzen moderner Bildungspolitik, Stuttgart 1971, S. 59.

22 Vgl. Gary McCulloch, From Incorporation to Privatisation: Public and Private Secondary Education in Twentieth-Century England, in: Richard Aldrich (Hrsg.), Public or Private Education? Lessons from History, London/Portland 2004, S. 53–72.

23 Vgl. Simon, Education, S. 324.

neration tradierte und festschrieb. Der Klassenbegriff, der dabei verwandt wurde, war ideologisch weniger belastet und sein Gebrauch weit selbstverständlicher als in der Bundesrepublik, wo er, bedingt durch die Spaltung der politischen Semantik im geteilten Deutschland, vielfach als kontaminiert galt. In der englischen Bildungsdebatte wurde Klasse nicht allein als soziale Struktur, sondern auch als kulturelle Entität interpretiert. Daher galt die soziale Distanz zwischen der Arbeiterklasse und den Bildungseinrichtungen auch als Produkt wechselseitiger kultureller Fremdheit²⁴. Vor dem Hintergrund solcher Wahrnehmungsmuster wurde die Ungleichheit im Bildungswesen als ein Problem sozialer Verteilungsgerechtigkeit interpretiert, so dass die Verteilungsregeln, also das Auslesesystem, wie die Verteilungsergebnisse, also die sozialen Chancenstrukturen, mit dem Argument angefochten werden konnten, sie seien weder unter Bedarfs- noch unter Leistungsgesichtspunkten gerecht.

Die Eigendynamik des auf Bildungserwerb hin orientierten Aufstiegsstrebens weiter Bevölkerungskreise stieß im Vereinigten Königreich auf ein Schulsystem, dessen Absorptionsfähigkeit auf der einen Seite höher war als die des bundesdeutschen Schulwesens. Die *grammar school* nahm Anfang der 1960er Jahre einen größeren Anteil der Schüler auf als das westdeutsche Gymnasium: 1961 gingen knapp 20 Prozent der 13jährigen in England und Wales auf eine *grammar school*, in der Bundesrepublik besuchten ein Jahr später 15 Prozent ein Gymnasium; dabei war der Arbeiteranteil in den britischen *grammar schools* höher als beim deutschen Gegenstück²⁵. Andererseits jedoch vermochte die *technical school* als mittlere Alternative nicht entfernt die Attraktivität der deutschen Realschule zu gewinnen, deren Äquivalent sie der Idee nach hätte sein sollen. Während die *technical schools* 1964 nur drei Prozent der Schülerschaft absorbierten²⁶, in ihrem Ausbau stark vernachlässigt wurden und in der Folge mehr und mehr ausdünnten, expandierten die Realschulen beachtlich und wurden zur eigentlichen Aufstiegsschule für Kinder aus den unteren Schichten.

24 Vgl. Ken Jones, *Education in Britain. 1944 to the Present*, Cambridge 2003, S. 57 ff.

25 Vgl. Simon, *Education*, S. 214; Helmut Köhler/Gerhard Schreier, *Statistische Grunddaten zum Bildungswesen*, in: *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Köln 1990, S. 112–155, hier S. 136 (Materialien zur Lage der Nation).

26 Vgl. Annegret Körner, *Die englische Comprehensive School. Entwicklung und Gestalt 1944–1970*, Bad Heilbrunn 1973, S. 45.

In vergleichender Perspektive lag auch darin ein Grund dafür, dass das gegliederte System in England stärker unter Druck geriet als in der Bundesrepublik.

Die unterschiedliche diskursive Rahmung der Bildungspolitik in beiden Ländern ließ unterschiedliche politische Optionshorizonte entstehen. Während dem konservativen Erziehungsminister Edward Boyle Ende der 1950er Jahre bewusst war, dass eine durchgreifende Reorganisation des schulischen Auslesesystems auf der Tagesordnung stand²⁷, konnte in der Bundesrepublik selbst der Vorschlag einer strukturkonservativ eingebetteten Förderstufe, wie sie der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen entworfen hatte, noch vehemente Gegenreaktionen im konservativen Lager hervorrufen²⁸. Auf der politischen Gegenseite hatte Anthony Croslands „*The Future of Socialism*“, ein Meilenstein revisionistischer Theoriebildung, den britischen Sozialisten 1956 eine politische Strategie jenseits der alten Verstaatlichungsmaxime angeraten, bei der bildungspolitische Reformen ganz ins Zentrum rückten. Um die starren Klassenlinien aufzuweichen und das sozialistische Leitziel *social equality* zu verwirklichen, erschien Crosland nichts so geeignet wie die seit 1952 zur programmatischen Forderung der Partei erhobene *comprehensive school*²⁹. Die deutschen Sozialdemokraten, der britischen Schwesterpartei bei der Revision ihres Programms ansonsten voraus, ihr an Egalisierungselan indes unterlegen, brauchten länger, um in der Bildungspolitik auf einen ähnlichen Kurs umzuschwenken. Zwar gelang es der SPD seit Ende der 1950er Jahre zunehmend, sich das Image einer Bildungsreformpartei anzueignen. Aber erst seit Mitte der 1960er Jahre bekannte sie sich, wenn auch zunächst nur sehr vorsichtig, dazu, den verheißenen „Aufstieg durch Bildung“ nicht mehr wie bisher im Rahmen eines vertikal gegliederten Schulwesens ermöglichen zu wollen, sondern dessen Umbau in ein horizontal verfasstes Schulsystem anzustreben.

3. Bildungspolitik als Sozialpolitik und Gesellschaftsreform

Die gesellschaftspolitische Aufladung der Bildungspolitik erfolgte in der Bundesrepublik und in Großbritannien mithin zeitverschoben, und sie reflektierte

27 Vgl. David Crook/Edward Boyle, *Conservative Champion of Comprehensives?*, in: *History of Education* 22 (1993), S. 49–62.

28 Vgl. Alfons O. Schorb, *Für und wider den Rahmenplan*, Stuttgart 1960.

29 Vgl. Anthony Crosland, *The Future of Socialism*, London 1994, S. 258–277 (erstmalig veröffentlicht 1956).

die herrschenden Muster gesellschaftlicher Selbstbeschreibung. Vergleicht man nun, wie die skizzierten Diskursentwicklungen in politische Strategien umgemünzt wurden, so zeigt sich allerdings schnell, dass der große Unterschied zwischen beiden Ländern – und damit der Erklärungsbedarf – weniger in der Programmatik als in ihrer Umsetzung liegt. Gegen Ende der 1960er Jahre rangierte beiderseits des Kanals die Gesamtschule ganz oben auf der Prioritätenskala sozial-

demokratischer Bildungsprogrammatik – ein Projekt, das auf den zahllosen Großbaustellen der Bildungspolitik quer durch Europa alles andere zu überragen schien, zugleich das Reformvorhaben, das den gesellschaftspolitischen Schub der Bildungspolitik am sinnfälligsten verkörperte. Die Bildungspolitiker der *Labour Party* in Bristol, um ein beliebiges Beispiel herauszugreifen, erwarteten schon in den frühen 1950er Jahren in charakteristischer Klassen-Semantik, dass

Historische Tiefenschärfe in aktuellen Debatten



Soziale Ungleichheit im Sozialstaat

Die Bundesrepublik Deutschland und Großbritannien im Vergleich

Herausgegeben von Hans Günter Hockerts und Winfried Süß

2010 | 139 S. | Br. | € 16,80
ISBN 978-3-486-59176-7

Soziale Ungleichheit fordert moderne Gesellschaften permanent heraus. Der Sozialstaat kann Ungleichheiten abbauen, aber auch verstetigen und sogar selbst erzeugen. Der vorliegende Band untersucht am Beispiel Deutschlands und Großbritanniens, wie diese Herausforderung in zwei unterschiedlich geprägten Sozialstaaten reflektiert und politisch aufgegriffen wurde. Die Beiträge von Historikern und Sozialwissenschaftlern richten den Blick auf die Problemfelder Armut, Bildungschancen und Geschlechterdifferenzen. Sie fragen nach dem Verhältnis von Staat und Markt in der Alterssicherung sowie nach Konzepten von Gerechtigkeit. Aktuelle Kontroversen über die Zukunft der sozialen Sicherung und Debatten über alte und neue Ungleichheitsmuster erhalten damit die notwendige historische Tiefenschärfe.

Zeitgeschichte im Gespräch, Band 8 Eine Publikation des Instituts für Zeitgeschichte

Beiträge von Hans Günter Hockerts, Christiane Kuller, Lutz Leisering, Christian Marschallek, Wilfried Rudloff, Winfried Süß, Cornelius Torp

oldenbourg.de

Rezensionsexemplare auf Anforderung:

Pressereferat Geisteswissenschaften – Ulrike Staudinger

Oldenbourg Wissenschaftsverlag | Rosenheimer Str. 145 | 81671 München

Tel.: +49 89 45051-211 | Fax: +49 89 45051-204 | ulrike.staudinger@oldenbourg.de

Alle Veröffentlichungen des Oldenbourg Verlags sind über den Buchhandel zu beziehen.

Oldenbourg

es den *comprehensives* gelingen werde, „[to] transform the educational system [...] from an instrument perpetuating class distinctions into an instrument for promoting social unity.“³⁰

Die Labour-Regierung der frühen Nachkriegsjahre hatte allerdings kaum etwas unternommen, was das dreigliedrige Schulsystem in Frage hätte stellen können. Dennoch hatte die Entwicklung zur *comprehensive school*, von lokalen Initiativen ausgehend, in Großbritannien weitaus früher eingesetzt als in Westdeutschland. In London, wo zwischen 1946 und 1949 versuchsweise die ersten acht Gesamtschulen errichtet worden waren, bestanden 1961 bereits 59 solcher Schulen, die von mehr als der Hälfte der Schülerschaft der Sekundarstufe besucht wurde³¹. Und während sich die Gesamtschule in der Bundesrepublik auch in der Folge nicht durchzusetzen vermochte, schritt in Großbritannien der Siegeszug der *comprehensives* unaufhaltsam voran. 1980 besuchten 81 Prozent der Schüler der Sekundarstufe *comprehensive schools*, in der Bundesrepublik waren es unter den 13jährigen nur vier Prozent, nicht mehr als zwanzig Jahre zuvor in Großbritannien³².

Die britischen Gesamtschulen besaßen in ihrem integrativen Grundansatz Strukturanalogien zu den universalistischen, am Bürgerstatus anknüpfenden Konstitutionselementen des *National Health Service* und der britischen Sozialversicherung. Insofern kann man sie als bildungspolitisches Pendant zum Umbau des britischen Sozialstaats nach 1945 begreifen. Um die Durchschlagskraft dieses Konzepts zu erklären, ist dieser Hinweis jedoch zu abstrakt; die Ursachen lagen eher in politischen Rahmenbedingungen als in theoretischen Homologien. Die politischen Konstellationen, die das englische Mehrheitswahlrecht hervorbrachte, waren eher geeignet, einen Politikwechsel zu unterstützen, als im Fall des bundesdeutschen Verhältniswahlrechts. Weit wichtiger war allerdings, dass das bildungspolitische Gravitationszentrum in

der Bundesrepublik auf der Länderebene lag, deren wechselseitige Abstimmungsmechanismen in der Regel nur eine Politik des kleinsten gemeinsamen Nenners erlaubten. Das englische Bildungssystem wurde hingegen zentralstaatlich gesteuert, ließ der lokalen Ebene jedoch weit reichende Spielräume zu strukturalistischer Initiative und curricularer Gestaltung. Die entscheidenden Kämpfe um die Gesamtschulen wurden so vor allem vor Ort ausgefochten³³. Auf der lokalen wie der zentralen Ebene aber war Mitte der 1960er Jahre Labour die dominierende Kraft³⁴. Der nachhaltige Prozess der *comprehensivization* von unten, der seit Labours Wahlsieg 1964 durch die neue Regierung weiter forciert wurde, ließ sich selbst in den Jahren des konservativen Zwischenspiels von 1970 bis 1974 nicht stoppen, als Margaret Thatcher das Amt der Erziehungsministerin innehatte. Unter Thatcher wurde zwar manches Vorhaben verhindert, gleichzeitig wurden jedoch so viele Gesamtschulen gegründet wie nie und mehr *grammar schools* abgeschafft als jemals zuvor und auch danach³⁵. Dabei waren es keineswegs nur von Labour dominierte Verwaltungen, die sich am Ausbau der *comprehensives* beteiligten³⁶.

In den westdeutschen Bundesländern liefen seit den 1960er Jahren Schulversuche mit integrativen oder additiven Gesamtschulen an. In Berlin hatten erste Planungen für integrierte Gesamtschulen in den frühen 1960er Jahren eingesetzt, vor allem Hessen folgte dann etwas später nach. Dass in der DDR inzwischen die „Einheitsschule“ eingeführt worden war, minderte die Durchsetzungschancen der Gesamtschule im Westen. Als die Länder 1969 bundesweit wissenschaftlich begleitete Modellversuche zur Gesamtschule starteten – als Regelschule war die Gesamtschule nicht anerkannt –, handelte es sich für die unionsregierten Länder ohnehin eher um eine Spielform dilatorischer Politik im Zeichen der Zwänge des bundesdeutschen Kulturföderalismus. Und als dann nach Jahren die – widersprüchlichen – Ergebnisse der Begleituntersuchungen endlich vorlagen, hatten die inzwischen eingetretenen Finanzprobleme zusammen mit der parteipolitischen Polarisierung alle Voraussetzungen für einen konsensorientierten Politikwechsel getilgt;

30 Zit. nach David Crook, *Local Authorities and Comprehensivization in England and Wales, 1944–1974*, in: *Oxford Review of Education* 28 (2002), S. 247–260, hier S. 254.

31 Vgl. Stuart Maclure, *A History of Education in London 1870–1990*, London 1990, S. 170–180.

32 Vgl. Horst Weishaupt u.a., *Perspektiven des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland*, Baden-Baden 1988, S. 281; I.G.K. Fenwick, *The Comprehensive School 1944–70. The Politics of Secondary School Reorganisation*, London 1976, S. 148; Beverley Shaw, *Comprehensive Schooling: the Impossible Dream?* Oxford 1983, S. 7.

33 Vgl. Crook, *Local Authorities*.

34 Vgl. vor allem Alan Kerkhoff u.a., *Going Comprehensive in England and Wales. A Study of Uneven Change*, London/Portland 1996.

35 Vgl. Christopher Knight, *The Making of Tory Education Policy in Post-War Britain 1950–1986*, London u.a. 1990, S. 107 Anm. 61.

36 Vgl. Kerkhoff u.a., *Going Comprehensive*, S. 164 ff. und S. 180.

das Zeitfenster für eine Strukturreform hatte, so es je geöffnet gewesen sein sollte, sich längst wieder geschlossen. Wo Bundesländer wie Hessen und Nordrhein-Westfalen in der Zwischenzeit versucht hatten, die Gesamtschule in breiterem Maßstab durchzusetzen, waren sie nicht zuletzt vom starken Gegenwind aus der Eltern- und Lehrerschaft gestoppt worden³⁷.

Sieht man genauer hin, verliert das Bild jedoch etwas von seinen kontrastscharfen Konturen. Denn unter dem weiten Mantel der *comprehensives* bestanden lokal sehr unterschiedliche Organisationsmodelle, die in vielen Fällen darauf hinaus liefen, wesentliche Züge des bisherigen Schulsystems etwas abgeschwächt fortbestehen zu lassen. Auf solche Weise blieben dann auch, wiewohl weniger deutlich, die vormaligen Selektionsmechanismen erhalten, sei es, weil die neben den *comprehensives* fortbestehenden *grammar schools* die leistungsstärkeren Schüler abschöpften, sei es, weil die neuen Gesamtschulen auf ähnliche Weise leistungshomogene Niveaugruppen institutionalisierten wie zuvor die drei getrennten Schultypen³⁸.

Die *comprehensives* blieben nicht das einzige Instrument einer gesellschaftspolitisch interpretierten Bildungspolitik in Großbritannien. Einen Politikansatz, der das Ungleichheitsproblem auf andere Weise angeht, stellte das *Educational Priority Areas-Programm* dar. Es markierte den Scheitelpunkt einer Epoche sozial- und gesellschaftspolitisch motivierter Bildungspolitik³⁹. Das Ende der 1960er Jahre aufgelegte Programm schrieb sich, angelehnt an amerikanische Projekte kompensatorischer Erziehung, den Grundsatz der „positiven Diskriminierung“ auf die Fahnen. Die sozialpolitische Perspektive verschob sich von dem Konzept der *equality of access* zu dem egalitäreren Model einer *equality of outcome*⁴⁰. Der liberale Kern des Gleichheitskonzepts wurde wohlfahrtsstaatlich

überformt, Bildung damit zum Gegenstand von Umverteilung. Die Initiatoren des Projekts dachten in den Kategorien einer sozialräumlichen Ökologie familiärer Deprivationsbedingungen. Schulen aus Regionen mit hohem Anteil benachteiligter Kinder sollten durch ein Bündel von Fördermaßnahmen gezielt unterstützt werden, um deren negative Startbedingungen auszugleichen. Die Perspektive der Ungleichheit lag nicht mehr nur in den Gelegenheitsstrukturen des Lernens, dem Bauplan des Bildungssystems begründet, sondern mindestens ebenso sehr in den Defiziten familiärer Sozialisation, den Lernvoraussetzungen. Dem Programm war keine lange Lebensdauer beschieden. Sein baldiges Versickern war nicht nur wachsenden Zweifeln daran geschuldet, ob es sinnvoll, sondern auch, ob es überhaupt möglich war, die vielfältigen sozialen Basisprobleme, die sich in den sozialen Brennpunkten überlagerten und vereinten, primär mit den Instrumenten der Bildungspolitik anzugehen.

Was sich hier ankündigte, war ein Wandel der Paradigmen: Mitte der 1970er Jahre wich die vormalige Zuversicht bildungspolitischen *social engineering*s allmählich wachsender Skepsis. Die Idee, Schule könne sowohl als Medium sozialer Problemlösung wie auch als Motor gezielten sozialen Wandels fungieren, begann an Überzeugungskraft zu verlieren. Konservative Kritiker erhoben vernehmlicher als zuvor ihre Stimme gegen die als soziale Umverteilungsstrategie verstandene Gleichheitspolitik. Der „*Daily Telegraph*“ beschrieb die Strategie der „positiven Diskriminierung“ als

*„merely another expression of contemporary dogma, the view that at every point the interest of those who have shown themselves capable of benefiting from education should be subordinated to those who show no wish to receive it“*⁴¹

Immerhin, ein in Ansatz und Stellenwert vergleichbares Unternehmen lässt sich in den Jahren des Bildungsbooms für die Bundesrepublik nicht ausfindig machen. Bedenkt man die ganze Spannweite möglicher Anknüpfungspunkte einer gesellschaftspolitisch motivierten Bildungsreform, fällt auf, wie nachrangig hier im Schatten des Gesamtschulthemas andere Vorhaben blieben, die sich gesellschaftspolitische Ziele aufs Papier geschrieben hatten – von der vorschulischen Erziehung über die Ganztagschule bis hin zur Weiterbildung. Wie sehr es hier meist bei Absichts-

37 Vgl. Gesine Bühlow u.a., Gesamtschule zwischen Schulversuch und Strukturreform, Weinheim/Basel 1972; Jürgen Baumert/Jürgen Raschert, Gesamtschule, in: Ernst-Günter Skiba u.a. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I, Stuttgart 21993, S. 228-269.

38 Vgl. Heinz Stübig, Aspekte der englischen Sekundarschulreform, Leistungsdifferenzierung, Fächerangebot und Curriculumplanung, München 1983, S. 23-35.

39 Vgl. Harold Silver/Pamela Silver, An Educational War on Poverty. American and British Policy-making 1960-1980, Cambridge u.a. 1991; Philip Robinson, Education and Poverty, London 1976, S. 50 ff. und S. 79 ff.

40 Vgl. A.H. Halsey, Educational Priority, Bd. 1: E.P.A. Problems and Policies, London 1972, insbesondere S. 8

41 Zit. nach Maurice Kogan/Tim Packwood, Advisory Councils and Committees in Education, London/Boston 1974, S. 73 f.

erklärungen blieb, lässt sich am besten für die Ganztagschule illustrieren. Während man in England bereits seit dem 19. Jahrhundert ganztägig in die Schule ging, hatte sich die deutsche Schule von einer Ganztags- zu einer Halbtagschule zurück entwickelt⁴². In der Ära des Bildungsbooms neu zur Debatte gestellt wurde die ganztägige Schule vom Deutschen Bildungsrat, der 1968 ein Versuchsprogramm auch für die Ganztagschule lancierte. An den Halbtagschulen wurde kritisiert, dass sie die herkunftsbedingten Unterschiede der Kinder nicht hinreichend auszugleichen vermochten, von der Ganztagschule erwartet, dass sie aufgrund größerer Förderungsmöglichkeiten Defizite von Kindern aus bildungsfernen Milieus einebnen würde⁴³.

42 Vgl. Karin Gottschall/Karen Hagemann, Die Halbtagschule in Deutschland – ein Sonderfall in Europa, in: APuZ B 41 (2002), S. 12-22.

43 Vgl. Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztags-

Der 1973 verabschiedete Bildungsgesamtplan forderte immerhin, den Anteil der Ganztagschulen an den Vollzeitschülern bis 1985 auf 15 bis 30 Prozent zu erhöhen; in einem ersten Entwurf war gar ein Anteil von nicht weniger als 60 Prozent vorgesehen gewesen⁴⁴. Gleichwohl blieb der Ausbau auch noch hinter den 1973 beschlossenen Werten dramatisch zurück: Ende der 1980er Jahre besuchten nicht mehr als vier Prozent aller Schülerinnen und Schüler Ganztagschulen⁴⁵. Die Bildungs- und Finanzpolitiker hatten

schulen, in: Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission 1967-1969, Stuttgart 1970, S. 43-68, hier S. 50 und S. 53

44 BAK, B 251/1162, BLK, Bildungsgesamtplan (1973), Bd. 1, S. 28; BLK-Geschäftsstelle, Erster Entwurf für den Bildungsgesamtplan und ein Bildungsbudget vom 9.2.1971.

45 Vgl. Wolfgang Böttcher, Schule und Unterricht, in: ders./Klaus Klemm, Bildung in Zahlen. Statistisches

Wissenschaftspreis der Arbeiterkammer Niederösterreich

Die Kammer für Arbeiter und Angestellte für Niederösterreich vergibt im Jahr 2013 zum achten Mal den AKNÖ-Wissenschaftspreis. Vorrangige Ziele sind die Förderung der Auseinandersetzung mit arbeitnehmerInnen-relevanten Themen sowie die Unterstützung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Eingereicht werden können Abschlussarbeiten von Bachelor- oder Masterstudien, Diplom- oder Doktoratsstudien sowie andere gleichwertige wissenschaftliche Arbeiten.

Die Arbeiten müssen einen entsprechenden wissenschaftlichen Erkenntniszuwachs sowie neue Lösungsansätze für Probleme bieten in Bezug auf „die sozialen, wirtschaftlichen, beruflichen und kulturellen Interessen der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen“ (AKG §1), die in den unmittelbaren Arbeits- und Aufgabenbereich des AKNÖ fallen. Maßgeblich ist zusätzlich ein Niederösterreich-Bezug; d.h. dass entweder der/die Antragstellerin ArbeitnehmerIn in Niederösterreich ist oder dort einen Wohnsitz hat oder die absolvierte Bildungseinrichtung sich in diesem Bundesland befindet oder das Thema einen ausschließlichen oder zumindest überwiegenden Niederösterreich-Bezug aufweist.

Eingereicht werden können Arbeiten, die im Ausschreibungsstudienjahr 2011/12 oder im vorangegangenen Studienjahr 2010/11 fertig gestellt wurden. Die Arbeiten dürfen nicht bereits anderweitig von der AKNÖ oder einer anderen AK gefördert oder angekauft worden sein. Förderungen bzw. Förderansuchen bei anderen Institutionen sind anzugeben.

Teilnahmeberechtigt sind alle StudentInnen an österreichischen Universitäten und Fachhochschulen sowie JungwissenschaftlerInnen. MitarbeiterInnen der AKNÖ oder einer anderen AK sind nicht teilnahmeberechtigt.

Die Arbeiten müssen bis spätestens 28. Februar 2013 in elektronischer Form als Pdf-Datei oder auf CD gespeichert eingereicht werden an:

*AKNÖ SHK „Wissenschaftspreis“
Windmühlgasse 28, 1061 Wien*

Die drei Arbeiten mit dem größten wissenschaftlichen Erkenntniszuwachs werden mit einem Innovationspreis von je 1.500 Euro prämiert. Weitere Arbeiten können mit einem Förderpreis ausgezeichnet und von der AKNÖ angekauft werden.

Die prämierten Arbeiten werden auf der AK-Homepage in ihrer Kurzfassung als pdf-Datei für die Öffentlichkeit abrufbar sein.

vor den Mehrkosten kapituliert. Wo es zu einem gesellschaftspolitisch motivierten Ausbau von Bildungsbereichen kam, war zudem keineswegs sicher, dass auch die gewünschten sozialpolitischen Effekte eintraten. So stand dem Ausbau der Weiterbildungsangebote in der Bundesrepublik ein Nutzungsverhalten gegenüber, das nach der „Bildungspolitischen Zwischenbilanz“ der Bundesregierung aus dem Jahr 1976 „oft eher Beiträge zur Verstärkung als zum Abbau von Status- und Bildungsunterschieden“ leistete. Die Teilnehmer hatten vornehmlich mittlere und höhere Bildungsgänge absolviert oder gehörten entsprechenden Statusgruppen an, während Angehörige der unteren sozialen Schichten nur in sehr begrenztem Umfang an den Weiterbildungsangeboten partizipierten⁴⁶.

So wie sich auf der Insel noch vor dem Machtwechsel 1979 eine Gegenbewegung zu den sozialen Egalisierungsbestrebungen in der Schulpolitik ankündigte, verlor auch die sozialwissenschaftlich-sozialdemokratische Reformkoalition in der Bundesrepublik bereits in den 1970er Jahren die Agenda- und Diskurshegemonie. In Großbritannien setzte das Erscheinen der sogenannten *Black Papers* (seit 1969) ein erstes Signal für den bildungspolitischen Umschwung. Die Kampfschriften aus der Feder konservativer Publizisten, Wissenschaftler und Politiker lancierten ein Frontalangriff auf all das, was sich mit sozialistischem *egalitarianism* und reformpädagogischem *progressivism* in Verbindung bringen ließ – auf die soziologische Milieutheorie, den optimistischen Begabungsbegriff und die kindzentrierte Didaktik, auf curriculare Beliebigkeit, schulische Disziplinprobleme und sinkendes Leistungsniveau, auf die Priorität von Gleichheit vor Exzellenz und den Vorrang von Nivellierung vor Differenzierung⁴⁷. Auch die bundesdeutsche Bildungspolitik kehrte, bisweilen von ähnlich hitzigen Debatten begleitet, den ermüdenden Auseinandersetzungen über die äußere Schulstruktur mehr und mehr den Rücken zu. Stattdessen erwachte allmählich ein neues Interesse an der inneren Schulkultur, der Qualität der Lernbedingungen in den einzelnen Schulen. Die für anderthalb Jahrzehnte so hochrangige Frage, welche institutionellen Arrangements den Abbau der ungleichen Bildungschancen zu fördern versprachen, büßte erheblich an Stellenwert ein. Die Bildungspolitik verlor so ihr gesellschaftspolitisches Profil.

Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim/München 1995, S. 40–62, hier S. 54.

46 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Bildungspolitische Zwischenbilanz, Bonn 1976, S. 40.

47 Vgl. C.B. Cox/A.E. Dyson (Hrsg.), *The Black Papers on Education*, London 1971; Knight, *Making*, S. 42 ff.

4. Folgen, Erfolge und Folgerungen

Damit ist die Frage nach dem sozialpolitischen Ertrag von Bildungsexpansion und Bildungsreform aufgeworfen. In der Bundesrepublik wie in England war es in den 1960er und 1970er Jahren zu einer bislang beispiellosen Ausdehnung der Bildungsbeteiligung gekommen – im einen Fall in den Bahnen des bestehenden Schulsystems, im anderen parallel zu dessen äußerer Umstrukturierung. So unterschiedlich die Reformpfade auch verliefen: Auf beiden Seiten des Kanals herrschte schon bald die Meinung vor, dass die ungleichen Bildungschancen der Geschlechter im Zuge der Bildungsexpansion weitgehend ausgeglichen worden waren, sich der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungskarrieren jedoch als außerordentlich zählebig erwiesen hatte. Das Bildungsniveau war insgesamt zwar beträchtlich gestiegen – ein Prozess, von dem sehr wohl auch die unteren Schichten profitiert hatten. Aber Niveaueffekte bedeuten nicht schon Struktureffekte. Die für den Zusammenhang von Bildungsexpansion und Bildungsbeteiligung in England getroffene Beobachtung, „*that social reform may be rather better at changing totals than at changing relatives*“, galt so für beide Länder⁴⁸.

Immerhin, auch wenn der enge Nexus zwischen sozialer Herkunft und Bildungsabschlüssen nicht durchbrochen wurde, sind neuere Untersuchungen für die Bundesrepublik doch zu dem Ergebnis gelangt, dass sich die Abhängigkeit der Bildungsbeteiligung von den sozialen Herkunftsbedingungen im Zuge der Bildungsexpansion zumindest abgeschwächt hat⁴⁹. Das gilt vornehmlich für die erste schulische Selektions- und Verteilungsstufe, für die Bildungsverläufe bis zu den 1970er Jahre und insbesondere für den Zugang zur mittleren Schulbildung. Der Grundbefund einer herkunftsbedingt hohen Ungleichheit der Bildungsbeteiligung wird durch diese Forschungsergebnisse jedoch nur in Nuancen korrigiert⁵⁰. Auch 1980 besa-

48 Anthony Heath/Colin Mills/Jane Roberts, *Towards Meritocracy? Recent Evidence on an Old Problem*, in: Colin Crouch/Anthony Heath (Hrsg.), *Social Research and Social Reform. Essays in Honour of A.H. Halsey*, Oxford 1992, S. 217–243, hier S. 240; vgl. auch den vergleichenden Überblick von Colin Crouch, *Social Change in Western Europe*, Oxford/New York 1999, Kapitel 8.

49 Vgl. Rainer Geißler, *Soziale Schichtung und Bildungschancen*, in: ders. (Hrsg.), *Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland*, Stuttgart 1987, S. 79–110; Anthony Heath, *Education Since 1945*, in: Jonathan Hollowell (Hrsg.), *Britain Since 1945*, Malden u.a. 2003, S. 296–312.

50 Vgl. Walter Müller/Dietmar Haun, *Bildungsungleichheit im sozialen Wandel*, in: *KZfSS* 46 (1994), S. 1–42;

Ben Beamtenkinder noch immer eine zwölf Mal bessere Chance als Arbeiterkinder, an einer Universität zu studieren, 2000 sogar eine fünfzehn Mal bessere Chance⁵¹. Ähnlich bestätigen Analysen auch für Großbritannien, dass sich insgesamt zwar die sozialen Ungleichheitsmuster der Bildungsbeteiligung etwas verringert haben, gleichwohl aber prägnant geblieben sind⁵². Beiden Ländern gemein war überdies eine, gemessen an den Bildungsabschlüssen, begrenzte intergenerationelle Mobilität. Die relativen Bildungschancen von Kindern mit niedrigem familiären Bildungshintergrund haben sich in der Bundesrepublik seit den 1970er Jahren nicht mehr verbessert⁵³.

All dies bedeutet jedoch nicht, dass zwischen beiden Ländern in puncto sozialer Bildungsungleichheit keine bedeutsamen Unterschiede bestanden hätten. Schon das Ausmaß der Ungleichheit war nicht dasselbe. So konnte für die Kohorte der zwischen 1950 und 1959 Geborenen – Jahrgänge, die zu guten Teilen am frühen Bildungsboom partizipierten – festgestellt werden, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung in England schwächer ausgeprägt war als in der Bundesrepublik⁵⁴. Auch andere Daten bestätigen diese Beobachtung. Nach Berechnungen der OECD lag der Anteil der Arbeiterkinder an den Studierenden 1974 in England erheblich höher als in der Bundesrepublik⁵⁵. Ebenso darf in vergleichen-

der Perspektive nicht außer Acht bleiben, dass Bildungszertifikate die beruflichen Chancen in England weniger massiv bestimmen als in der Bundesrepublik, wo sich der Zusammenhang zwischen Bildungstiteln, sozialer Platzierung und Arbeitsmarktchancen enger gestaltet⁵⁶. Für die sozialen Chancenstrukturen in beiden Ländern fiel andererseits ins Gewicht, dass das deutsche Bildungssystem einen wesentlichen höheren Ausstoß an mittleren Qualifikationen und insbesondere ein deutliches Plus in der beruflichen Ausbildung vorweisen konnte⁵⁷. Schließlich wurden in England, trotz vieler fortbestehender Probleme, in der Frage der Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern größere Fortschritte erzielt. So erlangte in der Kohorte der zwischen 1960 und 1969 Geborenen, der zweiten britischen Migrantengeneration, ein größerer Anteil der Kinder von indischen und pakistanischen Einwanderern einen Universitätsabschluss als dies unter den in Großbritannien geborenen Weißen der Fall war⁵⁸. In der Bundesrepublik, mit seiner nach Ethnien wie nach sozialökonomischem Status anders zusammengesetzten Migrantenbevölkerung, sind, gemessen an der durchschnittlichen Bildungsbeteiligung der deutschen Mitschüler, die Defizite der Migrantenkinder deutlich größer, ja im Bildungserfolg scheint sich die Kluft zu den Einheimischen, einer Auswertung der Mikrozensusdaten zufolge, in der zweiten Generation eher noch vergrößert zu haben⁵⁹.

PISA 2000 hat beiden Ländern das Zeugnis ausgestellt, dass ihre Schulsysteme international zu denjenigen

Walter Müller/Reinhard Pollak, Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder in Deutschlands Universitäten?, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, Wiesbaden 2007, S. 303–342; Ursula Henz/Ineke Maas, *Chancengleichheit durch die Bildungsexpansion*, in: *KZfSS* 47 (1995), S. 605–633.

51 Vgl. Becker, *Entstehung*, in: ders. (Hrsg.), *Lehrbuch*, S. 98.

52 Vgl. Jan O. Jonsson/Colin Mills, *Social Class and Educational Attainment in Historical Perspective: a Swedish-English Comparison*, in: *British Journal of Sociology* 44 (1993), S. 213–247 und S. 403–428.

53 Vgl. Regina T. Riphahn, *Intergenerational Transmission of Educational Attainment in Germany. The Last Five Decades*, in: *Journal of Economics and Statistics* 229 (2009), S. 36–60.

54 Vgl. Jan O. Jonsson/Colin Mills/Walter Müller, *A half century of increasing educational openness? Social Class, gender and educational attainment in Sweden, Germany and Britain*, in: Robert Erikson/Jan O. Jonsson (Hrsg.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Boulder (Colorado) 1996, S. 183–206., hier, S. 198 f. und S. 204.

55 Vgl. Heinz Stübiger, *Bildungswesen, Chancengleichheit und Beschäftigungssystem. Vergleichende Daten und Analysen zur Bildungspolitik in England*, München 1980,

S. 211.

56 Vgl. Anthony Heath/Sin Yi Cheung, *Education and Occupation in Britain*, und Walter Müller/Susanne Steinmann/Renate Ell, *Education and Labour-Market Entry in Germany*, beide Beiträge in: Yossi Shavit/Walter Müller (Hrsg.), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford 2003, S. 71–101 und S. 143–188.

57 Vgl. Karin Wagner, *Die Beziehung zwischen Bildung, Beschäftigung und Produktivität und ihre bildungs- und beschäftigungspolitische Bedeutung. Ein deutsch-englischer Vergleich*, Berlin 1986.

58 Vgl. Heath, *Education*, in: Hollowell (Hrsg.), *Britain*, S. 309; vgl. auch Oliver Walter/Päivi Taskinen, *Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten*, in: PISA 2006. *Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, Münster u.a. 2007, S. 337–366.

59 Vgl. Rainer Geißler, *Die Metamorphose der Arbeiter-tochter zum Migrantensohn*, in: Peter A. Berger/Heike Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim/München 2005, S. 71–100.

zählen, in deren Rahmen das von den Schülern erreichte Kompetenzniveau am stärksten zwischen den sozialen Herkunftsgruppen differiert⁶⁰. Im Unterschied zum deutschen System, dem PISA 2000 zugleich beträchtliche Defizite bei den durchschnittlich erreichten Kompetenzen bescheinigte, schnitt das englische unter Leistungsgesichtspunkten allerdings vergleichsweise gut ab. Beide Befunde könnten für Großbritannien überraschend erscheinen, bedenkt man, dass das britische Schulsystem in den Jahrzehnten des Bildungsbooms eine tiefgreifende, gesellschaftspolitisch motivierte, auf mehr Gleichheit hin ausgerichtete Strukturreform durchlaufen hatte, und vergegenwärtigt man sich zudem, dass die englischen Schulen gleichzeitig im Hinblick auf den Kenntnisstand ihrer Absolventen einer immer stärkeren Kritik ausgesetzt gewesen waren. Manches Verdikt, das noch in den 1980er Jahren über das als unzureichend angesehene Wissen der britischen Schüler gefällt wurde, nährte sich aus einer – oft oberflächlichen – Kontrastierung mit dem bundesdeutschen Modell⁶¹. Was die äußere Strukturreform angeht, ist hier freilich zu berücksichtigen, dass die *comprehensive schools* die Auslese zwar zeitlich nach hinten verschoben, das Problem der Chancenungleichheit jedoch nicht grundlegend entschärften⁶², zumal viele dieser Schulen durch die Art, wie sie die Schüler nach Niveaustufen einteilten, das gegliederte System in abgeschwächter Form reproduzierten. Und auch mit Blick auf die Qualität hin lässt sich der englische Befund leicht erklären: Die britische Schulpolitik der 1980er und 1990er Jahre vollzog nicht nur eine deutliche Abkehr von der bis dahin vorherrschenden, gesellschaftspolitisch motivierten Bildungspolitik, sondern etablierte auch ein neues, auf nationalen Bildungsstandards, Erfolgskontrollen und Wettbewerb fußendes Steuerungsparadigma⁶³.

60 Vgl. Jürgen Baumert/Gundel Schümer, Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 323-407.

61 Vgl. S.L. Prais/Karin Wagner, Schooling Standards in England and Germany: Some Summary Comparisons Bearing on Economic Performance, in: National Institute Economic Review 1985, S. 53-76; Detlef Glowka, Anglo-German Perceptions of Education, in: Comparative Education 25 (1989), S. 319-332.

62 Vgl. Anthony F. Heath, Educational Reform and Changes in the Stratification Process in Great Britain, in: Achim Leschinsky/Karl Ulrich Mayer (Hrsg.), The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe, Frankfurt a.M. u.a. 1990, S. 92-110.

63 Vgl. Clyde Chitty, Towards a New Education System: The Victory of the New Right? London u.a. 1989; Pam

Seit PISA ist es dieses Paradigma, das der deutschen Bildungspolitik als neues Referenzmodell dient.

Die konservative Bildungspolitik der Ära Thatcher war an individuellen Chancen interessiert, nicht aber an einem gesellschaftlichen Chancenausgleich. *New Labour* hat an den Grundelementen des von den Konservativen eingeführten Paradigmas festgehalten, sich zugleich jedoch auf die Fahnen geschrieben, die verschärfte soziale Schieflage ausgleichen zu wollen, die zum Erbe der konservativen Bildungspolitik zählte. Darüber, ob und in welchem Maße dies gelungen ist, gehen die Meinungen auseinander⁶⁴. Ein radikales Ausschlagen des Pendels in eine entgegengesetzte Richtung ist unter *New Labour* jedenfalls nicht erfolgt. Anders als in den Boomjahren der Bildungsexpansion zielte dort, wo sich auf beiden Seiten des Kanals in der Bildungspolitik wieder ein sozialpolitischer Impuls bemerkbar machte, das Bestreben vor allem darauf, Bildungsarmut zu bekämpfen und Prozesse sozialer Deklassierung zu verhindern; durch einen Umbau des Systems die Chancen für einen „Aufstieg durch Bildung“ für alle zu erhöhen, trat demgegenüber zurück. *New Labours* primäres Ziel lautete nicht mehr *social equality*, sondern *social inclusion*; als Richtschnur galt dabei der Leitsatz *“standards matter more than structures“*. Die Verschiebung des Ansatzpunkts resultierte nicht zuletzt aus der Differenz zwischen gehegten Erwartungen und beobachtbaren Erträgen, wie sie bei den früheren Anläufen zu einer gesellschaftspolitisch motivierten Bildungspolitik zutage getreten war. Bildungspolitik war Sozialpolitik zur Sicherung eines Mindestmaßes an kompetenzbezogenen Teilhabechancen, kaum aber manifeste Gesellschaftspolitik im Sinne einer Veränderung der Gesellschaft mit den Mitteln der Bildungspolitik.

Sammons u.a., England, in: Hans Döbert/Eckhard Klieme/Wendelin Sroka (Hrsg.), Conditions of School Performance in Seven Countries. A Quest for Understanding the International Variation of PISA Results, Münster u.a. 2004, S. 65-149.

64 Vgl. Ruth Lupton/Natalie Heath/Emma Salter, Education: New Labour's Top Priority, in: John Hills/Tom Sef-ton/Kitty Stewart (Hrsg.), Towards a More Equal Society? Poverty, Inequality and Policy Since 1997, Bristol 2009, S. 71-90; Sally Tomlinson, Education in a Post-Welfare Society, Maidenhead 2005; Alan Smithers, Schools, in: Anthony Seldon (Hg.), Blair's Britain 1997-2007, Cambridge 2007, S. 361-383; sowie die bilanzierenden Beiträge in Oxford Review of Education 31 (2005) Nr. 1 und 34 (2008) Nr. 6.

Die soziale Dimension bildungspolitischer Programme und Prozesse

Solveig Randhahn

1. Ein Forschungsansatz

In den politikwissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu den Politikfeldern Bildung und Soziales besteht bisher keine Einigkeit darüber, ob und inwieweit Bildungspolitik einen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit, gesellschaftlicher Teilhabe und Zusammenhalt im Sinne eines präventiven, vorsorgenden Sozialstaates leistet bzw. überhaupt leisten kann.

Meine Forschungsarbeit zum Thema „Bildungspolitik im deutschen Sozialstaat“ leistet einen Beitrag zum Schließen dieser Lücke. Mithilfe einer systematischen Untersuchung bildungspolitischer Programme und Prozesse der Bundesländer Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt wird ein genaueres Gesamtbild über das gegenwärtige Verhältnis von Bildungs- und Sozialpolitik in Deutschland gezeichnet. Zur Analyse der Querschnittsbezüge zwischen diesen beiden Politikfeldern und dem damit gegebenenfalls einhergehenden Wandel in der Ausrichtung und Konzipierung des deutschen Sozialstaates stehen zwei Leitfragen im Mittelpunkt der Forschungsarbeit:

1. Vollzieht sich ein konzeptioneller Wandel im Verhältnis von Bildungs- und Sozialpolitik in Deutschland, und wenn ja, welche Merkmale kennzeichnen diesen Wandel?
2. Führt dieser angenommene konzeptionelle Wandel zwischen Bildungs- und Sozialpolitik dazu, dass die formale Trennung der beiden Politikbereiche im Zuge der föderalen Struktur Deutschlands durchlässiger wird?

Die Hauptuntersuchung der Arbeit begründet sich in der Durchführung von Fallstudien über die Bildungspolitik der vier Bundesländer Bayern, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. Im Rahmen eines breit angelegten Analyserasters wurden charakteristische Merkmale für das Verhältnis von Bildungs- und Sozialpolitik in Deutschland herausgearbeitet. Hierzu wurde in einer Voruntersuchung die soziale Dimension von Bildungspolitik in Form von fünf sozialen Ausprägungsformen näher definiert.¹ Die Merkmale

¹ Für die Definition der sozialen Dimension deutscher Bildungspolitik wurden auf der Grundlage der bildungs-

selber wurden untergliedert in bildungspolitische Problemwahrnehmungen, resultierende Politikformulierungen und Handlungsschritte auf der einen Seite, sowie diese beeinflussende externe Rahmenbedingungen auf der anderen Seite. Letztere wurden unterschieden in institutionelle und sozio-ökonomische Einflussfaktoren sowie Wechselmechanismen zwischen politischer Realität und wissenschaftlicher Expertise zu dieser Thematik. Auf dieser Grundlage geht es in der Arbeit nicht nur um empirisches Wissen über Leistung und Qualität der jeweiligen Bildungspolitiken. Zusätzlich wird dieses Wissen in einen normativen Gesamtkontext über bildungspolitische Leitlinien und ihre Relevanz für gesamtgesellschaftliche Prozesse gesetzt.

Auf der Grundlage dieser Forschungsarbeit werden in diesem Artikel das Verhältnis von Bildungs- und Sozialpolitik sowie daraus resultierende Anforderungen und Zielvorstellungen für den deutschen Sozialstaat diskutiert. Zur Veranschaulichung, ob und inwieweit sich diese in bildungspolitischen Programmen widerspiegeln, wird Bezug auf die in der Forschungsarbeit betrachteten Bundesländerbeispiele genommen. Ein besonderer Schwerpunkt wird dabei auf das untersuchte Merkmal der institutionellen Rahmenbedingungen und der Frage liegen, welche Relevanz diese für die soziale Dimension der deutschen Bildungspolitik haben.

2. Bildungspolitik als Bestandteil präventiver Sozialpolitik in Deutschland?

Das ursprüngliche deutsche Sozialstaatsverständnis kann historisch betrachtet als stark nachsorgeorientiert charakterisiert werden. Im Bismarckschen Sozialmodell des auslaufenden 19. Jahrhunderts spielen wohlfahrtsstaatliche Anknüpfungspunkte im Sinne einer Bildungspolitik als präventive Sozialpolitik anfänglich keine Rolle. Vielmehr sieht dieses in der Umsetzung eine „Doppelstruktur aus statusbezogener Sozialversicherung und Finanztransfers“ (Heintze 2007: 28) vor und konzentriert sich damit auf die Absicherung sozialer Lebensrisiken wie Arbeitslosigkeit, Krankheit oder Invalidität.²

und sozialpolitischen Lage in Deutschland sowie den in diesem Zusammenhang existierenden wissenschaftlichen Diskurs charakteristische Ausprägungsformen herausgearbeitet. Diese wurden in fünf Kategorien zusammengefasst: A1 – Integration und Zusammenhalt der Gesellschaft; A2 – Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg; A3 – Bildung als soziale Vorsorge; A4 – Bildung als Voraussetzung zur Teilhabe an Arbeitsmarkt und Gesellschaft; A5 – Bildung als Schutz vor sozialer Armut (Näheres zur Definition dieser Kategorien vgl. Randhahn 2011: 61ff.)

² Detailliertere Ausführungen zum Diskurs über den

Parallel dazu ist das deutsche Bildungsverständnis vor allem durch zwei zentrale Merkmale geprägt: zum einen durch das Humboldtsche Bildungsideal, das nach Ausbildung und Vervollkommnung der eigenen Persönlichkeit und Individualität strebt und von einer Bildung um ihrer selbst Willen ausgeht; zum anderen durch ein Verständnis von Bildung als Statussymbol in der Gesellschaft, und damit einhergehend aber auch als Kriterium sozialer Abgrenzung – nicht zuletzt symbolisiert durch die Herausbildung des dreigliedrigen deutschen Schulsystems mit dem Gymnasium als höchste zu erreichende Schulform.³

Aufbauend auf diesen sozialstaatlichen Weichenstellungen und als Folge der föderalen Struktur des deutschen Bundesstaates fallen die Bereiche Bildung und Soziales bis heute in unterschiedliche Verantwortungsbereiche von Bund und Ländern. Wenn auch sehr stark verkürzt, lässt sich das Bildungswesen im Rahmen der Kulturhoheit dem Verantwortungsbereich der 16 Bundesländer (Artikel 7, Grundgesetz (GG)) zuordnen, während Sozialpolitik als gesamtgesellschaftliche Bundesaufgabe behandelt wird (Art. 20 GG).⁴

Im Sinne dieser getrennten Verantwortungsbereiche wird auch in der politikwissenschaftlichen Auseinandersetzung über den deutschen Sozialstaat der Bereich Bildung traditionell nicht als Bestandteil des Wohlfahrtsystems behandelt. Erst im Zeitverlauf gewinnt dieser Zusammenhang größere Relevanz sowohl in der nationalen als auch in der europäischen wissenschaftlichen Auseinandersetzung über den Sozialstaat. Als zentraler Baustein der sozialen Vorsorge dient Bildung dabei primär der Sozialisation und Ausbildung zukünftiger Arbeitskräfte ebenso wie der Herstellung sozialer Chancengleichheit und Demokratisierung. Ein solcher Ansatz basiert auf einem Sozialverständnis, das Bildung als Mittel zur Verteilung individueller Lebenschancen und damit einhergehend als Instrument sozialer Prävention und gesellschaftlicher Teilhabe und Integration begreift (vgl. u.a. Allmendinger 1999, Esping-Andersen 2004, Butterwegge 2005, Heintze 2007, Opielka 2005, Marshall 1992, Münch 2002, Nullmeier 2006).

Dies berücksichtigend, lässt sich in Deutschland eine wachsende Öffnung jener tradierten Vorstellungen

eines korporatistischen statusgebundenen Gesellschaftsbildes beobachten. Im öffentlichen Diskurs wird Bildungspolitik als zunehmend wichtiges Instrument von Sozialpolitik dargestellt. Gern wird in diesem Zusammenhang von Bildungschancen als der „neuen sozialen Frage des 21. Jahrhunderts“ gesprochen. Was bedeutet „soziale Frage“ jedoch in diesem Kontext? Eine wissenschaftliche allgemeine Definition bietet Heinz Lampert. Danach kennzeichnet die soziale Frage die

„Existenz von Unterschieden in den politischen, persönlichen und/oder wirtschaftlichen Rechten sowie in den Verfügungsmöglichkeiten über wirtschaftliche Güter (Einkommen und Vermögen) zwischen sozialen Gruppen (Schichten, Stände, Klassen), die als so groß empfunden werden, dass sie entweder den inneren Frieden und damit die Existenz der Gesellschaft bzw. des Staates bedrohen oder von den Trägern politischer Macht als nicht vertretbar angesehen werden“ (Lampert 2001: 13).

Übertragen auf das Politikfeld Bildung bedeutete dies, dass zwischen sozialen Gruppen Unterschiede im Zugang zu Bildung existieren, die so groß sind, dass sie einer gerechten Verteilung von Lebenschancen und einem gesellschaftlichen Zusammenleben entgegenstehen oder sie zumindest einschränken und damit eine Verschärfung sozialer Disparitäten in der Gesellschaft nach sich ziehen. Dies berücksichtigend, wird in der stärkeren Verknüpfung der Politikfelder Bildung und Soziales ein zentrales Instrument gesehen, um auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen und ökonomischen Veränderungsprozesse zu reagieren (vgl. Bultmann 2002, 2003; BLK-Programm 2002–2007: Demokratie lernen & leben; nationale Bildungsberichte 2006–2012). Hierzu zählen unter anderem der Umgang mit demografischen Veränderungen und einer zunehmend schrumpfenden und gleichzeitig alternden Bevölkerung. Ferner erfordern neue Beschäftigungsfelder auf den Arbeitsmärkten mit neuen Tätigkeits- und Kompetenzprofilen veränderte qualifikatorische Voraussetzungen (vgl. Dienstleistungssektor, IT-Bereich). Daran anknüpfend wachsen Kinder und Jugendliche unter veränderten Familien- und Lebensbedingungen auf, die ebenfalls Folgen auf Bildungs- und Zugangschancen haben.

Auf dieser Grundlage setzt die deutsche Bildungspolitik auf einen zunehmend breit gefächerten Funktionskanon des Bildungssystems, der über eine reine Lern- und Wissensfunktion hinausgeht. Neben der Sozialisation und Persönlichkeitsentfaltung geht es um eine Qua-

Wohlfahrtsstaat in Deutschland, vgl. Kap. 1 und 2.1 in Randhahn 2011: 17ff.

³ Detailliertere Ausführungen zum Diskurs über das deutsche Bildungswesen, vgl. Kap. 2.2 in Randhahn 2011: 43ff.

⁴ Für eine detailliertere Darstellung vgl. Randhahn 2011: 25ff.

lifikations- und Allokationsfunktion, über die die Regulierung und Abstimmung des Bildungssystems mit dem Beschäftigungssystem gewährleistet werden soll. Gleichzeitig geht mit diesen beiden Bereichen eine Integrations- und Legitimationsfunktion einher, die sich auf die Vermittlung der in der Gesellschaft geltenden Gerechtigkeitsmaßstäbe und politischen Wertvorstellungen bezieht (vgl. Hradil 1997: 30; Heintze 2007: 26; nationale Bildungsberichte 2006–2012).

Ein solches Bildungsverständnis impliziert eine wachsende Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. Jutta Allmendinger stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Grenzen zwischen den Funktionen der beiden Bereiche – der Statuserzeugung (Bildung) und der Statuserhaltung (Sozialpolitik) – immer mehr verschwimmen (vgl. Allmendinger 1999: 36). Sie versteht Bildung als präventive Sozialpolitik, die sich aus der negativen Korrelation zwischen geringer Qualifikation und Arbeitslosigkeit begründet. Bildung und soziale Sicherung seien deshalb als einheitliche Konzepte zu verstehen, da erstere die Grundvoraussetzung sei, um den Bürger in die Lage zu versetzen, mehr eigene Verantwortung zur Gestaltung seiner Lebensverhältnisse zu übernehmen (vgl. Allmendinger/ Nikolai 2006: 35).

Richard Münch bestätigt diese Argumentationsweise durch seine Analysen über die neuen sozialen Probleme im deutschen Wohlfahrtsstaat. Danach haben Geringqualifizierte und Ausbildungslose immer weniger Chancen, aufzusteigen und werden marginalisiert (vgl. Münch 2002: 1084). Auch in den europäischen Debatten über den Wohlfahrtsstaat argumentiert u.a. Gosta Esping-Andersen, dass jemand, der über unzureichende Qualifikationen, mangelnde kulturelle und soziale Ressourcen verfügt, leichter in eine Lebenslage geraten könne, die durch Niedriglöhne, Arbeitslosigkeit und Beschäftigungsunsicherheit gekennzeichnet ist, als jemand der über entsprechende Handlungsmöglichkeiten verfügt. Er sieht den Ausbau des Bildungswesens als ein mögliches Instrumentarium sozialpolitischer Intervention, um überkommene Privilegien zu beenden und stattdessen Chancengleichheit zu gewährleisten (vgl. Esping-Andersen 2004: 189f.). Christoph Ehmann spricht entsprechend von einer Öffnung der lebensphasenspezifischen begrenzten Funktion von Bildungspolitik zu einer ganzheitlichen Gesellschaftspolitik (vgl. Ehmann 2001). Diese Öffnung der Bildungspolitik liegt einem Verständnis von Sozialpolitik als einer „potenziell alle gesellschaftlichen Gruppen und Problemlagen erfassenden Gesellschaftspolitik“ (Kohl 2000: 134) zugrunde. Die Notwendigkeit lebenslangen Lernens und die Schlüsselfunktion von Bildung für die Arbeitsmarkt-

teilhabe werden zu wesentlichen Voraussetzungen, um die Teilhabechancen an der Gesellschaft zu verbessern und im besten Fall zu sichern. Dabei geht es nicht nur um den Ausgleich sozialer Ungleichheiten und Zugangschancen für alle, sondern auch um Leistungsfragen, als wesentlicher Bestandteil einer „produktiven oder investiven Sozialpolitik“ (Opielka 2004: 97). Dies berücksichtigend hat sich das deutsche Bildungssystem zu einem Standortfaktor entwickelt, der nicht nur die nationale Wohlfahrt stärken, sondern auch einen Beitrag für die internationale Wettbewerbsfähigkeit leisten soll (vgl. Stehr in Bittlingmayer 2002: 229; Dohmen 2005; nationale Bildungsberichte 2006–2012).

3. Anforderungen und Zielvorstellungen in der deutschen Bildungs- und Sozialpolitik

Die deutsche Bildungspolitik spiegelt diese hier grob skizzierten Tendenzen wider: Bei der Betrachtung des deutschen Schulbildungssystems rücken vor allem zwei zentrale Aspekte in den Mittelpunkt: Im Streben um die Gewährleistung eines zukunftsfähigen deutschen Sozialstaates stehen auf der einen Seite zunehmend ökonomische Zusammenhänge zwischen Wirtschafts- und Bildungssystem im Vordergrund. Dabei fungiert die Schule als Instrument für effektive Qualifizierungen der heranwachsenden Generation. Diese werden als zentral für ein dynamisches, international wettbewerbsfähiges Wirtschaftssystem und für die Bewältigung zukünftiger gesellschaftlicher Aufgaben betrachtet:

„Bildung erhöht nach gut belegten Studien die Lebensqualität der Menschen und trägt zur Wohlfahrt eines Gemeinwesens bei [...] durch eine niedrigere Kriminalitätsrate, durch geringere Sozial- und Gesundheitsausgaben, durch eine größere Steuerkraft, ein höheres Investitionspotenzial, eine bessere Reagibilität auf strukturellen und technologischen Wandel und eine größere gesellschaftliche Stabilität“ (Weiß 2002: 187 in Fend 2006:37).

Auf der anderen Seite steht das Verhältnis von Bildung und sozialer Struktur der Gesellschaft im Vordergrund. Das Bildungswesen erhält seine Legitimation in der Gesellschaft, indem es dem Prinzip gleicher Startchancen für alle im Bildungszugang Rechnung tragen soll. Der Weg durch die schulische Laufbahn soll dem einzelnen die Chance zum sozialen Aufstieg bieten, unabhängig von seiner sozialen Herkunft (vgl. Fend 2006: 38). Soziale Bildungsungleichheiten werden in diesem Zusammenhang somit auch als Chancenungleichheiten in einer demokratischen Gesellschaft verstanden (vgl. Randhahn 2011: 25ff.). In den nationalen Armuts- und Reichtumsberichten wird Bildung zunehmend als ver-

heißungsvolles Instrument der sozialen Vorsorge zum Ausgleich sozialer Ungleichheiten und zum Schutz vor Arbeitslosigkeit und sozialer Armut behandelt⁵ (vgl. Armutsbericht 2005: 252; auch Dobner 2007: 126). In diesem Sinne konstatiert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), dass der „Ausbau der Wissensgesellschaft [eine] zentrale Voraussetzung für die Zukunftsfähigkeit moderner Gesellschaften, für Teilhabe und soziale Gerechtigkeit“ sei (Strategiebericht 2006: 7; vgl. auch Armutsberichte 2001, 2005, 2008). Hieran anknüpfend investieren Bund und Länder tatsächlich erhebliche Geldsummen in die quantitative Bildungsforschung (vgl. Projektdatenbank des BMBF zur empirischen Bildungsforschung). Die in diesem Zusammenhang gewonnenen Ergebnisse und Erkenntnisse über den „Bildungsstandort Deutschland“ liefern eine zentrale Grundlage für eine Vielzahl angestoßener Reformprojekte und Entwicklungsprogramme im deutschen Bildungswesen.

Umso widersprüchlicher erscheint es, dass nach wie vor überdurchschnittlich große soziale Defizite im deutschen Bildungssystem existieren. Glaubt man aktuellen empirischen Befunden, erscheinen Umsetzung und Praxis bildungspolitischer Ansprüche eher ernüchternd und nur wenig zukunftstauglich. Statt sozialer Gerechtigkeit treten neue Ungerechtigkeiten auf und statt einer Zusammenführung scheint die Gesellschaft weiter auseinanderzudriften (vgl. BMBF 2002: 52; Bertelsmann Stiftung 2010: Soziale Gerechtigkeit in der OECD; PISA-Studien).

Deutlich wird dies am Beispiel der deutschen Hauptschule⁶ und deren Image als Restschule, insbesondere für Schüler aus Hartz-IV-Familien⁷ oder mit Migrationshintergrund. Ebenso sind die soziale Ungleichverteilung von Schülern an Gymnasien zu Ungunsten der sozial benachteiligten Schichten oder die Zunahme von so genannten Brennpunktschulen in sozial benachteiligten Stadtteilen oder Regionen kennzeichnend für diesen Prozess (vgl. Bildungsberichte 2006, 2008, 2012; PISA 2000–2009). Zusätzliche Bestätigung erhalten diese Befunde durch Umfragen zum Stimmungsbild in der Gesellschaft. Darin beurteilt eine

wachsende Mehrheit von Eltern und Kindern das deutsche Bildungssystem eher als ungerecht. Auffällig ist, dass vor allem Eltern von Haupt- und Gesamtschülern das Bildungssystem als ungerecht betrachten, während Eltern von Gymnasiasten oder Realschülern eine geringere Ablehnung zeigen (vgl. Studie der Bertelsmann Stiftung; World Vision Kinderstudie 2007, 2010).

Beobachtungen wie diese bestätigen den Widerspruch zu den oben genannten nominellen Zielvorstellungen für das deutsche Bildungssystem. Ob und inwieweit die Bundesländer Herausforderungen wie diese im Rahmen ihrer Bildungspolitik aufgreifen, war Untersuchungsgegenstand meiner Forschungsarbeit. Insgesamt konnte dabei während des Untersuchungszeitraums für die vier untersuchten Bundesländer eine wachsende soziale Ausrichtung der bildungspolitischen Programmatik beobachtet werden: Maßnahmen wie der Ausbau von Ganztagschulen, Sprachförderung, ergänzende Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die Einführung von Sozialindices⁸ oder Ansätze einer sozialen Stadtentwicklung und regionaler Bildungsnetzwerke sind kennzeichnend für eine stärkere Querschnittsorientierung zwischen den Politikfeldern Bildung und Soziales. Verstanden als Möglichkeit der sozialen Vorsorge und Prävention im deutschen Sozialstaat, wird auf diese Weise auf verschiedene sozio-ökonomische Rahmenbedingungen reagiert, wie demografische und strukturelle Veränderungen in der Gesellschaft, die jeweilige Haushaltssituation eines Bundeslandes oder auch das gesellschaftliche Verhalten (insbesondere von Eltern) im Kontext Schule. Entsprechend konnte in den vier Bundesländern ein wachsendes Verständnis von Bildung als Vorsorgeinstrument zur Vermeidung von zukünftigen Transferleistungen ebenso wie als grundlegende Ressource für das Humankapital am Arbeitsmarkt und damit als Beitrag zur Entlastung des Sozialstaates beobachtet werden. Eine solche Ausrichtung impliziert sowohl eine engere Koppelung zwischen wirtschaftspolitischen Zielvorstellungen der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit als auch sozialen Chancen- und Gerechtigkeitsvorstellungen (vgl. Randhahn 2011).

Gleichzeitig führt die Auswertung der Länderanalysen allerdings auch zu dem Schluss, dass viele der in den

5 Seit dem Jahr 2001 veröffentlicht die Bundesregierung regelmäßig nationale Armuts- und Reichtumsberichte. Künftig zitiert: Armutsbericht 2001, 2005, 2008.

6 Das Qualifikationsniveau der deutschen Hauptschule entspricht einer grundlegenden allgemeinen Bildung zur Berufsreife. Der Abschluss entspricht dem Level 2 der ISCED-Klassifikation der UNESCO.

7 „Hartz IV“ ist die umgangssprachliche Bezeichnung für die sogenannte Grundsicherung für Arbeitsuchende nach dem deutschen Sozialgesetzbuch II.

8 Über derartige Sozialindices soll eine passgenauere Zuweisung von Stellen erfolgen, und zwar dahingehend, dass Stellen für besondere Förderung und für Vertretungsaufgaben vorrangig den Schulen zugewiesen werden, die in einem schwierigen sozialräumlichen Umfeld arbeiten und einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen unterrichten, die besondere individuelle Förderung benötigen.

Bundesländern eingeleiteten Maßnahmen nur bedingt mit den tatsächlichen Erfordernissen vor Ort übereinstimmen. Teilweise haben sie geradezu gegenteilige Effekte zu den eigentlich angestrebten: Statt einer Stärkung von Sozialausgleich und Chancengerechtigkeit beinhalten einige der angestoßenen Reformen vielmehr die Gefahr einer noch größeren Spaltung der Gesellschaft in Ein- und Ausgeschlossene. Deutlich wurde dies zum Beispiel in Bezug auf Leistungen wie Fahrtkostenzuschüsse, Lernmittelfreiheit oder kostengünstiges Mittagessen an Ganztagschulen, bei denen besondere Ausnahmeregelungen für sozial Benachteiligte vereinbart wurden. Gerade solche Ausnahmeregelungen trugen jedoch im Zweifelsfall zu einer weiteren Verschärfung sozialer Disparitäten bei, indem sie neue Ausgrenzungssituationen schufen (vgl. Länderberichte in Randhahn 2011).

Für Nordrhein-Westfalen (NRW) lässt sich festhalten, dass das Land mit Blick auf die eingeleiteten bildungspolitischen Reformprozesse durchaus für alle untersuchten sozialen Ausprägungsformen eine leicht positive Tendenz verzeichnete, insbesondere für die sozialen Ausprägungsformen Integration und Zusammenhalt der Gesellschaft (A1), Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg (A2) und Bildung als Schutz vor sozialer Armut (A5).⁹ Dies ergibt sich vor allem daraus, dass in Nordrhein-Westfalen die soziale Frage – verstanden als Schaffung von Chancengerechtigkeit und Sozialausgleich, sozialer Integration sowie als Bewältigung von sozialer Armut – sowohl unter der rot-grünen (Legislaturperiode 2000-2005) als auch unter der schwarz-gelben Landesregierung (Legislaturperiode 2005-2010) von zentraler Bedeutung für die bildungspolitische Programmatik war. Beispielhaft sei hier die Schwerpunktsetzung auf den Ausbau von Ganztagschulen und Integrationsprojekten ebenso wie der Aufbau regionaler Bildungnetzwerke genannt. Je nach parteipolitischer Färbung erfolgte dabei allerdings ein unterschiedlicher Umgang in der Umsetzung dieser sozialen Leitziele. Insbesondere differierende und wenig verhandelbare bildungspolitische Strukturvorstellungen erschwerten und blockierten die Kompromissbereitschaft zu Reformansätzen unter den nordrhein-westfälischen Landtagsfraktionen (vgl. Hauptschuloffensive vs. inklusive Schulmodelle)¹⁰.

⁹ Zur Definition der sozialen Ausprägungsformen vgl. Randhahn 2011: 60f.

¹⁰ Hierbei geht es um die Diskussion über die Möglichkeit zur Differenzierung zwischen verschiedenen Schulformen (vgl. traditionelles deutsches Schulsystem mit der Grobeinteilung in Hauptschule, Realschule und

Damit bleibt festzuhalten, dass das Bundesland einerseits zahlreiche bildungspolitische Maßnahmen angestoßen hat, die auf eine stärkere Verknüpfung von Bildungs- und Sozialpolitik setzen. Andererseits waren die nordrhein-westfälischen Landesregierungen während des Untersuchungszeitraums nur bedingt in der Lage, die Defizite in diesem Bereich auszugleichen und zu beheben. Gerade jene, die auf Unterstützung angewiesen sind, wurden nur teilweise erreicht. Die Analyse hat gezeigt, dass trotz der proklamierten sozialpolitischen Intentionen bei einigen Maßnahmen Selektionsmechanismen und neue Ausgrenzungssituationen entstanden, die einer Bildungspolitik als Sozialpolitik widersprechen (vgl. Reform der Schulstruktur, Schulgebietsgrenzen, Privatschulen, in: Forschungsbericht NRW, Randhahn 2011: 176ff.).

Erste Konsequenzen werden mit Blick auf die Schülerabsolventenquoten in NRW deutlich (vgl. IT.NRW, Kommunales Bildungsmonitoring 2012): Positiv ist, dass der Anteil von Schülern mit geringem Bildungsabschluss während des Untersuchungszeitraums abgenommen hat und ein größerer Teil der nordrhein-westfälischen Bevölkerung von besseren Bildungszugangschancen profitieren kann. Gleichzeitig ist jedoch zu beobachten, dass die Anzahl derjenigen ohne Abschluss während des Untersuchungszeitraums nur geringfügig reduziert werden konnte und dabei erhebliche regionale Unterschiede festgestellt wurde (vgl. Klemm 2010). Im Sinne eines „creaming the poor“ (vgl. Anhorn 2005: 211) ergibt sich für diese Gruppe eine Situation der negativen Selektion: Sie werden noch stärker marginalisiert, ihre Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft werden noch mehr eingeschränkt und sie bleiben weiterhin die Verlierer im System.

Vor diesem Hintergrund tragen die angestoßenen bildungspolitischen Reformprozesse in Nordrhein-Westfalen zwar teilweise zu einer Verbesserung von Chancenungerechtigkeiten bei. In anderen Bereichen werden gesellschaftliche Ungleichheiten jedoch geradezu legitimiert: Jeder erhält die Chance auf Bildung und damit einhergehend auf einen qualifizierenden Abschluss. Wer diese Chance jedoch nicht nutzt (warum auch immer), hat Pech und hat es im Anschluss umso schwerer. Er droht, von einem Bildungsverlierer auch zu einem Verlierer in der Gesellschaft zu werden.

In Hamburg war die Bildungspolitik während der Untersuchung unter dem Leitbild „Wissensmetropole Hamburg“ besonders stark durch Wettbewerbs- und

Gymnasium) oder der Verlagerung der Differenzierung in die Schule, im Sinne einer Schule für alle (vgl. Gesamtschulmodelle).

Leistungsinteressen bestimmt. Soziale Kriterien spielten dabei in den ersten Jahren des Beobachtungszeitraums kaum eine Rolle. Unter der konservativen CDU/PRO-Regierung (2001-2004) verschärften sich bildungs- und sozialpolitische Unterschiede erheblich und das Sozialgefüge der Stadt war durch wachsende Ungleichheiten geprägt. Maßnahmen wie Vorschulgebühren ebenso wie Kürzungen an der Sprachförderung und an Grundschulen trugen zur Verschärfung dieser sozialen Gegensätze und einer negativen Koppelung von Bildungs- und sozialer Armut bei. Erst mit der Ablösung der PRO (Partei Rechtsstaatlicher Offensive) aus der Landesregierung im Jahr 2004 gewannen Reformansätze mit einer sozialen Komponente an Bedeutung. Bildung wurde zu einem integralen Bestandteil der sozialen Stadtteilentwicklung ebenso wie von Integrationsprogrammen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Vorläufiges Ergebnis zum Untersuchungsende war die im Jahr 2006 angestrebte Reform des gesamten Hamburger Schulsystems hin zu einem zweigliedrigen Modell. Danach haben die Schüler im Anschluss an eine vierjährige Grundschule zwei Optionen: Sie können auf die sogenannte Stadtteilschule gehen, an der alle Schulabschlüsse bis zum Abitur angeboten werden. Alternativ besteht bei entsprechender Qualifikation die Möglichkeit zum Besuch des Gymnasiums. Zum damaligen Zeitpunkt existierten noch sehr viele Unklarheiten und Unsicherheiten über einzelne Bestandteile der Schulreform, die erheblichen Unmut und Widerstände bei der Bevölkerung hervorriefen. Verstärkt wurde dies durch die Problematik, dass die Stadt trotz der eingeleiteten Veränderungen durch eine wachsende Segregation zwischen armer und reicher Bevölkerung geprägt ist. Dies spiegelte sich auch im Bildungssystem der Hansestadt wider. Auch wenn die eingeleiteten Maßnahmen teilweise durchaus positive Erfolge im Streben um sozialpolitische Leitziele verzeichneten, kann zum Ende des Untersuchungszeitraums von einer flächendeckenden Verbesserung noch keine Rede sein (vgl. Forschungsbericht Hamburg in Randhahn 2011: 128ff.). In der Zwischenzeit lässt sich beobachten, dass das „Hamburger Modell“ eines zweigliedrigen Schulsystems über die Stadtgrenzen hinaus auch in den anderen Bundesländern auf Interesse stößt. Bundesländerübergreifend haben die Diskussionen zur Überarbeitung der jeweiligen Schulstrukturen zugenommen, wobei das traditionelle dreigliedrige Schulsystem dabei zunehmend in Frage gestellt wird.

Auch in Sachsen-Anhalt beinhalteten die angestrebten bildungspolitischen Prozesse nur teilweise eine faktisch engere Anbindung an sozialpolitische

Kriterien. Die Landesregierungen stimmten während des Untersuchungszeitraums der grundsätzlichen Leitfunktion von Bildung als Baustein zur Schaffung von Zukunftsperspektiven und sozialer Vorsorge parteiübergreifend zu. Darüber hinaus bestanden jedoch nur wenige Gemeinsamkeiten in den Programmvorstellungen. Folge der mit den Regierungswechseln einhergehenden Farbwechsel war ein Zustand der bildungspolitischen Stagnation, der keineswegs einer Bildungspolitik im Sinne von Sozialpolitik entsprach. Mit der Übernahme der fünften Legislaturperiode im Jahr 2006 versuchte die schwarz-rote Koalition verstärkt Konstanz und Kontinuität aufzubauen. Es gelang ihr jedoch nicht, einen gemeinsamen Nenner bei den Bildungsstrukturen zu erreichen. Neben den parteipolitischen Uneinigkeiten begleiteten weitere Herausforderungen den bildungspolitischen Prozess des Landes. So wurden gerechte Bildungszugangschancen und eine Verbesserung des negativen Zusammenhangs zwischen Bildungs- und sozialer Armut durch erhebliche demografische und strukturelle regionale Unterschiede erschwert. Daraus resultierende andere sozialpolitische Handlungsbedarfe, wie Alters- und Gesundheitsvorsorge ebenso wie die Senkung der überdurchschnittlich hohen Arbeitslosenquote, bestimmten das Streben um eine langfristige soziale Sicherheit und um Zusammenhalt in der Gesellschaft. Die Handlungsspielräume zur Sicherung bildungspolitischer Prozesse, die zur gesellschaftlichen Integration und zum Sozialausgleich beitragen, wurden auf diese Weise erheblich eingeschränkt. Das Land versuchte, durch eine Stärkung der Eigenvorsorge und Eigenverantwortung sowie durch eine Verbesserung der Berufsfähigkeit einen Ausgleich dieser wachsenden Belastungen im Rahmen der traditionellen Sozialsysteme zu erreichen. Auf diese Weise sollte eine Entwicklung der Bildungspolitik zu einem Konkurrenzfeld der Sozialpolitik verhindert und ein Beitrag zur sozialen Vorsorge und zur Schaffung von besseren Teilhabechancen an der Gesellschaft geleistet werden.

Tatsächlich blieben diese Ansätze nicht folgenlos. Bei der PISA-Studie aus dem Jahr 2006 verbesserte sich Sachsen-Anhalt zumindest im innerdeutschen Vergleich in den Bereichen soziale Dimension und Bildungsqualität. Zum Ende des Untersuchungszeitraums bleibt jedoch weitestgehend offen, inwieweit das Land in der Lage ist, diese Entwicklungsprozesse ebenfalls für die Sicherung des gesellschaftlichen Sozialgefüges und den Wirtschaftsstandort Sachsen-Anhalt zu nutzen. Erschwerend wird sich dabei in den nächsten Jahren nicht zuletzt auch der Abbau der finanziellen Unterstützung durch Bund, Länder und

Europäische Union auswirken (vgl. Forschungsbericht Sachsen-Anhalt in Randhahn 2011: 223ff.).

Ein anderes Bild ergibt sich für den Freistaat Bayern. Das Bundesland zeichnete sich bei der Einbeziehung sozialpolitischer Kriterien durch eine relativ ganzheitliche Betrachtung des bayerischen Bildungssystems aus. Die bildungspolitischen Reformprozesse spiegeln (ähnlich wie in Nordrhein-Westfalen) eine leichte positive Tendenz für alle betrachteten sozialen Ausprägungsformen wider. Dabei wurde während des Untersuchungszeitraums versucht, die bestehenden Strukturen unter Berücksichtigung aller Bildungsteilnehmer zu stabilisieren und zu stärken, anstatt alles „anders und neu zu machen“. Diese Herangehensweise basiert auf einem nach wie vor tief verwurzelten hierarchischen Verständnis der Gesellschaft, nach dem jeder entsprechend seinen Begabungen und Fähigkeiten sozialisiert wird, um darauf aufbauend eine für sich passende Bildungs- und Berufslaufbahn einschlagen zu können. Gleichwohl wuchs während des Beobachtungszeitraums die Bereitschaft zu einer engeren gegenseitigen Abstimmung zwischen Leistungsfähigkeit und Qualitätssicherung einerseits und sozialer Gerechtigkeit und Teilhabechancen im Schulsystem andererseits. Bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitische Zielvorstellungen wurden zunehmend miteinander verknüpft. Insbesondere im Hinblick auf demografische und strukturelle gesellschaftliche Herausforderungen richteten sich Reformansätze zunehmend auf die Nutzung der demografischen Rendite, Integrationsansätze, Wege zur Sicherung wohnortnaher Schulstandorte, Ganztagsangebote ebenso wie den Ausbau der Kooperationsmechanismen zwischen Schulen, Kommunen und anderen gesellschaftlichen Akteuren (vgl. Forschungsbericht Bayern in Randhahn 2011: 80ff.).

Die hier grob skizzierten bildungspolitischen Entwicklungen in den vier untersuchten Bundesländern zeigen bereits, dass eine Interpretation der auf der Grundlage der bildungspolitischen Programme eingeleiteten Maßnahmen als Beleg für die Verknüpfung von Bildungs- und Sozialpolitik zu kurz greifen würde. Die jeweils eingeleiteten Reformprozesse zielen zwar grundsätzlich in die Richtung einer präventiven Sozialpolitik und gleichen sich dabei interessanterweise zunehmend an. So wird zum Beispiel den Schulen und der kommunalen Ebene länderübergreifend mehr Eigenständigkeit und Verantwortung für den Bildungsbereich übertragen (vgl. Bildungsnetzwerke; Selbständige Schule). Auch Ganztagschulen und Integrationsprogramme werden trotz Auslaufen der Bundesförderung weiterentwickelt und ausgebaut.

Dennoch entspricht der Anspruch einer Bildungspolitik als Sozialpolitik häufig noch nicht der politischen Realität und ist in den betrachteten Bundesländern unterschiedlich weit fortgeschritten. Beeinflusst wird dies durch weitere Faktoren, die die beobachteten bildungspolitischen Prozesse bedingen, sie zum Teil beschleunigen, aber auch verlangsamen. Hierzu zählen neben der Profilierung parteipolitischer Interessen insbesondere institutionelle und sozio-ökonomische Einflussfaktoren, aber auch Wechselwirkungsmechanismen zwischen Politik und wissenschaftlicher Expertise.

Zur Verdeutlichung werden im Folgenden die institutionellen Rahmenbedingungen und dabei existierende Wechselwirkungsmechanismen auf die soziale Dimension der untersuchten bildungspolitischen Programme in den vier Bundesländern herangezogen.

4. Institutionelle Rahmenbedingungen – Auf dem Weg zu einem koordinierten Bildungsföderalismus?

Während der letzten Jahre sind der deutsche Bildungsföderalismus und die ihm zugrundeliegenden politischen Willensbildungsprozesse immer wieder Gegenstand des gesellschaftlichen und politischen Diskurses gewesen. Im Jahr 2006 wurden mit der Föderalismusreform die Verantwortlichkeiten in der Bildungspolitik unter rein formalen Gesichtspunkten klarer zugunsten der 16 Bundesländer verteilt. Sie entscheiden über die gesetzliche Verankerung bildungspolitischer Leitziele und Programmvorstellungen entsprechend der ländereigenen Rahmenbedingungen und Interessen. Durch das im Rahmen der Föderalismusreform festgelegte Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern existierten in den letzten Jahren keine beziehungsweise nur sehr eingeschränkte Korrekturspielräume in der Aufgabenverteilung zwischen den beiden Ebenen. Gleichwohl spielt der Bund bei bildungspolitischen Auseinandersetzungen über die Schwerpunktsetzung, Umsetzung und Finanzierung nach wie vor eine nicht zu unterschätzende Rolle. Gegenwärtig ist die Diskussion über die Verantwortlichkeiten zwischen Bund und Ländern im Bildungsbereich erneut auf die politische Agenda gerückt. Ein aktueller Gesetzesentwurf zur Änderung von Artikel 91b GG soll die Kooperationsmöglichkeiten zwischen Bund und Ländern erneut erweitern (vgl. ÄndGE91b vom 21.05.2012). Dabei ist festzuhalten, dass sich diese Möglichkeiten bisher einzig auf den Wissenschaftsbereich konzentrieren, während der Schulbereich auch weiterhin unangestastet bleibt. Für diesen Bereich beschränken sich kooperative Aktivitäten zwischen Bund und Ländern nur auf gemeinsame Empfehlungen und Berichte zur

Feststellung der Leistungsfähigkeit des deutschen Bildungswesens im internationalen Vergleich (z.B. PISA). Noch vor der Föderalismusreform gemeinsam initiierte Investitionsprogramme für den Schulbereich wie das Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung (IZBB) oder Förderprogramm für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund (FÖRMIG) liefen dagegen aus (vgl. Randhahn 2012: 113). Wenn auch erst in Ansätzen, so ist diese Entwicklung dennoch ein Indikator dafür, dass die formal ursprünglich klare Trennung der föderalen Strukturen erneut in Frage gestellt wird, dies insbesondere mit Blick auf die soziale Dimension des Bildungswesens (vgl. Brüsemeister 2003; Fuchs 2000: 37; Opielka 2004; Lehbruch 2004: 174f.; Traeger 2005: 12).¹¹

Gerade hier geht es um einen sensiblen Bereich, bei dem auch nach der Föderalismusreform unterschiedliche politische Zuständigkeiten berührt, diskutiert und eingefordert werden: Wird von Bildungspolitik als Sozialpolitik gesprochen, geht es nicht nur um länderspezifische, sondern um gesamtgesellschaftliche Anliegen (z.B. soziale Teilhabe- und Zugangschancen für alle), die eine Beteiligung des Bundes nahe legen. In diesem Sinne vertritt auch die derzeitige Bundeskanzlerin Angela Merkel zumindest in ihren mündlichen Stellungnahmen über eine nachhaltige und zukunftsfähige Bildungspolitik die Haltung, dass Bildungspolitik nicht nur ein Anliegen der Länder sei, sondern in der gemeinsamen Verantwortung von Bund und Ländern liege.¹² Hieran anknüpfend lädt sie seit dem Jahr 2008 in regelmäßigen Abständen zu nationalen Bildungsgipfeln ein, wo gemeinsam über die Reformfähigkeit der deutschen Bildungspolitik diskutiert wird. Auch viele Fachleute aus Wirtschaft, Wissenschaft, Lehrer- und Elternverbänden befürworten besonders bei Fragen in Bezug auf die Lehrerbildung, Kerncurricula, Bildungsstandards oder Qualitätssicherung bundeseinheitliche Absprachen für ein koordiniertes Vorgehen. Eine zu starke Zergliederung, so die Annahme, würde die Bildungsreformen in diesem Zusammenhang vielmehr lähmen und zu einer „Beliebigkeit der Länderinteressen“ (Anfrage d. Grünen in NRW Drs. 14/833: 1) führen.¹³

11 Zur Diskussion über die gegenwärtige Rolle des Bundes in der Bildungspolitik vgl. auch Randhahn: „Formale und reale Vetomacht in der Bildungspolitik: Welche Rolle spielt der Bund und warum? – Zwischen Stillstand und Reformstau. In: Blank (2012): Vetospieler in der Policy-Forschung.

12 vgl. Videobotschaften von Angela Merkel vom 30.8.2008 und 12.12.2009. Internetportal der Bundeskanzlerin.

13 vgl. auch Bundeselternrats 2005; Internetportal der

Insofern kann ein koordinierter Bildungsföderalismus zwischen Bund und Ländern sowohl als Chance der Bundesländer wie auch als erneute Einschränkung ihrer Handlungsspielräume verstanden werden. Letzteres dadurch, dass die Forderung nach einer stärkeren gegenseitigen Abstimmung gleichzeitig eine erneute Verknüpfung bildungspolitischer Ziel- und Reformvorstellungen der Bundesländer mit denen des Bundes beinhaltet. Dies muss grundsätzlich nicht schlecht oder verkehrt sein. Geht es jedoch um Fragen der Verantwortlichkeit und Kompetenzen und damit um die Verteilung von Machtressourcen, ergeben sich neue Interessenskonflikte und Vetomuster für Reformstaus und gegenseitige Blockadesituationen.¹⁴

Im Rahmen dieser Auseinandersetzung ist nicht nur die landespolitische Ebene der Bundesländer sondern durchaus auch die kommunale Ebene einzubeziehen. So kann während des Untersuchungszeitraums eine zunehmende Delegation bildungspolitischer Verantwortlichkeiten von der Landes- auf die kommunale Ebene beziehungsweise auf freie Schulträger beobachtet werden. Damit einhergehend hat die Zahl relevanter Bildungsakteure in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Mithilfe von Arbeitskreisen, Fachausschüssen und Experten-Kommissionen, in denen zivilgesellschaftliche und politische Akteure zusammenarbeiten, wird versucht, Bildungsreformansätze für eine stabile demokratische Gesellschaft zu entwickeln und existierenden Konfliktpotenzialen (z.B. durch Parteienwettbewerb und Ressourcenknappheit) entgegenzuwirken (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2001; Hans-Böckler-Stiftung 1998).

Lehbruch bezeichnet diesen Prozess als Übergang von einer stärkeren vertikalen Koordinierung durch eine selbständige Aufsicht zu einer mehr horizontalen in Gestalt einer offenen Bund-Länder-Kooperation, unter Berücksichtigung anderer gesellschaftlicher und privater Akteure (vgl. Lehbruch 2004: 94).

Ein weiterer nicht zu unterschätzender politischer Akteur ist in diesem Zusammenhang die Europäische Union. Zwar erfolgt die Einflussnahme der EU auf die nationale Bildungspolitik ihrer Mitgliedstaaten nicht

Arbeitsgemeinschaft für Bildung (AfB) der SPD; Entschließungsantrag der Grünen in NRW vom 30.11.2005 zur Föderalismusreform (Drs. 14/820: 1).

14 Die ehemalige Vorsitzende der Kultusministerkonferenz, Annegret Kramp-Karrenbauer, betonte, dass „jeder Versuch des Bundes, die Länder an einem goldenen Zügel in eine Richtung zu ziehen, kontraproduktiv [sei]. Die Länder werden sich ganz sicher nicht kaufen lassen“ (Fokus Online vom 21.08.2008).

zuletzt bedingt durch das Harmonisierungsverbot für den Bereich Bildung eher indirekt, sei es bei europäischen Vergleichsstudien, bei durch den Europäischen Sozialfonds (ESF) finanzierten Förderprogrammen oder im Rahmen der offenen Methode der Koordination (z.B. Vereinbarung eines gemeinsamen Europäischen Qualifikationsrahmens (EQF)). Gerade diese indirekten Mechanismen tragen jedoch dazu bei, dass vergleichbare Standards in Bezug auf länderübergreifende bildungs- und sozialpolitische Leitziele vereinbart werden, an die sich die einzelnen Mitgliedsländer – und damit auch die deutschen Bundesländer – zunehmend anpassen. Losgelöst von den hierbei erwarteten Vorteilen befürchten einige Bundesländer wie Bayern, dass die Europäische Union sich auf diese Weise über die Hintertür in die ländereigenen bildungspolitischen Zuständigkeiten einmischt und ihnen schließlich ihre Kompetenzen streitig macht. Andererseits erhält auch der Freistaat Bayern Fördermittel aus dem Europäischen Sozialfonds, was darauf hindeutet, dass zumindest bei sozialen Anliegen und Möglichkeiten zu ihrer Finanzierung doch Bereitschaft zu einer ebenenübergreifenden Zusammenarbeit besteht (vgl. Randhahn 2011: 99f.). Insbesondere letzteres zeigt sich auch in den anderen betrachteten Länderbeispielen Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt. Dabei richten sich die Schwerpunkte der Förderprogramme aus dem Europäischen Sozialfonds primär auf Maßnahmen speziell zur Phase des Übergangs zwischen Schule und Arbeitswelt. Im Mittelpunkt steht das Interesse, die Schulabbrecherquote zu reduzieren und berufsorientierte Bausteine in das Schulcurriculum zu integrieren. Vor allem sozial benachteiligten Jugendlichen sollen Chancen zur Entwicklung ihrer Bildungskarrieren und damit einhergehend zum Einstieg in den Arbeitsmarkt und zur Teilhabe an der Gesellschaft eröffnet werden (vgl. Randhahn 2011: 155).

Vor dem Hintergrund solcher ebenenübergreifenden Wechselmechanismen zwischen politischen Institutionen spricht Jutta Allmendinger von einem „koordinierten Bildungsföderalismus“ (Allmendinger 2004: 527), in dem sich die strikten Struktur- und Ressorttrennungen relativieren, eine absolute Zentralisierung aber weiter ausgeschlossen bleibt (vgl. Randhahn in Blank 2012: 109ff.). Beispielhaft für diesen Prozess stehen die bereits genannten bundesländerübergreifend vereinbarten nationalen Bildungsstandards, mit denen sowohl „gemeinsame Vergleichsmaßstäbe geschaffen, [als auch der] Wettbewerb im Föderalismus gestärkt“ (Kultusministerkonferenz – Pressemitteilung vom 03.11.2005) und somit die Selbstkoordinierung der Länder gewahrt wird. Dies berücksichtigend sind

zwei unterschiedliche Trends zu beobachten: Auf der einen Seite stehen bundesweit geltende Bildungsstandards oder länderübergreifende Verfahren der Qualitätsmessung für eine zunehmende Unitarisierung¹⁵. Auf der anderen Seite sind es die länderspezifischen Fähigkeiten, diese entsprechend der jeweiligen regionalen sozio-ökonomischen Kontexte umzusetzen. So versuchen einige Bundesländer eine bessere Passgenauigkeit bildungspolitischer Reformkonzepte durch eigene Modellversuche zu erreichen. Anderen gelingt dies weniger, sei es aufgrund mangelnder finanzieller Ressourcen, sei es aufgrund zu starker Interessengegensätze unter den entscheidungsrelevanten Akteuren oder anderer sozio-ökonomischer Hemmnisse, die eine zukunftsorientierte Bildungspolitik blockieren (z.B. demografischer Wandel, Arbeitslosigkeit, wirtschaftliche Rahmenbedingungen). Somit weisen aktuelle Bildungsreformansätze zwar durchaus Bemühungen zu einer stärkeren Schichtdurchlässigkeit und Universalisierung bei den Bildungschancen für die gesamte Gesellschaft auf. Dennoch zeichnen sich mit Blick auf die jeweiligen Rahmenbedingungen verschieden starke Hindernisse und Blockadesituationen auf dem Weg zur Erreichung dieses Ziels ab, so auch in den vier betrachteten Bundesländern:

In NRW spielen ebenenübergreifende Kooperations- und Koordinationsprozesse eine zentrale Rolle für das Ineinandergreifen von Bildungs- und Sozialpolitik. Gleichwohl ergeben sich auch hier Blockadesituationen, die die jeweiligen positiven sozialen Ausprägungsgrade wiederum abschwächen. So haben die vor der Föderalismusreform initiierten gemeinsamen Programme zwischen Bund und Ländern dazu beigetragen, dass in Nordrhein-Westfalen sowohl Ganztagschul- als auch Integrationsprogramme für sozial Benachteiligte initiiert und weiter ausgebaut wurden (s.o. IZBB, FÖRMIG). Die Bereitschaft der dortigen Entscheidungsträger zur Unterstützung dieser Programme basierte auf sozial ausgerichteten Argumentationsweisen wie Sozialausgleich, Schaffung von Chancen- und Teilhabegerechtigkeit oder Verbesserung der gesellschaftlichen Integration. Die gemeinsamen Aktivitäten zwischen Bund und Ländern waren jedoch zeitlich befristet und liefen mit der Föderalismusreform aus. Im Anschluss entstanden im Zuge der veränderten Kompetenzverteilung eine Vielzahl an Alternativ- und Ersatzprojekten

¹⁵ Unitarisierungsprozess: Vereinheitlichung von materiellen Regelungen. Nicht gleichzusetzen mit Zentralisierung: Konzentration von Kompetenzen beim Bund. Unitarisierungstendenzen sind stets Bestandteil des deutschen Föderalismus gewesen (vgl. Lehbruch 2000, 2004).

auf dezentraler Ebene und zum Teil auch in Kooperation mit der Europäischen Union. Davon wurden einige der während der rot-grünen Legislaturperiode (2000–2005) erprobten Modellversuche unter der nachfolgenden schwarz-gelben Landesregierung (2005–2010) in den flächendeckenden Regelbetrieb übernommen (vgl. Eigenverantwortliche Schule, G8, regionale Bildungnetzwerke). Darüber hinaus wurde auf kommunaler Ebene auch im Rahmen von lokalen Projekten zwischen Schulen, Kommunen und anderen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Akteuren die Bewältigung sozialer Herausforderungen in den Mittelpunkt gerückt. Mit diesen verschiedenen Bildungsmodellen vor Ort sollte ein Beitrag zur Schaffung einer integrierten und zukunftsfähigen Gesellschaft geleistet werden.

Dennoch bleibt zum Ende des Untersuchungszeitraums eine gewisse Unsicherheit bezogen auf die Langfristigkeit und Nachhaltigkeit dieser Reformansätze. Im Rahmen der Untersuchung wurden bereits erste Barrieren und Hindernisse sichtbar, da auch auf lokaler Ebene viele unterschiedliche Interessen aufeinanderstoßen und zum Teil schwer miteinander zu vereinbaren sind. Eine Aussage darüber, inwieweit übergeordnete sozialpolitische Zielvorstellungen realisiert werden können oder nicht, war und ist abhängig vom Einzelfall vor Ort und den dort existierenden Interessen und Rahmenbedingungen. Insofern ist diesbezüglich eine flächendeckende Verallgemeinerung bisher kaum möglich (vgl. Randhahn 2011: 176ff.).

In Hamburg spiegeln die während des Untersuchungszeitraums eingeleiteten bildungspolitischen Programme und Initiativen ein zunehmend engmaschiger gewordenes Netz an Kooperations- und Austauschmechanismen zwischen der Hansestadt und anderen Akteuren wider – sowohl auf politischer als auch auf gesellschaftlicher Ebene. Diese Mechanismen unterstreichen das gesamtgesellschaftliche Interesse an Bildung, als Beitrag zur Sicherung gesellschaftlicher Teilhabechancen. Gleichzeitig bestätigt die Dokumentenanalyse einen relativ simplen Pragmatismus bei diesen Kooperationsmechanismen: Die Berücksichtigung sozialer Aspekte erfolgte selten aus purem Idealismus, sondern ist an andere politikfeldübergreifende (im Besonderen wirtschaftspolitische) Zielvorstellungen geknüpft. Geht es darum, sowohl Berufsfähigkeit als auch Chancen zur gesellschaftlichen Teilhabe zu verbessern, ist eine bessere Abstimmung zwischen bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitischen Prozessen erforderlich. Überspitzt formuliert, wird die stärkere Priorisierung von Sozial- und Bildungspolitik vor allem als »Mittel zum Zweck« behandelt. Losgelöst von derartigen Wer-

tungen bleibt jedoch festzuhalten, dass diese Kooperationsmechanismen an sozialpolitische Zielvorstellungen anknüpfen und damit eine stärkere Profilierung der Achse zwischen Bildungs- und Sozialpolitik nach sich ziehen (vgl. Randhahn 2011: 128ff.).

In Bayern ist zwar eine ähnliche Schwerpunktsetzung der bildungs-, sozial- und wirtschaftspolitischen Zielvorstellungen zu beobachten. Gleichwohl erfolgt dabei eine deutlich stärkere Betonung der landeseigenen Zuständigkeit für das Politikfeld Bildung. Die bayerische Staatsregierung versteht Bildung und Schule als wesentliche Bausteine zur aktiven Zukunftsgestaltung Bayerns. Aufbauend auf dem Prinzip der Subsidiarität sieht der Freistaat seine Souveränität für diesen Kompetenzbereich als entscheidende Voraussetzung, um dieses Ziel zu erreichen. Dezentrale Strukturen vor Ort und damit eine engere Kooperation mit Kommunen und anderen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Partnern seien am ehesten geeignet, um auf regional unterschiedliche bildungspolitische Herausforderungen gezielt und passgenau reagieren zu können. Dennoch weist die Bildungspolitik des Landes Unklarheiten und Uneinigkeiten bei Maßnahmen mit sozialen Anforderungen, wie Mittagessen an Schulen oder Büchergeld, und den Zuständigkeiten für deren Finanzierung auf. So diskutierte der bayerische Landtag zum Ende des Untersuchungszeitraums die Frage, inwieweit der Bund ebenso wie die Europäische Union zumindest bei solchen sozialpolitisch orientierten Maßnahmen langfristig stärker einbezogen werden soll und kann. Gleichzeitig befürchtet der Freistaat in diesem Zusammenhang aber auch eine zu starke Einflussnahme der übergeordneten Ebenen auf die eigenen bildungspolitischen Kompetenzen, zumal die europäischen Vorstellungen über geeignete Bildungsstrukturen nur bedingt den eigenen ideologisch geprägten Bildungskonzepten entsprachen (vgl. Randhahn 2011: 80ff.).

Sachsen-Anhalt ist ein Beispiel dafür, dass die bestehenden und angestoßenen Austauschmechanismen sowohl mit der nationalen und supranationalen Ebene als auch auf dezentraler Ebene mit regionalen und lokalen Akteuren insgesamt zu einer Stärkung der sozialen Dimension in der Bildungspolitik beigetragen haben. Finanzielle Mittel aus dem Länderfinanzausgleich und (Sonder-)Bundesergänzungszuweisungen¹⁶

¹⁶ Die im Rahmen des Länderfinanzausgleichs und der (Sonder-)Bundesergänzungszuweisungen des Bundes zugewiesenen Gelder liefern einen entscheidenden Motor für den Aufbau Ost. Die Subventionsmittel fließen überwiegend in die Infrastruktur Sachsens-Anhalts und dabei auch in die Bildungsinfrastruktur.

liefern dabei eine hilfreiche Grundlage zur Stärkung eines zukunftsfähigen Bildungssystems. Die Anpassung der Bildungsinfrastruktur an veränderte sozio-ökonomische Rahmenbedingungen ebenso wie der Ausbau von Ganztagschulen haben zu einer stärkeren Integration sozialpolitischer Zielvorstellungen (wie Zugangschancen, Integration, Abbau von Bildungs- und sozialer Armut) in die bildungspolitischen Reformansätze beigetragen. Auf kommunaler Ebene wird versucht, die Kooperationsmechanismen für einen gezielten Umgang mit den sozialen Herausforderungen vor Ort zu stärken und zu nutzen. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem die Verbesserung der Übergänge zwischen Schule und Berufswelt ebenso wie die Förderung von bildungsbenachteiligten aber auch von begabten Kindern und Jugendlichen.

Weitere Unterstützung erhalten derartige Aktivitäten durch Fördergelder aus dem Europäischen Sozialfonds. Diese Subventionsmittel werden vor allem zur Finanzierung von Projekten zur Reduktion der Schüler ohne Schulabschluss sowie zur Verbesserung der Übergänge zwischen Schule und Beruf eingesetzt. Relativiert werden diese Austauschprozesse zwischen den Ebenen dadurch, dass die Langfristigkeit eingeleiteter Programme und Kooperationsvereinbarungen auf Dauer nicht gesichert ist und insofern nachhaltige Reformplanungen erschwert werden. Deutlich wird dies besonders im Hinblick auf eine ausreichende Versorgung mit Bildungsangeboten in den peripheren Regionen Sachsens-Anhalts, die ohne die Unterstützung von Bund, Ländern und Europäischer Union auf lange Sicht schwierig zu bewältigen sein wird (vgl. Randhahn 2011: 223ff.).

Insgesamt lässt sich abschließend festhalten, dass sich in der Bildungspolitik der Bundesländer während des Untersuchungszeitraums Wechselwirkungs- und Austauschprozesse zwischen den politischen Ebenen entwickelt haben, sowohl von unten nach oben als auch von oben nach unten. Zahlreiche Modellversuche stehen für diesen Entwicklungsprozess, bei dem die Bundesländer versuchen, angepasst an die jeweiligen sozio-ökonomischen Rahmenbedingungen vor Ort, eigene Wege zu gehen. Dabei haben sich neue Chancenpotenziale der Zusammenarbeit und des Zusammenwirkens auf lokaler Ebene entwickelt, die das Eingreifen des Bundes in vielen Bereichen überflüssig machen. Gleichzeitig werden jedoch auch Defizite diagnostiziert, die von negativer sozialer Relevanz sind und das gesamte Gesellschaftsgefüge beeinflussen. Spätestens wenn es in diesem Zusammenhang um die Frage der Finanzierung von Bildungsreformansätzen geht, die den oben erläuterten Anforderungen und Zielvorstellungen

gerecht werden, ist eine wachsende Betonung zur Zusammenarbeit von Bund und Ländern ebenso wie mit der Europäischen Union zu beobachten.

Eine Befürchtung lautet dabei, dass Bund und Europäische Union über die Hintertür die Ausrichtung und Schwerpunktsetzung bildungspolitischer Zielvorstellungen in den Ländern mitbestimmen und deren alleinige Souveränität einschränken. Diesen Entwicklungen stehen vor allem zwei Argumente entgegen: Zum einen würden Bund und Europäische Union das Prinzip der Subsidiarität konterkarieren, indem sie die Realisierung ihrer eigenen bildungspolitischen Zielvorstellungen durch die finanzielle Unterstützung von Förderprogrammen oder die Vereinbarung von gemeinsamen Rahmenstandards regelrecht erkaufen. Zum anderen könnte auf diese Weise die so genannte Politikverflechtungsfalle erneut zuschnappen: Anstelle von Reformfähigkeit würden neue Reformstaus hervorgerufen, die wiederum die Grenzen der Koordinationsfähigkeiten zwischen den unterschiedlichen Ebenen aufzeigen.

Neben diesen Einwänden bleibt die Frage nach Alternativen: Was wäre, wenn der Bund und die europäische Ebene die genannten Unterstützungsmaßnahmen nicht leisten würden? Die bildungspolitische Realität zeigt, dass, insbesondere sobald finanzielle Förderungen ausbleiben, die Fortsetzung der jeweiligen Projekte und Reformansätze gefährdet, reduziert, wenn nicht sogar eingestellt wird. Umgekehrt haben während des Untersuchungszeitraums gerade gemeinsame Programme mit dem Bund oder der Europäischen Union dazu beigetragen, dass Reformansätze – und hierbei insbesondere solche, die auf soziale Aspekte gerichtet sind – überhaupt initiiert und vorangetrieben wurden (z.B. Ganztagschulen, Integrationsoffensive, Sprachförderung, Reduktion der Schulabbrecherquote).

5. Resümee

Für eine abschließende Einschätzung zum Verhältnis von Bildungs- und Sozialpolitik in Deutschland lassen sich insbesondere folgende Aspekte hervorheben.

Die Betrachtung der bildungspolitischen Programme und Prozesse in den vier untersuchten Bundesländern hat bestätigt, dass in den letzten Jahren eine wachsende Verknüpfung der Politikfelder Bildung und Soziales erfolgt ist. Diese spiegelt sich vor allem in der politischen Rhetorik der Entscheidungsträger, aber auch in der Ergreifung gezielter Maßnahmen wider. Bildungspolitik wird in diesem Zusammenhang als ein gut federndes Sprungbrett für den Arbeitsmarkt und zur Teilhabe an der Gesellschaft verstanden. Dabei liefert sie einen zentralen Baustein zur individuellen sozialen

Vorsorge. In diesem Sinne wird Bildungspolitik inzwischen also durchaus als Bestandteil einer präventiven Sozialpolitik behandelt, dies nicht nur auf theoretischer/wissenschaftlicher Ebene, sondern, wie im Rahmen meiner Forschungsarbeit gezeigt wurde, zunehmend auch in der politischen Realität im Rahmen von entsprechenden Reformkonzepten und -Initiativen.

Gleichwohl sagt diese Schlussfolgerung noch nichts über die tatsächliche Wirkung dieser Reformprogramme aus. Ob und inwieweit tatsächlich ein Mehrwert im Sinne von Chancengerechtigkeit und Teilhabemöglichkeiten an der Gesellschaft erreicht wird, hängt von einer Vielzahl weiterer Einflussfaktoren auf die bildungspolitischen Prozesse ab: Sowohl institutionelle Rahmenbedingungen als auch wissenschaftliche Expertisen und sozio-ökonomische Veränderungen beinhalten Chancen, aber auch Herausforderungen für bildungspolitische Veränderungen.

Ist Bildungspolitik, diese Faktoren berücksichtigend, in ihrer Umsetzung tatsächlich sozialer geworden? Die Auswertungen im Rahmen meiner Forschungsarbeit haben ein geteiltes Bild geliefert: Der Bildungsbereich ist nach wie vor erheblich durch die Problematik sozialer Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten gekennzeichnet. Als eine der zentralen Herausforderungen kristallisiert sich dabei bundesländerübergreifend der negative Zusammenhang zwischen wachsenden Bildungschancen für alle auf der einen Seite und einem zunehmenden Leistungswettbewerb auf der anderen Seite heraus. Auf die Frage, wie mit den Verlierern dieser Entwicklung umgegangen werden kann und sollte, liefern die untersuchten Bundesländer bisher allenfalls in Ansätzen Antworten. Einem Verständnis von Bildung als Wunder- und Allheilmittel gegen soziale und gesellschaftliche Probleme kann die deutsche Bildungspolitik demnach bisher also nicht genügen. Dennoch konnten im Rahmen der Analyse zu den vier Bundesländern positive Entwicklungen in dem Sinne beobachtet werden, dass gerechte Zugangsbedingungen ebenso wie inkludierende Förderangebote im Bildungssystem angestoßen, aufgebaut und weiterentwickelt wurden und damit einhergehend – wenn auch langsam – ein nicht zu unterschätzender Beitrag zur Verbesserung der Voraussetzungen zur gesellschaftlichen Teilhabe und Integration geleistet wurde.

Literatur

- Allmendinger, Jutta, 1999: Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt, Vol. H. 1, Jg. 50, Nr. 1: 35-50, Baden-Baden.
- Allmendinger, Jutta/ Leibfried, Stephan, 2004: Bildungspolitik als Sozialpolitik. In: Steinmeier, Frank-Walter/ Machnig, Matthias (Hg.): Made in Germany 21: 515-530, Hamburg.
- Allmendinger, Jutta/ Leibfried, Stephan, 2005: Bildungsarmut. Zum Zusammenhang von Sozialpolitik und Bildung. In: Opielka, Michael: Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik: 45, Wiesbaden.
- Allmendinger, Jutta/ Nikolai, Rita, 2006: Bildung und Herkunft. In: APuZ: 44-45, 2006. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, Bonn.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.), 2006: Bildung in Deutschland 2006. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven Bildung und Migration. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.), 2008: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.), 2010: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.), 2012: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld.
- Becker, Egon, 2000: Zur bildungsökonomischen Debatte. In: Radke, Frank/ Weiß, Manfred: Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit: 95, Opladen.
- Berger, Peter/ Konietzka, Dirk, 2001: Die Erwerbsgesellschaft. Neue Ungleichheiten und Unsicherheiten. Wiesbaden.
- Bertelsmann Stiftung 2010: Soziale Gerechtigkeit in der OECD. Wo steht Deutschland? Gütersloh.
- Bittlingmayer, Uwe/ Eickelpasch, Rolf/ Kastner, Jens (u.a. Hg.), 2002: Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus. Opladen.
- Block, Rainer/ Klemm, Klaus, 2005: Gleichwertige Lebensverhältnisse im Bundesgebiet? Demografische, ökonomische, institutionelle und familiäre Bedingungen des Lernens im Bundesländervergleich. Essen.
- Böttcher, Wolfgang, 2005: Eine neue Rolle für den Staat. In: Opielka, Michael: Bildungsreform als Sozialreform. 73f., Wiesbaden.
- Brüsemeister, Thomas/ Eubel, Klaus-Dieter, 2003: Zur Modernisierung der Schule. Leitideen – Konzepte – Akteure. Ein Überblick. Bielefeld.
- Büchner, Peter, 2003: Stichwort: Bildung und soziale Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 6, Nr. 1: 5-24, Berlin.
- Bultmann, Torsten/Klier, Vera, 2002: Bildungspolitik und aktivierender Staat. Neue Ansätze wettbewerbskorporatistischer Bildungssteuerung. Bund demokratischer Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Hg.), Studienheft 1: Bildungsfinanzierung, Marburg.
- Bultmann, Thorsten/ Schoeller, Oliver (Hg.), 2003: Die

- Zukunft des Bildungssystems: Lernen auf Abruf – eigenverantwortlich und lebenslänglich. PROKLA, 131, Berlin, 331-354.
- Bund-Länder-Kommission (Hg.), 2001: Gutachten zum Programm Demokratie leben und lernen von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg), 2001: Lebenslagen in Deutschland. Der 1. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg), 2005a: Lebenslagen in Deutschland. Der 2. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg), 2005b: Sozialbericht. Berlin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg), 2006: Sozialbudget 2006. Entwicklungen der Sozialausgaben 1991-2006. Berlin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg) 2007: 50 Jahre Europäischer Sozialfonds. Die Geschichte des EFS. Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg), 2008a: Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hg.), 2008b: Nationaler Strategiebericht 2006-2008. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR). [URL: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de>] 19. November 2012.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2012: Projektdatenbank zur Förderung der empirischen Bildungsforschung [URL: <http://www.empirische-bildungsforschung.net/>] 19. November 2012.
- Bundesregierung, 2012: Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 91b) vom 21.05.2012.
- Butterwegge, Christoph, 2005: Krise und Zukunft des Sozialstaates. 2. überarb. Aufl. Wiesbaden.
- Castles, Francis, 1998: Comparative Public Policy. Patterns of Post-War Transformation. Cheltenham.
- Dahme, Heinz-Jürgen/ Wohlfahrt, Norbert, 2003: Soziale Arbeit für den aktivierenden Staat. Opladen.
- Dahme, Heinz-Jürgen/ Schütter, Silke/ Wohlfahrt, Norbert, 2008: Lehrbuch Kommunale Selbstverwaltung und Soziale Dienste. München.
- Dohmen, Dieter, 2005: Die Ökonomisierung und Angebotsentwicklung in der (öffentlichen) Weiterbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hg.) [URL: http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/dohmen05_01.pdf] 19. November 2012.
- Ehmann, Christoph, 2003: Bildungsfinanzierung und soziale Gerechtigkeit. Vom Kindergarten bis zur Weiterbildung. 2. überarb. Auflage, Bielefeld.
- Esping-Andersen, Gosta, 2004: Die gute Gesellschaft und der neue Wohlfahrtsstaat. In: Zeitschrift für Sozialreform, 50. Jg. Heft 1-2: 189-210, Stuttgart.
- Europäische Kommission: Der Europäische Qualifikationsrahmen. [URL:http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc44_de.htm] 19. November 2012.
- Fend, Helmut, 2006: Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden.
- Fuchs, Hans-Werner, 2000: Bildungspolitik in Deutschland: Entwicklungen, Probleme, Reformbedarf. Opladen.
- Gangl, Markus, 2003: Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf. Ein europäischer Vergleich zum Arbeitsmarktwert von Bildungsabschlüssen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Vol. 6 (1): 72-89, Berlin.
- Hans-Böckler-Stiftung, 1998: Für ein verändertes System der Bildungsfinanzierung. In: Diskussionspapiere des Sachverständigenrates Bildung, Nr.1, Düsseldorf.
- Hega, Gunther/ Hokenmaier, Karl, 2002: The Welfare State and Education. A Comparison of Social and Educational Policy in Advanced Industrial Societies. In: German Political Studies, Politikfeldanalyse, Nr. 2 (1): 143-173, Michigan.
- Heinrich-Böll-Stiftung, 2001: Chancengleichheit oder Umgang mit Gleichheit und Differenz. 2. Empfehlung der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin.
- Heintze, Cornelia, 2007: Bildung und Gesundheit als öffentliche Güter im wohlfahrtsstaatlichen Kontext – ein Vergleich zwischen Deutschland und skandinavischen Ländern hinsichtlich Finanzierung, Wohlfahrtsergebnissen und Beschäftigungsrelevanz. Studie im Auftrag der Hans-Böckler-Stiftung, Leipzig.
- Hradil, Stefan/ Immerfall, Stefan, 1997: Die westeuropäische Gesellschaften im Vergleich. Opladen.
- Hurrelmann, Klaus/Andresen, Sabine, 2007: Kinder in Deutschland. Erste World Vision Kinderstudie. Frankfurt.
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen (IT.NRW), 2012: Entwicklungen im nordrhein-westfälischen Bildungssystem seit 2005 – Ausgewählte Bildungsindikatoren. Statistiken zu NRW [URL: <http://www.it.nrw.de/>] 19. November 2012.
- Kaufmann, Franz-Xavier, 2005: Sozialpolitik und Sozialstaat. Soziologische Analysen. 2. überarb. Auflage, Wiesbaden.
- Keller, Carsten/ Schöller, Oliver, 2002: Autoritäre Bildung. Bildungsreform im Zeichen von Standortwettbewerb und neuen Eliten. In: Bittlingmayer, Uwe et al: Theorie als Kampf? Zur politischen Soziologie Pierre Bourdieus: 381-414, Opladen.
- Klemm, Klaus, 2010: Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze. Gütersloh.
- Kohl, Jürgen, 2000: Der Sozialstaat. Die deutsche Version des Wohlfahrtsstaates – Überlegungen zu seiner typologischen Verortung. In: Leibfried, Stephan/ Wagschal, Uwe: Der deutsche Sozialstaat: 115-152, Frankfurt.
- Kultusministerkonferenz (KMK), 2005: Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen des zweiten Ländervergleichs von PISA (PISA 2003-E). Pressemitteilung vom 03.11.2005, Berlin/Bonn.
- Kultusministerkonferenz (KMK): Bundesweit geltende Bildungsstandards. [URL:<http://www.kmk.org/bildungschule/qualitaetssicherung-in-schulen/bildungsstandards/ueberblick.html>] 19. November 2012.
- Lampert, Heinz/ Althammer, Jörg, 2001: Lehrbuch der

- Sozialpolitik. 6. überarb. Aufl., Berlin.
- Lehmbruch, Gerhard, 2000: Bundesstaatsreform als Sozialtechnologie? Pfadabhängigkeit und Veränderungsspielräume im deutschen Föderalismus. In: Europäisches Zentrum für Föderalismus-Forschung (Hg.): Jahrbuch des Föderalismus 2000: 71-93, Tübingen.
- Lehmbruch, Gerhard, 2000: Parteienwettbewerb im Bundesstaat. Regelsysteme und Spannungslagen im Institutionengefüge der Bundesrepublik Deutschland. 3. aktual. und erw. Aufl. Opladen.
- Lehmbruch, Gerhard, 2002: Der unitarische Bundesstaat in Deutschland. Pfadabhängigkeit und Wandel. Köln.
- Lehmbruch, Gerhard, 2004: Fragen an die Föderalismuskommission – Strategische Alternativen und Spielräume bei der Reform des Bundesstaates. In: Zeitschrift für Staats- und Europawissenschaften. Band 2, Heft 1: 82–93, Baden-Baden.
- Lehmbruch, Gerhard, 2004: Gemeinwohl und kooperativer Föderalismus. Berlin.
- Lutz, Burkart, 1991: Zukünftige Herausforderungen an Bildungssystem und Bildungspolitik. In: GEW und Institut für Sozialforschung: Sozialer Fortschritt durch Bildung und Wissenschaft. – Kolloquium zum 65. Geburtstag von Ludwig von Friedeburg. Frankfurt/M.
- Lütz, Susanne/ Czada, Roland, 2004: Wohlfahrtsstaat – Transformation und Perspektiven. Wiesbaden.
- Marshall, Thomas, 1992: Bürgerrechte und soziale Klassen. Zur Soziologie des Wohlfahrtsstaates. Frankfurt/M.
- Merkel, Angela, 2008: Bildung ist ein Schlüsselthema. Videobotschaft der Bundeskanzlerin vom 30.08.2008 [URL: <http://www.bundeskanzlerin.de/Webs/BK/De/Mediathek/Audios/audios.html?id=221982>] 19. November 2012.
- Merkel, Angela, 2009: Gemeinsam für bessere Bildung. Videobotschaft der Bundeskanzlerin vom 12.12.2009 [URL: http://www.bundeskanzlerin.de/nn_707282/Content/DE/Podcast/2009/2009-12-12-Video-Podcast/2009-12-12-video-podcast.html] 19. November 2012.
- Münch, Richard, 2002: Der neue Wohlfahrtsstaat im transnationalen Raum: Von der konsumtiven zur produktiven Sozialpolitik. In: Allmendinger, Jutta (Hg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit: 1082-1098, Leipzig.
- Nullmeier, Frank, 2004: Soziale Gerechtigkeit und Wettbewerbsfähigkeit. Oldenburg.
- Nullmeier, Frank, 2006: Eigenverantwortung, Gerechtigkeit und Solidarität – Konkurrierende Prinzipien der Konstruktion moderner Wohlfahrtsstaaten? In: WSI-Mitteilungen, Hans-Böckler-Stiftung (Hg.), Düsseldorf.
- Opielka, Michael, 2004: Sozialpolitik. Grundlagen und vergleichende Perspektiven. Reinbek.
- Opielka, Michael, 2005: Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik. Wiesbaden.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), 2002: PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Opladen.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), 2004: PISA 2003 – Die Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. Berlin.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), 2005: PISA 2003 – Die Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung. Berlin.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), 2007: PISA 2006 – Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. Berlin.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.), 2008: PISA 2006 in Deutschland – Die Kompetenzen der Jugendlichen im Ländervergleich. Zusammenfassung. Berlin.
- Randhahn, Solveig, 2011: Bildungspolitik im deutschen Sozialstaat. Die soziale Dimension bildungspolitischer Programme und Prozesse in vier Bundesländern. Baden-Baden.
- Randhahn, Solveig, 2012: Formale und reale Vetomacht in der Bildungspolitik: Welche Rolle spielt der Bund und warum? – Zwischen Stillstand und Reformstau. In: Blank, 2012: Vetospieler in der Policy-Forschung. Wiesbaden.
- Schubert, Klaus/ Hegelich, Simon/ Bazant, Ursula (Hg.), 2008: Europäische Wohlfahrtssysteme. Ein Handbuch. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt Deutschland, 2006a: Bildung im Zahlenspiegel. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt Deutschland, 2006b: Bildung in Deutschland. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt Deutschland, 2006c: Leben und Arbeiten in Deutschland. Sonderheft 1: Familien und Lebensformen. Ergebnisse des Mikrozensus 1996-2004. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt Deutschland, 2007a: Geburten in Deutschland. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt Deutschland, 2007b: Ausgaben für Schulen je Schülerin und Schüler. [URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bildung-ForschungKultur/Bildung/Kulturfinanzen/Tabellen/AusgabenSchueler.html>] 19. November 2012.
- Statistisches Bundesamt Deutschland, 2009: Bevölkerung Deutschland bis 2060. 12. koordinierte Bevölkerungsvoraberechnung. Wiesbaden.
- Traeger, Michael, 2005: Bildungspolitik in Deutschland. Eine ländervergleichende Netzwerkanalyse. Marburg.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (VBW), 2007: Bildung neu Denken! Das Zukunftsprojekt. Opladen.
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (VBW), 2008: Bildungsrisiken und -chancen im Globalisierungsprozess. Jahresgutachten 2008. Wiesbaden.
- Vester, Michael, 2006: Die geteilte Bildungsexpansion – die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede. Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Vol. 1,2: 73-89, Frankfurt/M.
- Witte, Lothar, 2004: Europäisches Sozialmodell und sozialer Zusammenhalt: Welche Rolle spielt die EU? Bonn.
- Wolf, Frieder, 2006: Föderale Vielfalt und gesamtstaatliche Vermittlungen. In: Schmidt, Manfred/ Zohlnhöfer, Reimut (Hg.): Regieren in der Bundesrepublik Deutschland. Innen- und Außenpolitik seit 1949: 221-241, Wiesbaden.

Bildungspartizipation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Österreich

Eine empirische Prüfung auf primäre und sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft

Heinz Leitgöb, Norbert Lachmayr

1. Problemskizze

Gegenwärtig weisen 16,8 Prozent aller in Österreich lebenden Personen Migrationshintergrund – beide Elternteile wurden im Ausland geboren – auf (ÖIF 2011: 9). Auf Basis der aktuellen Trends einer positiven Netto-Zuwanderung und eines Geburtenüberschusses der in Österreich lebenden Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft (ÖIF 2011) ist davon auszugehen, dass die Population der MigrantInnen in den nächsten Jahren absolut sowie anteilmäßig¹ weiter zunehmen wird. Bislang konnten allerdings die Fähigkeiten und Kompetenzen von MigrantInnen weder entsprechend gefördert bzw. (weiter-)entwickelt noch annähernd ausgeschöpft werden. Ein Umstand, der abseits der ökonomischen Konsequenzen (siehe dazu etwa Boos-Nünning 2006) zu persistenten (über die Generationenfolge vererbten) ethnischen Benachteiligungen im österreichischen Bildungssystem (Bacher 2010; Bauer und Kainz 2008; Herzog-Punzenberger und Unterwurzacher 2009) sowie am Arbeitsmarkt (Granato und Kalter 2001; Kalter 2008; Krause und Liebig 2011) geführt hat.

Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die Erklärung der geringeren Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die für Österreich wiederholt empirisch nachgewiesen wurden (siehe etwa Bacher 2010; Breit 2009; Schreiner und Breit 2006; Unterwurzacher 2009). Zu diesem Zweck wird in Abschnitt 2 ein Modell entwickelt, das auf Theorien der rationalen Bildungswahl basiert und eine Erweiterung um migrationsrelevante Komponenten erfährt. In Abschnitt 3 folgen die methodischen Ausführungen zur empirischen Prüfung des Modells (Datenbasis, Operationalisierung, analytische Vorgehensweise), Abschnitt 4 enthält die Aufbereitung der

Ergebnisse und der abschließende Abschnitt 5 dient der Zusammenfassung, Konklusion und Ableitung bildungspolitischer Handlungsempfehlungen.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

2.1. Das Modell der rationalen Bildungswahl

In der bildungsbezogenen Stratifikationsforschung besteht grundsätzlich Konsens, dass Bildungsungleichheiten vornehmlich an den Übergängen zwischen den einzelnen horizontalen Stufen von hierarchisch strukturierten Bildungssystemen entstehen bzw. sich dort verfestigen (Becker 2007; Ditton 2007; Müller und Pollak 2007; Maaz et al. 2009). Ein auf Boudon (1974) zurückgehender mikrosoziologischer Ansatz zur Erklärung von herkunftsspezifischen Disparitäten in der Bildungsbeteiligung verortet das zentrale ungleichheitsgenerierende Moment in den individuellen elterlichen Bildungsentscheidungen, die im institutionellen Kontext des Bildungssystems getroffen werden müssen (vgl. dazu auch Becker 2003; Becker und Lauterbach 2007). Als Determinanten der elterlichen Bildungsentscheidungen gelten die schulische Leistung der Kinder, die perzipierten Erfolgswahrscheinlichkeiten der vorhandenen Bildungsalternativen, die Kosten-Nutzen-orientierte Bewertung dieser Alternativen sowie die Selektionsmechanismen des Bildungssystems (Maaz et al. 2009). Letztere entziehen sich weitgehend den Interventionsmöglichkeiten der Eltern, da sie durch die Schulempfehlung der Grundschullehrkräfte und deren Verbindlichkeit im Zuge des Übergangs von der Primarstufe in die Sekundarstufe I, die leistungsbezogenen Voraussetzungen für den Zugang zu höheren Bildungsstufen sowie die institutionelle Struktur des Bildungssystems (z.B. Alter der Erstselektion, Mehrgliedrigkeit, Breite des schulischen Angebots auf einzelnen Schulstufen) bestimmt werden. Aus dem Blickwinkel der Rational Choice Theorie basiert demgegenüber die individuelle (elterliche) Präferenz für einen Bildungsgang auf der Bewertung der zur Verfügung stehenden Optionen nach dem zu erwarteten Nutzen und den perzipierten Kosten. Die Entscheidung fällt dem Prinzip der Nutzenmaximierung folgend auf jene Alternative, die unter den gegebenen schichtspezifischen Bedingungen das Maximum der erwarteten Bildungserträge repräsentiert (Breen und Goldthorpe 1997; Erikson und Jonsson 1996; Esser 1999; Kleine et al. 2009).

Boudon (1974) differenziert diesbezüglich zwischen primären und sekundären Disparitäten der sozialen Herkunft. Die primären Herkunftseffekte wirken in direkter Weise auf die Kompetenzentwicklung der Kinder und manifestieren sich in deren Schulleistun-

¹ Dies ist auch vor dem Hintergrund zu sehen, dass die österreichischen Staatsangehörigen einen Sterbefallüberschuss aufweisen (ÖIF 2011: 9).

gen. Bestehende sozialschichtbedingte Leistungsunterschiede lassen sich in der Hauptsache durch die divergente Ausstattung der Herkunftsfamilien mit ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (Bourdieu 1983) begründen (Maaz und Nagy 2009). Die Ungleichverteilung der genannten Ressourcen führt zu einer differenzierten Kompetenzentwicklung der Kinder, da alle drei Kapitalsorten für die Förderung der schulischen und kognitiven Entwicklung investiert bzw. zum Einsatz gebracht werden können. Weiterhin tragen schichtspezifisch geprägte familiäre Sozialisationsprozesse (z.B. die elterliche Vermittlung einer bildungsaffinen Einstellung und die damit einhergehende Aktivierung der Kinder zu schulischem Lernen) zu einer ungleichen Ausgangsverteilung der Bildungschancen bei (Maaz und Nagy 2009). In der Folge wirken primäre Herkunftseffekte über die schulischen Leistungen der Kinder positiv auf die von den Eltern eingeschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit von höheren Bildungsgängen. Darüber hinaus berechtigt ein hoher Schulerfolg über die Erfüllung der formalen Anforderungen des Bildungssystems zur Partizipation an höheren Bildungsgängen bzw. resultiert bei der Erstselektion in einer positiven Übergangsempfehlung durch die Grundschullehrkraft.

Die sekundären Effekte der sozialen Herkunft determinieren unabhängig von den schulischen Leistungen bzw. dem erreichten Kompetenzniveau der Kinder die elterlichen Entscheidungskalküle im Zuge des Bildungswahlprozesses. „Bildungsentscheidungen werden im Kontext der eigenen sozialen Stellung getroffen und sind im Zusammenhang der familiären Bildungsvorstellungen und Lebensplanung zu verstehen“ (Maaz et al. 2009: 15). Demnach liegen abhängig von der Schichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie unterschiedliche Bewertungsschemata der Kosten und des Nutzens von Bildungsoptionen vor, die soziale Bildungsungleichheiten über die Generationenfolge fortschreiben und verfestigen.²

Für Österreich konnten am ersten sowie am zweiten Bildungsübergang erhebliche primäre und sekundäre Schichteffekte identifiziert werden (Bacher 2003, 2005, 2008). Während beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I der sekundäre Schichteffekt noch stärker ausgeprägt ist, tritt beim Übergang in die Sekundarstufe II der primäre Schicht-

effekt in den Vordergrund (Bacher 2008). Diese Befunde entsprechen den theoretischen Annahmen: So wird erwartet, dass zu Beginn der Bildungslaufbahn die sekundären Ungleichheitseffekte stärker ausfallen, da die Fähigkeiten und Begabungen der Kinder noch nicht trefflicher beurteilt werden können (Erikson und Jonsson 1996). Zudem werden für die aufeinander folgenden Bildungsübergänge unterschiedliche Kostenkalküle unterstellt, da beim ersten Bildungsübergang eine wesentlich längere zeitliche Dauer bis zur Realisierung des Bildungszieles berücksichtigt werden muss, als dies beim zweiten Bildungsübergang der Fall ist. Hinzu kommt, dass Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten im Zuge der zweiten Bildungswahlentscheidung auf fundiertere Informationen und Kenntnisse des Bildungssystems zurückgreifen können, die sie im Laufe der bisherigen Bildungskarriere ihrer Kinder erworben haben. Somit kann auch die Erfolgswahrscheinlichkeit maturaführender Bildungsgänge besser eingeschätzt werden. Daraus folgt, dass beim zweiten Bildungsübergang defensive Entscheidungen von Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten in einem geringeren Maße auftreten und somit auch die Wirkung des sekundären Schichteffekts abnimmt.

2.2. Primäre und sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft

Boudons Konzept der Differenzierung sozialer Herkunftseffekte lässt sich auch um die horizontale Ungleichheitsdimension der „ethnischen Herkunft“ erweitern (Heath und Brinbaum 2007; Kristen und Dollmann 2009; Van de Werfhorst und Van Tubergen 2007). Als primäre bzw. sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft werden jene Einflüsse auf den Bildungserfolg von migrantischen Jugendlichen bezeichnet, die auch nach Kontrolle der sozialen Schichtzugehörigkeit noch vorliegen und somit nicht auf die soziale Position von Familien mit Migrationshintergrund im Aufnahmeland zurückzuführen sind. „Zu den primären ethnischen Einflüssen lassen sich beispielsweise die für Zuwanderer spezifischen Opportunitäten des Spracherwerbs innerhalb der Familie und des unmittelbaren Umfelds zählen (vgl. Esser 2006). Als sekundäre ethnische Effekte können dagegen mit der ethnischen Herkunft verbundene Bedingungen beschrieben werden, die auf die Bildungsentscheidungen wirken.“ (Kristen und Dollmann 2009: 208). In den vereinzelt Arbeiten zur empirischen Prüfung von Effekten der ethnischen Herkunft treten an den unterschiedlichen Übergängen im Bildungsverlauf in erster Linie sekundäre Effekte auf (Hustinx 2002; Van de Werfhorst und Van Tubergen 2007; Kristen et al. 2008), die sich vermutlich durch die

² Detaillierte Erläuterungen zu den Herkunftseffekten sowie den darauf aufbauenden entscheidungstheoretischen Ansätzen können aus Becker (2000, 2007), Maaz et al. (2009) sowie Maaz und Nagy (2009) entnommen werden.

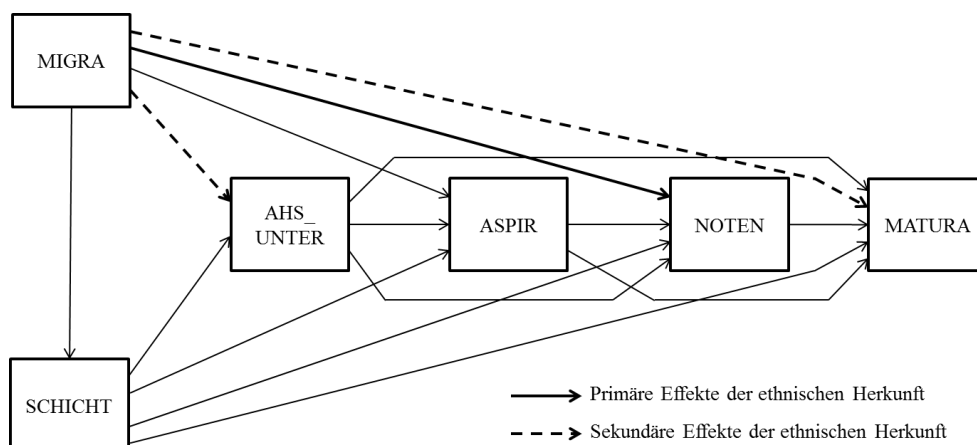
ausgeprägte Bildungsmotivation von migrantischen Eltern erklären lassen (Becker 2010). Die nachfolgende Abbildung 1 enthält eine Spezifikation des theoretischen Ausgangsmodells. Primäres Ziel des Beitrags ist die empirische Prüfung des Modells in Hinblick auf die Passung an repräsentativ für Österreich erhobene SchülerInnen-daten. Der Fokus auf die Identifikation primärer und sekundärer Effekte der ethnischen Herkunft weist in der vorliegenden Detailliertheit mit Blick auf den Bezugsrahmen der österreichischen Bildungsungleichheitsforschung einen hohen Neuheitsgehalt auf.

2.3. Migrationsspezifische Erklärungsansätze von Bildungsungleichheiten

Die migrationsspezifischen Ansätze zur Erklärung von Bildungsungleichheiten lassen sich grundlegend in zwei Stränge aufteilen (vgl. Diefenbach 2009): (i) Jene, die sich auf die individuellen Merkmale der SchülerInnen bzw. der Herkunftsfamilien beziehen und (ii) die auf der institutionellen Ebene der Schule bzw. des Schulsystems verorteten Ansätze. Während

letztere – insbesondere die institutionelle Diskriminierung (Dravenau und Groh-Samberg 2008; Gomolla und Radtke 2009) – aus dem Gegenstandsbereich des vorliegenden Artikels fallen und nicht näher erläutert werden, steht auf der individuellen bzw. familiären Ebene die Erklärung durch kulturelle Defizite (Diefenbach 2007, 2009; Gogolin 2009) im Blickpunkt. Der Kern dieses Erklärungsansatzes enthält die Annahme, dass die Bildungsnachteile von Kindern mit Migrationshintergrund auf konkrete sozialisations-spezifische Rahmenbedingungen ihrer kulturellen Herkunft zurückgeführt werden können (Diefenbach 2009). In diesen Kontext fallen durch die Funktion der Sprache als kulturvermittelndes Medium auch die sprachlichen Kompetenzen bzw. die Verbalisierungsfähigkeit in der Sprache des Aufnahmelandes, die unter anderem vom Sprachgebrauch in der Familie sowie im Freundeskreis determiniert werden (Unterwurzacher 2009). Aus diesem Grund wird das in Abschnitt 2.2. dargelegte Modell (siehe Abbildung 1) in einem zweiten Schritt um die vorwiegend in der Familie sowie im Freundeskreis

Abbildung 1: Theoretisches Ausgangsmodell mit primären und sekundären Effekten der ethnischen Herkunft



Anmerkungen:

MIGRA ... Migrationshintergrund; SCHICHT ... soziale Schicht der Eltern; ...AHS_UNTER ... Besuch der AHS-Unterstufe; ASPIR ... Bildungsaspirationen der Eltern; NOTEN ... Schulleistungen der Kinder; MATURA ... Besuch einer maturaführenden Schule in der Sekundarstufe II

Dicke Striche kennzeichnen die vermuteten primären (durchgehend) und sekundären (gestrichelt) Effekte ethnischer Herkunft. Dünne Striche repräsentieren alle anderen theoriebasierten Effekte.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die Dimensionen Geschlecht des Kindes, Größe des Wohnortes und Kind aus einem AlleinerzieherInnenhaushalt nicht explizit in Abbildung 1 berücksichtigt. Allerdings werden sie im Zuge der Modellschätzung als Kontrollvariablen in die Schätzgleichungen der Pfadmodelle aufgenommen.

gesprochene Sprache erweitert. Weiterhin erfolgt die Aufnahme der Berufsorientierung der Eltern, um migrations- und schichtspezifische Präferenzen für eine frühe berufliche Orientierung zu berücksichtigen.

3. Methodik

3.1. Datenbasis

Die den Analysen zugrunde liegenden Daten basieren auf einer im Herbst 2008 realisierten Erhebung des Österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (öibf).³ Im Zuge eines dreistufigen Stichprobenverfahrens (1. Stufe: Schulen; 2. Stufe: Klassen; 3. Stufe: SchülerInnen) wurden zunächst bundesweit 274 Schulen stratifiziert nach Schulstufe (0., 1., 4., 5., 8. und 9. Schulstufe), Schultyp (Kindergarten, VS, HS, NMS, AHS, PS, BS, BMS und BHS⁴) sowie Region (Einteilung des österreichischen Bundesgebietes in insgesamt 15 Regionen) zufallsbasiert ausgewählt.⁵ Davon konnten 225 Schulen zur Teilnahme an der Befragung gewonnen werden (Teilnahmequote: 82,1%). Innerhalb dieser Schulen wurden im nächsten Schritt maximal zwei Klassen zufällig gezogen, um dem Auftreten von ausgeprägten Klumpeneffekten entgegenzuwirken. In den 302 selektierten Klassen wurde jeweils eine Vollerhebung angestrebt. Als Auskunftspersonen dienten die Eltern⁶, die mittels eines selbstadministrierten schriftlichen Fragebogens befragt wurden.⁷

3 Die Erhebung war Teil einer von der Arbeiterkammer Wien in Auftrag gegebenen Replikationsstudie von Schlögl und Lachmayr (2004). Diese befasst sich mit der sozialen Durchlässigkeit im österreichischen Bildungssystem mit den Schwerpunkten Bildungsaspirationen, Schulwahlmotive und Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen (siehe Lachmayr und Rothmüller 2009).

4 VS ... Volksschule, HS ... Hauptschule, NMS ... neue Mittelschule, AHS ... allgemein bildende höhere Schule, PS ... polytechnische Schule, BS ... Berufsschule, BMS ... berufsbildende mittlere Schule, BHS ... berufsbildende höhere Schule

5 Zu den Details des Stichprobenverfahrens inklusive Schichtung der Primäreinheiten siehe Lachmayr und Rothmüller (2009: 80f).

6 In der achten und neunten Schulstufe wurden neben den Eltern auch die SchülerInnen befragt. Aus methodischen Gründen (um doppelte Angaben zu SchülerInnen zu vermeiden) wird allerdings auf eine gepoolte Verwendung der Daten verzichtet. Die Angaben der SchülerInnen bleiben somit im vorliegenden Beitrag unberücksichtigt.

7 Das gewählte Erhebungsdesign hat möglicherweise die systematische Unterrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund zur Folge. So ist zu vermuten, dass jene Eltern, die lediglich über sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen, eine Teilnahme an der Erhebung mit einer hohen Wahrscheinlichkeit ablehnen.

Die Verteilung der Fragebögen an die Eltern erfolgte über die Klassenvorstände durch eine Übergabe an die SchülerInnen. Analog dazu wurde auch die Retournierung der in verschlossenen Kuverts befindlichen ausgefüllten Fragebögen organisiert. Die Zustellung der Erhebungsinstrumente zu den Schulen bzw. retour zum öibf wurde über den Postweg realisiert.

Für sämtliche diesem Beitrag zugrunde liegenden Analysen werden ausschließlich die Daten der neunten Schulstufe herangezogen, da diese SchülerInnen bereits beide zentralen Übergänge im österreichischen Schulsystem vollzogen haben. Insgesamt stehen Elternangaben zu 1.377 SchülerInnen⁸ aus 74 Schulen und 82 Klassen zur Verfügung. Unter Berücksichtigung des Designeffekts (siehe Abschnitt 3.3) liegt eine effektive Stichprobengröße von $n(\text{eff})=450$ (siehe Lachmayr und Rothmüller 2009: 86) vor.

3.2. Operationalisierung

Die messtheoretische Umsetzung der relevanten Dimensionen wird in Tabelle 1 ausgewiesen. Aus platzökonomischen Gründen soll lediglich auf die Operationalisierung des Migrationshintergrundes explizit eingegangen werden, da in der empirischen Forschung eine Reihe von unterschiedlichen Konzepten zur Erfassung dieses Phänomens zur Anwendung gelangen (Bacher 2010).⁹ In Anlehnung an die Definition des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF 2011) sowie an die Operationalisierung in den internationalen Bildungserhebungen PISA und PIRLS wird im vorliegenden Beitrag der Migrationshintergrund über das Geburtsland der Eltern gemessen. Aufgrund der geringen Fallzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund muss auf die Trennung in eine erste (Kinder und Eltern sind im Ausland geboren) und zweite (die Eltern sind im Ausland, die Kinder in Österreich geboren) MigrantInnen-Generation verzichtet werden. Im Zuge der Dichotomisierung der Dimension werden im Gegensatz zu PISA und PIRLS auch jene Kinder als „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ erfasst, von denen genau ein Elternteil einen nicht-österreichischen Geburtsort vorzuweisen hat. Diese Operationalisierungsstrategie führt zugegebenermaßen zu einer verhältnismäßig heterogenen Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund. Somit bleibt unberücksichtigt, dass sich spezifische Subpopulationen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund (z.B. nach Herkunftsland, nach erster oder zweiter Generation) hinsichtlich des Ausmaßes der Benachtei-

8 Verteilung der SchülerInnen nach Schulformen: BHS: 29,8%; AHS: 21,6%; BMS: 20,5%; PS: 16,3%; BS: 11,8%

9 Zur Problematik der Messung der Dimension „Migrationshintergrund“ siehe Diefenbach und Weiß (2006).

ligung erheblich voneinander unterscheiden können (Ramírez-Rodriguez und Dohmen 2010). Allerdings erscheint die gewählte Vorgehensweise aufgrund der Datenlage als erforderlich, da sich im Zuge der designeffektbedingten Regewichtung der Daten auf die effektive Stichprobengröße (siehe Abschnitt 3.3.) die Anzahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund von n=271 auf n(eff)=91 reduziert und eine weitere Ausdifferenzierung dieser Gruppe aus datenanalytischer Sicht nicht mehr tragbar ist.

3.3. Analytische Vorgehensweise

Zum Kompensation ungleicher Auswahlwahrscheinlichkeiten zwischen den SchülerInnen sowie unterschiedlichen Ausfallsquoten in den Schichten wurde eine kombinierte Design- und Anpassungsgewichtung der Daten vorgenommen (Bacher 2009). Um der hierarchischen Datenstruktur (SchülerInnen in Klassen in Schulen) und der damit verbundenen Verletzung der iid-Annahme (= Annahme der einfachen Zufallsauswahl, dass die Werte in den interessierenden variablen

Tabelle 1: Operationalisierung der Analysevariablen

Dimension	Label	Operationalisierung	MW*	SD*
Alleinerziehendenhaushalt	ALLEIN	0=nein; 1=ja	0,23	0,42
Anzahl der Haushaltsmitglieder	#HH	metrisch; 8=und mehr Mitglieder	4,2	1,2
Geschlecht des Kindes	JUNGE	0=Mädchen; 1=Junge	0,49	0,50
Soziale Schicht der Eltern	SCHICHT	Schichtindex bestehend aus dem formalen Bildungsabschluss sowie der beruflichen Position der Eltern (gültiger Wertebereich: 1-14)	7,4	2,8
Migrationshintergrund	MIGRA	0=nein; 1=ja	0,20	0,40
Größe des Wohnortes	ORT	1= bis 3.000 Einw.; 2 = 3.001-15.000 Einw.; 3= 15.001-100.000 Einw.; 4= 100.001-1.000.000 Einw.; 5= über 1.000.000 Einw.	2,1	1,4
Wohnort Wien	WIEN	0=nein; 1=ja	0,14	0,35
Sprache zuhause	ND_HEIM	0=Deutsch; 1=andere Sprache	0,16	0,37
Sprache Freundeskreis	ND_FREUNDE	0=Deutsch; 1=andere Sprache	0,14	0,35
Realisierter Besuch der AHS-Unterstufe (Sekundarstufe I)	AHS-UNTER	0=nein; 1=ja	0,23	0,42
Berufsorientierung (Lehre)	BERUF	Eine Lehre ist die beste Form in den Berufseinstieg. (1=trifft sehr zu - 5=trifft gar nicht zu)	3,4	1,3
Bildungsaspirationen der Eltern	ASPIR	0=sonstiges; 1=Maturaabschluss oder höher	0,52	0,50
Schulleistungen des vergangenen Schuljahres	NOTEN	leistungsgruppengewichtete Durchschnittsnote aus den Hauptfächern des letzten Ganzjahreszeugnisses ¹⁰	2,4	1,7
Besuch einer maturaführenden Schule (Sekundarstufe II)	MATURA	0=nein; 1=ja	0,40	0,49

* MW ... Mittelwert; SD ... Standardabweichung (gewichtete Daten)

zwischen allen Individuen der Stichprobe unabhängig voneinander und identisch verteilt sind) Rechnung zu tragen, wurde auf die effektive Stichprobengröße¹⁰ für die endabhängige Variable des Besuchs einer matura-führenden Schule in der Sekundarstufe II gewichtet. Diese Vorgehensweise ermöglicht die Schätzung der korrekten Standardfehler der Regressionskoeffizienten mit dem Standardstatistikpaket SPSS18.

Zur Schätzung des in Abschnitt 2 dargelegten Modells kommen in einem schrittweisen Prozess multiple Regressionsanalysen zur Anwendung. Dieses Verfahren der Datenmodellierung wird als explorative Pfadanalyse (Holm 1977, 1979) bezeichnet. Neben der statistischen Signifikanz wird zudem ein Relevanzkriterium für die Pfadkoeffizienten eingeführt: Es werden lediglich jene signifikanten Effekte in den Modelldarstellungen berücksichtigt, deren Beträge dem Wert von 0,1 entsprechen oder diesen überschreiten. Um die Komplexität der Modelle in einem überschaubaren Rahmen zu halten, wird von der Prüfung differentieller migrationsbezogener Wirkungszusammenhänge (über die Aufnahme von Interaktionsvariablen) abgesehen. Ferner werden aus modellierungspragmatischen Gründen nominale Variable (mit mehr als zwei Ausprägungen) für die explorative Pfadanalyse dichotomisiert¹¹ (siehe Tabelle 1 in Abschnitt 3.2).

10 Die effektive Stichprobengröße wird wie folgt berechnet: $n(\text{eff}) = n(\text{komplex}) / \text{deff. } n(\text{komplex})$ repräsentiert die im Zuge des komplexen Erhebungsdesigns realisierte Stichprobe und mit $\text{deff. } n(\text{komplex})$ bezeichnet. Dieser gibt den Genauigkeitsverlust (oder -gewinn) eines komplexen Stichprobendesigns im Vergleich zu einer einfachen Zufallsauswahl an. Zu den methodologischen Details sei auf Bacher (2009) sowie Campbell und Berbaum (2010) verwiesen.

11 Die Anwendung von linearen Regressionsmodellen für dichotome abhängige Variable kann inhaltlich überzeugend gerechtfertigt werden. Best und Wolf (2010, 828 f.) benennen vier zentrale Schwächen der OLS-Regression für dichotome Zielvariablen, die sich jedoch allesamt relativieren lassen: (i) die mögliche Vorhersage von unplausiblen Werten der Ergebnisvariablen (= Werte, die außerhalb des definierten Bereichs der Wahrscheinlichkeiten [0; 1] liegen, (ii) eine insbesondere an den Randbereichen nahe 0 bzw. 1 nicht angemessene funktionale Form des linearen Wahrscheinlichkeitsmodells, (iii) die Verletzung der Annahme der Normalverteilung der Residuen und (iv) die Verletzung der Homoskedastizitätsannahme (= Annahme der Varianzgleichheit der Residuen) durch die Abhängigkeit der Varianz des Fehlerterms von den Ausprägungen der Kovariaten. Die beiden erstgenannten Limitierungen können im pfadanalytischen Kontext als unerheblich eingestuft werden, da das Ziel nicht die Prognose von

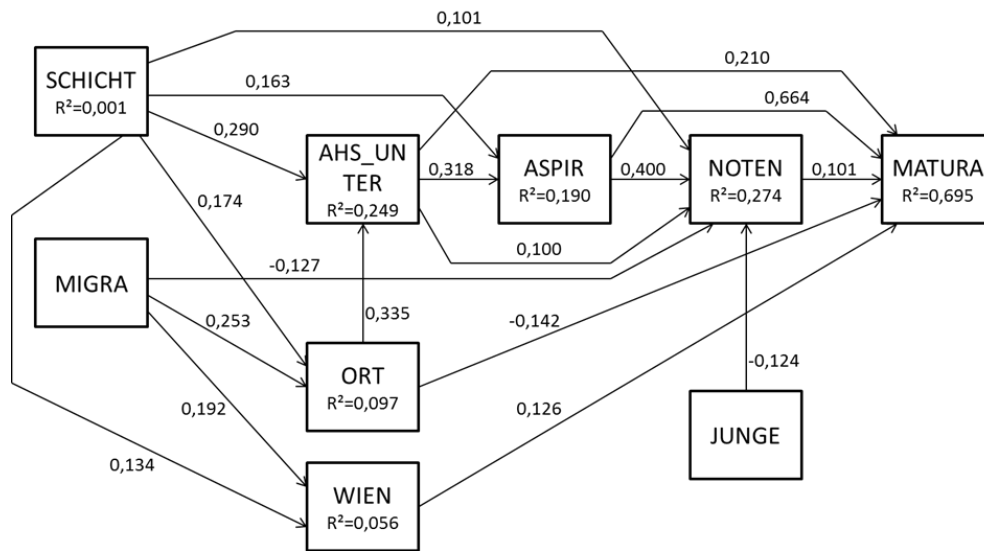
4. Ergebnisse

Da eine explizite Darstellung der deskriptiven sowie bivariaten Ergebnisse aus Platzgründen nicht möglich ist, wird diesbezüglich auf Lachmayr und Leitgöb (2011) verwiesen. Die multivariaten Ergebnisse repräsentieren die (basierend auf explorativen Pfadanalysen realisierte) Prüfung des in Abschnitt 2 dargelegten Kausalmodells zur Erklärung des Besuchs einer matura-führenden Schule in der Sekundarstufe II mit der Fokussierung auf migrationsbedingte Determinanten. Zunächst wird das in den Abschnitten 2.1 und 2.2 spezifizierte Basismodell geschätzt, in dem lediglich der Migrationshintergrund (MIGRA) berücksichtigt wird und die zu Hause bzw. mit den Freunden gesprochene(n) Sprache(n) (ND_HEIM, ND_FREUNDE) sowie die berufliche Orientierung der Eltern (BERUF) noch nicht aufgenommen werden. Die Ergebnisse sind der Abbildung 2 (S. 48) zu entnehmen.

Aus dem Basismodell wird ersichtlich, dass der Migrationshintergrund (MIGRA) unter statistischer Kontrolle der sozialen Schicht der Herkunftsfamilie sowie der Schulleistungen nicht direkt auf den Besuch einer matura-führenden Schule in der Sekundarstufe II (MATURA) wirkt. Es kann somit kein sekundärer Effekt der ethnischen Herkunft auf die zweite Bildungswahlentscheidung identifiziert werden. Dies gilt ebenso für die erste Bildungswahlentscheidung (AHS_UNTER). Allerdings liegt ein negativer primärer Effekt der ethnischen Herkunft vor, der sich über den negativen Einfluss des Migrationshintergrundes auf die

Eintrittswahrscheinlichkeiten, sondern die Schätzung von Einflussstärken ist. Die Normalverteilungsannahme der Residuen ist vorrangig für die Signifikanzprüfung bei kleinen Stichproben von Bedeutung. Bei großen Stichproben wie im vorliegenden Fall erodiert die Problematik aufgrund des zentralen Grenzwertsatzes. Heteroskedastizität (= Varianzungleichheit der Residuen) im linearen Wahrscheinlichkeitsmodell nimmt keinen Einfluss auf die Schätzung der Effektparameter, kann allerdings in verzerrte Standardfehler münden. Hellevik (2009) konnte jedoch auf Basis von Simulationsuntersuchungen nachweisen, dass Differenzen in den p-Werten von linearen und den logistischen Regressionskoeffizienten – sogar bei geringen Stichprobengrößen und sehr schief verteilten dichotomen Variablen – nur unsystematisch auftreten und verschwindend gering ausfallen, sodass die Wahrscheinlichkeit eines Fehlschlusses durch die Schätzung des linearen Modells gegen Null strebt. Dennoch wurden für die dichotomen Variablen MATURA, ASPIR und AHS_UNTER zur Absicherung ebenfalls Logitmodelle gerechnet. Die Ergebnisse entsprechen jenen der linearen Regressionsmodelle.

Abbildung 2: Ergebnisse der explorativen Pfadanalyse zur Erklärung migrations-spezifischer Unterschiede in der Bildungswahl (9. Schulstufe) – Basismodell



Anmerkung:

SCHICHT ... soziale Schicht der Eltern; MIGRA ... Migrationshintergrund (1=ja, 0=nein); AHS_UNTER ... Besuch einer AHS-Unterstufe in der Sekundarstufe I (1=ja, 0=nein); ORT ... Größe des Wohnortes; WIEN ... Wohnort Wien; (1=ja, 0=nein); ASPIR ... Bildungsaspiration der Eltern (1=Matura oder höher, 0=sonst); NOTEN ... Schulleistungen des vergangenen Schuljahres; JUNGE ... Geschlecht (1=Junge, 0=Mädchen); MATURA ... derzeitiger Besuch einer maturaführenden Schule (1=ja, 0=nein)

Schulleistungen (NOTEN) manifestiert und somit in indirekter Weise negativ auf MATURA wirkt. Zudem besteht ein schwach ausgeprägter negativer Effekt von MIGRA auf MATURA, der über die Wohnortsgröße (ORT) vermittelt wird. Der negative Effekt von ORT auf MATURA lässt sich wie folgt interpretieren: Nachdem die Ortsgröße (ORT) aufgrund der schulischen Angebotsstrukturen im AHS-Bereich in einwohnerInnen-stärkeren Orten bzw. Städten positiv auf den Besuch einer AHS-Unterstufe (AHS_UNTER) am ersten Bildungsübergang wirkt, kommt es im Zuge des zweiten Bildungsübergangs von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II zu einem Kompensationseffekt, der durch eine stärkere Verbreitung von berufsbildenden höheren Schulen im ländlichen Raum erklärt werden kann. Jedoch muss angeführt werden, dass durch die Aufnahme des Indikators für den Wohnort Wien (WIEN) die Effekte der Bundeshauptstadt herausgerechnet werden. WIEN dient allerdings als Mediatorvariable, über die MIGRA positiv auf MATURA Einfluss nimmt. Eine naheliegende Erklärung hierfür ist die konzentrierte Niederlassung von MigrantInnen im Ballungszentrum Wien bei einem gleichzeitig dicht ausgebauten Netz an maturaführenden Schu-

len in der Sekundarstufe II. Lenkt man den Blick auf die sozialen Schichteffekte, so lässt sich zunächst ein primärer Effekt von SCHICHT auf die Schulleistungen (NOTEN) nachweisen. Ein sekundärer Schichteffekt ist lediglich für die erste Übergangentscheidung (AHS-UNTER) zu beobachten. Allerdings zeigt sich ein ausgeprägter indirekter Effekt von SCHICHT über die Bildungsaspirationen der Eltern (ASPIR) (und die Schulleistungen) auf den Besuch einer maturaführenden Schule in der Sekundarstufe II (MATURA). Die hohe Varianzaufklärung der endabhängigen Variable MATURA (R²=0,695; insgesamt werden durch das geschätzte Modell knapp 70 Prozent der Varianz im Besuch einer maturaführenden Schule in der Sekundarstufe II aufgeklärt) ist vorwiegend auf den starken Effekt der elterlichen Bildungsaspirationen zurückzuführen. Dieser Effekt ist zum Teil auf die konkrete Realisierung der Messung zurückzuführen: Da in den vorliegenden Querschnittsdaten die Aspirationen nach der bereits erfolgten Schulwahlentscheidung am zweiten Bildungsübergang erhoben wurden, muss angenommen werden, dass diese Entscheidung auch die elterlichen Bildungsaspirationen zum Erhebungszeitpunkt determiniert. Weiterhin erscheint noch von

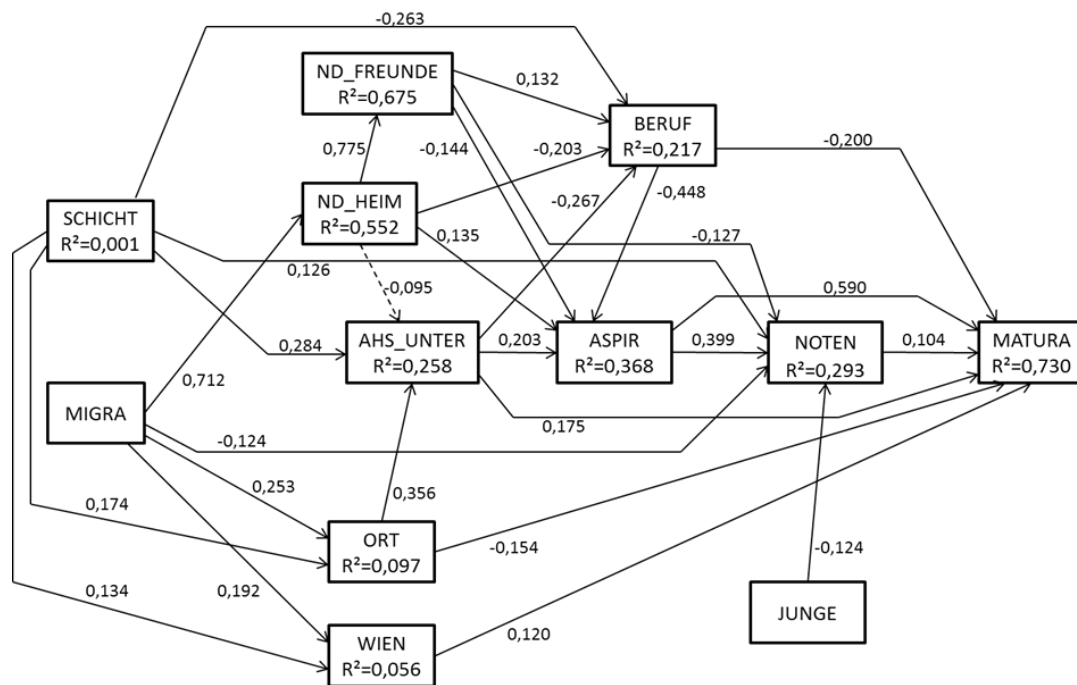
Relevanz, dass der Migrationshintergrund (MIGRA) keinen signifikanten Einfluss auf die Schichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilie (SCHICHT) ausübt. Dieser Befund widerspricht etwa den Resultaten von Bacher (2010) und lässt sich vermutlich durch (i) die konkrete Operationalisierung des Migrationshintergrundes, (ii) die geringe Fallzahl der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, (iii) die in Fußnote 9 angeführten systematischen Selektionsmechanismen sowie (iv) die Berücksichtigung des formalen Bildungsabschlusses

der Eltern im verwendeten Schichtindex erklären.¹² In Abbildung 3 folgt nun die Darstellung des um die Variablen ND_HEIM, ND_FREUNDE sowie BERUF erweiterten Pfadmodells.

Im Zuge der Modellerweiterung offenbaren sich die folgenden Effekte: Die überwiegend zu Hause gesprochene Sprache (ND_HEIM; Referenz: Deutsch) wirkt positiv auf die Bildungsaspiration (ASPIR) sowie negativ auf die Berufsorientierung (BERUF). Diese

12 Nähere Ausführungen zu dieser Problematik sind Lachmayr und Leitgöb (2011: 46) zu entnehmen.

Abbildung 3: Ergebnisse der explorativen Pfadanalyse zur Erklärung migrationspezifischer Unterschiede in der Bildungswahl (9. Schulstufe) – erweitertes Modell



Anmerkung:

SCHICHT ... soziale Schicht der Eltern; MIGRA ... Migrationshintergrund (1=ja, 0=nein); AHS_UNTER ... Besuch einer AHS-Unterstufe in der Sekundarstufe I (1=ja, 0=nein); ND_FREUNDE ... überwiegende Sprache im Freundeskreis (1=Deutsch, 0=sonst); ND_HEIM ... überwiegende Sprache zuhause (1=Deutsch, 0=sonst); BERUF ... Berufsorientierung der Eltern; ORT ... Größe des Wohnortes; WIEN ... Wohnort Wien; (1=ja, 0=nein); ASPIR ... Bildungsaspiration der Eltern (1=Matura oder höher, 0=sonst); NOTEN ... Schulleistungen des vergangenen Schuljahres; JUNGE ... Geschlecht (1=Junge, 0=Mädchen); MATURA ... derzeitiger Besuch einer maturaführenden Schule (1=ja, 0=nein)

Da der Effekt von ND_HEIM auf AHS_UNTER das definierte Relevanzkriterium (siehe Abschnitt 3.3.) mit |0,095| nur marginal unterschreitet, wurde dieser (markiert durch eine gestrichelte Linie) dennoch in die Abbildung 3 aufgenommen.

Effekte lassen sich vermutlich dadurch erklären, dass die sozialen Abstiegs Erfahrungen (z.B. durch Dequalifizierung am Arbeitsmarkt; siehe etwa Stadler und Wiedenhofer-Galik 2011) sowie die mit der Migration verbundenen Risiken den Wunsch der Eltern verstärken, ihren Kindern zu besseren Positionen zu verhelfen, als für sie selbst realisierbar waren. Bei der Zukunftsplanung für ihre Kinder setzen sie daher in erster Linie auf Bildung (Mansel 2007: 100). Insgesamt lässt sich festhalten, dass die hohen Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationserfahrungen empirisch gut belegt sind (Bacher 2010; Bauer und Kainz 2008; Becker 2010). Dennoch ist eine tendenzielle Benachteiligung von Jugendlichen aus Familien, die nicht mehrheitlich Deutsch sprechen, im Zuge der ersten Bildungsentscheidung (AHS_UNTER) zu beobachten, deren Ursachen auf Basis der vorliegenden Daten nicht ermittelt werden können. Mansel (2007) führt in diesem Zusammenhang Sprachprobleme, die Soziallage der Herkunftsfamilie¹³, die Kumulation ungünstiger Ausgangsbedingungen sowie eine institutionelle Selektion als Erklärungsansätze dieses Phänomens an. Weiterhin lassen sich substantielle Peer-Group-Effekte ermitteln. So bewirkt ein überwiegend nicht Deutsch sprechender Freundeskreis (ND_FREUNDE) eine geringere Bildungsaspiration, schlechtere Schulleistungen (NOTEN) sowie eine ausgeprägtere Berufsorientierung. Diese wirkt wiederum negativ auf die Bildungsaspiration sowie auf den Besuch einer maturaführenden Schule in der Sekundarstufe II (MATURA). Die Relevanz der Peer-Group für den schulischen (Miss-)Erfolg wurde bereits von Coleman (1966) in seiner 1966 erschienen legendären Studie „Equality of Educational Opportunity“ (auch als Coleman Report bekannt) thematisiert. Die Modellerweiterung um die drei Variablen ND_HEIM, ND_FREUNDE und BERUF führte zu einem signifikanten Anstieg der Erklärungskraft der Variable MATURA mit einer Varianzaufklärung von 73 Prozent.

5. Zusammenfassung und Konklusion

An dieser Stelle sollen nochmals die in Bezug auf den Migrationshintergrund relevanten Effekte ausgeführt werden:

Es lässt sich nach der statistischen Kontrolle der sozialen Schicht sowie der Schulleistungen kein direkter Einfluss des Migrationshintergrunds auf den Besuch einer maturaführenden Schule in der Sekundarstufe II feststellen. Das heißt, es konnte kein sekundärer Ef-

fekt der ethnischen Herkunft nachgewiesen werden. Dies gilt ebenso für den Übergang in die Sekundarstufe I. Indirekte (negative) Effekte bestehen über die Größe des Wohnorts sowie über die Schulleistungen.

Nach Kontrolle der sozialen Schicht bleibt ein negativer Effekt des Migrationshintergrundes auf die Schulleistungen bestehen. Dieses Phänomen wird auch als primärer Effekt der ethnischen Herkunft bezeichnet.

Die Zugehörigkeit zu Herkunftsfamilien, in denen überwiegend nicht Deutsch gesprochen wird, wirkt in Referenz zu deutschsprachigen Familien positiv auf die elterliche Bildungsaspiration sowie negativ auf die Berufsorientierung. Dennoch lässt sich nach Kontrolle der sozialen Schicht in der Tendenz ein negativer Effekt auf die erste Bildungsentscheidung (Übergang in die Sekundarstufe I) feststellen.

Ein überwiegend nicht Deutsch sprechender Freundeskreis wirkt negativ auf die Bildungsaspiration und die Schulleistungen sowie positiv auf die Berufsorientierung.

Aus grundlagenwissenschaftlicher Sicht liegt nun weiteres Forschungspotential in einer stärkeren Ausdifferenzierung der Wirkungen der Peergruppe sowie der Herkunftsfamilie. Zudem erscheint es als zentral, das Modell um institutionelle Erklärungsansätze zu erweitern, was im Rahmen der Mehrebenenmodellierung zumindest aus methodischer Sicht ohne Probleme umgesetzt werden kann. Komplexer gestaltet sich demgegenüber wohl die Realisierung einer Stichprobe, die aufgrund ihrer Größe und Struktur eine differentielle Analyse des Migrationshintergrundes zumindest nach erster und zweiter Generation bzw. nach Herkunftsländern erlaubt. Die Aufdeckung von differentiellen Wirkungen des Migrationshintergrundes auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen erfordert zweifelsfrei eine solche Datenbasis.

Mit Blick auf die bildungspolitische Dimension lassen sich aus den Ergebnissen die folgenden Handlungsempfehlungen ableiten: Der nachgewiesene primäre Effekt der ethnischen Herkunft auf die Schulleistungen offenbart, dass die strukturellen und funktionalen Bedingungen im österreichischen Bildungssystem der (Re-)Produktion von systematischen migrationsbedingten Bildungsbenachteiligungen weiterhin Vorschub leisten. Diese Befunde werden auch eindeutig durch die PISA- und PIRLS-Erhebungen der letzten Jahre bestätigt. So liegen insbesondere die Lesekompetenzen der migrantischen Jugendlichen am Ende der Schulpflicht zeitstabil erheblich unter jenen ihrer österreichischen MitschülerInnen (Breit 2009, Schrei-

¹³ Nachdem der negative Effekt nach Kontrolle der sozialen Schicht der Herkunftsfamilie vorliegt, kann diese als Erklärung ausgeschlossen werden.

ner und Breit 2006, Unterwurzacher 2009). Aus diesem Grund gilt es (vor-)schulische Rahmenbedingungen zu schaffen, die zu einem ehestmöglichen und umfassenden Ausgleich potentieller Wissens- und Kompetenzdefizite von Kindern aus sozial und ökonomisch benachteiligten sowie migrantischen Familien führen. Das gesetzlich verankerte verpflichtende Gratiskindergartenjahr vor der Einschulung ist zu kurz, um diese Nachteile vollständig auszugleichen. Eine noch frühere institutionelle Einbindung der Kinder erscheint notwendig, um sie längerfristig und in kindgerechter Form auf die zukünftigen schulischen Aufgaben vorzubereiten. Der Erfolg dieser Maßnahme hängt von mehreren Faktoren ab:

- i) Der Kindergartenbesuch muss ab dem dritten Lebensjahr – zumindest für Kinder aus benachteiligten und migrantischen Familien – kostenfrei sein, um ökonomische Hürden abzubauen.
- ii) Die Bedeutsamkeit und Funktion des frühen Kindergartenbesuchs für den weiteren Bildungs- und Lebensverlauf der Kinder muss klar und intensiv kommuniziert werden, damit Eltern, die den Kindergarten oftmals noch auf Basis ihrer (zum Teil negativen) Erfahrungen im Kontext des Herkunftslandes bewerten, die Relevanz dieser Maßnahme entsprechend wahrnehmen und folglich einem frühen Eintritt ihrer Kinder in den Kindergarten verstärkt positiv gegenüberstehen. An dieser Stelle setzen auch Maßnahmen an, die der Förderung der Sprachkompetenzen von Eltern mit Migrationshintergrund¹⁴ dienen, da das elterliche Sprachverständnis wesentlich dazu beiträgt, das österreichische Bildungssystem vollständig zu durchdringen.
- iii) Um die kompensatorische Wirkung des Kindergartens zu verbessern, muss die pädagogische Qualität über die Akademisierung der Ausbildung erzielt werden. Neben dem Schwerpunkt auf Fachdidaktik in der kindgerechten Vermittlung von Deutschkenntnissen ist die Schulung der interkulturellen Kompetenzen der KindergartenpädagogInnen von Relevanz, um den Kindern bereits im vorschulischen Alter Kenntnisse über und Respekt vor unterschiedlichen Kulturen zu vermitteln.
- iv) Der Aufbau eines Schnittstellenmanagements zwischen den einzelnen Bildungsstufen (insbesondere zwischen Kindergarten und Volksschule) soll die Kinder beim Kompetenztransfer unter-

stützen und gewährleisten, dass die erworbenen Kenntnisse nicht unter dem Anpassungsprozess an die neue Lernumgebung leiden. Denkbar wäre etwa die Etablierung von ‚Schnittstellenlehrkräften‘, die bereits im letzten Kindergartenjahr neben den regulären KindergartenpädagogInnen zum Einsatz kommen und auch im ersten Volksschuljahr eine bekannte bzw. vertraute Person für die Kinder darstellen.

Neben einem früheren Start der institutionellen Förderung würde auch ein Anstieg des Erstselektionsalters dazu führen, dass Kindern mit Migrationshintergrund ein längerer Zeitraum zur Verfügung steht, um ungleiche kompetenzbezogene Ausgangslagen bis zur ersten Bildungswahlentscheidung zu kompensieren. So zeigt sich, dass migrationsbedingte Bildungsungleichheiten in Ländern mit höherem Erstselektionsalter wesentlich geringer ausgeprägt sind als in Ländern wie Österreich und Deutschland mit einem stark differenzierten ‚Ausleseschulsystem‘ (Gruber 2007) (siehe Bacher und Leitgöb 2009). Mit einer Verlängerung des undifferenzierten Schulsegments bzw. der Installation der in Österreich extensiv und durch divergierende Politideologien äußerst kontrovers diskutierten Gesamtschule auf Ganztagesbasis könnte dem negativen Effekt des Migrationshintergrundes bzw. der Sprache in den Herkunftsfamilien auf die erste Bildungsentscheidung (Übergang in die Sekundarstufe I) entgegengewirkt werden. Zudem würde ein solches Schulsystem eine stärkere Durchmischung der SchülerInnenpopulation mit sich bringen und zu heterogeneren Freundeskreisen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (mit einem relevanten Anteil an österreichischen FreundInnen) führen, die migrantischen Jugendlichen und deren Eltern eine bessere Einschätzung des Stellenwerts von höherer Bildung in Österreich erlauben. Folglich sollte die konkrete Ausrichtung der Bildungsaspirationen an diesem Wissen verstärkt zu einer Präferenz für weiterführende Schultypen führen.

Jene migrantischen Jugendlichen, die sich für eine Lehrausbildung entschieden haben, sollten hierfür auch die Möglichkeit erhalten. Wie Bacher (2010) auf der Grundlage der Daten von PISA 2006 allerdings nachweist, stellt der Zugang zur Berufsschule für Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Schwachstelle des österreichischen Bildungssystems dar. So sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Berufsschulen stark unterrepräsentiert. Der Hauptgrund für diese Schräglage ist in der verhältnismäßig geringen Chance von MigrantInnen auf eine Lehrstelle zu verorten. Aus diesem Grund erscheint es notwen-

¹⁴ Selbstverständlich ist die Sprachförderung von Kindern und Eltern darüber hinaus als zentrale Querschnittsmaterie zu verstehen.

dig, (monetäre) Anreizsysteme (z.B. durch Subventionierung, Steuererleichterungen) für Betriebe zu implementieren, die ihre Lehrstellen in höherem Ausmaß mit migrantischen Jugendlichen besetzen. Zudem wäre – wie von Bacher (2010) vorgeschlagen – ein Ausbau bereits bestehender MentorInnenprogramme (z.B. des von der Wirtschaftskammer Österreich, dem AMS und dem Österreichischen Integrationsfonds initiierten Projekts „Mentoring für MigrantInnen“) denkbar.

Literatur

- Bacher, J. (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem in Österreich. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 28/3, 3-33.
- Bacher, J. (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung in Österreich. *SWS-Rundschau* 45/1, 37-63.
- Bacher, J. (2008). Bildungsungleichheiten in Österreich – Basisdaten und Erklärungsansätze. *Erziehung und Unterricht* 7-8/2008, 529-542.
- Bacher, J. (2009). Analyse komplexer Stichproben, In: Weichbold, M., Bacher, J., Wolf, C. (Hrsg.), *Umfrageforschung. Herausforderungen und Grenzen* (S. 253-272). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bacher, J. (2010). Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. *Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen. WISO-Nachrichten* 33/1, 30-50.
- Bacher, J., Beham, M., Lachmayr, N. (Hrsg.). (2008). *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bacher, J. & Leitgöb, H. (2009): Testleistungen und Chancengleichheit im internationalen Vergleich, In: Schreiner, C. & Schwantner, C. (Hrsg.), *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (195-206). Graz: Leykam.
- Bauer, F. & Kainz, G. (2008). Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang. *WISO-Nachrichten* 30/4, 17-64.
- Becker, B. (2010). Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse. Arbeitspapier Nr. 137 des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf>. Gesehen 29. September 2011.
- Becker, R. (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Prüfung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52/3: 450-474.
- Becker, R. (2003). Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education. Utilizing Subjective Expected Utility Theory to Explain Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review* 19, 1-24.
- Becker, R. (2007). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 157-185). Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2007). Bildung als Privileg – Ursachen, Prozesse, Mechanismen und Wirkungen. In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 9-41). Wiesbaden: VS Verlag.
- Best, H. & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In: Wolf, C. & Best, H. (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 827-854). Wiesbaden: VS Verlag.
- Boos-Nünning, U. (2006). Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potential für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potentiale nutzen. Berufliche Bildung von Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund* (S. 6-29). Bonn: bub Bonner Universitätsdruckerei.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society*, New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2* (S.183-198). Göttingen: Schwartz.
- Breen, R. & Goldthorpe, J. H. (1997). Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. *Rationality and Society* 9, 275-305.
- Breit, S. (2009). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Schreiner, C. & Schwantner, U. (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschaftsschwerpunkt* (S. 146-158). Graz: Leykam.
- Campbell, R. T. & Berbaum, M. L. (2010). Analysis of Data from Complex Surveys. In: Marsden, P. V. & Wright, J. D. (Hrsg.), *Handbook of Survey Research* (S. 221-262). Bingley: Emerald.
- Coleman, J. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- Diefenbach, H. (2007). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag.
- Diefenbach, H. (2009). Der Bildungserfolg von Schülern mit Migrationshintergrund. In: Becker R. (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 433-457). Wiesbaden: VS Verlag.
- Diefenbach, H. & Weiß, A. (2006). Zur Problematik der Messung von „Migrationshintergrund“ *Münchener Statistik* 3, 1-14.
- Ditton, H. (2007). Schulübertritte, Geschlecht und soziale Herkunft. In: Ditton, H. (Hrsg.), *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Grundschulen* (S. 53-87). Münster: Waxmann.
- Dravenau, Da. & Groh-Samberg, O. (2008). Bildungsbe-

- nachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In: Berger, P., A. & Kahlert, H. (Hrsg.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert (S. 103-129). Weinheim & München: Juventa.
- Erikson, R. & Jonsson, J. (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, R. & Jonsson, J. (Hrsg.), Can Education be Equalized? The Swedish Test Case in Comparative Perspective (S. 1-63). Stockholm: Westview Press.
- Esser, H. (1999). Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt: Campus.
- Esser, H. (2006). Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt: Campus.
- Gogolin, I. (2009). Interkulturelle Bildungsforschung. In: Tippelt, R. & Schmidt, B. (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung (S. 297-316). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gomolla, M. & Radtke, F. O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag.
- Granato, N. & Kalter, F. (2001). Die Persistenz ethnischer Ungleichheit auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53/3, 497-520.
- Gruber, K. H. (2007): Ausleseschulsysteme und Gesamtschulsysteme im internationalen Vergleich. WISO-Nachrichten 30/4, 65-72.
- Heath, A. & Brinbaum, Y. (2007). Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment. Ethnicities 7/3, 291-305.
- Hellevik, O. (2009). Linear Versus Logistic Regression when the Dependent Variable is a Dichotomy. Quality & Quantity 43/1: 59-74.
- Herzog-Punzenberger, B. & Unterwurzacher, Anne (2009). Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen In: Specht, W. (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen (S. 161-182). Graz: Leykam.
- Holm, K. (1977). Lineare multiple Regression und Pfadanalyse. In: Holm, K. (Hrsg.), Die Befragung 5 (S. 7-102). München: UTB für Wissenschaft.
- Holm, K. (1979). Das allgemeine Lineare Modell. In: Holm, K. (Hrsg.), Die Befragung 6 (S. 11-213). München: UTB für Wissenschaft.
- Hustinx, P. W. J. (2002). School Careers of Pupils of Ethnic Minority Background after the Transition to Secondary Education: Is the Ethnic Factor Always Negative? Educational Research and Evaluation 8, 169-195.
- Kalter, F. (2008): Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, M. & Hinz, Thomas (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde (S. 303-332). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kleine, L., Paulus, W., Blossfeld, H.-P. (2009). Die Formation elterlicher Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. In: Baumert, J., Maaz, K., Trautwein U. (Hrsg.), Bildungsentscheidungen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009 (S. 103-125). Wiesbaden: VS Verlag.
- Krause, K. & Liebig, T. (2011). The Labour Market Integration of Immigrants and their Children in Austria. OECD Social, Employment and Migration Papers Nr. 127. <http://www.west-info.eu/files/5kg264fz6p8w1.pdf>. Gesehen 29. September 2011.
- Kristen, C., Reimer, D., Kogan, I. (2008). Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. International Journal of Comparative Sociology 49, 127-151.
- Kristen, C. & Dollmann, J. (2009). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Baumert, J., Maaz, K., Trautwein U. (Hrsg.), Bildungsentscheidungen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009 (S. 205-229). Wiesbaden: VS Verlag.
- Lachmayr, N. & Leitgöb, H. (2011). Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang: Schwerpunkt Migration. http://www.arbeiterkammer.at/bilder/d162/Soziale_Selektion_beim_Bildungszugang.pdf. Gesehen 29. September 2011.
- Lachmayr, N. & Rothmüller, B. (2009). Soziale Durchlässigkeit im Bildungssystem. Follow-Up-Erhebung zu Bildungswegentscheidungen im Auftrag der AK Wien. <http://www.oeibf.at>. Gesehen 29. September 2011.
- Maaz, K., Baumert, J., Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule. Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert, J., Maaz, K., Trautwein U. (Hrsg.), Bildungsentscheidungen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009 (S. 11-46). Wiesbaden: VS Verlag.
- Maaz, K. & Nagy, G. (2009). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte, In: Baumert, J., Maaz, K., Trautwein U. (Hrsg.), Bildungsentscheidungen, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009 (S. 153-182). Wiesbaden: VS Verlag.
- Mansel, J. (2007). Ausbleibende Bildungserfolge der Nachkommen von Migranten. In: Harring, M., Rohlf, C., Palentien, C. (Hrsg.), Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen (S. 99-116). Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, W. & Pollak, R. (2007). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an deutschen Universitäten? In: Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.), Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (S. 303-342). Wiesbaden: VS Verlag.
- ÖIF (Hrsg.). (2011). migration & integration. zahlen. daten. indikatoren 2011. http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/5_wissen/Statistisches_Jahrbuch_2011.pdf. Gesehen 29. September 2011.
- Ramirez-Rodriguez, R. & Dohmen, D. (2010): Ethnisierung von geringer Bildung. In: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.), Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten (S. 289-312). Wiesbaden: VS Verlag.

- Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2004). Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. <http://www.oeibf.at>. Gesehen 29. September 2011.
- Schreiner, C. & Breit, S. (2006). Kompetenzen von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Haider, . & Schreiner, C. (Hrsg.), Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb (S. 179-192). Wien, Köln, Weimar: Böhlau.
- Stadler, B. & Wiedenhofer-Galik, B. (2011). Dequalifizierung von MigrantInnen und Migranten am österreichischen

- Arbeitsmarkt Statistische Nachrichten 5/2011, 383-399.
- Unterwurzacher, A. (2009). Lesekompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Einfluss des familiären Hintergrundes. In: Suchan, B., Wallner-Paschon, C., Schreiner, C. (Hrsg.), PILRS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht (S. 66-78). Graz: Leykam.
- Van de Werfhorst, H. G. & Van Tubergen, F. (2007). Ethnicity, Schooling, and the Merit in the Netherlands Ethnicities 7/3: 416-444.

Weichenstellung nach der Volksschule

Elternaspirationen bei der Bildungslaufbahnentscheidung

Johanna Eidenberger, Ute Sandberger

I. Einleitung

Als im Jahr 2008 der Modellversuch „Neue Mittelschule“ (NMS) ins Leben gerufen wurde, übertrafen die Anmeldezahlen alle Erwartungen. Es schien, als würde damit in Österreich eine neue Epoche in der schulischen Bildungslandschaft beginnen. Schon im Vorfeld war das mediale Echo enorm. Heftige, teils ideologisch geführte Debatten begleiteten die Geburtsstunde dieses Schulversuchs. Die zuständige Ministerin, Dr. Claudia Schmied, begründete damals das Modell mit der Möglichkeit, allen Kindern dort beste Bedingungen zur Förderung durch Individualisierung und Differenzierung im Unterricht bieten zu können. (Vgl. Schmied 2007) Obwohl mit der Einführung des Schulversuchs gleichzeitig die Existenz der gymnasialen Unterstufe gesetzlich abgesichert wurde, ging ihre Vision trotzdem in Richtung einer gemeinsamen Schule aller 10- bis 14-Jährigen. Abgesehen von ideologischen Beweggründen forderte die Unterrichtsministerin „das Ende der pädagogisch bedenklichen und ökonomisch teuren Trennung der Bildungswege im 10. Lebensjahr der Kinder.“ (Schmied 2007)

Die anfängliche Euphorie unter den Eltern und auch Lehrkräften weckte bei den GesamtschulbefürworterInnen große Hoffnungen auf tiefgreifende Reformen in der Sekundarstufe I. Nach der integrativen Sozialtheorie von Hartmut Esser (1999) ist es ja durchaus

plausibel, dass massiver Veränderungsdruck, ausgehend von der Mikroebene, Veränderungen in der Makroebene bewirkt. Sollte das Modell nämlich ausreichende Akzeptanz unter den Eltern finden, würden bildungspolitische Reaktionen nicht ausbleiben.

II. Bildungskonzept NMS

Der im internationalen Vergleich in Österreich besonders hohe Zusammenhang zwischen dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Familien und dem Bildungsabschluss der Kinder (vgl. Bacher 2008) soll durch die Neue Mittelschule reduziert werden, indem hier alle 10- bis 14-Jährigen weitere vier Jahre nach der Volksschule gemeinsam, also nach dem Modell einer Gesamtschule, den Unterricht besuchen. (Vgl. Specht 2009, S. 444) Durch das Hinausschieben der Bildungslaufbahnentscheidung bis zum Ende der 8. Schulstufe haben nämlich dann auch jene Kinder, denen bereits bei der Geburt Bildungsbenachteiligungen in die Wiege gelegt wurden, größere Chancen, diese ausgleichen zu können. (Vgl. Bourdieu 2001)

Diese intendierten Funktionen sollen durch Individualisierung und Differenzierung, die variable Gestaltung der Lerngruppen, der Unterrichtsmethoden und der Inhalte sowie des Lerntempos erreicht werden; also u.E. ein attraktives Konzept, das auch bei den Eltern Wirkung zeigte.

Zu Beginn überstiegen die Anmeldezahlen an den ersten 67 genehmigten Schulversuchsstandorten in vorerst fünf Bundesländern jegliche Erwartungen. Bald war abzusehen, dass die gesetzlich festgelegte Zehn-Prozent-Sperrklausel zur Teilnahme an Schulversuchen neu überdacht werden musste. So folgte im Jahre 2009 die Abänderung und 2011 der Beschluss zur Umwandlung sämtlicher Hauptschulen in Neue Mittelschulen. Damit wird die Dreigliedrigkeit der schulischen Bildungsstruktur in der Sekundarstufe I,

Das Bildungskonzept der NMS als gesellschaftliche Funktion zur Reduktion von Chancenungleichheiten

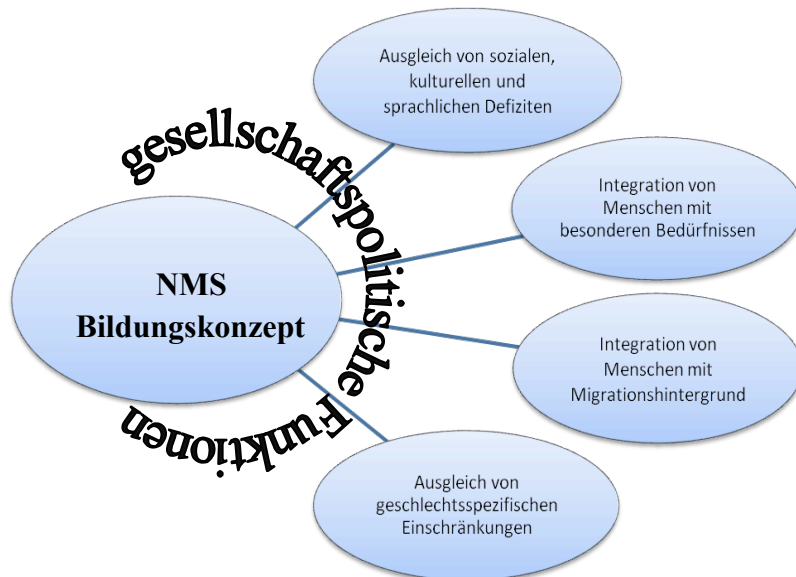


Abb. 1: Ministerielle Hintergrundinformationen zum pädagogischen Konzept der Neuen Mittelschule. Analyse hinsichtlich verschiedener gesellschaftlicher Funktionen (BMUKK Internetquelle)

bestehend aus Hauptschule, Neue Mittelschule und AHS-Unterstufe, bis zum Jahr 2018 wieder in eine zweigliedrige zurückgeführt.

Die große Nachfrage nach diesem neuen Schulmodell konnte den langjährigen „Trend zum Gymnasium“ unterbrechen. Die Motive und Erwartungen der Eltern, die ihre Kinder an der NMS anmeldeten, waren allerdings höchst unterschiedlich, wie wir nachfolgend, basierend auf qualitativen und quantitativen Studien über die Elternsicht zur Neuen Mittelschule, zeigen (Eidenberger und Sandberger 2012).

Während es den einen eher um ein Lernumfeld nach neuesten pädagogischen Erkenntnissen ging, ohne dabei einen sozialen Abstieg (weil die Kinder nicht ins Gymnasium gehen) in Kauf nehmen zu müssen, erhofften sich andere durch diesen Schulbesuch einen aufgewerteten Schulabschluss (weil die Kinder nicht in die Hauptschule gehen).

III. Beschreibung der Studien

Die oben erwähnten Studien wurden nach der Delphi-Methode¹ in zwei Wellen, 2009 und 2011, durchge-

führt. Mit Hilfe eines Fragebogens wurden an acht verschiedenen Schulstandorten in Oberösterreich die Elternmeinungen bei der Anmeldung ihrer Kinder erhoben. Im Herbst, nach Schulbeginn, wurden diese Ergebnisse im Sinne der Triangulation mit einer qualitativen Erhebung in Form von Elterninterviews epistemologisch abgesichert. Im Schuljahr 2011/12, nachdem der Nationalrat die flächendeckende Umwandlung aller Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen beschlossen hatte, fand der zweite Teil der Delphi-Studie statt. Damit sollte eine mögliche Veränderung der Einstellung der Elternschaft zur NMS erforscht werden. Diesmal wurden jene Eltern befragt, deren Kinder zumindest über eine einjährige NMS-Erfahrung verfügten.

IV. Ergebnisse der quantitativen Erhebungen

Die Auswertung von 886 Datensätzen zeigte insgesamt, ähnlich wie die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegebene Studie zur „Zufriedenheit der Eltern mit der Neuen Mittelschule“ (IFES 2012), eine überwiegend positive Meinung über das neue Schulmodell.

¹ Bei der Delphi-Methode handelt es sich um eine mehrmalige Befragung derselben Personengruppe mit

konstant gehaltenem Fragebogen. (Vgl. Atteslander 2010, S. 164f)

1. Anmeldemotive

Der bereits erwähnte große Andrang an den ersten Schulversuchsstandorten der NMS führte dazu, dass gar nicht alle SchülerInnen aufgenommen werden konnten. Das bildungspolitische Forschungsinteresse richtete sich daher auf die Motive der aus den unterschiedlichen Bildungsschichten stammenden Elterngruppen und die dahinterstehenden Ursachen für den großen Zulauf.

Befragt nach ihren Anmeldemotiven standen den Eltern neben vorgegebenen Antwortmöglichkeiten auch Ergänzungsoptionen und zusätzliche offene Fragestellungen zur Verfügung. Die erhobenen Motive können in drei Gruppen zusammengefasst werden:

- a) Argumente gegen den Besuch einer Hauptschule: „das schlechte Image der HS“, „Kinder werden ausgegrenzt“, „hoher Anteil an Ausländern“, ...
- b) Argumente gegen den Besuch einer AHS: „Frontalunterricht und Methodeneinfalt“, „Angst vor dem Leistungsdruck“, „längerer Schulweg“, ...
- c) Argumente für den Besuch einer NMS: „besser als HS und nicht so viel Druck wie in der AHS“, „Wegfall der Leistungsgruppen“, „motivierte und pädagogisch gut ausgebildete Lehrkräfte“, „gemeinsamer Unterricht mit behinderten Kindern“, „SchülerInnenzusammensetzung entspricht der

Pluralität der Gesellschaft“, „Training für den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft durch den Umgang mit unterschiedlichen Menschen“, ...

2. Unterrichtsqualität

Das Wesentliche dieser neuen Schulform liegt im gemeinsamen Unterricht aller Kinder, unabhängig von ihrem jeweiligen Leistungsvermögen. Durch den Wegfall der eher homogenen Leistungsgruppen der Hauptschulen muss nun der Lehrstoff im Wege der Individualisierung und inneren Differenzierung erarbeitet werden. Damit verbunden ist auch ein neues Rollenverständnis der Lehrkräfte, „weg vom ‚dozierenden‘ Wissensvermittler, hin zum ‚Lernbegleiter‘“. (BMUKK 2012, S. 2)

Durch welche organisatorischen Differenzierungsmaßnahmen die Intentionen der Neuen Mittelschule konkret umgesetzt werden, wird an den jeweiligen Schulstandorten autonom entschieden. Die Meinung der Eltern darüber wurde in einer vierstufigen Ordinalskala im Abstand von zwei Jahren erhoben.

Die Auswertung der Fragebatterie zeigt einen beachtlich hohen Zufriedenheitsgrad der Eltern mit sozialen Inhalten, aber auch mit der individuellen Förderung der Lernleistung an den NMS-Standorten. Auch der „gemeinsame Unterricht von Lehrkräften aus Hauptschule und Gymnasium“ wird sehr positiv beurteilt. Nach wie vor scheint es, dass die Eltern insgesamt

Tab. 1: Meinung der Eltern über verschiedene qualitative Merkmale

Elternmeinung über ...	<i>(überwiegend) positive Meinung im Jahr 2009</i>	<i>(überwiegend) positive Meinung im Jahr 2011</i>
.... die Förderung der unterschiedlichen Begabungen und Interessen	99,5 %	87,4%
.... die Rücksichtnahme auf unterschiedliche Leistungsniveaus	97,0 %	94,0%
.... die individuelle Förderung der Leistungsfähigkeit Ihres Kindes	96,4 %	85,3%
.... die individuelle Betreuung Ihres Kindes	95,9 %	89,2%
.... den gemeinsam Unterricht von Lehrkräften aus Hauptschule und Gymnasium	91,8 %	90,9%
.... das soziale Klima in der Klasse Ihres Kindes	91,1 %	84,9%
.... den Leistungsdruck	90,7 %	77,7%
.... die Verwirklichung der Pädagogik nach dem neuesten Stand der Wissenschaft	90,0 %	89,1%

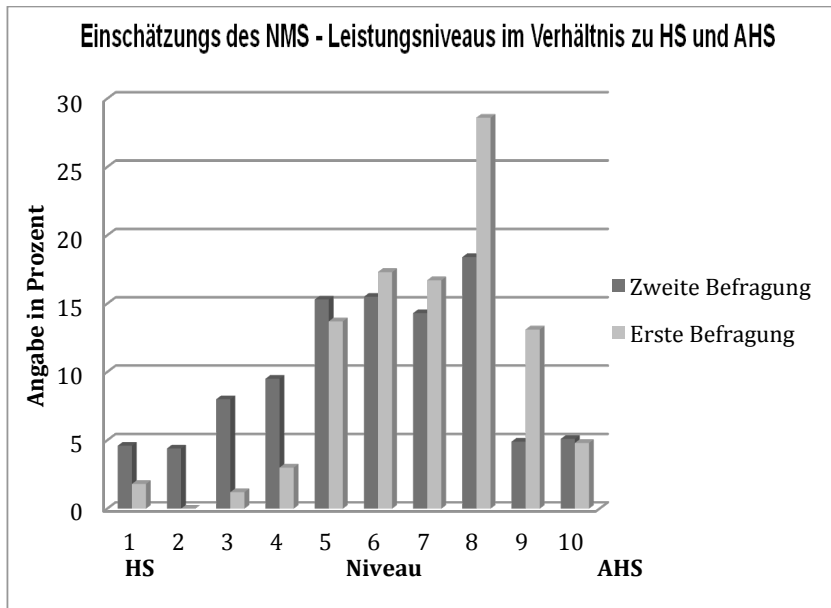


Abb. 2: Einschätzung des Leistungsniveaus an der NMS

eine sehr hohe Meinung über die Lernprozesse und das Klima in der NMS haben. Auch in der zweiten Befragungswelle gab es zu allen diesbezüglichen Variablen eine Zustimmung von mehr als drei Viertel aller Eltern. Werden die Ergebnisse der ersten und zweiten Befragungswelle jedoch miteinander verglichen, so fällt trotzdem auf, dass manch anfängliche Erwartungen nicht im erhofften Ausmaß erfüllt werden. Das heterogene Potential der Kinder kann nach Ansicht der Eltern offensichtlich nicht ausreichend berücksichtigt werden. Es ist zu erkennen, dass zwischen ihrem Wunsch und der wahrgenommenen Wirklichkeit vor allem bei den Möglichkeiten zur Individualisierung und Differenzierung im Unterricht eine Lücke klafft. Die Elternmeinung zum Leistungsdruck, zur Förderung der unterschiedlichen Begabungen und Interessen sowie zur individuellen Förderung der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder hat sich im Laufe der beiden Jahre merklich verschlechtert.

Diese Elternwahrnehmung kann mit den Ergebnissen einer LehrerInnenbefragung von Eidenberger/Sandberger (2012, S. 305-334) in Zusammenhang gebracht werden. Dieser Studie zufolge funktioniert nicht in allen Teams die Zusammenarbeit zwischen den beiden LehrerInnengruppen reibungslos. Vermutlich fehlen aber auch den Eltern ausreichende Informationen über die zusätzlichen Stundenressourcen für Differenzierungsmaßnahmen: Sechs Wochenstunden pro Schuljahr und Klasse bedeuten nämlich in nur insgesamt 20 Prozent aller Unterrichtsstunden eine

weitere Lehrkraft.

3. Allgemeines Leistungsniveau in der NMS

Zum Zeitpunkt der ersten Elternbefragung war aufgrund des Schulversuchs Neue Mittelschule die Struktur der Sekundarstufe I dreigliedrig. Nach dem Besuch der Volksschule wurde ab dem Jahr 2009 die Wahlmöglichkeit zwischen der Hauptschule und dem Gymnasium um die zusätzliche Option „Neue Mittelschule“ erweitert. Das Forschungsinteresse richtete sich daher auf die Einschätzung des Leistungsniveaus dieser neuen Schulform durch die Eltern.

Der überwiegende Teil der Eltern ist der Meinung, dass

das Leistungsniveau in der NMS zwischen dem der HS und dem der AHS liegt, mit einer Tendenz in Richtung AHS: drei von fünf Eltern glauben, dass es eher dem der AHS entspricht.

Die Auswertung der zweiten Befragung ergab allerdings, dass das Leistungsniveau nun insgesamt etwas niedriger eingeschätzt wird. Lag der Mittelwert zwei Jahre zuvor noch bei 7,0, so schätzen die Eltern im Jahr 2011 das mittlere Leistungsniveau mit 5,87 beinahe in der Mitte zwischen HS (1,0) und AHS (10,0) ein. Betrachtet man die jeweilige Leistungseinschätzung der Elterngruppen mit und ohne Migrationshintergrund, so gibt es keinen statistisch signifikanten Unterschied. Auch in der zweiten Untersuchung wird von mehr- und anderssprachigen Familien das Leistungsniveau an der NMS nur minimal höher eingeschätzt.

Vergleicht man die elterliche Zufriedenheit mit dem NMS-Niveau mit den Daten einer weiteren Erhebung unter Lehrkräften (vgl. Eidenberger/Sandberger 2012, S. 307f), so zeigt sich, dass diese bei den Eltern wesentlich höher ist.

Auf einer zehnteiligen Bewertungsskala von „sehr zufrieden“ (= Wert 1) bis „nicht zufrieden“ (= Wert 10) liegt die durchschnittliche Elternzufriedenheit bei 3,01, die der HS-Lehrkräfte bei 4,54 und die der AHS-Lehrkräfte bei 5,5. Allerdings variieren die Meinungen der AHS-Lehrkräfte darüber wesentlich stärker als die der HS-Lehrkräfte und auch der Eltern. Aus der Daten-

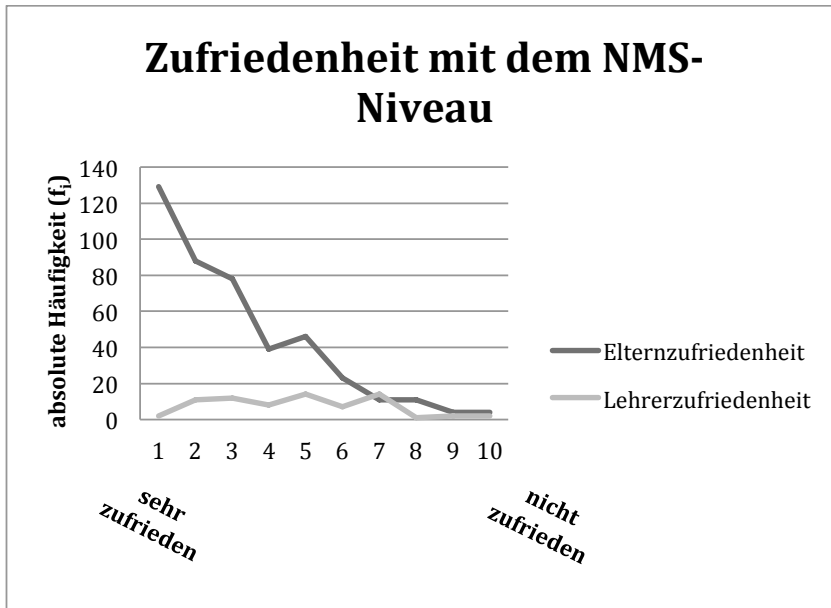


Abb. 3: Zufriedenheit mit dem Niveau in der NMS

darstellung in Abb. 3 ist also die hohe Zufriedenheit der Eltern mit dem Niveau an der NMS ersichtlich, während die LehrerInnenmeinung darüber unabhängig vom jeweiligen Schulstandort ein wesentlich uneinheitlicheres Bild zeichnet.

4. Leistungsniveau und Schulabschlusserwartung

Interessante Erkenntnisse lassen sich aus der Gegenüberstellung der elterlichen Einschätzung des Leistungsniveaus ihres Kindes (in der 6. bzw. 7. Schulstufe) mit ihren Schulabschlusserwartungen am Ende der NMS gewinnen. Da erhalten die Kinder nämlich entweder einen Abschluss in der „vertiefenden Allgemeinbildung“ mit der Berechtigung zum Übertritt in eine zur Matura führenden Oberstufenschule oder einen Abschluss mit „grundlegender Allgemeinbildung“, analog zu den Berechtigungen des ehemaligen Hauptschulabschlusses. (Vgl. BGBl. 1, Nr. 36/2012, v. 24.4.2012)

Bei der Einschätzung des derzeitigen Leistungsniveaus

der Kinder, also nach ein oder zwei Jahren an der NMS, zeigen die Eltern große Unsicherheit. Jeder fünfte befragte Elternteil kann keine Angaben darüber machen, ob sich das eigene Kind im HS- oder AHS-Niveau befindet. Fast die Hälfte der Eltern glaubt, dass das Leistungsniveau ihres Kindes dem der Hauptschule entspricht. Grundsätzlich werden (während der ersten beiden Schuljahre) an der NMS vorerst alle Kinder nach dem Lehrplan des Gymnasiums unterrichtet. Es ist daher undenkbar, dass nur etwa ein Drittel der Kinder dieses Niveau erfüllen

kann. Offensichtlich scheint hier also ein Informationsdefizit seitens der Eltern zu bestehen, zumal diese ja eigentlich über eine bevorstehende Abstufung (ab der 7. Schulstufe) in den HS-Lehrplan nach den Bildungszielen der „grundlegenden Allgemeinbildung“ in Kenntnis gesetzt werden müssten.



Abb. 4: Elterneinschätzung des derzeitigen Leistungsniveaus des eigenen Kindes (nach maximal zwei Jahren) an der NMS

Auch wenn die Eltern das derzeitige Leistungsniveau ihres Kindes noch nicht so hoch einschätzen, so erwarten sie dennoch am Ende der 8. Schulstufe nach Absolvierung der NMS mehrheitlich einen gymnasialen Abschluss.

Diese Studie bringt also einen überaus bemerkenswerten Umstand zutage: In der Befragung zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen dem eingeschätzten Leistungsniveau des Kindes während der NMS-Zeit und dem erwarteten beim Abschluss der NMS. So glauben zum Zeitpunkt der Befragung (am Beginn der 6. bzw. 7. Schulstufe) nur 35 Prozent der Eltern, dass ihr Kind dem AHS-Niveau entsprechen kann, insgesamt erwarten sie aber zu fast 65 Prozent einen AHS-Abschluss.

Interessant ist auch der Umstand, dass es eine nicht unbeträchtlich große Gruppe von Eltern (20 Prozent) gibt, die sich noch keine Aussage über das derzeitige Leistungsniveau ihres Kindes zutrauen, sehr wohl aber von einer hohen Qualifikation am Ende der NMS-Zeit überzeugt sind.

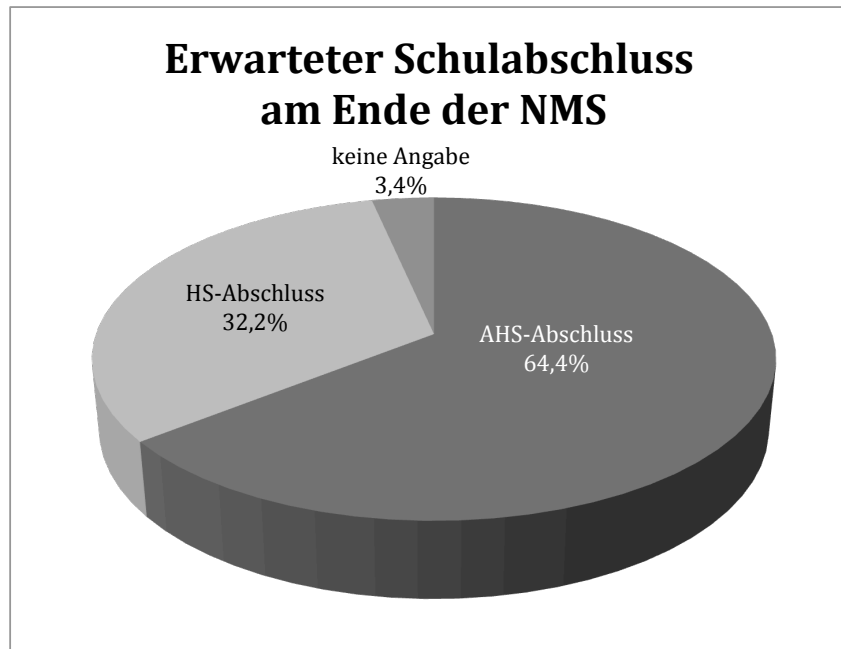


Abb. 5: Von den Eltern erwarteter Schulabschluss ihres Kindes am Ende der 8. Schulstufe an der NMS

Offensichtlich hoffen die Eltern, dass an der NMS das Ausschöpfen des Entwicklungspotentials ihres Kindes gelingt. Damit scheinen auch die elterlichen Hoffnungen die Notwendigkeit des Hinausschiebens der in Österreich zu frühzeitigen Bildungslaufbahnentscheidung zu untermauern. Die Datenanalyse nach der Delphi-Methode zeigt des Weiteren, dass sich seit der Einführung der NMS die Erwartungshaltungen hinsichtlich der möglichen Schulabschlüsse ihrer Kinder verändert haben und daher einer genaueren Betrachtung bedürfen.

Tab. 2: Erwartung der Eltern bzgl. des Bildungsabschlusses ihres Kindes, 2009 und 2011 im Vergleich

Höchster erwarteter Bildungsabschluss des Kindes		2009 Valid Percent	2011 Valid Percent
Valid	Pflichtschulabschluss	1,5	1,2
	abgeschlossene Lehre	13,2	18,8
	berufsbildende mittlere Schule	22,8	19,0
	allgemein- bzw. berufsbildende höhere Schule mit Matura	42,1	44,1
	Universität, Akademie, Hochschule	20,3	16,9

Waren es 2009 noch über 20 Prozent, die sich von ihrem Kind einen Universitätsabschluss erwarteten, so sind es zwei Jahre später nicht einmal mehr 17 Prozent. Bemerkenswert ist, dass 2011 ein wesentlich höherer Anteil der Eltern eine Lehre als höchstmöglichen Bildungsabschluss ins Auge fasst. Vordergründig erscheint dieser Umstand als Widerspruch, zumal insgesamt der Großteil der Eltern von einem AHS-wertigen Abschluss an der NMS ausgeht. Mögliche Erklärungsansätze könnten in der verstärkten Imageaufwertung des Lehrberufes liegen (etwa durch „Karriere mit Lehre“ und „Lehre mit berufsbegleitender Matura“) und auch in der realistischeren Einschätzung des Leistungspotentials der Kinder aufgrund des verlängerten Beobachtungszeitraumes in den heterogeneren Klassenzusammensetzungen an der NMS.

5. Zusammenhang: Bildungsabschluss Eltern – Bildungsabschlusserwartung

Ein besonderes gesellschaftspolitisches Interesse gilt auch dem Bildungshintergrund der Eltern. Wer sind nun die Eltern, die ihre Kinder in eine NMS schicken?

Aus der Delphi-Studie kann hier ein sehr interessanter Trend abgelesen werden: Lag zum Zeitpunkt der ersten Befragung, als die flächendeckende Einführung der NMS noch kein Thema war, der Anteil der Eltern mit hohem Bildungsabschluss (mindestens Matura) noch bei 33,2 Prozent, war dieser bei der zweiten Befragung im Jahr 2011 auf 26,6 Prozent gesunken. Zwischen diesen beiden Erhebungszeitpunkten wurden auf bildungspolitischer Ebene wesentliche Entscheidungen getroffen. Die Neue Mittelschule wird weder als dritte Schulform zwischen der HS und AHS noch als alleinige Schule, im Sinne einer Gesamtschule anstatt der HS und AHS, eingeführt, sondern sie wird alle ehemaligen Hauptschulen ersetzen. Damit findet keine Veränderung der zweigliedrigen Struktur der Sekundarstufe I statt. Durch diese Entscheidung ließ die Attraktivität des neuen Schulmodells vor allem für Eltern mit höheren Bildungsabschlüssen nach. Ein besonders auffälliger Rückgang kann bei universitär gebildeten Müttern nachgewiesen werden. Ihr Anteil sank bei den NMS-Müttern von 17,7 auf 12,1 Prozent.

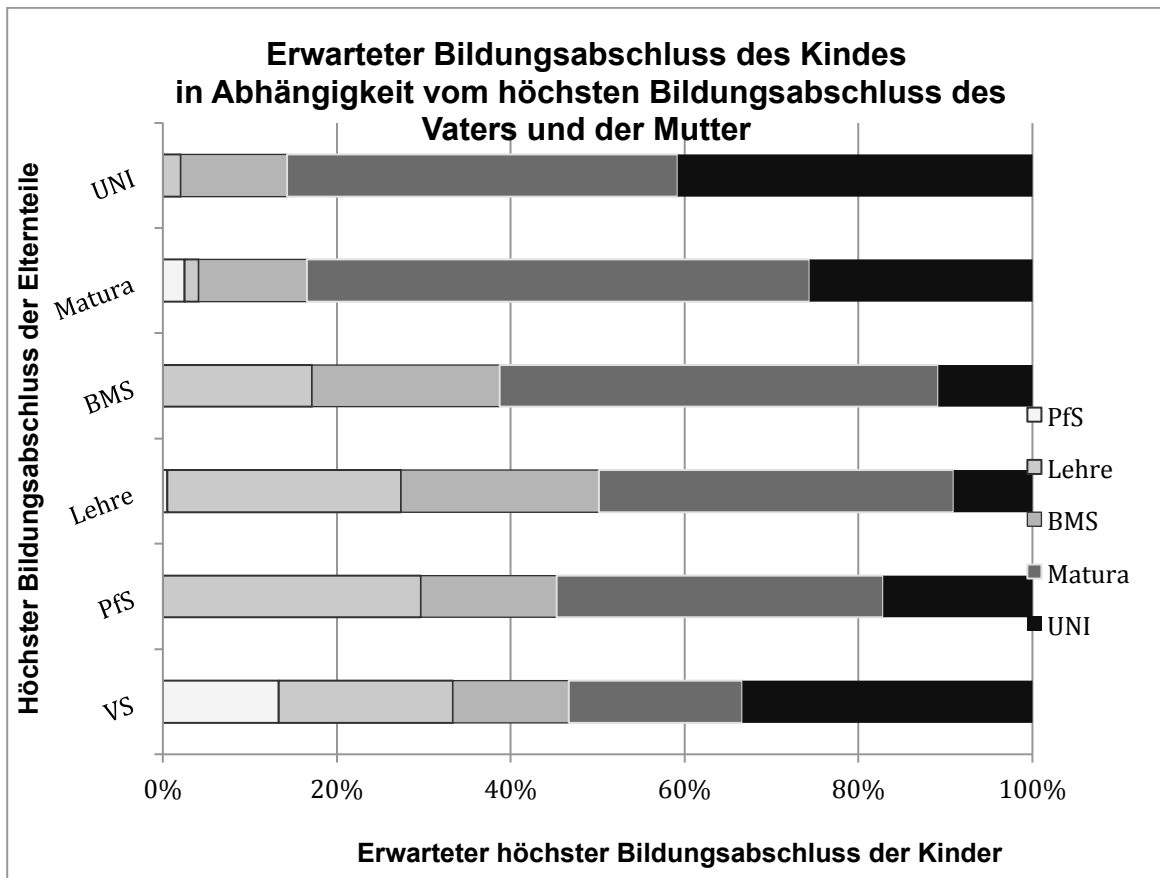


Abb. 6: Elterliche Bildungsabschlusserwartung in Abhängigkeit vom eigenen Bildungsabschluss

Werden nun die Daten nach dem Bildungsabschlussniveau der Eltern genauer analysiert, so kann sowohl bei den Vätern als auch bei den Müttern ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem eigenen Bildungsniveau und der Erwartungshaltung über den Schulabschluss des eigenen Kindes am Ende der 4. Klasse der NMS nachgewiesen werden. Zwischen dem schulischen Bildungsabschluss der Eltern und der spezifischen Erwartungshaltung zum Bildungsabschluss ihres Kindes am Ende der NMS-Zeit (AHS-Reife ja oder nein) besteht eine direkte Korrelation. Sowohl bei den Müttern als auch bei den Vätern ist diesbezüglich ein signifikanter Zusammenhang erkennbar. Mit einem Chi-Quadrat nach Pearson von $p = 0,018$ bei den Vätern und $p = 0,031$ bei den Müttern wird der Zusammenhang zwischen dem eigenen Schulabschluss und dem erwarteten der Kinder auch statistisch nachgewiesen. Neben der Frage nach dem erwarteten Abschluss am Ende der 4. Klasse der NMS wurde in der Studie auch der insgesamt erwartete Bildungsabschluss erhoben. Nachgeprüft wurde auch, in welchem Zusammenhang die Höhe des eigenen Bildungsabschlusses mit dem erwarteten des Kindes steht. In Abb. 6 (S. 60) werden die Bildungsabschlusserwartungen beider Elternteile insgesamt grafisch aufbereitet.

In der graphischen Datenaufbereitung kann dieser direkte Zusammenhang für Eltern mit mindestens einem Lehrabschluss abgelesen werden. Bei den Elternteilen mit sehr niedrigen Bildungsabschlüssen (höchstens PFS: „Pflichtschulabschluss“) fällt allerdings ein interessantes Detail auf, das aufgrund der geringen Fälle rein rechnerisch nicht relevant ist und am ursprünglich angenommenen direkten Zusammenhang nichts ändert. Eltern, die höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen, erwarten von ihren NMS-Kindern zu einem hohen Prozentsatz sehr hohe Bildungsabschlüsse. Vermutlich wird bei dieser Elterngruppe ihre eigene gegenwärtige Realität mit subjektiven Hoffnungen vermengt, was unter Umständen auf die intensive Werbung für die Chancen auf einen Bildungsaufstieg durch das Offenhalten aller Übertrittsmöglichkeiten nach dem NMS-Besuch zurückzuführen ist. Offensichtlich kann der Glaube an die „Wunderwirkung“ durch diesen neuen Schultyp vor allem bei den bildungsfernen Schichten enorme Erwartungen wecken.

6. Zusammenhang: Umgangssprache – Bildungsabschlusserwartung

Bei der hier vorgenommenen Datenauswertung wurde der Begriff „Migrationshintergrund“ nicht nach dem

Kriterium „Geburtsort“ (UN-Economic Commission for Europe 2006, S. 90) verwendet, sondern richtet sich nach der/den tatsächlich in der Familie gesprochenen Sprache/n. Da in der Schule das Beherrschen der deutschen Sprache Voraussetzung ist, um dem Unterricht ohne Probleme folgen zu können, sind besonders jene Kinder benachteiligt, deren deutsche Sprachkompetenzen im Elternhaus nicht ausreichend gefördert werden (können).

Diverse wissenschaftliche Studien von Bacher (2005), Bauer/Kainz (2007), Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009) weisen darauf hin, dass Kinder mit Migrationshintergrund im österreichischen Schulsystem benachteiligt sind.

Nach Bacher sind folgende Faktoren für die geringeren Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund verantwortlich:

- der sozio-ökonomische Hintergrund der Eltern,
- die Defizite in der Unterrichtssprache,
- die frühe Selektion durch starke äußere Differenzierung,
- geringe Übertrittsmöglichkeiten,
- zu geringes Angebot an Ganztagschulen und
- die Kumulation von Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache an einzelnen Schulstandorten. (Vgl. Bacher 2010, S. 29 – 48)

Fasst man diese Erkenntnisse zusammen, sind die primären Wurzeln für die schwachen Leistungen der Kinder mit Migrationshintergrund im familiären Bereich zu suchen. Die Institution Schule ist aber dann nicht nur nicht in der Lage, diese zu kompensieren, sondern sie verstärkt diese Startnachteile sogar noch. An Standorten mit sehr hohem Migrationsanteil ist dieser Effekt besonders wirksam.

In der Studie 2012 von Eidenberger/Sandberger wurden auch mögliche Unterschiede in der Erwartungshaltung zwischen Familien mit und ohne Migrationshintergrund erforscht. Wie erwähnt, wird hier die zu Hause gesprochene Sprache als Entscheidungskriterium herangezogen.

Um den nicht bzw. nicht ausschließlich Deutsch sprechenden Eltern eine barrierefreie Teilnahme an der Studie zu ermöglichen, wurde der Fragebogen auch in Türkisch und Serbokroatisch abgefasst. Obwohl auch an Standorten mit sehr hohem MigrantInnenanteil befragt wurde (z.B. Wels), stellte sich im Nachhinein heraus, dass nur in zwei Prozent der befragten Fami-

Tab. 3: Bildungserwartungen 2009 in Abhängigkeit von der zu Hause gesprochenen Sprache

Kreuztabelle: Zu Hause gesprochene Sprache mit möglichem Bildungsabschluss des Kindes				
		Nur Deutsch	(Deutsch und) andere Sprache	Total
Bildungsabschlusserwartung	Pflichtschulabschluss	0,7%	2,1%	1,0%
	abgeschlossene Lehre	18,1%	0,0%	13,6%
	Berufsbildende Mittlere Schule	23,6%	17,0%	22,0%
	Allgemein- bzw. Berufsbildende Höhere Schule mit Matura	38,9%	55,3%	42,9%
	Universität, Akademie, Hochschule	18,8%	25,5%	20,4%
Total		100,0%	100,0%	100,0%

lien ausschließlich eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Insgesamt wächst ca. ein Viertel der Kinder dieser Studie mehr oder weniger zweisprachig auf.

Zur Frage, welchen höchstmöglichen Bildungsabschluss ihr Kind vermutlich schaffen wird, antworteten die Eltern wie in Tabelle 3 abgebildet: Wie die Tabelle zeigt, besteht in nicht ausschließlich Deutsch sprechenden Familien eine besonders hohe Schulabschlusserwartung.² Allerdings muss auch darauf hingewiesen werden, dass die Vorstellungen der Eltern über Schulabschlüsse und damit die Vergleichbarkeit aufgrund möglicher Inkompatibilität mit den Bildungsabschlussstufen in anderen Ländern möglicherweise verzerrt sind. Der statistisch signifikante Unterschied lässt also auf die große Hoffnung, die diese Gruppe in die NMS setzt, schließen.

Auch in der zweiten Befragungswelle wird der gleiche Sachverhalt nachgewiesen: Wenn zu Hause nicht ausschließlich Deutsch gesprochen wird, erwarten sich die Elternteile von ihren Kindern einen höheren Bildungsabschluss als dies ausschließlich Deutsch sprechende Eltern tun. Sowohl in der ersten als auch

in der zweiten Befragungswelle werden also die höheren Bildungserwartungen dieser Elterngruppe bestätigt.³ Offensichtlich sehen Familien mit Migrationshintergrund in der NMS eher ein Sprungbrett zu höherer schulischer Bildung als ausschließlich Deutsch sprechende Familien. So erwarten 70 Prozent der ersten Gruppe von ihren Kindern mindestens einen Maturaabschluss und nur 60 Prozent der zweiten Gruppe. Allerdings kann auch hier ein Rückgang der hohen Bildungserwartungen von 80 auf 70 Prozent von der ersten Befragungswelle (NMS als Schulversuch) zur zweiten (NMS-Überführung ins Regelschulwesen) festgestellt werden.

V. Ergebnisse der qualitativen Erhebungen

Obwohl die gesetzliche Möglichkeit zur Durchführung dieses Schulversuches auch an Gymnasien besteht, findet dieser vor allem in Oberösterreich nur an Hauptschulen statt. Trotzdem kann in vielerlei Hinsicht kein einheitliches Bild über die Schulstandorte und, daraus folgend, über die Elternmeinungen zu diesem Schultyp sowie deren Anmelde-motive gezeichnet werden. In einer qualitativen Studie wurden daher die quantitativ gewonnenen Erkenntnisse weiter ausdifferenziert.

Bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen war es wichtig darauf zu achten, dass damit auch die grund-

2 Der Pearson's Chi Square Test: $p=0,012$ weist hier einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe der Eltern mit und ohne Migrationshintergrund (auch hier gilt das Kriterium der zu Hause gesprochenen Sprache) nach.

3 Mit einer Signifikanz von $p = 0,009$ Chi-Quadrat nach Pearson.

legenden Unterschiede zwischen den Stadt- und Landhauptschulen in der Studie ihre Berücksichtigung finden. Landhauptschulen werden nach wie vor vom überwiegenden Teil der Volksschulkinder besucht. Im Bezirk Freistadt etwa, wo ein Teil der Befragungen durchgeführt wurde, wechseln nur wenig mehr als zehn Prozent der Kinder nach der Volksschule ins Gymnasium. Der allergrößte Teil der Kinder wählt hier eine Hauptschule, wodurch diese dem Modell einer Gesamtschule sehr nahe kommt. Im städtischen Bereich ist es genau umgekehrt. In manchen Gegenden ist es fast selbstverständlich, dass jene Kinder, die über einen einigermaßen guten Volksschulabschluss verfügen, in ein Gymnasium wechseln. Im Zentralraum kommt so die gymnasiale Unterstufe einer Gesamtschule, mit einer enormen Leistungsstreuung, sehr nahe. Die Hauptschulen hingegen hatten hier zuletzt den Ruf einer „Restschule“ mit vielen sozialen Problemen. Der Anteil an Kindern aus bildungsfernen Schichten, oft auch mit Migrationshintergrund, ist dort besonders hoch.

Durch die Auswertung der quantitativen Erhebung der Elternmeinungen im Jahr 2009 konnte folgende Kategorisierung vorgenommen werden:

Gruppe 1: Eltern mit höherem Bildungsabschluss (zumindest Matura) und hohem sozio-ökonomischen Status sehen in der Neuen Mittelschule eine Schulalternative zum Gymnasium ohne Prestigeverlust. Diese Gruppe von Eltern ist über die Inhalte dieser Schulform bestens informiert und achtet sehr genau auf die Umsetzung der Modellvorgaben und die Entwicklung ihrer Kinder.

Gruppe 2: Eltern mit niedrigerem Bildungsabschluss und niedrigerem sozio-ökonomischen Status erwarten sich durch den Besuch einer Neuen Mittelschule einen entsprechenden Prestigegewinn. Diese Gruppe von Eltern erhofft sich durch das Hinausschieben der Bildungslaufbahnentscheidung zumindest die Chance auf sozialen Aufstieg.

Gruppe 3: Kinder aus bildungsfernen Schichten sind in der ersten Phase des Schulversuchs an der Neuen Mittelschule kaum anzutreffen. Zum einen fehlen ihren Eltern die nötigen Informationen über diese

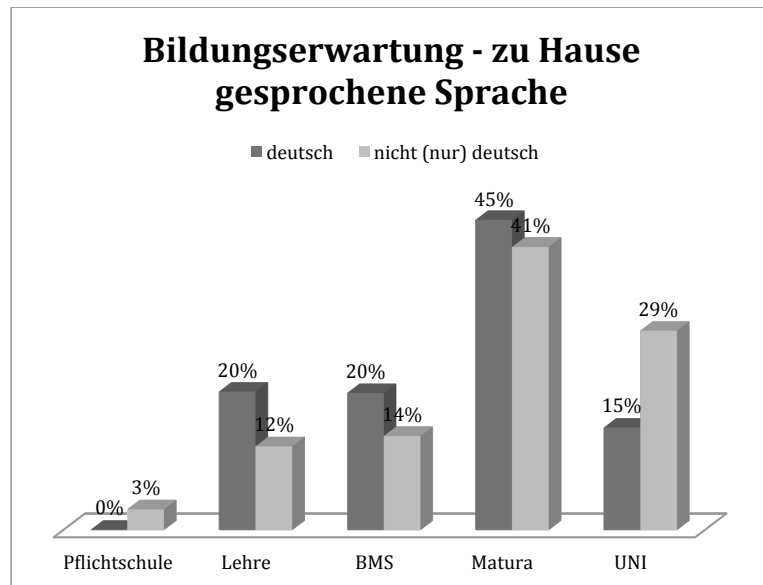


Abb. 7: Bildungserwartung 2011 in Abhängigkeit von der zu Hause gesprochenen Sprache

neue Wahlmöglichkeit, und zum anderen wird das knappe Platzangebot, eben besonders zu Beginn des Modellversuchs, von den bildungsinteressierten Eltern mit Vehemenz eingefordert.

Aus den für die Gruppe 3 genannten Gründen haben auch Kinder mit Migrationshintergrund geringere Chancen, in diesen Schulen aufgenommen zu werden. Sind sie dort dennoch anzutreffen, dann entstammen sie meist aus Familien mit hoher Bildungsaspiration. Aufgrund der Schwierigkeit, die Bildungsabschlüsse mancher elterlicher Herkunftsländer unmittelbar ins österreichische Bildungssystem einordnen zu können, wird in diesem Zusammenhang auf das Kriterium „Höhe des Bildungsabschlusses“ verzichtet und in der qualitativen Elternbefragung auf die „subjektive Bedeutung des Wertes einer hohen schulischen Bildung ihres Kindes“ zurückgegriffen.

Wenn nun Eltern der ersten Gruppe ihre Kinder an einer Neuen Mittelschule anmelden, dann hegen sie unausgesprochen Zweifel, ob ihr Kind eine gymnasiale Unterstufe ohne größere Schwierigkeiten absolvieren könnte. Diese Zweifel können zweierlei Ursachen haben. Möglicherweise stehen sie mit den Erfahrungen in der Volksschule in Zusammenhang, wo ihr Kind entweder mit persönlichen, sozialen oder leistungsmäßigen Problemen zu kämpfen hatte, oder aber sie resultieren aus dem Ruf der Gymnasien als ausschließlich leistungsorientierte Bildungsanstalten. In der Neuen Mittelschule erhoffen sich diese Eltern für ihre Kinder

viele Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer kognitiven und sozial-emotionalen Stärken. Um in Problemsituationen ein rechtzeitiges Einschreiten zu ermöglichen – vor allem, wenn der Gymnasialabschluss in Gefahr ist –, erwarten sie sich einen entsprechenden Informationsfluss von Seiten des LehrerInnenteams.

Die Eltern der zweiten Gruppe betrachten die Neue Mittelschule als Möglichkeit, die Kluft zwischen Hauptschule und Gymnasium zu reduzieren, wodurch sich die Aufstiegschancen für ihre Kinder erhöhen. Diese Elterngruppe zieht aber einen Gymnasialbesuch für ihr Kind gar nicht in Erwägung.

1. Ergebnisse der qualitativen Elternbefragung⁴

Als zentrales Ergebnis kann die von allen Eltern wohlüberlegt getroffene Entscheidung für den Besuch der Neuen Mittelschule festgehalten werden. Aus keinem einzigen Interview konnte herausgehört werden, dass ihr Kind zufällig an einer Hauptschule, die diesen Schulversuch führt, angemeldet wurde.

Selbst bei Eltern mit Migrationshintergrund, wo eventuell auch sprachliche Hürden die Informationsbeschaffung und den Kommunikationsfluss behindern könnten, war dieser Fall nicht anzutreffen. Die Eltern dieser Kinder kennen zwar kaum Details über den neuen Schulversuch, glauben jedoch zu wissen, dass die konkrete Schule eine „besonders gute Schule“ sei und ihrem Kind „bessere Bildungschancen“ anbieten könne. Sie erhalten ihre Informationen in erster Linie über Mundpropaganda und verlassen sich auf das Urteil aus dem Verwandten- und Bekanntenkreis. Für die Möglichkeit des Besuchs einer Schule mit einem guten Ruf wird auch gerne ein längerer Schulweg in Kauf genommen. Auf die Frage, wie ihre Auswahlentscheidung zustande gekommen sei und welche Erwartungen sie mit der Neuen Mittelschule verbinden würde, antwortet eine türkische Mutter:

„... weil meine Freundin hat gesagt, dass NMS eine gute Schule für mein Kind (ist). Ich hab mit meinem Sohn gesprochen, er hat okay gesagt. Ich habe auch an andere Schulen gedacht, aber meine Freundin meint, diese Schule ist eine ganz gute.“

Aus dem Interview mit dieser Mutter wird klar, dass die Aussagen ihres 10-jährigen Sohnes über die Schulqualität als Bestätigung für die richtige Entscheidung der Mutter ausreichen.

⁴ In der Studie wurden die höchsten Bildungsabschlüsse beider Elternteile erhoben und bei der Datenauswertung berücksichtigt. Wenn also hier von „Eltern“ gesprochen wird, sind genau genommen „Elternteile“ gemeint.

„Ich bin zufrieden, es ist wunderbar, wenn mein Sohn zufrieden (ist), (bin) ich auch zufrieden. Mein Sohn sagt, diese Schule ist eine sehr gute Schule. Ist mein Kind zufrieden, ich bin auch zufrieden.“

Erwartungsgemäß waren in den allermeisten Fällen die Elternüberlegungen ursächlich für die Anmeldung der Kinder in der Neuen Mittelschule. Durch Schnupperbesuche ihrer Kinder in verschiedenen Schulen wurde die Auswahl, die bereits von den Eltern ins Auge gefasst wurde, bestätigt. Notfalls mussten die Eltern für ihre Entscheidung entsprechende Überzeugungsarbeit leisten.

„Ja, es wäre die Wunschschule des Kindes gewesen, eine andere Hauptschule, eine Sporthauptschule. Das Kind haben wir aber ‚geschickt‘ für dies(e) Schule überreden können, wir waren ja überzeugt von dieser Schule.“

Je nach Zugehörigkeit zu einer der ersten beiden oben erwähnten Elterngruppen wurde bei der Entscheidungsfindung der Fokus auf die Vor- und Nachteile entweder des Gymnasial- oder des Hauptschulbesuchs gerichtet und dann abgewogen und bewertet. Selbstverständlich ist der spezielle Blickwinkel aber nicht nur von der Zugehörigkeit zu einer Gruppe abhängig, sondern auch von der individuellen Einschätzung des Leistungsvermögens des eigenen Kindes.

Gegen den Besuch einer herkömmlichen Hauptschule wird folgendermaßen argumentiert:

„Weil ich weiß, dass mein Kind klug ist, aber eine ziemlich stark ausgeprägte Rechtschreibschwäche hat und ich nicht möchte, dass es deshalb in eine dritte Leistungsgruppe kommt. Ich glaube, dass es genau dort gefördert wird, wo es wichtig ist. Es ist für mich sehr wichtig, dass es keine Leistungsgruppen gibt an den NMS, sondern alternative Lehrmethoden, mehrere Lehrer arbeiten hier in Gruppen mit den Kindern.“

„Außerdem schätzen wir heterogenen Unterricht ohne Leistungsgruppen; ... Grundsätzlich ist uns ein entsprechendes Leistungsniveau in Hinblick auf weiterführende Schulen sehr wichtig und hier an der NMS wird sehr darauf geachtet! Der Gesamtstoff sollte mitbekommen werden, was im Leistungsgruppenunterricht nicht garantiert ist!“

Als Argumente gegen den Besuch eines Gymnasiums führen die Eltern Folgendes an:

Tab. 4: Ergebnisse der Leitfadeninterviews kategorisiert nach dem höchsten Bildungsabschluss der Eltern⁴

	Wie denken/was sagen Eltern über ...? Fragestellung:	Eltern der Gruppe 1 (bildungsinteressierte Eltern mit Matura)	Eltern der Gruppe 2 (bildungsinteressierte Eltern ohne Matura)
Entscheidung für NMS	Warum haben Sie für Ihr Kind ausgerechnet eine NMS ausgesucht? (Entscheidungs-begründung)	... weil die Schullaufbahn-entscheidung um vier Jahre hinausgeschoben wird. ... weil Gymnasialniveau besteht/erreichbar ist.	... weil nach der achten Schulstufe alle Wege offen stehen. ... weil das Niveau höher ist als in einer Hauptschule.
	Wie ist Ihre (Auswahl-) Entscheidung zustande gekommen? (Auswahlkriterien)	Mehr Ressourcen und moderne Unterrichtsmethoden ermöglichen ein besseres Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse des Kindes.	Mehr Ressourcen und moderne Unterrichtsmethoden ermöglichen höheres Leistungsniveau als in der Hauptschule.
	Haben Sie bei Ihren Überlegungen auch andere Schulen in Erwägung gezogen? (Falls „ja“, gab es Gründe, die gegen eine andere Schule gesprochen haben?) (Schulische Alternativen)	„Ja!“ (wohldurchdachte Entscheidung durch Abwägen der Vor-/Nachteile) „Ja“: NMS ist „vernünftiger“ als Gymnasium für mein Kind	„Ja!“ (wohldurchdachte Entscheidung durch Abwägen der Vor-/Nachteile) „Ja“: NMS ist besser als HS
Einschätzung der NMS	Welche Erwartungen verbinden Sie mit der/dieser NMS? (Hoffnungen)	Gymnasialabschluss im geschützten Raum – in einer behütenden Umgebung	Möglichkeit eines Gymnasialabschlusses, ohne in ein Gymnasium gehen zu müssen
	Wie müsste die Umsetzung des Schulversuchs NMS verlaufen, sodass Sie nicht zufrieden wären? (Befürchtungen)	... wenn das versprochene Leistungsniveau nicht erreicht wird und dadurch der Übertritt in eine weiterführende Schule gefährdet sein könnte. Einbußen beim Wohlfühlen werden nicht akzeptiert, Eltern intervenieren.	... wenn sich der Schulversuch als „gewöhnliche HS“ entpuppt. Einbußen beim Wohlfühlen nur toleriert, weil Schulabschluss winkt.
Einschätzung Kind	Wie schätzen Sie das Leistungsvermögen Ihres Kindes ein? (Potential des Kindes)	Eltern sind von der Leistungsstärke ihres Kindes überzeugt. (Aussagen im Indikativ)	Eltern hoffen auf Leistungsstärke ihres Kindes (Aussagen im Konjunktiv).
	Wie soll daher der schulische/berufliche Weg Ihres Kindes weiter verlaufen? (Zukunft des Kindes)	Maturaabschluss wird erwartet.	Alle Möglichkeiten werden in Betracht gezogen.
	Haben Sie Sorge, dass Ihr Kind über-/unterfordert wird, wenn es mit sehr unterschiedlich leistungsstarken Kindern in eine Klasse geht? (Umgang mit Heterogenität)	„Nein!“, Eltern hoffen auf die Fähigkeiten und das Engagement der LehrerInnen. Eltern beobachten die Entwicklung und setzen – wenn notwendig – Maßnahmen (Intervention, Nachhilfe, Schulwechsel,...).	„Nein!“, Eltern vertrauen auf die Fähigkeiten und das Engagement der LehrerInnen.

„Das Leistungsanforderungsprofil im Gymnasium ist sicher ein anderes, aber ... mir ist ein glückliches gutes Kind in einer Neuen Mittelschule lieber als ein mittelmäßiges, unglückliches, trauriges, das einfach dann zerstört wird.“

„Vor allem wurde mir gesagt, im Gymnasium wird ‚schon drüberg‘fahrl, also das heißt, da musst du von selbst aus können, da wird keine Rücksicht genommen auf irgendetwas und das hätte er vielleicht von selbst aus nicht so leicht geschafft“

Eine Mutter, die bereits zwei Kinder in einer Neuen Mittelschulklasse im städtischen Bereich hat, begründet ihre Entscheidung mit den Worten:

„Sie hätten sicher ins Gymnasium gehen können, wäre aber für beide und auch für die gesamte Familie anstrengender. Meine Kinder lernen zwar gerne, würden sich aber keinen ‚Haxen‘ dafür ausreißen. Bei den Buben müsste man mehr dahinter sein und da bin ich mir nicht sicher, ob die Familienlogistik das tragen könnte. Es war mir wichtig, dass auch die Freude am Lernen erhalten bleibt.“

Im ländlichen Bereich sind die Entfernung vom Wohnort zur Schule und die Erreichbarkeit des Schulstandortes ein zusätzliches Entscheidungskriterium bei der Schulwahl:

„Ich bin sehr gegen Druck: Der Druck des Gymnasiums und auch der weitere Verkehrsweg haben gegen das Gymnasium entschieden.“

Eltern der Gruppe 1 (mit Matura) verfügen insgesamt über ein ausgeprägtes Detailwissen in Bezug auf die Ziele, den Organisationsrahmen und die Inhalte dieses Schulmodells. Dementsprechend begründen sie auch ihre Auswahlentscheidungen:

- alternative Lehrmethoden
- integrativer Unterricht mit Differenzierung
- bessere Pädagogik, bei der das Kind noch Kind sein darf
- neueste wissenschaftliche Erkenntnisse fließen in den Unterricht ein
- Teamunterricht zweier PädagogInnen
- gemeinsame Schule für alle Kinder, bringt auch soziale Vorteile
- Förderung des selbstständigen Lernens
- zukunftsweisende Schulform
- Schule hat mehr Ressourcen und Möglichkeiten zur individuellen Förderung, als dem Gymnasium zur Verfügung stehen
- verborgene Fähigkeiten aufspüren und entsprechend fördern
- angstfreie Lernatmosphäre, die u.a. durch individuelle Leistungsrückmeldung und Beurteilung erzeugt wird

Eltern der Gruppe 2 (ohne Matura) schätzen an der Neuen Mittelschule vor allem jene Faktoren, die die

Türen auf dem Weg zum sozialen Aufstieg offen halten. Sie erhoffen sich Lernbedingungen, bei denen der Leistungsdruck nicht unmittelbar im Vordergrund steht und zusätzliche außerschulische Unterstützungsmaßnahmen nicht als selbstverständlich erachtet werden:

- Verschiebung der Schulwahlentscheidung
- alle Chancen bleiben offen
- Wohlfühlen in einer angenehmen Atmosphäre
- Kind ist gut aufgehoben
- Vermittlung des Gymnasialstoffes trotz Schulbesuch im Ort
- unkomplizierte Erreichbarkeit der Schule
- Lehrkräfteteam hat ganz andere Möglichkeiten der individuellen Förderung
- kein Erfolgsdruck unter allen Umständen
- Klassenverband kann bestehen bleiben

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass alle befragten Eltern der Gruppe 1 von einem hohen Leistungsvermögen ihres Kindes überzeugt sind und, wenn dieses die Volksschule mit Gymnasialreife abgeschlossen hat, es für sie außer Zweifel steht, dass ihr Weg nach der 8. Schulstufe an der Neuen Mittelschule selbstverständlich zur Matura führt. Denn ...

„... leistungsmäßig muss ich mir bei meinem Kind keine Sorgen machen ..., es ist hochbegabt!“

Ein Elternteil mit Universitätsabschluss artikuliert unmissverständlich seine Vorstellungen:

„... (das Kind) hätte sicher ins Gymnasium gehen können, ... Also ich - und mein Mann auch - haben schon die Erwartung, dass es eine Oberstufe mit Matura macht...“

Eine Mutter, von Beruf Hauptschullehrerin, äußert sich über die Stärken ihres Kindes:

„Es hat Gymnasialreife erlangt! Es ist mir ganz wichtig, dass mein Kind Matura macht, was es nachher macht, ist mir relativ egal.“

Die schulische Zukunft ihres Kindes sieht eine weitere Mutter darin:

„Ja, Matura ist bei mir sowieso Pflicht, also das Ziel hab ich, Matura muss gemacht werden. Klingt jetzt hart, aber das ist so!“

Die interviewten Eltern mit hohem Bildungsabschluss zweifeln also auf gar keinen Fall am Leistungsvermögen ihrer Kinder. Sogar attestierte Lerndefizite, wie etwa Legasthenie oder Dyskalkulie, werden nicht als Hindernisse für schulischen Erfolg gesehen.

In dieser Untersuchung hat sich auch gezeigt, dass alle Kinder, denen keine Gymnasialreife nach der Volksschule bescheinigt wurde, tendenziell aus niedrigeren Bildungsschichten kommen. Geringeres Leistungsvermögen wird in allen Interviews mit mangelnder Arbeitshaltung in Zusammenhang gebracht.

„Also leisten könnte meine Tochter viel mehr, als sie leistet, sie gehört nämlich zu den Faulen. Sie tut nur so viel, wo ma's grad' hintritt.“

„Der Simon ist ein durchschnittlicher Schüler, also er ist jetzt kein besonders ..., er ist kein Einserkandidat, er ist kein Fünferkandidat, er ist so ein schöner Zweier-, Dreierkandidat, dem aber Leistung völlig egal ist. Also den kann man nicht locken wie andere Kinder, mit einer Note schon gar nicht...“

„Ich tät einmal sagen, mein Kind könnte weit mehr, aber es ist faul. Ich tät es einstufen als Mittelschüler, nicht als schlecht und nicht als gut. Einfach als Mittelschüler. Weil es eben nicht ehrgeizig ist.“

Neben der optimalen kognitiven Förderung ihrer Kinder verlangen die Eltern beider Gruppen, dass die Schule ihre Funktion als gesellschaftliche Sozialisationsinstanz bestmöglich erfüllt.

„Ich weiß schon, dass die Neue Mittelschule zwar schon eine Leistungsschule ist, mir ist aber auch die Entwicklung sozialer Fähigkeiten wichtig. Leistungen sind mir auch nicht unwichtig, aber soziale Fähigkeiten zu lernen ist mir noch wichtiger. Ich denke mir, meine Kinder sind nicht dumm, was sie lernen müssen, das lernen sie sowieso, das Soziale ist mir sehr wichtig, (...) Ich möchte nicht, dass meine Kinder in einer Blase von Wohlstandskindern aufwachsen, mir ist eine soziale Durchmischung auch wichtig.“

Neben der Funktion der Schule als Raum für soziales Lernen wird von einigen Eltern dieser Gruppe auch ein Großteil der Verantwortung für den Schulerfolg ihrer Kinder auf diese übertragen. Dabei wird jeder Lehrerin, jedem Lehrer genau „auf die Finger geschaut“. Von jeder einzelnen Person wird erwartet, dass die in den Modellbeschreibungen deklarierten Ziele unter allen Umständen auch erreicht werden.

„Nicht zufrieden wäre ich, wenn die Lehrer dem hohen Anspruch, den die Schule an sich selbst stellt, nicht gerecht werden. Wenn das Engagement der Lehrer nicht dem pädagogischen Anspruchsniveau der Schule entsprechen würde, wäre ich enttäuscht.“

Neben einer hohen Fachkompetenz wird auch große Motivation von den PädagogInnen erwartet. Enttäuschung würde sich breit machen, wenn

„... es Lehrer oder Lehrerinnen gibt, die unterrichten, weil sie's müssen und nicht aus Leidenschaft, Liebe und Überzeugung und Begeisterung ...“

Die Neue Mittelschule steht unter besonderer Beobachtung der Eltern und muss dem Vergleich in vielerlei Hinsicht standhalten. Auf die Frage, wann sie unzufrieden wäre, meint eine Mutter:

„... wenn ich merken würde, dass die Schule nicht erfüllt, was sie verspricht. Wir Mütter von Kindern aus unterschiedlichen Schulen stehen ja untereinander in Kontakt und vergleichen die unterschiedlichen Schulen. Die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulen werden von uns registriert und besprochen.“

Zusammenfassend sei nach den Analysen der Interviews festgestellt, dass von den Eltern sehr hohe, jedoch äußerst unterschiedlich motivierte Erwartungen an diesen Schulversuch gestellt wurden. Auch wenn nun die flächendeckende Überführung dieses Schulversuchs ins Regelschulwesen anstelle der Hauptschule bis ins Schuljahr 2018/19 erfolgt, bleibt das Spannungsfeld dieser unterschiedlichen Erwartungen erhalten. Für die PädagogInnen dort wird es vermutlich in Zukunft schwer werden, alle an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen. Denn einerseits wird die Streuung des SchülerInnenpotentials – vom hochbegabten Kind bis zum Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf – nicht sinken. Andererseits können nur in sechs von durchschnittlich 30 Unterrichtsstunden pro Woche zusätzliche PädagogInnen für diesen heterogenen Unterricht eingesetzt werden. Eltern erwarten sich jedoch in allen Unterrichtsstunden einen hochqualifizierten Unterricht, in dem ihr Kind nach den neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen individuell gefördert und gefordert wird. Offensichtlich wissen sie aber gar nicht, dass in 80 Prozent der Unterrichtsstunden die Lehrkraft nach wie vor alleine im Unterricht steht.

VI. Fazit

Zu Beginn des Schulversuchs konnte ein einheitliches Bild hinsichtlich des elterlichen Bildungsinteresses festgestellt werden und so haben sich die Eltern ein-

gehend informiert und nach reiflicher Überlegung ihr Kind an dieser neuen Schulform angemeldet. Praktisch alle hatten klare Vorstellungen über die pädagogische Qualität der Neuen Mittelschule.

In beiden Untersuchungswellen blieb die Zufriedenheit der Eltern insgesamt stabil auf hohem Niveau. In Bereichen aber, die die individuelle Förderung von Begabungen, Interessen und der Leistungsfähigkeit des Kindes betreffen, verringerte sie sich allerdings. Auch die Einschätzung des Leistungsniveaus an der NMS hat sich von der ersten zur zweiten Befragungswelle reduziert.

Als besondere Schwierigkeit stellt sich für die Eltern die Leistungsniveaueinschätzung ihres Kindes heraus. Dieser Umstand kann unter anderem mit den zu diesem Zeitpunkt sowohl für Eltern als auch für Lehrkräfte noch unklaren Leistungsanforderungs- und Leistungsrückmeldekriterien in Zusammenhang gebracht werden. (Vgl. Eidenberger/Sandberger 2012. S. 279f, 313f u. 324)

Klare Vorstellungen hingegen haben die Eltern über die Bildungsabschlüsse, die ihre Kinder am Ende der NMS erreichen sollen. Fast zwei Drittel rechnen mit einem AHS-Abschluss. Wenn man jedoch die darauf aufbauenden Bildungsabschlüsse betrachtet, so sind die Erwartungen der Eltern von der ersten zur zweiten Befragungswelle gesunken. Vermutlich wurde den Eltern klar, dass die Neue Mittelschule nicht mit dem Mittelschulbegriff der 1960er Jahre (alle zur Matura führenden Schulen) in Zusammenhang gebracht werden kann, sondern de facto eine umgewandelte Hauptschule ist.

In der ersten Befragung hat sich auch ein bemerkenswerter Umstand gezeigt: Das Bildungsniveau der Mütter der angemeldeten NMS-Kinder lag im Durchschnitt über dem der Väter. Viele der befragten Mütter zählten zu den Bildungsaufsteigerinnen, die im zweiten Bildungsweg, vermutlich unter nicht ganz einfachen Bedingungen, nachträglich höhere Schulabschlüsse erworben hatten. Offensichtlich war gerade für diese Gruppe das Zusammenwirken der eigenen hohen Bildungsaspiration und dem Wunsch nach einer Schule, in der sich ihre Kinder trotzdem wohlfühlen können, besonders attraktiv. In der zweiten Befragungswelle, als es klar war, dass die Neue Mittelschule zur Regelschule werden würde, konnte dieser Sachverhalt nicht mehr nachgewiesen werden. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass vor allem diese Gruppe der Mütter, solange die Hoffnung auf die Gleichwertigkeit von AHS und NMS bestand, sich lieber für eine Schulform entscheidet, in der neben hohen Leistungsanforderungen auch großer Wert auf die Berücksichtigung der sozial-emotionalen Bedürfnisse der Kinder gelegt wird diesen viel Zeit für die Entwicklung ihrer Stärken gegeben wird.

Solange die Neue Mittelschule zwischen der Hauptschule und dem Gymnasium platziert war, zeigte dort das inkorporierte Kulturkapital nach Bourdieu (2001) seine Wirkung: Der Bildungshintergrund der Eltern steht in einem signifikanten Zusammenhang mit den Bildungsabschlusserwartungen an ihre Kinder. Kommen sie aus Familien mit hohem sozio-ökonomischem Hintergrund, so werden sie durch den guten Ruf der Neuen Mittelschule vor einem Prestigeverlust durch den „Nichtbesuch eines Gymnasiums“ bewahrt. Ver-

Prämierung soziologischer Abschlussarbeiten

2013 werden von der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie (ÖGS) erstmals seit 2004 wieder ein Dissertationspreis sowie drei Preise für Diplom- bzw. Masterarbeiten vergeben. Die Preisgelder belaufen sich für die Dissertation auf 1000 Euro und für Diplom- bzw. Masterarbeiten auf 300 Euro. Ende der Einreichfrist ist der 28.02.2013.

Zugelassen für den Nachwuchsförderpreis werden Diplom- bzw. Masterarbeiten aus dem gesamten Jahr 2012 und Dissertationen aus dem Zeitraum 2009 bis 2012. Die Preisverleihung findet am ÖGS-Kongress im September 2013 statt. Teilnahmebe-

rechtigt sind AbsolventInnen der Studienrichtung Soziologie von österreichischen Universitäten. Die KandidatInnen können sich hierbei selbst nominieren und/oder von soziologischen Instituten österreichischer Universitäten vorgeschlagen werden.

Über die Vergabe der Preise entscheidet ein Gutachterbeirat. Dieser besteht aus zwei VertreterInnen der ÖZS, zwei VertreterInnen der ÖGS und jeweils einem/r VertreterIn eines österreichischen Soziologie-Institutes.

*Weitere Informationen:
sabrina.kammerer@jku.at; www.oegs.ac.at*

fügen sie jedoch über einen niedrigen sozio-ökonomischen Hintergrund, beschert ihnen dieser Schulbesuch einen unmittelbaren Prestigegewinn durch den „Nichtbesuch der Hauptschule“. Zusätzlich erhofft sich diese zweite Gruppe auch mehr Chancen für zukünftigen sozialen Aufstieg. Nach Bourdieu kann dieser Gruppe ein hohes Bewusstsein hinsichtlich des Wertes an Bildung und hinsichtlich des sozialen Aufstiegs zugesprochen werden. Dass sie ihre Kinder trotzdem nicht an einer AHS anmelden, kann zum einen mit der ihnen doch eher „fremden Welt“ erklärt werden und zum anderen mit ihrer Angst vor dem dort herrschenden hohen Leistungsdruck. Die Stufe des bildungsmäßigen Aufstieges in die NMS trauen sie ihrem Kind zu, während die Stufe in die AHS für sie fast zu hoch und mit vielen Unsicherheiten verbunden ist.

SchülerIn zu sein an einer Neuen Mittelschule (während der Dreigliedrigkeit der Sekundarstufe I) ist also prestigeträchtig im doppelten Sinn: im Ausbleiben eines Verlustes für die einen und im Eintreten eines Gewinnes für die anderen.

Die Vermutung bezüglich des erschwerten Zuganges von Kindern mit Migrationshintergrund am Beginn des Schulversuchs hat sich ebenfalls bestätigt. Hier zeigt sich wiederum, je heterogener das Schulsystem strukturiert ist, desto stärker werden jene Gruppen benachteiligt, die nicht über ausreichende Informationen verfügen. Daher fanden anfänglich verstärkt Kinder aus Familien, die den Wert eines hohen Bildungsabschlusses als Zukunftssicherung sehen, den Weg in die Neue Mittelschule.

Vergleicht man nun die Erkenntnisse dieser Studie mit den Forschungsergebnissen zur Ungleichverteilung der Bildungschancen in Österreich (u.a.: Bacher (2005), Bauer/Kainz (2007), Herzog-Punzenberger/Unterwurzacher (2009)), so zeigt sich auch hier, dass durch die primäre Benachteiligung von Kindern bildungsferner Schichten in einem mehrgliedrigen Schulsystem eine sekundäre Benachteiligung wirksam wird.

Der erwartete Veränderungsdruck auf die Bildungsstruktur der Sekundarstufe I im Sinne Essers (1999) blieb aber in dem Moment aus, als klar wurde, dass die NMS lediglich der Ersatz für die alte Hauptschule mit ihren Leistungsgruppen werden wird. Die „Abstimmung mit den Füßen“ der Eltern zugunsten der Neuen Mittelschule war bereits bei der zweiten Befragungswelle nicht mehr zu beobachten. Der kurzzeitig unterbrochene Trend zum Gymnasium wird daher aller Voraussicht nach wieder einsetzen.

Literatur

- Atteslander, Peter (2010): Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Aufl. Berlin: Schmidt.
- Bacher, Johann (2005): Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. In: Kontraste. Jg. 1, Heft 10. S. 25-28.
- Bacher, Johann (2008): Bildungsungleichheiten in Österreich – Basisdaten und Erklärungsansätze. In: Erziehung und Unterricht. Jg. 158, S. 529-542.
- Bauer, Fritz/Kainz, Gudrun (2007): Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang. WISO 30, Heft 4, S. 17-64
- BMUKK: Pädagogische Konzepte der NMS http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html (23.10.2010)
- BMUKK (2012): Die Neue Mittelschule. Gesetzesentwurf und Lehrplanverordnung. Presseinformation. Wien, 1. März 2012
- Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA-Verlag
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich – BGBl. 1, Nr. 36/2012, v. 24.4.2012 (NR: GP XXIV RV 1631 AB 1683 S. 150. BR: AB 8703 S. 807.)
- Eidenberger, Johanna/Sandberger, Ute (2012): Die Neue Mittelschule im Kontext der Diskussion zur Reduzierung von Bildungsungleichheiten in Österreich. Linz.
- Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt, New York: Campus
- Herzog-Punzenberger, Barbara/Unterwurzacher, Anne (2009): Migration – Interkulturalität – Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen (S. 161-182). In: Specht, Werner (Hrsg.), (2009): a.a.O.
- IFES – Institut für empirische Sozialforschung (2012): Zufriedenheit mit der Neuen Mittelschule. NMS-Elternbefragung 2012. Studienbericht. Wien.
- Schmied, Claudia (2007): „Schule bringt Wissen bringt Zukunft ...“ Rede gehalten am 5. Oktober 2007 bei der Wiener Neustädter Bildungsenquête. Online im Internet unter: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml> (08.08.2009)
- Specht, Werner (Hrsg.) (2009): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.
- UN Economic Commission for Europe (2006): Conference of European Statisticians Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing, in cooperation with EUROSTAT. ISSN 0069-8458. New York, Geneva

Marginalisierung in der gelebten Unterrichtserfahrung von Schülerinnen und Schülern

Bernadette Hörmann

1. Einleitung

Von Schulen wird erwartet, dass sie soziale Unterschiede zwischen Schüler/innen ausgleichen und auf diese Weise zu einer gerechteren Gesellschaft beitragen können. Besonders der enorme Einfluss von internationalen Schulleistungsstudien auf Bildungsdiskussionen und Politik hat bewirkt, dass für die interessierte Öffentlichkeit der Aspekt der „Chancengleichheit“ zum wichtigsten Gradmesser der Qualität des österreichischen Bildungssystems wurde. In den Studien selbst gibt es immer auch eigene Ergebnisse für die Leistungen von verschiedenen Sozialgruppen im Vergleich sowie eine explizite Darstellung der Leistungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Im Falle von PISA wird dem österreichischen System in der Regel kein gutes Zeugnis attestiert, demnach hängen die Testleistungen stark vom Bildungsniveau der Eltern ab und Schüler/innen mit Migrationshintergrund erreichen stets deutlich schlechtere Leistungen als ihre autochthonen Kolleg/innen (Schwantner & Schreiner, 2010, 40ff.). Dem gegenüber steht auch ein sehr etabliertes Schulwesen der höheren beruflichen Bildung, das im europäischen Vergleich auf einzigartige Weise die Möglichkeit bietet, durch stärkere Berufsbezogenheit auch Schülerinnen und Schüler mit weniger stark ausgeprägtem sozialem Kapital anzusprechen und ihnen den Abschluss der Reifeprüfung zu ermöglichen. In ebenso wichtigem Zusammenhang steht dazu aber auch jene Anzahl von Schüler/innen, die das Schulsystem ohne formalen Abschluss verlassen („Early School Leavers“). Im Jahr 2007 lag diese Zahl bei 10,9 Prozent eines Jahrgangs, das sind in etwa 10.000 Schülerinnen und Schüler, wobei diese Zahl im internationalen Vergleich eher im unteren Bereich angesiedelt ist (EU-Schnitt: 16,4 Prozent) (vgl. auch Nairz-Wirth, Meschnig, & Gitschthaler, 2010; Steiner, 2009). Aktuelle Daten zeigen für 2011 einen Wert von 8,3 Prozent (Statistik Austria, 2011).

Die Daten zeigen also ein eher differenziertes Bild von Ungleichheit und Benachteiligung im österreichischen Bildungswesen und deuten zugleich darauf hin, dass das Verständnis von einem gerechten Bil-

dungssystem durchaus sehr unterschiedlich ausgebildet sein kann. Dieser Ausgangspunkt wird zum Anlass genommen, um in diesem Beitrag der Frage nachzugehen, was eigentlich heute unter „Marginalisierung im Bildungswesen“ verstanden werden kann und welche Auffassung über eine „gerechte Gesellschaft“ diesem Verständnis von Marginalisierung zugrunde liegt. In weiterer Folge wird der Aufsatz schultheoretische Überlegungen präsentieren, die aus diesem Gerechtigkeitsverständnis abgeleitet werden können und auf eine alltagsphänomenologische Sicht nach Alfred Schütz aufbauen. Aus diesen Erörterungen wird schließlich versucht, unter Einbeziehung von empirischem Datenmaterial, das im Rahmen des Evaluationsprojektes „NOESIS“ erhoben wurde¹, Marginalisierungsprozesse aus der Sicht von Schülerinnen und Schüler zu beschreiben und zu theoretisieren. Abschließend werden unter Rückgriff auf die eingangs erfolgte theoretische Hinführung Überlegungen formuliert, wie bildungspolitisch und gesellschaftlich mit dem Problem der Marginalisierung umgegangen werden könnte.

2. Marginalisierung aus der Perspektive von Nussbaums Gerechtigkeitstheorie

Viele Untersuchungen attestieren auch dem österreichischen Schulsystem, dass Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten oder mit multikulturellem Hintergrund sehr oft die ihnen zustehende Förderung und Bildung nicht erhalten und daher an Gymnasien und Universitäten unterrepräsentiert sind, obwohl ihnen durchaus zugesprochen wird, die entsprechend verlangte Leistung vollbringen zu können (vgl. z.B. Eder, 2008). Es wird darüber hinaus argumentiert, dass das Absolvieren einer höheren Bildungseinrichtung die Gefahr der Arbeitslosigkeit reduziere, gesundheitliche Probleme verringere, größere Bereitschaft zur Teilnahme an demokratischen Entscheidungen bewirke und eine geringere Neigung zu delinquenten Handlungen nach sich ziehe (vgl. Thonhauser & Pointinger, 2008 unter Bezug auf Wöbmann 2007). Höhere Bildung wird damit zum Maßstab für einen gelungenen Bildungsverlauf und dient als Parameter für die Fähigkeit eines Schulsystems, soziale Unterschiede auszugleichen. Marginalisierung

¹ Ausführlichere Informationen und Analysen zum Datenmaterial wurden bisher in folgenden Publikationen veröffentlicht: Hörmann & Forghani-Arani, 2012; Hörmann 2012a und b. Die in diesem Aufsatz publizierten Fälle wurden auch in Hörmann & Forghani-Arani, 2012 und Hörmann 2012b thematisiert. Für nähere Informationen zum Projekt NOESIS siehe Bauer & Werkl, 2012 sowie www.noesis-projekt.at

geschieht innerhalb dieses Verständnisses dann, wenn Schüler/innen keine höhere Bildung absolvieren und davor aus der Schule aussteigen. Ziel der pädagogischen Bemühungen ist es daher, diese Schüler/innen speziell zu fördern um ihnen den Weg zur Matura zu ermöglichen. Eine Nebenfolge dieser Konzeption ist allerdings ein „Upgrading-Prozess“, der die sozialen Unterschiede nicht ausgleicht, sondern im Gegenteil verstärkt. Da Schulen nicht von gesellschaftlichen Prozessen isoliert agieren und von elterlichen, politischen und ökonomischen Interessen mit beeinflusst werden (Labaree, 2010), entsteht durch den Trend zur so genannten Höheren Bildung ein verstärkter Druck, der jenen Schülerinnen und Schülern zum Verhängnis wird, die in dieser Aufwärtsspirale trotz aller Förderungsbemühungen nicht mithalten können. Das Problem schafft sich also selbst immer wieder neu, dementsprechend besagt das „Equity-Paradox“, dass alle Versuche, die sozialen Unterschiede durch erweiterten Zugang zu höherer Bildung zu verringern, zur weiteren Erhöhung der Unterschiede beitragen werden (Bauer & Hopmann, 2013).

Auf Unterrichtsebene würde dieser Anspruch bedeuten, dass jede Schülerin und jeder Schüler an ein klassisch akademisch geprägtes Bildungsideal herangeführt werden soll. Diese normative Erwartungshaltung impliziert ein simples Verständnis von Unterricht, in dem Dispositionen von Kindern und Jugendlichen durch Instruktion zu definierten Zielen führen sollen (vgl. Otto/Schrödter, 2013). In diesem Verständnis wird nicht nur die Autonomie des Menschen missachtet und verletzt, sondern auch die Möglichkeit von Schule überschätzt: Auch sie kann nur die Bildungstätigkeit des Menschen anregen und Situationen schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler Bedeutungen daraus generieren, was ihnen in der Klasse begegnet ist (Hopmann, 2007). Daher kann für manche Schüler/innen die Begegnung mit einschlägigen Inhalten oft dazu führen, sich davon kein Bild machen zu können – weil die Inhalte für sie nicht anschlussfähig und in ihren bisherigen Erfahrungsschatz nicht integrierbar sind. Der allmächtige Anspruch (Schleiermacher, 1826/ 2000, 19ff.), aus jedem Menschen einen an hoher Kunst, Literatur und Wissenschaft Interessierten machen zu können und darüber hinaus davon auszugehen, dass dieser Mensch weniger straftätig und demokratischer sei und eine höhere Arbeitsmoral habe (siehe oben), ist aus anthropologischer Sicht vermessend und unterliegt einer verzerrten Wahrnehmung der Realität.

Der Maßstab der höheren Bildung ist also nur wenig geeignet, um soziale Unterschiede tatsächlich auszugleichen, weil er letztendlich paradoxerweise zur Verschärfung der Unterschiede beiträgt. Er verstärkt bei gut situierten Eltern den Anreiz, nach immer noch höheren Abschlüssen zu streben und damit den Maßstab ständig weiter nach oben zu treiben (Labaree, 2010). Das hat zur Folge, dass weniger gut situierte Familien in diesem Upgrading-Spiel nicht mehr mit halten können. Durch gravierende Veränderungen am Arbeitsmarkt (Nairz-Wirth et al., 2010, 16f.) und eine damit einhergehende Entwertung der Ausbildungsformen der betroffenen Jugendlichen verringern sich deren Chancen, dort unterzukommen und damit ein selbstbestimmtes Leben führen zu können, je stärker der Ausbildungsdruck nach „oben“ ausgeprägt ist. Der Nachteil besteht darin, dass der Maßstab zu einheitlich definiert ist und den vielen Lebenssituationen, in denen sich die Menschen einer Gesellschaft befinden, nicht gerecht wird. Umgekehrt wird das Problem in der Frage ersichtlich, wie eine Gesellschaft und insbesondere ihr Arbeitsmarkt aufrecht erhalten werden kann, in der der Großteil der Bürgerinnen und Bürger akademisch ausgebildet sind. Es wird also in diesem Zugang nicht berücksichtigt, dass es zum einen verschiedene Lebensumstände von Menschen gibt, die zunächst einmal manche berufliche Wege zulassen und manche weniger (zur Möglichkeit der Veränderungen dieser Umstände komme ich in weiterer Folge noch), und zum anderen, dass die wirtschaftlichen Strukturen und der Arbeitsmarkt einer Gesellschaft ebenfalls Bedingungen setzen, deren Erfüllung für den Erhalt der Gesellschaft wesentlich ist. Die Perspektive auf Marginalisierung, die hier vorgestellt wird, beruht auf der Gerechtigkeitstheorie von Martha Nussbaum, die darauf aufbauend mit Amartya Sen die Theorie der Befähigung entworfen hat und dabei auf Aristoteles' Vorstellung des „guten menschlichen Lebens“ in der „Politeia“ zurückgreift. Der Theorie zufolge kann Benachteiligung von Menschen so verstanden werden, dass ihnen nicht Freiheit und Teilhabe vorenthalten wird, sondern jene Bedingungen, die die Ausübung der Freiheit und Teilhabe ermöglichen (Nussbaum, 1999, 45). Es gilt in modernen westlichen Staaten mittlerweile als Grundprinzip, dass alle Bürgerinnen und Bürger in Freiheit leben und einander gleichgestellt sind. Das bedeutet im Kontext von Schule, dass jedem Kind ermöglicht werden muss, in gleicher Weise an institutionalisierten Bildungsprozessen teilzunehmen und gegebenenfalls soweit unterstützt zu werden, dass ein Abschluss erfolgen kann. Im Unterschied zu Ansätzen, in denen die bloße Bereitstellung von glei-

chen Chancen (Nussbaum: „liberale Ansätze“) oder in denen die Umverteilung von Mitteln zugunsten jener, die mehr Unterstützung benötigen (Nussbaum: z.B. Rawls Theorie) als „gerecht“ definiert wird, geht Nussbaums Gerechtigkeitstheorie davon aus, dass erst die Schaffung von Bedingungen, unter denen jeder Mensch von seiner Freiheit Gebrauch machen kann, für eine gerechte gesellschaftliche Ordnung sorgt. Die Bedingungen sind an die Frage geknüpft, was ein konkreter Mensch benötigt, um unter seinen jeweils spezifischen Lebensumständen, mit seinen Mitteln und Ressourcen fähig zu sein, „ein reiches und im vollen Sinne menschliches Leben zu führen, soweit es die natürlichen Möglichkeiten zulassen“. Die Frage nach dem „guten Leben“ wird von Nussbaum zu einer „Konzeption des Guten“ ausgebaut, die schließlich in die Erstellung einer Liste der wesentlichsten Grundkomponenten eines menschenwürdigen, im wahrsten Sinne des Wortes „freien“ Lebens mündet. Im Zusammenhang mit Bildungsfragen kann die Theorie als ein „Ansatz von unten“ verstanden werden. Damit meine ich, dass Marginalisierung aus dieser Perspektive nicht bedeutet, dass Kinder und Jugendliche davon zurückgehalten werden, höhere Bildungseinrichtungen zu absolvieren oder andere gesellschaftlich als erstrebenswert geltende Normen zu erreichen, sondern dass Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer persönlichen Lebenssituation und ihrem Umfeld verunmöglicht wird, jene Fähigkeiten und jenes Wissen auszubilden, die ihnen zu einem eigenständigen Leben nach den Prinzipien eines guten, menschlichen Lebens verhelfen würden. Aus diesem Grund wird die von Nussbaum und Sen entworfene Theorie auch „Befähigungstheorie“ genannt. Dieser Ansatz unterscheidet sich vom anderen Fall auch dadurch, dass er das gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Umfeld des Schülers oder der Schülerin miteinbezieht. Wird Schule von diesem Kontext losgelöst betrachtet, erscheint sie als allmächtige, isolierte Einrichtung, in der die Jugendlichen auf ihr Leben vorbereitet werden sollten. Wie soll dies jedoch möglich sein, wenn ihre Chancen und Möglichkeiten im konkreten Umfeld der Schule gar nicht mit berücksichtigt werden? Wie sollen Jugendliche auf ihr Leben als Bürgerinnen und Bürger einer konkreten Region vorbereitet werden, wenn diese Region mit all ihren Teilhabemöglichkeiten, beruflichen Möglichkeiten, sozialen Dynamiken und politischen Rahmenbedingungen nicht als Teil des Bildungsprozesses verstanden wird?

Aus der Perspektive dieser Gerechtigkeitstheorie kann die heutige Gefahr von benachteiligenden Bildungsprozessen als jene verstanden werden, die in der Chan-

cen- und Perspektivenlosigkeit jener Schülerinnen und Schüler liegt, die Bildungs- und Förderungsangebote nicht aus eigener Kraft für sich zu nutzen wissen und es unter dem Druck des Upgrading-Prozesses auch nicht können. Die Schaffung von Bedingungen, unter denen auch sie eine Zukunftsperspektive für ihr Leben, unter ihren persönlichen Umständen und nach ihren persönlichen Vorstellungen entwickeln können, kann nicht nur aus allgemein-menschlicher Sicht als Verpflichtung betrachtet werden, sondern auch aus gesellschaftlicher Perspektive legitimiert werden. Die Sicherung des sozialen Friedens spielt dabei eine wichtige Rolle, wie auch das Argument der Sicherung von nationaler ökonomischer Gesamtleistungsfähigkeit. Dieses Argument erhält vor allem dann Relevanz, wenn man beispielsweise an die Sicherstellung des Pensionssystems denkt oder an die Kosten, die für jene Bevölkerungsgruppen entstehen, die aufgrund ihrer Nicht-Teilhabe am gesellschaftlichen Leben auf staatliche Unterstützung angewiesen sind. Solange dies im Sinne ihres guten menschlichen Lebens vermeidbar ist, indem Bedingungen geschaffen werden können, unter denen sie Teilhabe und Mitwirkung im Arbeitsleben erreichen können, kann dieses Ziel – sofern aus Sicht der Betroffenen so formuliert – als erstrebenswert und daher auch der nationalstaatlichen Gesellschaft förderlich gesehen werden.

3. Die Schule als Vorbereitung auf das Leben

Die eben dargestellte Konzeption von Chancengleichheit bzw. dem damit verbundenen Marginalisierungsbegriff impliziert eine Schul- und Unterrichtstheorie, die nicht von einer pädagogisierten Perspektive aus definiert, was sein soll, sondern eine Theorie, die sowohl an gesellschaftliche Umstände als auch an die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler anknüpft. Die Theorie von Langeveld stellt dazu einen Rahmen bereit, in dem beide „Welten“, also die der Gesellschaft und die der Schüler/innen, zueinander in Beziehung gesetzt werden. Die Schule übernimmt dabei die Funktion eines geschützten Übergangsbereichs, in dem das Kind von der familiären Beziehungswelt an die Anforderungen und Aufgaben innerhalb der Gesellschaft vorbereitet wird. Sie stellt Bedingungen her, unter denen das Kind seinen Weg zum Erwachsensein finden kann, indem es in halböffentlicher Atmosphäre übt, wie man sich unter Menschen, die man nur flüchtig bzw. zufällig kennt, verhalten und artikulieren kann. Es lernt also, eine „öffentliche Rolle“ zu spielen, was innerhalb der privaten Sphäre der Familie nicht möglich wäre (vgl. Langeveld, 1960, 22f.; Breidenstein, 2006; Kirova, 2011; Menck, 2006, 65 und 69; Muth, 1966).

Die drei Sphären der familiären Beziehungswelt, der schulischen Welt und der Gesellschaft können aus einer lebensweltlichen Perspektive als Repräsentationen der äußeren Welt betrachtet werden, die innerhalb der aktuellen oder potenziellen Reichweite eines Menschen liegen. Gemäß Alfred Schütz werden diese Welten Sektoren der äußeren Welt genannt, die Teil der Welt in aktueller Reichweite für bestimmte Gruppen von Menschen werden können. Innerhalb dieser Sektoren haben Menschen gemeinsame Interessen und Relevanzen und nehmen am Lebensverlauf der Mitmenschen teil. Beziehungen sind darin als „Wir-Beziehung“ definiert und alle Proponenten teilen eine mehr oder weniger gemeinsame, lebendige Gegenwart, in der ihre biographische Individualität offensichtlich und zugänglich wird (Schütz, 2010, 346ff.). Jene Menschen, die sich selbst in diesen Sektoren als teilnehmend erleben, entwickeln ein Bezugsschema, das von ihrer persönlichen, biographischen Situation und den Lebensumständen ausgeht und sich immer wieder darauf bezieht.

3.1 Die Familie

Im Sektor der familiären Welt beginnen Kinder, ihre „natürliche Einstellung“ zu übernehmen und weiterzuentwickeln. Bittner bezeichnet die Geburt eines Kindes als buchstäblichen Prozess des „Zur-Welt-Kommens“ und argumentiert, dass die ersten Versuche, Bedeutungen zu generieren und Teil der Lebenswelt zu werden, bereits im pränatalen Stadium stattfinden (Bittner, 1996, 140-142). Indem das Kind bereits in der Interaktion mit seinen Eltern sein Erleben und Wahrnehmen formt, baut es einen Vorrat an Erfahrung auf, der als fruchtbare Basis für weitere Erfahrungen in der Begegnung mit der Welt dient. Durch den sukzessiven Ausbau dieses Vorrats an Erfahrungen im Laufe seines Lebens entsteht ein kulturgebundenes, sozial abgeleitetes Schema der Interpretation der gemeinsamen Welt, das dem Kind ermöglicht, die Welt um sich herum als selbstverständlich und fraglos wahrzunehmen (Schütz, 2003b, 330). Die unmittelbare soziale Umwelt und Mitwelt erlauben dem Kind die Entwicklung dieser natürlichen Einstellung, die ebenfalls von sozial bedingten Ausdrucks- und Deutungsschemata der Gruppe, der wir uns zugehörig fühlen, beeinflusst ist (Schütz, 2003b, 330).

Obwohl diese soziale Mit- oder Umwelt von allen Menschen geteilt wird, nähert sich jeder Mensch dennoch aus einem anderen Winkel, der von der je spezifischen biographischen Situation mitbestimmt ist (Schütz, 2010, 338). Das bedeutet, dass jeder Mensch erlebte Situationen leicht unterschiedlich interpre-

tieren kann und unterschiedliche Konnotationen von dem entwickelt, was als richtig oder falsch, erstrebenswert oder zu vermeidend usw. gilt. Das bedeutet, dass Kinder in Abhängigkeit von ihrer familiären Lebenswelt unterschiedliche Erfahrungsvorräte ansammeln, die je nach geographischer, finanzieller, sozialer und familiengeschichtlicher Lage sowie persönlichen Umständen und Interessen verschieden gefärbt sind. Das Aufwachsen in einer Krisenregion, unter finanziell gut abgesicherten Bedingungen, in wohlbehüteten Familienverhältnissen oder in einer Großfamilie prägen die Erfahrungswelt des Kindes und bestimmen mit, aus welcher Perspektive sie ihrer Lebenswelt begegnen (vgl. dazu die beeindruckenden Beschreibungen von Schüler/innen im ersten Kapitel von Shultz & Cook-Sather, 2001; sowie Hughes, Greenhough, Yee, & Andrews, 2010, 23ff.). Aufgrund der biographisch bedingten Lebensumstände können Kinder also Phänomene des Alltags von mehr oder weniger unterschiedlichen Perspektiven erleben und interpretieren.

3.2 Die Schule

Von Beginn des Schulbesuchs an stellt der bisherige Erfahrungsschatz des Kindes und seine persönliche Art und Weise, die Welt zu interpretieren, die wichtigste Basis und zugleich Ressource für Lernprozesse und das Zurechtkommen im schulischen Alltag dar (vgl. auch Bransford, Brown, & Cocking, 2000, 10ff.). Gleichzeitig kann sich herausstellen, dass sein bisheriger, von familiären Beziehungs- und Erlebensstrukturen geprägter Zugang zur Lebenswelt mehr oder weniger kompatibel ist mit dem, was von ihm im Unterricht erwartet wird. Dort kommen nämlich völlig neue Herausforderungen und Aufgaben auf das Kind zu, die irritierende Momente in seinem Erleben darstellen. In diesen Momenten erlebt das Kind, dass seine bisherige Weise, die Welt zu interpretieren, nicht mehr zu den gleichen Konsequenzen führt, die es gewöhnt ist. In der Terminologie von Schütz kann man dies als Situation bezeichnen, in der die Einstellung des „ich kann immer wieder“ einen Punkt erreicht, an dem das Kind sein Handeln und Denken in Frage stellen muss. Seine Erwartungen, die auf einem Glauben an konstante Strukturen der Welt gebaut sind, „explodieren“ und machen das bisher als gültig geglaubte zweifelhaft (Schütz, 2003b, 327). Das können beispielsweise Verhaltens- und Interaktionsmuster sein, die im familiären Kontext vielleicht emotionaler bestimmt sind und im Schulalltag plötzlich nicht mehr die erwünschte Wirkung zeigen. Auch eine zunehmende Fremdbestimmung im Sinne von Aufträgen, Erwartungen und Anforderungen kann zu Irritationen führen. Darüber hinaus gilt es, sich an

neue Regeln und Umgangsformen zu halten, die im Familienleben nicht oder nur wenig praktiziert wurden (sich zu Wort melden, am Sessel sitzenbleiben, Aufgaben erledigen, Essen nur zu geregelten Zeiten usw., vgl. Jackson 1968ff.). Die Schüler/innen erlernen auf diesem Wege eine erste professionelle Identität, die Breidenstein den „Schülerjob“ nennt: eine höchst internalisierte, pragmatische Aktivität, die als selbstverständlich und fraglos, aber auch als lästige Pflicht erlebt wird (Breidenstein, 2006).

Auf inhaltlicher Ebene vermittelt die Schule sozial anerkannte Kategorien, Konstruktionen und Symbole, die den Schülerinnen und Schülern helfen sollen, der Welt zu begegnen und sie zu verstehen. Die Kategorien entsprechen jenem gesellschaftlich abgeleiteten und anerkannten Wissensvorrat, der für die Art und Weise steht, mit der die Gesellschaft die Welt momentan interpretiert (Schütz, 2010, 343). Im Unterricht versuchen Lehrerinnen und Lehrer, diese Kategorien zu vermitteln, indem sie auf den bisherigen Erfahrungsschatz ihrer Schüler/innen aufbauen und ihn als Ressource für ihre didaktischen Überlegungen verwenden. Gleichzeitig ermöglicht er den Lernenden, aus den im Unterricht präsentierten Inhalten Bedeutungen (Gehalte) zu entwickeln und damit das neu Erlernte gut in ihren bisherigen Vorrat integrieren zu können (Hopmann 2007).

Sowohl beim Vorgang des Integrierens oder des Deutens von Inhalten als auch beim Prozess des Erlernens des „Schülerjobs“ wird wieder die biographisch bestimmte Zugangsweise des Individuums zu seiner Lebenswelt wirksam. Sie ist Schütz zufolge im Wesentlichen dafür verantwortlich, dass Menschen unterschiedliche Relevanzsysteme ausbilden, die die unterschiedliche Verteilung von Wissen erklären (Schütz 2010, 340). Unterschiedliche Inhalte, Fakten und Themen fordern demzufolge die natürliche Einstellung der lernenden Person auf unterschiedliche Weise heraus und motivieren in verschiedenem Ausmaß, die „auferlegten Relevanzen“ zur weiteren Lernerfahrung zu nützen (Schütz 2003a). Ein besonders anschauliches Beispiel ist das Erlernen der deutschen Grammatik für Schüler/innen mit anderer Erstsprache. Ihre Erstsprache bietet völlig andere Strukturen und Kategorien, mit denen die Schüler/innen an das Erlernen der deutschen Grammatik herangehen können. Dementsprechend muss sich auch der Unterricht anders gestalten, damit die Lernenden mit dem zu Lernenden auch tatsächlich umgehen und an ihre bisherigen sprachlichen Strukturen anknüpfen können.

Die Inhalte, Regeln und Verhaltensweisen, die in der Schule und im Unterricht den Schüler/innen abver-

langt werden, entstammen einer bestimmten Auffassung der Welt. Die darin enthaltenen Wertigkeiten und Prioritäten sind meist geprägt von einer Erfahrungswelt, die sich in vielen Aspekten von jener Erfahrungswelt unterscheidet, in der Schülerinnen und Schüler aus – in dieser Perspektive so definierten – benachteiligten Familien aufwachsen. Der schulische Sektor der Lebenswelt entspricht nicht in allen Facetten den Zugängen, aus denen sich die Schülerinnen und Schüler der Lebenswelt nähern. Dadurch eröffnen sich Klüfte, die einzelnen Lernenden den Anschluss im Unterricht und die spätere Teilhabe an der Gesellschaft erschweren können. Die individuellen Bildungslaufbahnen sind von diesem Umstand geprägt und geraten umso mehr unter Druck, je höher und normativer die Leistungserwartungen gestaltet werden (siehe Abschnitt 2).

3.3 Die allmähliche Teilhabe an der Gesellschaft

Der Zeitpunkt, zu dem ein Schüler oder eine Schülerin das Schulsystem verlässt, legt im Wesentlichen das künftige Schicksal der Person fest und definiert mehr oder weniger die Lebenssituation, in der der junge Erwachsene leben wird. Allerdings ist es eine große Errungenschaft moderner Gesellschaften, dass diese Entscheidungen mehr und mehr veränderbar werden und die Institutionen bis zu einem gewissen Ausmaß durchlässig geworden sind. Abschlüsse können nachgeholt werden und auch nach der Matura kann man ins Erwerbsleben eintreten, ohne an die Universität gehen zu müssen. Nichtsdestotrotz entscheidet nicht nur der Bildungsweg über die Arbeits- und Lebensmöglichkeiten, sondern auch das persönliche Netzwerk, die gegenwärtige wirtschaftliche sowie politische Lage, die familiäre Situation sowie persönliche Eigenschaften (vgl. Labaree, 2010). Schulen, die es sich dem Langeveld-Modell zufolge zur Aufgabe machen, eine vorbereitende Institution für das Leben in der Gesellschaft zu sein, berücksichtigen das eben aufgezählte Zusammenspiel von Faktoren und verstehen sich dementsprechend auch als Teil dieses Netzwerks. Der regionale Standort einer Schule und ihre selbst definierte Rolle innerhalb dieser bildungsgeographischen Lage tragen wesentlich zu den Bedingungen bei, unter denen Schülerinnen und Schüler ihre Bildungslaufbahnen verwirklichen können. Entsprechend bieten sich einer Schülerin im nördlichen Wein- oder Waldviertel andere Optionen als einem Schüler, der in einer der Städte rund um Wien zur Schule geht. Die Bedingungen unterscheiden sich hinsichtlich infrastruktureller Angebote, der Auswahl an Bildungsinstitutionen, der Charakteristik des Arbeitsangebots, der sozialen Umstände (Frei-

zeitkultur, Bevölkerungsstruktur, Wohnsituationen, usw.) sowie der Unterschiedlichkeit der Bedürfnisse der Schüler/innen an der Schule im Gesamten. Während es in Niederösterreich einen hohen Mangel an technisch qualifiziertem Personal gibt und bereits HTL-Absolvent/innen gute Jobmöglichkeiten haben, ist der Arbeitsmarkt in der Gegend um Wien von immer höher werdenden Anforderungen bestimmt (vgl. Schneeberger, 2011). Diese beispielhaften Charakterisierungen sollen veranschaulichen, in welchen komplexen Zusammenhängen die schulischen Bemühungen gestellt werden können, wenn man die schulische Aufgabe tatsächlich als Vorbereitung für die Zukunft der Schüler/innen definiert. Unter diesen komplexen Bedingungen bauen Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten aus, entwickeln Vorstellungen für ihre Zukunft und werden allmählich zu Bürgerinnen und Bürgern unserer Gesellschaft.

Wenn Marginalisierung nicht als Scheitern am akademischen Bildungsweg verstanden wird, sondern als Vorenthaltung von Bedingungen, unter denen Individuen an der Gesellschaft teilhaben können (Nussbaum), dann ergibt sich daraus die Aufgabe für den Unterricht, die dem Wesen der Person entspringenden Möglichkeiten (wesentliche Bedingungen) und die äußerlichen Verhältnisse (akzidentelle Bedingungen) in ein möglichst optimales Verhältnis zueinander zu setzen (Otto & Schrödter, 2010, 173f.). Die Frage danach, wie dem Schüler oder der Schülerin eine gelingende Bildungslaufbahn ermöglicht werden kann, steht damit im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen, ohne dabei ein fixes Bild des „fertigen Schülers“ oder der „fertigen Schülerin“ vor Augen zu haben (Schleiermacher, 1826/ 2000, 46ff.). Es geht vielmehr darum, die persönliche Lebenssituation der Schüler/innen, d.h. ihren Zugang zur Lebenswelt im Unterricht soweit zu berücksichtigen und als fruchtbare Lerngrundlage zu verwenden, dass sie Zukunftsvorstellungen entwickeln und anschließend weiter verfolgen können (vgl. dazu Nuart 2012). Damit werden bisherige dispositionale Ansätze von Begabung und Leistungsvermögen in ein veränderliches Konstrukt transferiert, das von den wesentlichen und akzidentellen Bedingungen der lernenden Person mitbestimmt und auch immer wieder neu bestimmt wird (vgl. Otto/Schrödter 2010).

4. Gelebte Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern der „Neuen Niederösterreichischen Mittelschule“ (NöMS)

Das Reformprogramm der NöMS hat sich zum Ziel gesetzt, die Bildungsbasis aller Schüler/innen zu verbreitern und den Schulen die Möglichkeit zu geben, mög-

lichst standortspezifisch Marginalisierungsprozesse zu verringern und durch aktive regionale Vernetzung ihren Schüler/innen gelingende Bildungslaufbahnen zu eröffnen (Wimmer, o.J.; Bauer & Werkl, 2011). Der Maßstab für gelingenden Unterricht wird dabei nicht ausschließlich in guten Testergebnissen gesehen, sondern vor allem darin, ob den Schülerinnen und Schülern Lernmöglichkeiten eröffnet werden können, die zur erfolgreichen Absolvierung der Schule und zu gelingenden Übergängen in weitere (Aus-) Bildungseinrichtungen führen. Herzstück der Reform ist dabei der gemeinsame Unterricht aller Schüler/innen in der 5. und 6. Schulstufe ohne die bisher üblichen Leistungsgruppen unter Einsatz von zusätzlichen Fördermitteln (Teamteaching, individuelle Fördermaßnahmen, verstärkte Kooperation unter Schüler/innen, Eltern und Lehrpersonen). Die Evaluierung des Reformversuchs in Form des Projekts „NOESIS“ (Niederösterreichisches Schulmodell im Schulversuch) konzentriert sich darauf, anhand einer Längsschnittuntersuchung die Wege der Schüler/innen durch das Bildungssystem zu verfolgen und ihre Einschätzungen in regelmäßigen Abständen zu erheben (siehe dazu Hopmann und Team, 2010, 17; Katschnig, Geppert, & Kilian 2011). Ergänzend dazu werden in qualitativen Fallstudien die Wahrnehmungen aller Beteiligten erhoben, um eine möglichst vielschichtige Beschreibung der Schulen zu erhalten. Jene Daten, die hier präsentiert werden, stammen aus einem Teilprojekt, das sich mit der gelebten Unterrichtserfahrung von Schülerinnen und Schülern beschäftigt. Diese erzählen von erlebten Unterrichtssituationen, die Aufschluss darüber geben, wie sie ihren Unterrichtsalltag konstruieren. Dem phänomenologisch orientierten Zugang der „Gelebten Erfahrung“ nach Max van Manen (1990) zufolge können die Erlebnisse daraufhin interpretiert werden, welche Unterstützungsformen die erzählenden Personen in ihrem Alltag wahrnehmen, wie sie die Beziehung zu den Lehrpersonen erleben und wie sie sich selbst im Gefüge des schulischen Alltags einordnen (Van Manen, 1990, 9). Die Erzählungen sind durch jene Art und Weise, wie die Person ihre Welt erlebt, charakterisiert und geben daher Aufschluss über die Welt, so wie sie die Person unmittelbar, d.h. vor jeder Reflexion und in der „natürlichen Einstellung“ erfährt (ebd.).

Im Folgenden werden zwei ausgewählte Fälle von Schulen, die am Reformversuch teilnehmen, dargestellt und gleichzeitig immer wieder miteinander verglichen. Das Ziel besteht darin, durch die Gegenüberstellung differierende Aspekte herauszuarbeiten und letztlich eine Beschreibung von marginalisieren-

den Prozessen unter verschiedenen Bedingungen zu präsentieren. An den Schulen wurden sechs bzw. acht Schülerinnen und Schüler für je ca. 15 bis 20 Minuten interviewt, die zum Zeitpunkt des Interviews die 2. bzw. 3. Klasse der Mittelschule besucht haben. Die Gespräche fanden jeweils unmittelbar im Anschluss an eine Unterrichtsstunde statt. Am Beginn des Interviews wurden die Schüler/innen gebeten, von einer konkreten Situation in der vorhergehenden Unterrichtsstunde zu erzählen, an die sie sich besonders gut erinnern können. Alle weiteren Fragen dienten dazu, die Gesprächspartner/innen zu weiteren Erzählungen aus ihrem Unterrichtsalltag zu animieren.

Fall 1

Die Erzählungen der Schülerinnen und Schüler dieser Schule deuten darauf hin, dass sie ihre Tätigkeit im Unterricht und die Aufgaben, die sie zu bewältigen haben, als reine Routine betrachten. Die erlebten Situationen werden knapp und sachlich dargestellt, als sei es ohnehin für jeden klar, was in den beschriebenen Momenten passiert ist:

IP1: Also wir haben da ein Buch gelesen – vor ein paar Tagen haben wir es gekriegt. Uns wurde dann immer gesagt, bis wo hin wir lesen sollen, und dann erzählen wir es.

IP3: Dann müssen wir es immer nacherzählen und wenn es jemand nicht gelesen hat, dann bekommt er vielleicht ein Minus oder die Frau Lehrerin sagt, der muss dann mehr lesen. Der muss dann viel mehr lesen, also nachlesen. Manchmal bekommen wir auch Arbeitsblätter und wir müssen diese Arbeitsblätter ausfüllen. (I4)

Die Schülerinnen verwenden in den Sequenzen die Passivform („uns wurde gesagt“) und das Verb „müssen“. Die Beziehung zur Lehrperson erscheint dadurch eher distanziert und die Rolle der Schüler/innen eher als (passive) Ausführende von Anweisungen. Unterricht wird von ihnen als etwas erlebt, das nach ganz klaren Strukturen abläuft, die von der Lehrperson festgelegt werden (Konsequenzen, Verhaltensregeln), wohingegen Einzelheiten im Verlaufe einer Unterrichtsstunde, interaktive Momente mit Klassenkolleg/innen oder eine inhaltliche Beschreibung dessen, was unterrichtet wurde, in den Erzählungen ausgespart bleiben, vermutlich weil sie für die Schüler/innen völlig selbstverständlich sind. Die Passivität der Schüler/innen, die in den Beschreibungen implizit festzustellen ist, könnte darauf hindeuten, dass die Schüler/innen nur einen geringen Handlungsspielraum und Einfluss-

bereich für sich selbst erleben – zumindest was den Unterricht, d.h. die darin vorgegebenen Lernprozesse, betrifft. Die gelebte Unterrichtserfahrung der Schüler/innen kann als prozessbezogene Wahrnehmung interpretiert werden, in der die inhaltliche Ebene in den meisten Fällen ausgeblendet ist. Das bedeutet nicht, dass die Schüler/innen im Sinne der Bedeutungsgenerierung nichts „gelernt“ haben, sondern dass ihre mitgeteilte, gelebte Erfahrung vor allem die äußerlichen Strukturen und Machtverhältnisse des Unterrichts beinhaltet. Die Schüler/innen selbst als Person und ihre Lebenswelt spielen darin praktisch keine Rolle.

Einige Erzählungen der Schüler/innen handeln von Konflikten mit Lehrpersonen und es wird darin deutlich, dass die Schule – in ihrer Funktion als Vorbereitung für die Regeln und Gesetze in der Gesellschaft – sehr vehement Ansprüche an die Schüler/innen stellt, die für diese allerdings unverständlich, missverständlich und unklar sind. Man könnte mithilfe Schütz'scher Theorie interpretieren, dass ihre bisherige Erfahrungswelt mit den Erwartungen der Schule noch nicht kompatibel ist. Das, was die Schüler/innen bisher als ihre Lebenswelt erlebt haben, kollidiert ihren Beschreibungen nach plötzlich mit den Anforderungen des schulischen Alltags. In diesem Alltag scheint sich noch kein Bewusstsein dafür entwickelt zu haben, dass die Schüler/innen erst noch Unterstützung benötigen, um die Anforderungen verstehen, interpretieren und ihnen gerecht werden zu können. Das folgende Beispiel zeigt, dass die Schülerin gar nicht fassen kann, was eigentlich passiert ist. Die eskalierende Situation endet schließlich bei einem Gespräch mit der Direktorin, der es letztendlich – der Erzählung nach – nicht zu gelingen scheint, das Erlebte für die Schülerin verständlich zu machen und ihr eine Brücke zu den an sie gesetzten Erwartungen zu schlagen:

IP1: ... wenn wir Physik haben, müssen wir uns eigentlich anstellen dann gehen wir zum Physiksaal – dann haben wir uns angestellt und haben viele geschrien und so. Dann war die Lehrerin noch nicht hier, sie kam dann. Dann war da die religiöse Lehrerin, die katholische Lehrerin, sie hat zu uns gesagt: Geht zur Klasse! Wir sind alle zur Klasse reingelaufen. Die Lehrerin hat dann gesagt: Warum redest du zu mir so frech zurück? Und stell dich hier an, du bleibst hier und dann hat sie sich angestellt und dann sollte Hatice dort stehen und dann hab ich mit der Tür so gemacht – aufgemacht – und dann hat die Lehrerin reingeschaut und hat gedacht das ist die Emine und sie hat zu ihr gesagt: Was machst du? Und ich hab

gesagt, die Emine war es nicht und dann hat sie gesagt: *Musst du dich nicht auch draußen anstellen? Ich hab gesagt, mir ist es egal und dann hat sie mich so an der Hand genommen, und dann hab ich gesagt, mir ist es egal, auch wenn ich stehen muss und dann hat sie gesagt: Du kriegst Hausübung von mir. Dann hab ich wieder gesagt, es ist mir egal und dann hat sie gesagt: Ihr drei geht zur Direktorin runter mit der Lehrerin Frau U. Dann sind wir mit ihr runter – ich habe immer zur Frau U. gesagt: Frau Lehrerin, ich war es nicht, und dann hat die Direktorin mich so angefahren, ihr müsst euch benehmen und naja. Aber sie hat gesagt Selem bleibt bei mir aber ihr beide geht. Und dann sind ich und Hatice raufgegangen, und das wars. (I4)*

Eine Reihe von Missverständnissen, die die Schülerin allerdings nicht erkennen und daher auch nicht beschreiben konnte, scheint in diesem Beispiel zur Eskalation geführt zu haben. Was an ihrem Verhalten „frech“ war, kann sie sich ebensowenig erklären. Die Reaktion der Schülerin auf das Einschreiten der Lehrerin ist darum bemüht, eventuelle Schuldfragen abzuweisen und mit der Antwort „ist mir egal“ klarzustellen, dass sie ihre Integrität wahren und sich in diesen Konflikt nicht verwickeln lassen möchte. In gewisser Weise weigert sich die Schülerin, an dieser Art der Konfliktschlichtung teilzunehmen, zumal sie weder die Vorwürfe versteht noch die Konsequenzen in Zusammenhang damit sehen möchte. Sowohl die Lehrerin als auch die Direktorin vertreten hier jene Ansprüche, die in der Schule als vorbereitende Übung für das Leben in der Gesellschaft an die Schüler/innen herangetragen werden (siehe Abschnitt 3.2). Der Hinweis „ihr müsst euch benehmen“ soll den Schülerinnen die Wichtigkeit dieses gesellschaftlichen Anspruches in aller Deutlichkeit vor Augen führen, wobei hier aus der Perspektive der Schülerinnen verabsäumt wurde, zwischen den gestellten Ansprüchen und den mitgebrachten, vorausgesetzten Erfahrungen der Schüler/innen pädagogisch zu vermitteln. Das bedeutet, dass die neuen, an die Schüler/innen gerichteten Ansprüche erst dann in deren Lebenswelt integriert werden können (und damit lebbar und verständlich werden), wenn die beiden auf den ersten Blick inkompatiblen Zugänge zueinander in Beziehung gesetzt und in Einklang miteinander gebracht werden können. Vorerst sind die Zugänge zur schulischen Lebenswelt der Schüler/innen und jene der Lehrpersonen und der Direktorin zu weit voneinander entfernt und offensichtlich zu widersprüchlich, um für beide Seiten als fraglos und gegeben erlebt zu werden. Auch das folgende Beispiel deutet diese eben be-

schriebene Brucherfahrung an, in der sich die Schüler/innen mit ihren Erwartungen und Bedürfnissen unverstanden fühlen:

IP1: Am Nachmittag darf ich ja nicht einmal mehr mit meiner Freundin reden. Sie sagt: „Ihr bringt eure Hausaufgabe nicht fertig. Du weißt eure Mutter und so.“ Aber ich finde auch, dass Nachmittag ein bisschen Spaß ist. In der Schule nicht Spaß, in der Nachmittagsbetreuung nicht Spaß, für was ist diese Schule dann da? Ja wir sollen auch lernen, aber das heißt ja nicht, dass wir unterdrückt werden, schlecht bezeichnet oder so... (I6)

Der Interviewausschnitt deutet darauf hin, dass die Schülerin ihre Schule nicht als ihre Schule erlebt – so als würde die Schule einfach nur über sie verfügen und bestimmen. Sie fühlt sich nicht willkommen, weil die dort vorherrschenden Strukturen und Bedingungen nicht bei ihrer Lebens- und Erfahrungswelt anknüpfen. Sie empfindet sich sogar als „unterdrückt“ und „schlecht bezeichnet“ (d.h. dass abfällig über sie gesprochen wird), was darauf hindeutet, dass sie die Beziehung zu den Lehrpersonen als starke Machtdemonstration erlebt. Damit ist nicht gemeint, dass die Schule bzw. die dort tätigen Personen „falsch“ handeln – diese Behauptung wäre mittels der verwendeten Erhebungsmethode ohnehin nicht zulässig –, sondern es soll an dieser Stelle argumentiert werden, dass unter den spezifischen Bedingungen der Schule traditionelle und übliche Vorgehensweisen, Mechanismen und Strukturen möglicherweise verhindern, dass die Schüler/innen jene Erfahrungen machen können, die ihnen für ihr Leben in der Gesellschaft hilfreich und unterstützend sein können. Die Anbindung der pädagogischen Bemühungen an die bisherige Erfahrungswelt der Schüler/innen ist eine wichtige Basis für die Vorbereitung auf ihre Zukunft – sowohl auf inhaltlicher Ebene als auch auf sozialer Ebene im Klassenzimmer. Die hier beschriebene Schule arbeitet unter höchst herausfordernden Bedingungen (eine Vielfalt an Schulen befindet sich in leicht erreichbarer Nähe, sehr heterogene Lernbedürfnisse der Schüler/innen) und würde dementsprechend Ressourcen und Rahmenbedingungen benötigen, die den Schüler/innen den Übergang zwischen der familiären Lebenswelt und den schulischen Ansprüchen erleichtern. Personen, die Einblick in die entsprechenden soziokulturellen Strukturen und ein Gespür für die Brucherfahrung der Jugendlichen haben, können bei der Eingewöhnung an die schulischen Strukturen helfen und zwischen den beiden „Welten“ vermitteln. Ebenso wäre es im Unterricht erforderlich, auch die

Inhalte den Wissens- und Erfahrungsvorräten der Schüler/innen zugänglich zu machen und die bloße routinemäßige Erfüllung von Anweisungen durch ein aktives Modell zu ersetzen, in dem die Lernenden das zu Lernende deuten, d.h. in ihren Wissensschatz aufnehmen und integrieren können (siehe Abschnitt 3.2). Eine stärkere Einbettung in ein über die Schulgrenzen hinausgehendes Netzwerk (vgl. Retzl & Ernst, 2012), die Einbindung von Personen aus dem sozialen Umfeld der Schüler/innen sowie die Abänderung der Leistungsziele für die Schule (statt den standardisierten Leistungserwartungen, die dem „akademischen Anspruch“ entstammen, ein stärkeres Bekenntnis zur Perspektivenentwicklung, d.h. Befähigung der Jugendlichen für eine berufliche Tätigkeit und zur gesellschaftlichen Teilhabe, siehe Abschnitte 2 und 3.3) wären Möglichkeiten, um den Problemen und damit einer allfälligen Marginalisierung der Jugendlichen entgegenzuwirken. Auf diese Weise kann den Schüler/innen gegebenenfalls vermittelt werden, dass es eine Perspektive gibt, für die es sich zu arbeiten, zu lernen und auch Kompromisse zu schließen lohnt.

Fall 2

Die zweite Schule, die hier als Vergleichsbeispiel dient, arbeitet unter anderen Voraussetzungen als die erste Schule. Sie ist gut eingebunden in ein kleinstädtisches Netzwerk und hat nur wenig mit Konkurrenzproblemen zu kämpfen. Die Erzählungen der Schülerinnen und Schüler über ihren Unterricht ähneln auf den ersten Blick den kargen Beschreibungen im Fall 1, deuten aber auf eine etwas aktivere Beschreibung der Rolle der Schüler/innen hin:

IP2: Also, zum Beispiel beim Trapez und beim Deltoid da haben, da gab's Zetteln, wo das aufgezeichnet wurde und da konnten wir Besonderheiten hinschrei-

ben. Zum Beispiel, oder Formeln hinschreiben, wie man das, den Umfang oder die Fläche berechnen könnte. (I19)

Hier ist nicht von „müssen“, sondern von „können“ die Rede und die Tätigkeit wird anhand eines Beispiels ausgeführt. Der Schüler erwähnt auch einige der fachspezifischen Begriffe, um die Situation zu beschreiben und geht kurz auf die inhaltliche Herausforderung der Aufgabe ein. Nichtsdestotrotz erscheint die Lehrperson auch hier nur als passive Formulierung („da gab's Zetteln, wo das aufgezeichnet wurde“) und der Schüler scheint die Aufgabe als Routinehandlung zu erleben.

Einigen Raum nehmen in diesem Fallbeispiel Erzählungen von Situationen ein, in denen die Schüler/innen mit bestimmten Vorkommnissen im Unterricht nicht zufrieden oder verärgert waren. Im Gegensatz zu den Schilderungen aus Fall 1 scheint es aber hier so zu sein, dass die Schüler/innen sich soweit handlungsmächtig fühlen, dass sie ihre Probleme völlig selbstverständlich mit den Lehrpersonen und der Direktorin besprechen. In den Erzählungen entsteht der Eindruck, dass sich die Schüler/innen bei diesen Gesprächen ernst genommen fühlen und auf konstruktive Art Lösungen ausverhandeln (d.h. also, es wird zwischen ihren „Welten“ vermittelt):

IP1: Also da hatten wir zum Beispiel, ähm, Probleme mit einer Lehrerin, weil, ähm, wir haben also jetzt, wir haben die ganze Zeit Stunden überzogen und so und ja, wir haben halt jetzt jedes Jahr eine neue Lehrerin gehabt und wir hatten jetzt nicht jedes Jahr die gleiche. (...) Aber jetzt, nach ein paar Gesprächen hat sich das gebessert jetzt, wir verstehen uns mit unserer Lehrerin jetzt viel besser.

Neuer Online-Auftritt der Behindertenanwaltschaft

Die Behindertenanwaltschaft ist ab sofort online im neuen Design unter www.behindertenanwalt.gv.at erreichbar.

Neben einer benutzerfreundlichen Struktur bietet der neue Online-Auftritt der Behindertenanwaltschaft umfassende Fachinformationen zum „Bundesbehindertengleichstellungsrecht“.

Auch enthält die neue Website eine Datenbank, in der ausgewählte Schlichtungsfälle in anonymisier-

ter Form nachgelesen werden können. Broschüren und Formulare zum Bundesbehinderteneinstellungs- und Gleichstellungsgesetz stehen den Besucherinnen und Besuchern der Homepage als Download zur Verfügung.

Aktuelle Termine, wie beispielsweise Bürgersprechtage in den einzelnen Bundesländern, sowie ein Überblick über weitere Beratungsstellen zum Thema „Gleichstellung und Antidiskriminierung“ runden das Informationsangebot ab.

<http://www.behindertenanwalt.gv.at>

I: Kannst du dich an eines dieser Gespräche erinnern? Was ist da passiert?

IP1: Also, das, da haben wir uns sogar mit der Frau, mit unserer Direktorin zusammengesetzt. (...) Wir haben eben über das geredet, was uns stört an den Lehrern, und da waren aber auch die Lehrer dabei und was uns, was die Lehrer an uns stört, was wir verbessern können und dann haben wir halt ein paar Sachen aufgeschrieben, was wir im Englisch-Unterricht verbessern können. Die hängen eh in der Klasse auch. (I20)

In der Passage wird deutlich, dass die Schüler/innen eine konkrete Vorstellung von den Rahmenbedingungen haben, unter denen ihr Unterricht ablaufen sollte. Sie fühlen sich unrechtmäßig behandelt, weil sie durch das Überziehen ihre Pause verlieren, auf die sie gewissermaßen Anspruch haben. Aus dem Gefühl heraus, unrechtmäßig behandelt zu werden, entwickeln sie eine Initiative und gestalten damit ihren schulischen Alltag mit. Die interviewte Person erlebt sich im kollektiven „Wir“ der Schüler/innen als ernstgenommene Gesprächspartner/innen, die vor der Direktorin ihre Probleme zur Sprache bringen und diesbezüglich auch konstruktive Lösungsversuche erwarten können (vgl. dazu Fall 1, I20). Es entsteht der Eindruck, dass die Schüler/innen den schulischen Alltag mit seinen Regeln und Ansprüchen gut in ihr lebensweltliches Konzept integrieren konnten und dass sie die Lehrpersonen sowie die Direktorin als zugängliche Unterstützung wahrnehmen, die für sie da ist. Im Vergleich mit anderen Fällen fällt bei den Interviews dieser Schule auch auf, dass die Schüler/innen selbst in Lernsituationen ihre Lehrpersonen als jemanden beschreiben, der verfügbar ist, der ihnen im Unterricht weiterhilft und für Unterstützung sorgt:

IP1: J, die Lehrer fordern uns auch, also ja, sie fördern uns auch gut, ja, die lassen uns nicht einfach wenn wir uns nicht auskennen, sie lassen uns nicht einfach liegen, und komm selbst drauf, weil sie helfen uns extrem. (I18)

Auch das Schaffen von möglichen Zukunftsperspektiven zeigt sich deutlich in den Erzählungen der Schüler/innen, die, sichtlich beeindruckt, von Besuchen an möglichen Lehrstellen berichtet haben:

IP2: Wir waren bei der K-Bank, da wurde uns erzählt, dass wir, was wir, dass wir halt, was es für Arbeiten gibt in einer Bank. Das hat mich sehr interessiert, weil ich denke darüber nach in eine Bank zu gehen.

Und dann haben wir auch ein kleines Spiel gehabt sozusagen, wir haben einen Sack voll Münzen gehabt und mussten schätzen, wieviel da drin ist, und du hast gewonnen, oder?

IP1: Ja.

IP2: Und dann haben wir auch den Tresorraum gesehen. Der ist halt nicht so groß aber die Tresortür, ist wirklich so fett, hmm, und ähm, dann haben wir gehört, wie die bewacht wird. Es gibt im Eingangsreich den Schlüssel, ein anderer Mitarbeiter hat den Schlüssel und der Kunde hat einen Schlüssel. (I21)

Interessant ist an dieser Erzählung vor allem, dass Schüler/innen es wert gefunden haben, darüber zu berichten und auch, wie sie darüber berichten. Im Vergleich zu den Beschreibungen von Unterrichtssituationen besteht hier ein viel stärkerer Bezug zur Erfahrungswelt des erzählenden Schülers, der sich bereits in der Rolle einer Banklehrlings sehen kann.

Abschließend möchte ich noch einen Aspekt präsentieren, der in allen bisher durchgeführten Fallstudien eine zentrale Rolle spielt. Er bezieht sich auf das Konzept von „Begabung“ oder „Leistung“ der Schüler/innen, das in vielen Erzählungen indirekt thematisiert wird. Dabei stellt sich immer heraus, dass sie klassische, schulische Leistungskategorien internalisiert haben und davon überzeugt sind, zu „guten“ oder „schlechten“ Schüler/innengruppen zu gehören. Das Urteil darüber fällt die Lehrperson, und es wird als real und unveränderlich erlebt. Eine Veränderung von Schulleistungen kann bewirkt werden, indem man sich „mehr anstrengt“, aber es zeigt sich in den Beschreibungen kein Bewusstsein dafür, dass Noten und Zuordnungen zu Leistungsgruppen Hilfskonstruktionen sind, die vielen anderen Einflüssen unterliegen als der bloßen persönlichen Anstrengung und keinesfalls als objektiv begründete, allumfassende Wesensbeschreibungen dienen können.

IP3: Also wenn ich jetzt an der Stelle der Lehrerin wäre, wäre ich zu dem Mesut gegangen, weil der hatte acht Fehler. Da wär ich zu ihm gegangen und hätte ihm gesagt, dass er es beim nächsten Mal besser machen soll, dass er sich mehr anstrengen soll, aber nicht das vor allen sagen, das ist nicht so... (I4)

Das Beispiel soll – stellvertretend für viele andere – verdeutlichen, wie selbstbezogen sich das Leistungskonzept der Schüler/innen in ihren Erzählungen darstellt. Die Schüler/innen scheinen überzeugt davon zu sein, dass man durch ein bloßes Mehr an Anstren-

gung bessere Lernergebnisse erzielen kann. Dieser Aspekt deutet daraufhin, dass sie den Unterricht bzw. die daraus entstehenden Urteile über die persönliche Leistung als sehr präsent und allgegenwärtig erleben. Besonders die Einteilungen in verschiedene Leistungsgruppen (HS- und AHS-Gruppen, im Schüler/innenjargon die „Schlechteren“ und die „Besseren“ genannt) sind in den Erzählungen allgegenwärtig:

IP2: ...ich war dieses Jahr noch Deutsch in AHS, hab auf Schularbeit 5er, 4er, 5er geschrieben, dann wurde ich auf HS zurückgestuft und hab jetzt einen 3er geschrieben, also, das fand ich gut.

I: Mmh. Und wie war das genau, wie ihr das entschieden habt, dass du wechselst, also wie ist das genau passiert?

IP2: Und zwar, also zuerst wurden meine Eltern benachrichtigt, dann haben wir uns mit der Frau H. getroffen, haben das besprochen, eh seit dem Halbjahr haben wir eh schon darüber nachgedacht, weil ich dann noch einmal einen 5er geschrieben hab, dann ähm, haben wir uns gedacht, ja tun wir uns runterstufen und schauen mal wie das so ist. Dann hab ich ein Formularblatt bekommen, das musste ich mit meinen Eltern ausfüllen. Das hab ich wieder abgegeben, und seit dem Zeitpunkt war ich HS. Das Coolste ist find ich, dass ich jetzt nicht HS Schüler bin sondern AHS Schüler, weil ich kann in einem Hauptgegenstand HS sein, also ich könnte zum Beispiel mit einem AHS Zeugnis jetzt in eine andere Schule gehen. (...)

I: Mmh, hmm. Also da kann man sehr schnell wechseln, sozusagen?

IP2: Man muss halt zeigen dass man es will, man muss sich halt auch bemühen. Ansonsten, wenn man ...[unverständlich] ist, es gibt schon 1, 2 und 3 Leistungsgruppen, das ist dann noch leichter, man bleibt dann dort in der Klasse, aber es wird immer schwerer wenn man sich nicht bemüht. (I21)

Die völlig selbstverständliche Übernahme traditioneller schulischer Kategorien bzw. von „ontologisierenden Beschreibungen von Differenz“ (Sturm, 2012, 11) geht den Schilderungen nach mit der Erwartung einher, die Lehrpersonen und bis zu einem gewissen Grad auch die Eltern können objektive Urteile über die Fähigkeiten und Eigenschaften der Jugendlichen fällen. Es ist natürlich ein wichtiger Teil von Schule, dass die Schüler/innen leistungsbezogene (nicht personenbe-

zogene) Rückmeldungen über ihre Fortschritte erhalten. Nichtsdestotrotz kann die allgegenwärtige Kategorisierung in „gute“ und „schlechte“ Gruppen die Förderung des Bewusstseins dafür vernachlässigen, dass jede Schülerin und jeder Schüler eine Mischung an Fähigkeiten mitbringt, die in unterschiedlichem Ausmaß so weiterentwickelt werden können, dass auf lange Sicht persönliche Zukunftsziele erreicht werden können.

Im Sinne des Befähigungsansatzes käme es darauf an, sowohl die externalen mit den mitgebrachten dispositionalen Bedingungen des Individuums aufeinander abzustimmen und in eine Richtung zu lenken, sodass das Erreichen von langfristigen Lebenszielen ermöglicht wird – durch die Befähigung des Individuums, d.h. dass ihm ermöglicht wird, sich jene Fähigkeiten und jenes Wissen anzueignen, die dafür notwendig sind (Otto & Schrödter, 2010).

5. Marginalisierung in der gelebten Erfahrung von Schülerinnen und Schülern

Die hier präsentierten Interviewpassagen aus zwei Schulen des niederösterreichischen Reformmodells wurden als Beispiele ausgewählt, um in Form eines Vergleichs marginalisierende Prozesse aus der gelebten Erfahrung von Schülerinnen und Schülern herauszuarbeiten. Es soll und kann mithilfe des Verfahrens nicht beurteilt werden, welche der zitierten Personen „marginalisiert werden“ und welche nicht, bzw. welche Schule bessere Arbeit leistet. Die Interviews werden aber nun als grundlegende, ernstzunehmende Erfahrung von schulischem Alltag dazu verwendet, um den anfangs erarbeiteten Begriff von Marginalisierung mit einer schülerischen Perspektive anzureichern. Wenn man davon ausgeht, dass Marginalisierung bedeutet, dass Schüler/innen Möglichkeiten verwehrt bleiben, jene Fähigkeiten und jenes Wissen auszubilden, die ihnen ein zu einem eigenständigen Leben nach den Prinzipien eines guten, menschlichen Lebens verhelfen würden, dann steht nicht mehr die Frage im Zentrum, wie sehr sie den schulischen Erwartungen und Normen entsprechen, sondern wie es der Schule gelingt, sich für ihre Schüler/innen zu öffnen und zwischen ihren mitgebrachten Fähigkeiten und ihren Zukunftsmöglichkeiten zu vermitteln. Die gelebte Erfahrung von Unterricht als überwiegend strukturelles Verhältnis zu einer Lehrperson, die im Wesentlichen Anforderungen formuliert und Ansprüche stellt zeugt wenig davon, dass sich Schüler/innen als Teil des Vermittlungsprozesses sehen und sich mit ihrer mitgebrachten Erfahrungswelt angebunden fühlen. Ihr erlebtes und gelebtes Leistungskonzept ist

ebenfalls stark an traditionellen schulischen Normen orientiert und weist wenig Elemente auf, die auf persönliche Interessen, Schwerpunkte und ein Bewusstsein für eigene Stärken und Fähigkeiten hindeuten.

Im Allgemeinen zeigen die Daten, die im Rahmen des Evaluationsprojektes bisher erhoben wurden, dass die gelebte Unterrichtserfahrung von Schüler/innen wesentlich mehr gefärbt ist von wahrgenommenen Unterstützungsstrukturen und bereits entwickelten Zukunftsperspektiven, je mehr die Schüler/innen der Schule aus einem Milieu stammen, das den schulischen Erwartungen ähnelt (vgl. Hörmann, 2012b). Also auch hier zeigen sich klassische Sozialeffekte, die das Problem auf immer wieder gleiche Weise formulieren. Eine mögliche Schlussfolgerung daraus kann sein, dass die Ressourcenverteilung an Schulen so gelagert sein sollte, dass sie jene Schulen bevorteilt, die unter herausfordernden Bedingungen arbeiten. Ihre Schülerinnen und Schüler benötigen wesentlich mehr Unterstützung, um dazu befähigt zu werden, unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen ein selbständiges Leben im Sinne des „guten, menschlichen Lebens“ (Nussbaum, 1999) führen zu können.

Eine andere Gefahr besteht darin, dass gegenwärtig populäre Maßnahmen zur Steuerung des Schulwesens, also Bildungsstandards und vergleichende Leistungsmessungen, jenes Unterrichtsverständnis weiter begünstigen, das der hier beschriebenen gelebten Erfahrung der Schüler/innen entspricht und viele Marginalisierungsgefahren beinhaltet. Die starke Konzentration auf eine normierte Leistungsvorstellung, die nicht zuletzt den klassischen akademischen Bildungsvorstellungen entspricht, kann weitere marginalisierende Folgen haben für Schüler/innen, die diesen Vorstellungen nicht entsprechen (Hörmann, 2011a, 2011b). Die Steuerungsmechanismen können daher als eines jener Werkzeuge verstanden werden, mit denen der Upgrading-Prozess weiter vorangetrieben wird, zu Ungunsten jener, denen die erfolgreiche Teilnahme daran verwehrt bleibt. So wichtig die Daten aus den standardisierten Tests auch für die Verwaltung und Steuerung eines Bildungssystems sind, so groß ist auch die Verantwortung derjenigen, die daraus Schlussfolgerungen ziehen und bedeutende Entscheidungen treffen (vgl. Hopmann, Brinek, & Retzl, 2007).

Wenn Bildungspolitik als Sozialpolitik Wirkungen zeigen möchte, wäre es aus der hier präsentierten Perspektive notwendig, eine neue Vorstellung von Bildungslaufbahnen zu entwickeln. Bisherige Vorstellungen sind oft unter dem starken Einfluss eigen-

er Bildungserfahrungen der Entscheidungsträger/innen entstanden, die von bestimmten, zumeist privilegierten Bedingungen geprägt sind. Eine gelungene Bildungslaufbahn „von unten“ zu definieren, d.h. sie nach Kriterien eines menschenwürdigen und selbstbestimmten Lebens zu gestalten, wäre ein wichtiger Ausgangspunkt für eine Neudefinition der schulpädagogischen Aufgabe. Daraus folgen keine neuen Schulformen, keine neuen Ausbildungsformen oder Testsysteme, sondern Schulen, die größtmögliche Freiheit darin haben, ihre Schüler/innen ganz spezifisch unter den regional vorherrschenden Bedingungen auf ihr Leben vorzubereiten (vgl. Bauer & Werkl, 2011).

Literatur

- Bauer, S., & Werkl, T. (2011). Schulstrukturen im Wandel - Ziele und Wirkungen einer Reform. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule* (S. 15-39). Graz: Leykam.
- Bauer, S., & Hopmann, S. (2013): Das „Equity-Paradox“. In E. Stölting, A. Wernet, S. Rademacher (Hrsg.). *Bildungsqualen. Festschrift zum 61. Geburtstag von Elisabeth Flitner*. Opladen/Farmington Hills (im Erscheinen)
- Bittner, G. (1996). *Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen.: Einführung in die pädagogische Aufgabe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: National Academy Press*.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eder, F. (2008). Schule als Motor für soziale Selektion. *Erziehung und Unterricht*, 7-8, 543-552.
- Hopmann, S. T. (2007). *Restrained Teaching: the common core of Didaktik*. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Hopmann, S. T., Brinek, G., & Retzl, M. (Hrsg.). (2007). *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? Does PISA Keep What It Promises? (Vol. 6)*. Wien: Lit.
- Hopmann, S. & Team (2010). *Ergebnisse der Vorerhebung im Schuljahr 2009/2010. NOESIS Arbeitsbericht 1*. <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen/> (27.11.2012)
- Hörmann, B. (2011a). *Capacities in Diversified Classrooms*. In S. Hillen, T. Sturm & I. Willbergh (Hrsg.), *Challenges Facing Contemporary Didactics* (S. 43-59). Münster: Waxmann.
- Hörmann, B. (2011b). *Marginalization in the Age of "School Accountability"*. In T. Werler (Hrsg.), *General Didactics – Challenged by Diversity*. Münster: Waxmann.
- Hörmann, B., & Forghani-Arani, N. (2012). *Gelebte Unterrichtserfahrungen. Wie SchülerInnen und Lehrpersonen*

- ihren Unterricht in der Niederösterreichischen Mittelschule erleben. NOESIS Arbeitsbericht Nr. 7. <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen/> (27.11.2012)
- Hörmann, B. (2012a). „Ja, also, das war nämlich so...“. Erzählungen von SchülerInnen über ihren schulischen Alltag als Mittel zur Evaluierung von Unterricht. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule: Leykam.
- Hörmann, B. (2012b). Gelebte Unterrichtserfahrungen (Teil 2). Wie SchülerInnen ihren Unterricht in der Niederösterreichischen Mittelschule erleben. NOESIS Arbeitsbericht. Erscheint demnächst unter <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen/>
- Hughes, M., Greenhough, P., Yee, W. C., & Andrews, J. (2010). The daily transition between home and school. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Hrsg.), Transitions and Learning through the Lifecourse (S. 16-31). Abingdon, New York: Routledge.
- Jackson, P. W. (1968). Life in Classrooms. New York u.a.: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Katschnig, T., Geppert, C., Kilian, M. (2011). Zwischenbilanz Transitions (Übergänge). Arbeitsbericht Nr. 4. <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen/> (27.11.2012)
- Kirova, A. (2011). The Experience of foreignness as transgression. Children's encounter with the alien world of school. Paper presented at the IHSR Conference, Oxford.
- Labaree, D. F. (2010). Someone has to fail. The Zero-Sum Game of Public Schooling. Cambridge: Harvard University Press.
- Langeveld, M. J. (1960). Die Schule als Weg des Kindes. Versuch einer Anthropologie der Schule. Braunschweig: Westermann.
- Menck, P. (2006). Unterricht - Was ist das? Eine Einführung in die Didaktik. Norderstedt: Books on demand.
- Muth, J. (1966). Schülersein als Beruf. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Nairz-Wirth, E., Meschnig, A., & Gitschthaler, M. (2010). Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Studie zum Habitus von Early School Leavers. Wien: Arbeiterkammer.
- Nuart, Elisabeth (2012): Wie SchülerInnen Übergänge erleben und darstellen – eine biographische Perspektive auf vertikale und horizontale Übergänge. Noesis Arbeitsbericht Nr. 10 <http://www.noesis-projekt.at/category/publikationen/> (26.11.2012)
- Nussbaum, M. C. (1999). Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Herausgegeben von Herlinde Pauer-Studer. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Otto, H.-U., & Schrödter, M. (2010). „Kompetenzen“ oder „Capabilities“ als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited (S. 163-183). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Retzl, M., & Ernst, R. (2012). Schullandschaften: Schulen reformieren und entwickeln durch demokratische Einbindung von Schule, Familie und Gemeinde. In Projektteam NOESIS (Hrsg.), Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule (S. 95-115). Graz: Leykam.
- Schleiermacher, F. E. D. (1826/ 2000). Friedrich Schleiermacher. Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, Band 2. Herausgegeben von Michael Winkler und Jens Brachmann. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Schneeberger, A. (2011). Fachkräftebedarf und Qualifizierungsstrategien der Wirtschaft in Niederösterreich. In ibw-Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (Hrsg.), ibw aktuell (Vol. 5).
- Schütz, A. (2003a). Der gut informierte Bürger. Ein Essay zur sozialen Verteilung von Wissen. In M. Endreß & I. Srubar (Hrsg.), Alfred Schütz. Theorie der Lebenswelt. Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt (S. 115-132). Konstanz: UVK.
- Schütz, A. (2003b). Strukturen der Lebenswelt. In A. Schütz, R. Grathoff, H. G. Soeffner & I. Srubar (Hrsg.), Theorie der Lebenswelt 1 : Die pragmatische Schichtung der Lebenswelt. Konstanz: UVK.
- Schütz, A. (2010). Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In T. S. Eberle, J. Dreher & G. Sebald (Hrsg.), Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. Alfred Schütz Werkausgabe Band IV (S. 331-399). Konstanz: UVK.
- Schwantner, U., & Schreiner, C. (2010). PISA 2009. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz.
- Shultz, J., & Cook-Sather, A. (2001). In our own words: students' perspectives on school: Rowman & Littlefield.
- Statistik Austria (2011). Bildung in Zahlen. Wien: Statistik Austria
- Steiner, M. (2009). Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In W. Specht (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009 (S. 141-159). Graz: Leykam.
- Sturm, T. (2012). Schulische Inklusion als Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit. Behinderte Menschen, 2.
- Thonhauser, J., & Pointinger, M. (2008). Der Übergang in die Sekundarstufe I unter dem Aspekt der Chancengleichheit im Bildungswesen. Erziehung und Unterricht, 7-8, 518-528.
- Van Manen, M. (1990). Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. Albany: State University of New York Press.
- Wimmer, M. (o.J.). Das Niederösterreichische Schulmodell. <http://www.noesis-projekt.at/no-schulmodell/ziele/> (13.09.2012)

Soziale Herkunft revisited

Ein alternativer Zugang zur Messung sozialer Ungleichheit unter Studierenden in Österreich¹

Jakob Hartl

Soziale Herkunft ist eine soziologische Kategorie, ein heuristisches Werkzeug. Nun ist Heuristik in jeder Wissenschaft, die theoriegeleitet empirisch arbeitet, eine Notwendigkeit – auf Grund des begrenzten Wissens über die Realität benötigen wir ein System von Annahmen (auch Axiomen), mit dessen Hilfe wir Aussagen über die zu beobachtende Realität treffen können.

Diese Annahmen sind empirisch geprüft und haben sich in der Forschung bewährt, weshalb sie selten fundamental hinterfragt werden. Gerade in der Sozialstrukturanalyse haben die Kategorien sozialer Schichtung, konstruiert über Bildung, Einkommen, Erwerbstätigkeit und/oder –status einen zentralen Stellenwert für die Beschreibung von gesellschaftlichen Wirklichkeiten. Die Frage der „Wirk“lichkeit dieser Kategorien wird in der Forschung zu sozialer Ungleichheit und Bildung dabei meist nur eindimensional gestellt. Demnach determinieren die Ungleichheiten der Elterngeneration in den genannten Kategorien die Ungleichheiten der Bildungschancen der Kinder. Diese Befunde sind vielfach bewiesen. Weniger in den Fokus gerückt werden hierbei die Mechanismen der Bildungsinstitutionen bzw. des Bildungssystems, welche vererbte Ungleichheiten verstärken. Hierbei ist freilich zu differenzieren: So gelten Ungleichheiten verstärkende Diskriminierungsprobleme im primären und sekundären Bildungssektor mittlerweile als soziologische Gemeinplätze. Allerdings wird hierbei meist die Person der/des LehrerIn als Quelle bzw. AkteurIn der Diskriminierung ausgemacht – strukturelle Kritik erschöpft sich meist an der hohen Selektivität des Bildungswesens (v.a. in Österreich und Deutschland).

Noch seltener sind derartige Kritiken im tertiären Bereich. Zwar gilt die Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Familien, ArbeiterInnenkindern und MigrantInnen und ihren Kindern als bekannt und wird

von entsprechenden Gruppen wie Studierendenvertretungen oder Initiativen wie www.arbeiter-kind.at aufgegriffen. Doch auch diese insistieren auf „hard facts“ der sozialen Herkunft, messbar in ISCED, ISCO, ISEI und dergleichen.² Diese Kategorien basieren aber auf absoluten und vertikalen Skalen und können weder relationale Strukturen aufzeigen noch horizontale Ungleichheiten angreifen.

Die SozialforscherInnen stecken damit in einem Dilemma, das sich nicht zuletzt in der Spaltung der empirischen Arbeiten widerspiegelt: Mehrdimensionale Ungleichheiten werden in erster Linie von qualitativen Forschungsarbeiten und hierbei v.a. von Forscherinnen behandelt. Hierbei wird in sehr fruchtbarer Weise auf die Konzepte und Arbeiten der Intersektionalitätsforschung zurückgegriffen. Allerdings entziehen sich viele dieser Arbeiten einem direkten Vergleich mit quantitativen Arbeiten und deren globalem Geltungsanspruch. Die quantitative Sozialforschung verteidigt im Allgemeinen ihre Befunde und die Kategorien, auf denen sie beruhen. Dies hat verschiedene Gründe. Zum einen ist die Darstellung von Quoten politisch erwünscht, die Bereitstellung von „benchmarks“ ist Teil der politischen Legitimation von Sozialforschung geworden. Zum anderen wurde Forschung zu Bildung und sozialer Ungleichheit, vor allem im tertiären Bereich, auf Forschung zur Bildungswegentscheidung reduziert. Damit bedeutet ein Angriff auf die verwendeten Kategorien der quantitativen empirischen Bildungsforschung einen Angriff auf ihre Axiome und ihr Forschungsprogramm, das zumeist der Rational Choice Ansatz (in der Folge als RC-Ansatz bezeichnet) ist.

Vermittels des Beharrens auf den (bewährten) Kategorien sozialer Schichtung wird dabei ein weiteres Problem der Zeitlichkeit sozialer Ungleichheit übergangen. Die verwendeten Schichtungsvariablen implizieren eine überzeitlich gleiche Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen – eine Annahme, die, angesichts der (fortschreitenden) Bildungsexpansion seit den 1950er Jahren, kritisch zu hinterfragen ist.

Die Probleme des RC-Ansatzes aufzuzeigen und die Implikationen der Bildungsexpansion kritisch zu untersuchen, ist der erste Teil dieses Artikels gewidmet. Ich werde dabei zeigen, was das vorherrschende Forschungsparadigma der „Wert-Erwartungstheorie“ leistet, aber auch, was seine Implikationen mit sich bringen und wie diese mit der Frage nach (der Be-

1 Dieser Artikel basiert auf meiner Diplomarbeit, Teile daraus wurden mehr oder minder direkt übernommen. Hartl, J. 2012. *Homines novi* – Eine empirisch-theoretische Kritik an Konzepten und Messungen sozialer Herkunft unter Studierenden. Wien, Diplomarbeit.

2 ISCED: International Standard Classification of Education, ISCO: International Standard Classification of Occupations, ISEI: International Socio-Economic Index of Occupational Status

stimmung von) sozialer Herkunft zusammenhängen. Daran anschließend wird dargestellt, weshalb die gängige Messung sozialer Herkunft zu kritisieren ist. Als eine Antwort darauf wird ein Gegenvorschlag zu den kritisierten Konstruktionen von sozialer Herkunft, zu diesen theoretischen Klassen entwickelt: Dabei stehen die Studierenden selbst in den Mittelpunkt der Analyse. Ihre studentische Praxis wird zum Ausgangspunkt einer Sozialstrukturanalyse von Studierenden gemacht, indem Klassen sozialer Praxis nach Pierre Bourdieu gebildet werden.

Dazu wurden nicht-hierarchische Cluster gebildet und nach eingehender Prüfung mehrerer Lösungsmöglichkeiten eine 15-Cluster-Lösung gewählt, die eben 15 Klassen ähnlicher sozialer Praxis darstellen. Die Beschreibung dieser Klassen durch ihre soziale Praxis, ihr Wie des Studierens ist der Kern dieses Artikels (bzw. der Arbeit, auf der er beruht), allerdings nicht mit dem Ziel einer erschöpfenden Milieuanalyse, sondern um über die Klassen sozialer Praxis als heuristisches Mittel soziale Herkunft neu zu denken.

Irrationales Festhalten an einem Forschungsparadigma

Der Ansatz der Rational Choice-Theorie (RC-Theorie) wurde zum vorherrschenden Forschungsparadigma in der soziologischen Bildungsforschung. Dabei kommt meist der Ansatz von Raymond Boudon bzw. seine Weiterentwicklung durch John Goldthorpe zur Anwendung (vgl. Vester 2006). Zentral hierbei ist die Unterscheidung von primären und sekundären Herkunftseffekten. Erstere basieren auf der herkunftsbedingten „Ausstattung des Elternhauses“, der „Sozialisation“ des Kindes bzw. auf der „gezielten Förderung im anregungsreichen Elternhaus“ (Becker 2009: 566). Daraus resultierten bessere schulische Leistungen, woran in der Folge die weiteren Bildungswegentscheidungen geknüpft würden. Die sekundären Effekte sozialer Herkunft dagegen schlagen sich in den individuellen Entscheidungen der Jugendlichen bzw. zuvor ihrer Eltern nieder. Demnach hängt diese Entscheidung von den ökonomischen Ressourcen und der „sozialen Distanz“ (Becker 2009: 567) des Elternhauses zu höheren Bildungseinrichtungen ab. Diese Befunde werden gestützt durch Belege, denen zu Folge SchülerInnen aus bildungsfernen Schichten bei gleichwertigen Schulleistungen eher ihre Bildungskarriere zugunsten einer Erwerbstätigkeit aufgeben als jene aus „bildungsnahen“ Schichten.

Vor jeder Bildungswegentscheidung entwickeln die Betroffenen laut RC-Ansatz für jede Bildungsalternative einen Erwartungswert, der von Erikson und

Jonsson (zit. nach Becker 2009) wie folgt formalisiert wurde:

$$EU(.)=(B-C)*p-C*(1-p) \text{ bzw. } EU(.)=p*B-C$$

- wobei EU (expected utility) für den erwarteten Nutzen jeder Bildungsalternative steht, B (benefit) für die Erträge und C (costs) für die Kosten jeder Bildungsmöglichkeit. Die Erfolgswahrscheinlichkeit wird mit p (probability) bezeichnet. Dabei ist zu beachten, dass bei einem vorhersehbaren Scheitern, also einer Erfolgswahrscheinlichkeit von $p=0$, der Ertrag B wegfällt, die Kosten C aber bestehen bleiben und der Erwartungswert EU folglich negativ ist. Da nun ArbeiterInnenkinder eine geringere Wahrscheinlichkeit für einen Bildungserfolg in einem Studium kalkulieren, werden sie sich folglich eher gegen eine tertiäre Ausbildung entscheiden, während Jugendliche aus einer höheren Schicht nicht nur ihre Erfolgchancen höher beziffern, sondern auch die Kosten entsprechend niedriger einschätzen (Becker 2009: 568).

Im Gegensatz zu vielen anderen Arbeiten, die mit dem RC- bzw. dem Wert-Erwartungsmodell vorgehen, macht Esser in seinem Lehrbuch die „Brückenhypothesen“ explizit. Diese sind bezüglich einer Bildungsinvestition erstens, dass die Frage nach den Kosten und dem Nutzen eines Bildungsabschlusses für verschiedene Schichten zwar nicht geklärt ist, für das weiter Vorgehen von den ForscherInnen aber mit dem gleichen Gewicht belegt wird: „Ein Abitur ist ein Abitur – für alle zuerst einmal gleichermaßen“ (Esser 1999: 268). Zweitens wird angenommen, dass die Erfolgswahrscheinlichkeit für bildungsnahen Schichten höher zu bemessen ist als für bildungsferne. Interessanterweise argumentiert er diesen Vorteil über eine „kulturelle Nähe“ zum System Schule – was hier an Erläuterung folgt, würde von Bourdieu klar als „Habitus“ bezeichnet werden: Möglichkeiten der Eltern zur Intervention, Art der bzw. Kompetenz in der Kommunikation zwischen Eltern und LehrerInnen sowie der unterschiedliche Stellenwert von Bildung für den Stuserhalt (ibid.). Diese „kulturelle Nähe“ (Esser) zu bzw. die „soziale Distanz“ (Becker) des Elternhauses zu Bildungseinrichtungen zeigt ein erstes Mal die Grenzen der Rationalität der rationalen Wahl auf – doch wird sie von den Autoren nicht näher behandelt.

Esser argumentiert, dass die Bildungsungleichheiten mit Anstieg der Bildungsstufen gegen Null tendieren würden (der hierbei vielstrapazierte Befund ist jener von Erikson und Jonsson aus dem Schweden der 1990er Jahre). Aktuelle Befunde, auch von vehementen Vertretern des RC-Ansatzes, widersprechen

diesem Befund (vgl. Becker 2006, 2009). Was hier aber impliziert wird, ist, dass in dem Stufenmodell, welches den Überlegungen dieser Wert-Erwartungstheorie zu Grunde liegt, nach jeder erreichten Stufe die ungleichen Bildungschancen, ausgedrückt als von der sozialen Herkunft bestimmte Ungleichheiten der Erfolgswahrscheinlichkeiten und Präferenzordnung, abnehmen – mit dem Erreichen der höchsten Stufe, also der Universitäten, müssten dann alle Herkunftseffekte wegfallen, die Universität wird damit zum Ort der Gleichheit quasi (wie Ulrich Beck formulieren würde) „jenseits von Klasse und Schicht“.

Diese Annahme ist irrig und liegt in den Axiomen der RC-Theorie begründet. Der Ansatz und seine Annahmen und Axiome wurden auch zahlreich kritisiert (zu einer Kritik an RC-Modellen bezüglich Bildungsungleichheit vgl. Haller 2001).

Der konkrete Kritikpunkt an RC-Modellen ist in unserem Fall aber, dass mit diesem Modell implizit eine Schichtung unterstellt wird, die sich an Kriterien orientiert, die nicht offengelegt werden. Oder es werden, wie Vester schreibt, „die Dimensionen des Entscheidungsmodells typologisch nur begrenzt entfaltet. Sie werden, besonders von Goldthorpe (2000), eher exemplarisch an zwei Idealtypen dargestellt, die, wie alle Idealtypen, die Spannweite der Entscheidungen zwar gut veranschaulichen, aber die empirische Differenzierung nach verschiedenen realen Typen und Strategien noch nicht abbilden“ (Vester 2006: 17). Während eine praxistheoretische Herangehensweise, in deren Mittelpunkt die Analyse der habituellen Disposition steht, die Dynamiken sich verändernder Sozialstrukturen über die den veränderten Strukturen angepasste Praxis sozialer Klassen untersucht, muss der Rational-Choice-Ansatz diesen Veränderungen hinterherhinken. Dies wurde von den RC-VertreterInnen zum Teil zwar schon erkannt. Gleichzeitig verharren sie aber in ihren Kategorien und korrigieren das Modell nur nach oben. Darüber hinaus ist zu kritisieren, dass dieser Ansatz, bezogen auf intergenerationale Bildungsmobilität, an Erklärungskraft verliert, da bei fortschreitender Bildungsexpansion und folglich abnehmender Zahl an niedrigqualifizierten Eltern angenommen werden müsste, dass die sekundären Herkunftseffekte wieder an Wert verlieren und dagegen wieder die primären, die zum Teil in der Literatur als „Begabung“ und dergleichen bezeichnet werden, an Wert gewinnen (vgl. Kramer 2011: 141; Ditton et al. 2005).

Die Bildungsexpansion selbst ist, wie bereits angesprochen, ein weiteres Problem bei der Messung sozialer Herkunft. Gestalt nahm die Bildungsexpan-

sion erstmals gegen Ende des 19. Jahrhunderts an. So beschreiben Müller et al. (1997) den Beginn der Bildungsexpansion mit der Herausbildung nationaler Bildungssysteme ab den 1870er Jahren. Von der Übernahme der staatlichen Verantwortung für die Bildungsinstitutionen und der weitgehenden Überwindung des Analphabetismus mittels elementarer Schulbildung über die Etablierung der Volksschule als Pflichtschule, kam es zu einer ersten Öffnung höherbildender Schulen bis 1945. Die Etappe, die für die vorliegende Untersuchung relevant ist, begann demnach nach dem zweiten Weltkrieg.

Für Österreich stellte Max Haller (1979: 40ff. bzw. 1982: 493ff.) diese Entwicklungen von den 1930er bis in die 1970er Jahre dar. Demnach stieg der Anteil der Berufseinsteiger mit Lehrabschluss bzw. einer mittleren und höheren Bildung zwischen 1932 und 1972 von 31 auf 57 Prozent respektive von 13 auf 17 Prozent. Der Anteil jener Männer, die bei Berufseintritt lediglich über einen Pflichtschulabschluss verfügten, sank im selben Zeitraum von 52 auf 19 Prozent. Noch stärkere Effekte zeitigte die Bildungsexpansion bei der Bildungsbeteiligung der Frauen. Hier stieg der Anteil an Lehrabschlüssen und Abschlüssen mittlerer und höherer Bildung um (knapp) 300 Prozent von 10 auf 30 Prozent bzw. von 8 auf 23 Prozent. Der Anteil der (Nur-)Pflichtschulabsolventinnen sank dagegen von 78 Prozent in der Berufseinsteigerinnenkohorte 1932 auf 41 Prozent im Schnitt der Kohorten 1968–1972 (Haller 1979: 39f). Und die Bildungsexpansion schreitet fort, so stieg der „Bildungsstand“, der Anteil jener 20- bis 24jährigen, die über mindestens einen Sekundarstufe-II-Abschluss verfügen, von 79 Prozent im Jahr 1995 auf 86 Prozent in 2010, wobei sich auch hier die Bildungsgewinne nach Geschlecht deutlich unterscheiden (Männer: 84% bzw. 85%, Frauen: 75% bzw. 86%; Quelle: Statistik Austria). Dass die Bildungsexpansion also stattgefunden hat und weiter stattfindet, steht außer Zweifel.

Sehr wohl Zweifel angemeldet wurden aber bereits in den späten 1970er Jahren bezüglich ihrer Wirkung. „Egalisierung der Chancen oder Statusreproduktion?“ ist folglich auch der fragende Titel von Hallers Bericht aus dem Jahr 1979 (der größtenteils auch drei Jahre später in „Klassenbildung und soziale Schichtung in Österreich“ einfluss (Haller 1982)). In seiner Diskussion von Wandel- versus Reproduktionsthese wird sehr schnell klar, dass keine der beiden Annahmen in ihrer „naiven“ Version einer genauen Überprüfung standhalten“ (Haller 1979: 25). Während erstere die Wirkung von Bildung als „Hebel der Gesellschaftspo-

litik" (Dahrendorf 1965) überschätzte, übersähen die Vertreter letzterer, dass die Bildungsexpansion doch Wirkungen zeitigte

Einen ähnlichen Befund, der für die Theoriebildung bezüglich der Bildungsexpansion als maßgeblich betrachtet werden kann, liefert Walter Müller in seinem Aufsatz „Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion“ (Müller 1998). Auch Müller argumentiert gegen Ralf Dahrendorf (1965) und seine Ausblendung der Frage zur ökonomischen Verwertbarkeit der Bildungsabschlüsse, da Dahrendorf damit postuliere, dass eine höhere Bildungsbeteiligung allein durch die Herstellung der Chancengleichheit im Bildungszugang erreicht würde. Und noch mehr, Dahrendorf übersähe, dass eine Bildungsexpansion nicht zuletzt den bereits privilegierten Gruppen nutzen könnte (Müller 1998: 87). Müller argumentiert dagegen, dass die Bildungsexpansion zum Zeitpunkt von Dahrendorfs Publikation schon großteils vollzogen war und die höhere Bildungsbeteiligung sozial niedriger Schichten nur beobachtet werden könne, wenn man einen größeren Zeithorizont betrachte (ibid.: 91). Die Frage der Hochschulbildung behandelt Müller allerdings nur in einer Fußnote. Zwar konstatiert er, dass es einen nur „sehr begrenzten sozialen Ausgleich in den obersten Etagen des Bildungssystems“ gegeben habe (ibid.: 92), gleichzeitig identifiziert er die derzeit Studierenden als „zunehmend aus Familien [stammend], deren Eltern der Generation der beginnenden Bildungsexpansion angehören.“ (ibid.: 91f.) Dass Müller der Bildungs-beteiligung im tertiären Sektor so wenig Platz einräumt, verwundert. Der Übertritt vom sekundären zum tertiären Sektor erscheint hier gewissermaßen als Blackbox, in die dann doch viele Faktoren hineinspielen, die nicht oder nur schwer zu fassen sind.

Rolf Becker nimmt diese Frage auf und fragt, ob dauerhafte Bildungsungleichheiten eine unerwartete Folge der Bildungsexpansion seien (Becker 2006: 27). Er stellt fest, dass die Bildungsexpansion zwar die Chancen auf bessere Sekundärbildung für bildungsferne bzw. statusärmere Schichten erhöht habe, dass aber davon auch die Kinder gehobener Schichten profitiert hätten. Darüber hinaus stellt Becker für Deutschland klar fest, dass das Mehr an Bildung für ArbeiterInnenkinder in der Sekundarstufe I „bislang keine Fortsetzung beim Übergang in den immer noch sozial exklusiven Bereich der tertiären Bildung [gefunden hat]. Im Gegenteil: Die Abstände zwischen diesen Sozialschichten haben sich deutlich vergrößert.“ (Becker 2006: 34; vgl. Kraemer 2010; Marshall/ Swift 1999) Damit steht Beckers Befund demjenigen Essers entgegen.

Becker (2006: 48ff) jedenfalls schließt, dass „die Bildungsexpansion als Instrument einer Politik der Verminderung von Chancenungleichheit relativ erfolglos“ war, bezieht dies aber in erster Linie auf Schließungsmechanismen nach unten, also die Abwertung der Hauptschulen. Über die Generationenfolge dagegen vermeint er für die mittleren Bildungsschichten aber sehr wohl, dass diese die Bildungsgewinne der Elterngeneration in zusätzliche Chancen umsetzen könnten.

Genau dagegen richtet sich der Beitrag von Marek Fuchs und Michaela Sixt „Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen“ (2007). Sie bringen Pierre Bourdieus Kapitalien ins Spiel. So mag sich, unter Annahme der Richtigkeit der obigen Befunde, das institutionelle kulturelle Kapital, also die Bildungstitel, der BildungsexpansionsgewinnerInnen zwar angepasst haben. Die anderen Kapitalsorten, das ökonomische und soziale Kapital bzw. die Fähigkeit, kulturelles in ökonomisches Kapital zu konvertieren, hinkten dieser Statusveränderung aber hinterher, da die frühe Sozialisation der Kinder von BildungsexpansionsgewinnerInnen unter „habituellen und ressourciellen Bedingungen“ stattfindet, die „vom Herkunftsmilieu ihrer Eltern (also dem der Großeltern) bestimmt“ sind: „Damit eröffnet sich die Möglichkeit einer horizontalen Differenzierung von Gruppen und Klassen, die sich zwar bei der Ausstattung mit Bildungskapital ähneln, aber hinsichtlich anderer Kapitalsorten relevante Differenzen aufweisen, die für den Bildungserfolg der Kinder bedeutsam sind“ (Fuchs/ Sixt 2007: 6).

Belegt wurde der Einfluss des Großelternmilieus auf das inkorporierte kulturelle Kapital bereits bei Bourdieu und Passeron in den „Erben“: Anhand der mittleren Anzahl von auf der Bühne gesehenen Theaterstücken zeigen die Autoren, dass „die Werte bei gleichrangigem Großvater umso höher [sind], je gehobener die Stellung des Vaters [...], und bei gleichrangigem Vater, je gehobener die Stellung des Großvaters [...] ist“ (Bourdieu/ Passeron 2007: 148, Hervorhebungen im Original). Die Nähe zur legitimen Hochkultur korreliert also nicht nur mit dem sozialen Status des Vaters, sondern auch mit jenem des Großvaters.

Weiters weisen die Familien von BildungsaufsteigerInnen meist eine geringere „Summe“ an kulturellem Kapital auf, da PartnerInnen häufig unter dem Gesichtspunkt der Schichthomogamie gewählt werden, also PartnerInnen eher aus dem Herkunfts- als aus dem Aspirationsmilieu gewählt werden (für Österreich dazu: z.B. Appelt/ Reiter 2009).

Die Ergebnisse von Fuchs und Sixt sprechen jedenfalls eine eindeutige Sprache: 16 Prozent der Eltern, die aus einem Haushalt mit maximal Pflichtschulabschluss kommen, können ihren Kindern zumindest Hochschulreife mitgeben, während es 74 Prozent der Eltern mit einem akademischen Bildungshintergrund sind (Fuchs/ Sixt 2007: 17f). Wenn nun die Bildungsabschlüsse der Großeltern mit bedacht werden, zeigt sich, dass AkademikerInnen der ersten Generation, also Eltern, deren Eltern keinen akademischen Abschluss haben, ihren Kindern zu 74 Prozent eine Hochschulreife mitgeben. Bei etablierten AkademikerInnen, deren Eltern bereits akademische Bildung hatten, sind es dagegen 84 Prozent (ibid.). Auch können die AutorInnen nachweisen, dass der Bildungsstand des Partners/ der Partnerin einen signifikanten Effekt auf die Erlangung der Hochschulreife durch die Kinder hat (ibid: 21f.).

Zusammenfassend stellen Fuchs und Sixt fest, „dass die Bildungschancen der Aufsteigerkinder [zwar] sichtbar höher sind als die der Kinder auf dem niedrigen Ausgangsniveau der aufgestiegenen Eltern, [...] eine Angleichung an die Bildungschancen der bildungsnah Etablierten wird durch den Aufstieg der Eltern [aber] bei Weitem nicht erreicht“ (ibid. 24). Die Argumentation des RC-Ansatzes insistiert dagegen auf einem Fortschrittsparadigma, das beobachtbare Brüche nicht anerkennen will. Dieses Fortschrittsparadigma in der Bildungssoziologie stellt Bildungsmobilität stets als stufenförmige Entwicklung dar, bei der auf jeder Stufe die Karten neu gemischt würden und relative Chancengleichheit herrsche. Diese Argumentation ignoriert jedoch dem Bildungssystem inhärente Reproduktionsmechanismen gänzlich. Denn wenn nun schon bei der Erlangung der Hochschulreife diese Unterschiede zwischen Etablierten und Aufgestiegenen bestehen, wäre es irrig anzunehmen, dass ab dem Eintritt in die Hochschule diese Unterschiede verschwinden.

Wenn wir uns also von dem eindimensionalen Rational-Choice-Ansatz nach Boudon verabschieden und vielmehr annehmen, dass es über die „erfolgreiche“ Entscheidung für eine Hochschulstudium hinaus zu einer Vererbung der verschiedenen Kapitalien kommt, muss sich eine entsprechende Messmethode für soziale Ungleichheiten im Bildungssystem mit dessen Anforderungen und der Art und Weise, wie Studierende diesen Anforderungen begegnen, befassen. Sie muss die „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/ Passeron 1971) zum Ausgangspunkt ihrer Bestimmung sozialer Herkunft machen.

In ihrer bekannten Studie zu den Studierenden in Frankreich der 1960er Jahre zeigen die Autoren deutlich, dass es offensichtlich kein homogenes „studentisches Milieu“ gibt – die Studierenden unterscheiden sich von der Fächerwahl über die Wohnform bis hin zur Freizeitgestaltung. All diese Unterscheidungen sind durch den Habitus bzw. durch ihr inkorporiertes kulturelles Kapital zu einem hohen Grad determiniert. Die Argumentation des RC-Ansatzes mit primären und sekundären Effekten aufgreifend, würde ein reproduktionstheoretischer Ansatz nach Bourdieu folglich beide Effekte als vom Habitus bedingt bezeichnen (Kramer 2011: 119). Die primären Effekte stellen demnach die unterschiedliche Ausstattung der Kinder mit inkorporiertem kulturellem Kapital, die sekundären dagegen vor allem den (Klassen-)Habitus der Eltern dar. Im Unterschied zu Boudon würde Bourdieu diese aber nicht als ökonomisch rationale, sondern vielmehr als habituell rationale, unterbewusste Wahl beschreiben. Ein weiteres Problem des RC-Ansatzes ist, dass die Effekte nicht sauber getrennt werden, was die jeweiligen AkteurInnen betrifft. Sind bei den primären Effekten noch klar die „Begabungen“ der Kinder entscheidend, treffen bei den sekundären Effekten erst die Eltern, dann aber doch wieder die SchülerInnen die Entscheidung. Durch diese Unklarheit (vgl. Becker 2009: 567) wird eigentlich schon angedeutet, dass die Entscheidungen von Kindern und Eltern in einem komplexen Zusammenhang stehen. Letztlich wird aber doch einem von beiden als AkteurIn eine individuelle rationale Entscheidung zugeschrieben, durch welche Bildungsungleichheit perpetuiert wird (vgl. Kramer 2011: 135).

Damit wird auch der ambivalente Zusammenhang zwischen der Individualisierungsthese eines Ulrich Beck und einer Theorie der rationalen Wahl im Bereich der Bildungssoziologie offensichtlich. Denn zum einen wird eine Linearitätslogik unterstellt, der zufolge „aus der individuellen Verfügbarkeit über Ressourcen der jeweilige Komplexitätsgrad der Alltagspraktiken, Handlungsstrategien oder Einstellungsformen abgeleitet“ werden (Bittlingmayer/ Bauer 2006: 217). Gleichzeitig aber nehmen, wie Beck es formuliert,

„[i]m Zuge von Individualisierungsprozessen [...] fortbestehende oder sich erneuernde Ungleichheiten den Charakter von statistischen Verteilungsungleichheiten an, die immer weniger lebensweltlich interpretierbar in dem Sinne sind, daß sie sich in eindeutigen Ungleichheiten von Personen und Gruppen niederschlagen.“ (Beck 1983: 68, Hervorhebungen im Original).

Beck spricht später davon, dass „der Massenkonsum höherer Bildung [...] einen Riß zwischen den Generationen“ (Beck 1986: 128, Hervorhebungen im Original) entstehen lassen habe, in Folge dessen schichtspezifische Orientierungen verdrängt worden wären und zwar „durch universalistische Lehr- und Lernbedingungen, Wissensinhalte und Sprachformen“ (ibid.) in (Aus-)Bildungsinstitutionen.

Damit können wir die Argumentationen von rationaler Wahl und Individualisierung kurzschließen: Es eint sie der Glaube an die gleichmachende Funktion von Bildungsinstitutionen. Daher reicht es, den Wert-ErwartungstheoretikerInnen, die Übergangschancen zu betrachten – denn danach wird alles gut. Und wenn „determinierende institutionelle Lagen“ doch schlagend werden, so muss sie das rational wählende Individuum „mindestens auch [als] Konsequenzen der von ihm selbst getroffenen Entscheidungen [...] sehen und verarbeiten“ (Beck 1986: 218, Hervorhebungen im Original).

Folgen wir dieser Argumentation nicht, können wir mit Bourdieu'schen Konzepten die „horizontalen und sozio-kulturellen Dimensionen der Bildungssegregation“, das Was, Wie und Wo des Studierens, in den Fokus nehmen und damit „zur Analyse der Kanalisierung der Bildungswege und horizontalen Differenzierung beitragen“ (Vester 2006: 21).

Eine praxisorientierte Alternative

Dies wurde für die Arbeit, auf der dieser Artikel fußt, mittels einer Clusteranalyse über ein Subsample der Studierenden-Sozialerhebung 2009 (n=17.062) unternommen. Dabei wurden aus den „Erben“ von Bourdieu und Passeron (2007) und verschiedenen qualitativen Studien gewonnene Ergebnisse mit den vorhandenen Daten so gut als möglich operationalisiert und eine K-Means-Clusteranalyse durchgeführt. Mangels vergleichbarer quantitativer Studien wurden sämtliche interessierende Variablen in die Klassifizierung aufgenommen, allerdings keine Variablen, die sich direkt auf die Eltern beziehen, wie Bildungsstand oder Berufsstatus der Mütter und Väter. In die Clusteranalyse flossen letztlich Variablen zu elf Themen ein, darunter die Studienrichtung, Hauptfinanzierungsquelle, Wohnform, ob die Studierenden ein weiteres Fach studieren, ob sie einer Erwerbstätigkeit nachgehen, ob sie im Rahmen ihres Studiums Auslandserfahrungen gemacht haben, Studienmotive (drei gewichtete Summenindizes), Hindernisse für einen Auslandsaufenthalt (vier gewichtete Summenindizes), Bewertung von Employability-Strategien (ein gewichteter Summenindex, vier Einzelitems), Be-

hinderungen im Studienfortschritt (drei gewichtete Summenindizes), die Bewertung des Auskommens mit den finanziellen Mitteln sowie die Bewertung des eigenen Arbeitspensums (zu Details des methodischen Vorgehens siehe Hartl 2012: 101ff).

Der K-Means-Algorithmus zielt darauf ab, bei einer vorgegebenen Anzahl an Clustern die Fälle entsprechend den Variablen so zusammenzuführen, dass die Streuungsquadratsumme innerhalb der Cluster minimiert wird. Soweit geht das Verfahren ähnlich dem Ward-Verfahren vor. Allerdings werden bei K-Means die Fälle nicht einmalig zugeordnet, sondern in mehreren Iterationen den nach jeder Iteration neu berechneten Clusterzentren erneut zugewiesen. Dieser Vorgang wird sooft wiederholt, bis die Streuungsquadratsumme innerhalb der Cluster minimiert ist. Im Anschluss an die Berechnung der Cluster werden für jede Clusterlösung verschiedene Maßzahlen (u.a. Pseudo-F-Wert von Calinski/ Harabasz, maximale F-Statistik, Beale'scher F-Wert) berechnet (vgl. Bacher 2002: 316f). Diese Maßzahlen sowie inhaltliche Überlegungen legten letztlich eine Lösung mit 15 Clustern nahe. Diese sollen im Folgenden kurz beschrieben werden.

Anhand der Studienmotive lassen sich auf den ersten Blick in drei Clustern Herkunftsmilieus erkennen: Die Studierenden der Cluster 2, 4 und 7 sind überdurchschnittlich häufig an der Universität, weil es in der Herkunftsfamilie üblich ist zu studieren. Darüber hinaus studieren sie ohne ökonomischen Druck, da sie großteils von den Eltern finanziert werden.

Betrachtet man die weiteren Variablen, differenziert sich dieses Bild allerdings. So erscheinen die Studierenden in Cluster 7 als „etablierte Elite“. Von den Eltern finanziert, müssen sie keiner Erwerbstätigkeit nachgehen und können sich ganz ihren Studien, vorrangig Wirtschaftswissenschaften und Medizin, widmen. Sie sind vielseitig interessiert, studieren häufiger als alle anderen ein Zweitfach und sind dabei mit ihrem Arbeitspensum und ihrem finanziellen Auskommen (sehr) zufrieden. Neben dem Elternhaus ist/ war auch die Peer-Group an der Universität, zu studieren bedarf keiner großen Anstrengung. Sie erleben die Studienzeit friktionsfrei, sehen keine relevanten Hindernisse für einen Auslandsaufenthalt und haben auch häufig bereits einen absolviert. Dabei sind sie auch arbeitsmarktorientiert, insofern als sie wissen, welchen Ertrag ihnen das Studium bringt.

Demgegenüber stellt Cluster 2 („Funktionale Elite“) die Studierenden der Medizin dar, die schon stärker diversifiziert wirken. So kann zwar angenommen

werden, dass auch sie großteils Kinder von ÄrztInnen sind, das soziale Umfeld spielte für die Aufnahme des Studiums aber eine geringere Rolle. Auch sie sind in erster Linie von den Eltern finanziert, wohnen aber häufiger daheim, was auf eine etwas geringere Ausstattung mit Geld hindeutet. Auslandserfahrung oder Zweitfach sind eher selten, was wiederum mit der Studienstruktur zu tun hat. Sie sind sich aber ähnlich den Studierenden in Cluster 7 ihrer zu erwarteten Bildungsrendite bewusst und setzen auf den Titel, sonst auf nichts – Strategien, ihre Arbeitsmarktchancen zu verbessern, werden abgelehnt oder neutral behandelt.

Der dritte „Elitencluster“ (4, „Rutschende Elite“) lässt eine Aufsteigerfamilie im Hintergrund vermuten. So beziehen Studierende dieses Clusters wie jene der beiden anderen auch keine Studienbeihilfe, vermutlich, weil der elterliche Haushalt über ausreichend ökonomisches Kapital verfügt. Auch ist es in der Herkunftsfamilie üblich zu studieren. Allerdings treten diese Studierenden an der Universität (sie sind an FHs klar unterrepräsentiert) anders auf. Ihre Schwierigkeiten, ein Auslandssemester zu absolvieren, deuten auf Kommunikationsprobleme mit der Administration hin. Dazu haben sie Probleme im Studienalltag auf allen Ebenen, und das in einem Ausmaß, das vergleichbar ist mit jenem der Studierenden in Cluster 13 („Abgeschlagene“), einer klar bildungsfernen Gruppe. Sie sind mehr als alle anderen Studierenden an einer wissenschaftlichen Karriere interessiert, was darauf hindeutet, dass sie sich auf „fremden Terrain“ etablieren wollen.

Auch am anderen Ende der Skala von ökonomischem und kulturellem Kapital (siehe Abbildung 1, S. 92) finden sich drei Gruppen (Cluster 12, 13 und 14), die einander ähneln. Ihnen ist gemein, dass sie sich vorrangig durch Stipendien finanzieren, die Finanzierung durch die Eltern ist dagegen unterrepräsentiert. Weiters studieren alle drei selten mehrere Fächer, was darauf hinweist, dass sie nur geringfügig an einer „freien“ Studienzeit interessiert sind.

Studierende in Cluster 12 („Leistungsorientierte AufsteigerInnen“) erhalten sich durch ihre Erwerbstätigkeit. Diese Gruppe ist selbstständig und leistungsorientiert, sie kommt besonders selten aus akademischen Haushalten und auch soziale Gründe waren nicht ausschlaggebend für die Aufnahme des Studiums. Die häufigste Studienrichtung unter diesen StudentInnen sind Wirtschaftsstudiengänge an FHs, während Geistes- und Kulturwissenschaften keine Rolle spielen. Die Studierenden halten Auslandserfahrung für nicht wichtig und sehen sich diesbezüglich massiv mit öko-

nomischen Hindernissen konfrontiert.

Dagegen sehen sich Studierende in Cluster 14 („Träger Desinteressierte“) eher durch institutionelle Hürden und Informationsdefizite an einem Auslandsaufenthalt gehindert. Sie wohnen eher in Wohngemeinschaften, leben von ihrem Stipendium, gehen keiner Erwerbsarbeit nach, haben aber gleichzeitig finanzielle Schwierigkeiten. Die Studienrichtungen, in denen Studierende dieses Typs häufig anzutreffen sind, sind technische Studien an Universitäten und FHs. Wie die „leistungsorientierten AufsteigerInnen“ sind sie selten in Geistes- und Kulturwissenschaften inskribiert, aber auch Lehramtsstudien sind hier unterrepräsentiert.

Studierende aus Cluster 13 („Abgeschlagene“) sind dagegen in keiner Studienrichtung gruppiert. Diese Gruppe sieht sich mit verschiedenen Schwierigkeiten im Studienfortschritt konfrontiert, hinzu kommen starke Probleme mit dem finanziellen Auskommen. Sie sind mit ihrem Arbeitspensum unzufrieden und meinen zugleich, dass eine kurze Studiendauer ihre Arbeitsmarktchancen erhöhen würde. Arbeitsmarktüberlegungen spielten auch bereits bei der Aufnahme des Studiums eine Rolle. Diese Gruppe stellt im Gegensatz zu den anderen Gruppen, in denen mindestens eine Studienrichtung vorherrscht, einen Typus Studierende dar, der in quasi allen Studienrichtungen vorkommt und scheinbar nirgendwo reüssiert.

Andere Cluster stehen zwischen diesen Spitzen. Cluster 15 („SelbstverwirklicherInnen“) etwa stellt jene Gruppe von Studierenden dar, die häufig in Geistes- und Kulturwissenschaftlichen sowie Individuellen und Künstlerischen und Lehramtsstudien inskribiert sind sowie in mindestens einem weiteren Fach, selten dagegen in Rechts- und Wirtschaftsstudien anzutreffen sind. Sie werden von ihren Eltern kaum unterstützt und leben in Wohngemeinschaften, sind erwerbstätig und waren im Rahmen ihrer Studien häufig bereits im Ausland, bewerten diese Erfahrung auch als arbeitsmarktrelevant, wenngleich Einkommen und Prestige als Studienmotiv sehr deutlich zurückgewiesen werden. Zu diesem Bild passt auch, dass eine kurze Studiendauer als irrelevant angesehen wird. Diese Studierenden sind neben jenen aus der Gruppe der „Rutschenden Elite“ noch am ehesten an einer wissenschaftlichen Tätigkeit interessiert. Aber im Unterschied zu diesen scheinen sie sich an der Uni wohl zu fühlen, Behinderungen im Studienfortschritt resultieren am ehesten aus den Institutionen. Das wiederum weist auf ein Elternhaus hin, das den Kindern Fähigkeiten im Umgang mit Institutionen in unzureichendem Maß mitgegeben hat.

In Cluster 5 („Studienorientierte Fachleute“) finden sich zwar ebenfalls großteils Studierende, die meist in Wohngemeinschaften leben und damit ein „typisches Studierendenleben“ führen. Allerdings deuten ihre sonstigen Angaben auf einen ganz anderen Habitus als jenen der „SelbstverwirklicherInnen“ hin. Sie werden von den Eltern finanziert, gehen keiner Erwerbstätigkeit nach und studieren zeitaufwändige Studienrichtungen mit hohem Konkurrenzdruck. Zugleich lehnen sie Arbeitsmarktüberlegungen als Studienmotiv ab, wie sie auch eine kurze Studiendauer als Strategie zur Verbesserung der Employability ablehnen. Sie kommen mit ihren finanziellen Mitteln ausgezeichnet aus und sind mit ihrem Arbeitspensum zufrieden. Dazu gaben sie an, keinerlei Behinderungen im Studienverlauf zu erleben. Dies deutet auf einen hohen Grad an Integration an der Hochschule hin. Verbunden mit der Studienwahl kann angenommen werden, dass dies den entscheidenden Unterschied macht, der diesen Studierenden ein rasches und erfolgreiches Studieren ermöglicht, auch wenn sie nicht aus bildungsnahen Schichten stammen. Cluster 3 („Facharbeiter“) stellt einen Typ dar, der sich vor allem dadurch auszeichnet, dass er bei den Eltern wohnt und neben dem FH- oder Rechtsstudium keine akademischen Ambitionen zeigt. Auf eine relative Bildungsferne deutet auch das Streben auf einen raschen Abschluss des Studiums hin.

Die finanzielle Ausstattung ist gegeben, das Arbeitspensum passt ebenfalls. Diese Studierenden sehen ihre Studienzeit vor allem als Weiterbildung, als logisch auf die Matura folgend. Sie sind auch tendenziell mit einer Arbeitsmarktorientierung ins Studium gegangen. Auslandserfahrung zu machen ist nicht von Interesse, das Studium läuft auch so.

Die anderen Cluster weichen in der Mehrzahl der Clustervariablen nicht ausreichend vom Mittelwert der Stichprobe ab, als dass sie sinnvoll interpretierbar wäre, sie sind folglich in einer Art „Mitte“ anzusiedeln (vgl. Georg 1998: 184). Daher wird in nachstehender Übersicht 1 auf eine verbale Benennung dieser Cluster in der Mitte verzichtet. Außerdem sollen die gefundenen Cluster in erster Linie als heuristisches Mittel zur Darstellung sozialer Ungleichheiten im Hochschulsystem dienen, weshalb auf die Beschreibung der übrigen Cluster verzichtet wird und im Folgenden die besonders charakteristischen Cluster auf ihre soziale Herkunft untersucht werden. Dazu werden die Bildungsabschlüsse beider Eltern herangezogen sowie ihre berufliche Stellung und die subjektive Schichteinschätzung der Eltern durch die Studierenden. Weiters werden das Durchschnittsalter, sowie die Geschlechterrelationen und die Umgebung der primären Sozialisation (Stadt-Land) zur Beschreibung herangezogen.

Übersicht 1: Typisierung nach Clustervariablen

Cluster 1	---
Cluster 2	Funktionale Elite: Stuserhalt problemlos, geringe Aufstiegsambitionen
Cluster 3	Facharbeiter: Studium als Transitionsphase
Cluster 4	Rutschende Elite: Stuserhalt schwierig, mittleres Bildungsbürgertum ohne Mittel, kein akademischer Habitus
Cluster 5	Studienorientierte Fachleute: leistungswillig Studieninteressiert, positives Selbstbild
Cluster 6	---
Cluster 7	Etablierte Elite: Stuserhalt selbstverständlich, akademischer Habitus und ökonomisches Kapital durch Eltern gesichert
Cluster 8	---
Cluster 9	---
Cluster 10	---
Cluster 11	---
Cluster 12	Leistungsorientierte AufsteigerInnen: erwerbstätig, alleinlebend, Studium als Ausbildung, starke Arbeitsmarktorientierung
Cluster 13	Abgeschlagene: mangelnde Fähigkeiten Aufstiegsinteresse umzusetzen bei gleichzeitigem Versagens- und Überlastungsgefühl
Cluster 14	Träge Desinteressierte: finanziell prekäre StipendienbezieherInnen, ambitionslos, geringe Arbeitsmarktorientierung
Cluster 15	SelbstverwirklicherInnen: keine Arbeitsmarktorientierung, von Eltern unabhängig

Die drei Elitencluster halten, auf ihre soziale Herkunft untersucht, was sie in ihren Haltungen und Studierweisen versprochen haben. Der Cluster der „etablierten Eliten“ (C7) hat zu 74 Prozent einen Vater mit Hochschulabschluss, knapp 90 Prozent haben zumindest Matura wie auch 80 Prozent der Mütter (66% mit postsekundärer Ausbildung, 45% mit Hochschulabschluss). Beim Berufsstatus der Eltern sind vor allem höhere Beamte und Angestellte mit Leitungsfunktion (19% bzw. 26%) sowie Freiberufler und Unternehmer mit Angestellten (11% und 14%) zu finden. Unter den Müttern sind Beamtinnen (37%) sowie Freiberuflerinnen und Selbstständige (8% bzw. 11%) überdurchschnittlich häufig. Weiters ist festzustellen, dass dieser Cluster überwiegend männlich besetzt ist, was der These vom Hochschulraum als einem patriarchal dominierten entgegenkommt (vgl. Engler 1993, 2006). Dieser Cluster ist im Durchschnitt eher jünger und in der Stadt aufgewachsen.

Letzteres gilt für alle drei Elitencluster. Dies kann auf zweierlei Arten interpretiert werden: Zum einen ist die Dichte an AkademikerInnen in Städten höher als auf dem Land. Zum anderen aber zeigt sich, da die Grundlage der Clusterung ja die studentische Praxis ist, ein gewisser Vorteil, den in der Stadt aufgewachsene Studierende gegenüber ihren KollegInnen vom Land haben, wenn es darum geht, sich in der akademischen Welt, die ja größtenteils in Städten (v.a. Wien: 52% der Studierenden) stattfindet, zurechtzufinden.

Die meisten Studierenden aus Elitenclustern mit ländlicher Herkunft finden sich, wie bereits angenommen, in der „funktionalen Elite“ (C2). Unter den Berufen der Eltern überwiegen bei den Vätern leitende Angestellte und niedrige Beamte (24% und 18%), doch auch höhere Beamte sind überdurchschnittlich oft vertreten (16%) sowie wiederum Freiberufler und Unternehmer (9% bzw. 13%). Unter den Müttern zeigt sich ein ähnliches Bild wie in der „etablierten Elite“: 37 Prozent Beamtinnen, 5 Prozent freiberuflich Tätige, 10 Prozent Selbstständige. Die Bildung der Mütter liegt aber bereits deutlich niedriger: Zwar haben auch hier 75 Prozent mindestens Matura, der Anteil der Mütter mit postsekundärer Ausbildung liegt dagegen bei 24 Prozent mit nicht-tertiärem und 37 Prozent mit Hochschulabschluss. Ebenso bei den Vätern: Gegenüber knapp 3/4 der Väter von Studierenden der „etablierten Elite“ haben die Väter der „funktionalen Eliten“ zu 2/3 akademische Abschlüsse, insgesamt 86 Prozent haben zumindest Matura.

In der Gruppe der „rutschenden Elite“ überwiegen unter den Vätern klar die Beamten mit knapp 32 Prozent,

8 Prozent sind Freiberufler, 22 Prozent Selbstständige. Allerdings ist mit 10 Prozent Selbstständigen ohne Angestellte dieser Wert klar der höchste über alle Elitencluster. Dies spricht für die These der Aufgestiegenen, die ihr kulturelles Kapital nicht im selben Maß in ökonomisches Kapital umsetzen können wie Etablierte. Die Bildungsabschlüsse der Eltern sind ähnlich verteilt wie unter jenen der „funktionalen Elite“, der Anteil der Akademiker liegt allerdings um 5 Prozent-Punkte niedriger (13% -Punkte niedriger als in der „etablierten Elite“). Unter den Müttern haben ebenso über 70 Prozent Matura, der Unterschied liegt wiederum am Anteil der Mütter mit Hochschulabschluss, der mit 34 Prozent drei Prozentpunkte niedriger liegt als in der „funktionalen“ und 10 Prozent-Punkte unter dem Anteil in der „etablierten Elite“. Im Berufsstatus überwiegen wiederum die Beamtinnen (32%), überdurchschnittlich ist der Anteil der Freiberuflerinnen (5%) und auch hier liegt der Anteil Selbstständiger ohne Angestellten mit 6 Prozent über dem Durchschnitt.

Weitere interessante Ergebnisse sind unter den „studienorientierten Fachleuten“ (C5) und den „SelbstverwirklicherInnen“ (C15) zu finden sowie bei den unterprivilegierten Gruppen der „leistungsorientierten AufsteigerInnen“ (C12) und der „Abgeschlagenen“ (C13). Die ersten beiden unterscheiden sich durch den Anschluss an die Bildungseliten. Liegt der Anteil der Akademiker in allen anderen Clustern deutlich unter dem Durchschnitt, da die Väter mit Hochschulabschluss so stark in den drei Eliten-Clustern konzentriert sind, liegt er in den Clustern 5 und 15 nur knapp unter dem Durchschnitt und ist immerhin der zweithäufigste Abschluss, der unter den Vätern zu finden ist. Und auch bei den Müttern ist auffällig, dass vor allem die Abschlüsse von Akademien über dem Gesamtschnitt liegen. Bei den Berufen der Eltern fallen in erster Linie die „SelbstverwirklicherInnen“ auf: Sie haben den höchsten Anteil an Vätern und Müttern, die als Selbstständige ohne Angestellte arbeiten. Darüber hinaus ist dieser Cluster klar weiblich dominiert – während die „studienorientierten Fachleute“ eher männlich sind. Dies verbunden mit der Altersverteilung – letztere Gruppe ist eher jünger – kann als Erklärung für die oben festgestellten Differenzen herangezogen werden.

Was nun die Cluster 12 und 13 betrifft, ist vorerst festzustellen, dass die „Abgeschlagenen“ (C13) zu über 2/3 weiblich sind. Damit steht diese Gruppe dem männlichen, erfolgreichen Cluster der „etablierten Elite“ diametral entgegen. Diese beiden Gruppen bilden

auch den Hoch- wie Tiefpunkt der Verteilung der subjektiven Schichteinschätzung (arithmetisches Mittel: 8,1 in der etablierten Elite gegenüber 5,9 bei den Abgeschlagenen). Was die Bildung der Väter betrifft, finden sich in beiden unterprivilegierten Clustern (12, 13) fast 3/4 ohne Matura, bei den Müttern sind es sogar über 75 Prozent. Der Berufsstatus ist entsprechend: Ein Fünftel der Väter der „Abgeschlagenen“ sind Arbeiter, ein weiteres Fünftel niedrige Angestellte, die Mütter sind zu 14 Prozent Arbeiterinnen und zu 42 Prozent niedrige Angestellte. Im aufstiegsorientierten Cluster 12 liegt der Anteil der Arbeiterväter mit 17 Prozent etwas niedriger, dafür finden wir in diesem Cluster einen erhöhten Anteil an Landwirten. Bei den Müttern sind dagegen 12 Prozent Arbeiterinnen und 42 Prozent niedrige Angestellte, dazu kommen aber wieder die Landwirtinnen. Unter Umständen könnte dies ein Teil der Erklärung der Differenz zwischen diesen beiden Clustern sein. Ein anderer ist sicherlich, dass die „leistungsorientierten AufsteigerInnen“ mit knapp 26 Jahren die ältesten sind.

Allerdings kann das Zusammenführen von tabellarischen Auflistungen nur fragmentarisch Zusammenhänge zwischen der Clusterzugehörigkeit, also der so-

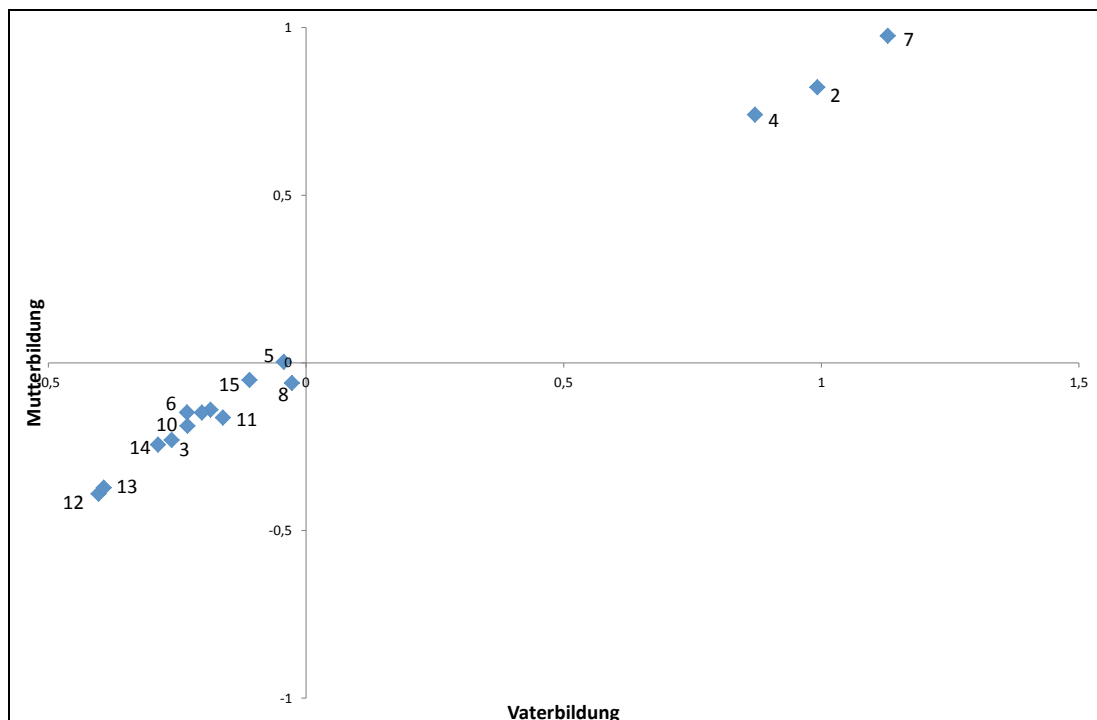
zialen Praxis und der Herkunft erklären. Hierfür bedarf es komplexerer Modellierungen der Zusammenhänge.

Soziale Praxis, soziale Herkunft, soziale Schichtung

Eine erste Herangehensweise soll hier angedeutet werden. Dazu werden die Bildungsabschlüsse beider Elternteile in Bezug zueinander gesetzt und in einer weiteren Grafik um die subjektive Einschätzung der sozialen Herkunft ergänzt, um dadurch die Cluster in einem Koordinatensystem, welches den Raum sozialer Herkunft aufspannt, zu positionieren.

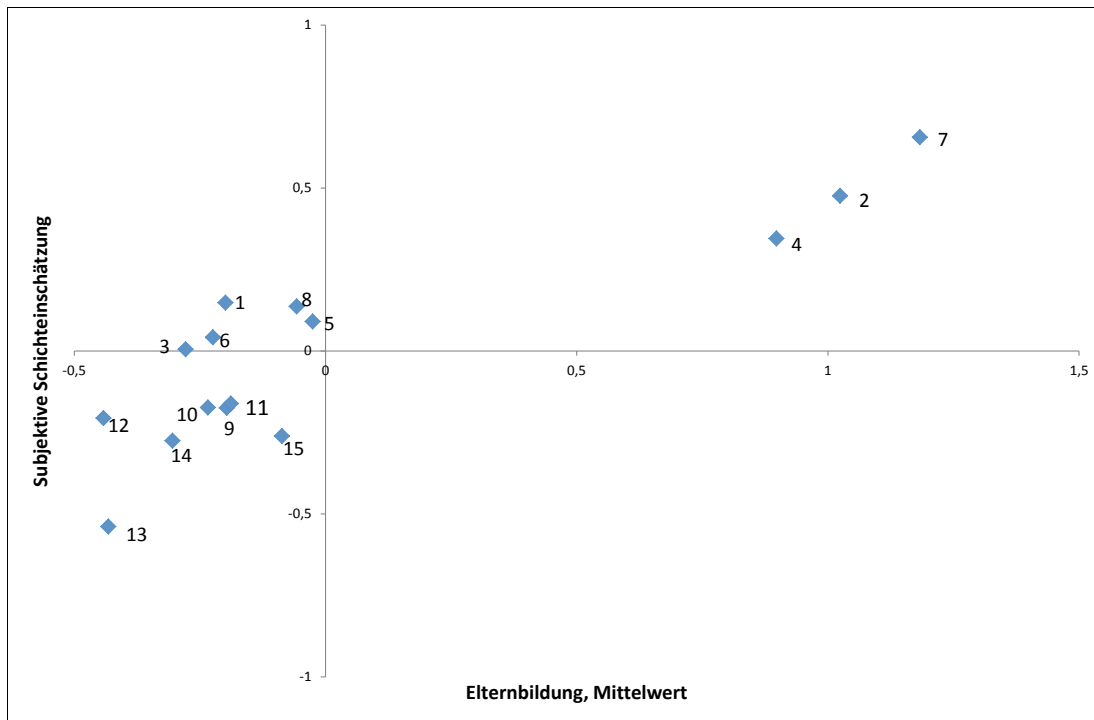
Die Bildung ist in den angegebenen Kategorien für eine Standardisierung ungeeignet, da sie nicht intervallskaliert ist. Gleichzeitig ist eine graphische Darstellung der Bildungsunterschiede mittels eines Streudiagramms aufschlussreich, um die Distanzen zwischen den ausgewiesenen Clustern zeigen zu können. Daher wurden die Bildungsabschlüsse in (Aus-)Bildungsjahre umgerechnet. Abbildung 1 zeigt die z-standardisierten Abweichungen vom Gesamtmittelwert der Bildungsjahre. Hier wird noch einmal die Gruppe der drei Elite-Cluster klar sichtbar, aber auch die Distanz zwischen diesen. Zudem ist zu sehen, wie weit die Cluster 12 und 13 vom Gesamtschnitt entfernt sind. Mit den Clustern 14 und

Abbildung 1: Scatterplot, Cluster nach z-transformierten Bildungsjahren



Die Cluster 9 und 1 liegen zwischen den Clustern 6 und 11.
Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Abbildung 2: Scatterplot, Cluster nach z-transformierten Bildungsjahren und subjektiver Schicht der Eltern



Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

3 wird die große Mitte eröffnet, die von den Clustern 15, 8 und 5 nächst zum Mittelwert beschlossen wird. Auch wenn die Datenlage eine solche Interpretation eigentlich nicht zulässt, ist hier klar ein starker linearer Zusammenhang zu erkennen. Bei Hinzufügen einer Trendlinie ergibt sich ein fast perfekter Zusammenhang mit $R^2 = 0,995$. Wir können also approximativ, auf Aggregatdatenebene, sagen, dass das Studierverhalten – genauer: die Zugehörigkeit zu einem Cluster sozialer Praxis – zu quasi 100 Prozent vom Bildungsstand der Eltern, und zwar beider Elternteile, abhängt. Darin kann eine klare Bestätigung von Bourdieus Theorie des Kulturkapitals gesehen werden.

Setzen wir die Bildung der Eltern auch grafisch in Beziehung zur subjektiven Schichteinschätzung, werden die Unterschiede zwischen den Clustern noch deutlicher. So ist in Abbildung 2 zum einen ersichtlich, dass der Mittelwert der elterlichen Bildung die in Abbildung 1 dargestellte Distanz der drei Eliten-Cluster zur Mitte und weiter zu den abgehängten Clustern noch stärker zum Ausdruck bringt. Gleichzeitig ist aber zu sehen, wie die auf der y-Achse aufgetragene subjektive Schichteinschätzung das Feld auseinanderreißt. Das gilt für die Eliten, aber vor allem für die Cluster am unteren Ende der Skala.

Wenn wir die beiden Grafiken betrachten, fällt auf, dass in Abbildung 1 AufsteigerInnen und Abgeschlagene (C12, C13) sowie Desinteressierte und Facharbeiter (C14, C3) nahe beieinander liegen und gemeinsam das Ende der Verteilung darstellen. Betrachten wir dagegen Abbildung 2, so liegt Cluster 13 weit abgeschlagen. Diese Gruppe kommt, wie weiter oben beschrieben, in allen Studienrichtungen vor und in keiner gehäuft, wie Cluster 12 ist er überdurchschnittlich oft durch Studienbeihilfen finanziert und nicht durch die Eltern. Aber die abgeschlagenen Studierenden (C13) sehen sich, ganz im Gegensatz zu den AufsteigerInnen (C12), mit allen erdenklichen Problemen im Studium konfrontiert, von studienbezogen bis privat, und sind mit ihrem Studieraufwand unzufrieden. Die AufsteigerInnen (C13) sind zu mehr als 2/3 Studentinnen (Gesamtdurchschnitt: 56%). Wir können das dahingehend interpretieren, dass Studierende aus bildungsfernen Schichten, wenn sie Frauen sind, diese Bildungsferne in einem männlich dominierten System, wie es das Hochschulwesen nach wie vor ist, stärker zu spüren bekommen als ihre männlichen Kollegen, die aus ähnlich bildungsfernen Schichten stammen.

Tabelle 1: Clusterbasierter Schichtindex, kategorisiert nach Elternbildung und subjektiver Schichteinschätzung

	%	Clusternummer
Abgeschlagene	6,6	13
Aufsteigende	6,1	12
Untere Mitte	32,5	9,10,11,14,15
Obere Mitte	37,3	1,3,5,6,8
Reproduzierende	17,4	2,4,7
Total	100	

n=17.062

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

Zwischen den Clustern 14 und 3 dagegen lassen sich deutlich die unterschiedlichen Hochschulsektoren ablesen bzw. ist erkennbar, wie in den unterschiedlichen Systemen soziale Herkunft sichtbar oder relevant wird. FacharbeiterInnen (C3) sind doppelt so häufig in Fachhochschulstudien eingeschrieben wie Desinteressierte (C14). Während erstere die Hochschule als Aufstiegsvehikel wahrnehmen, für das die soziale Herkunft keine oder wenig Rolle spielt, erleben letztere, bei ganz ähnlicher „Bildungsferne“, diese auch an der Universität.

Am oberen Ende der Skala finden sich mit den Clustern 7, 4 und 2 andererseits drei unterschiedliche „Elitencluster“. Die etablierte Elite (C7) ist zu 54 Prozent männlich – gegenüber 44 Prozent in der Gesamtpopulation. Diese Studierenden inskribieren Wirtschaft, Medizin und Rechtswissenschaften, werden von ihren Eltern finanziert und bewegen sich sicher durch jede Unwegsamkeit der Studienzeit. Die funktionale Elite (C2) sind vor allem angehende MedizinerInnen, die rutschende Elite (C4) dagegen fällt vor allem bei der Betrachtung der subjektiven Schichtzugehörigkeit schon deutlicher zurück.

Abschließend soll noch ein Versuch unternommen werden, die gefundene Clusterlösung mit dem herkömmlichen Schichtindex der Studierenden-Sozialerhebung (Unger et al. 2010: 480ff) zu vergleichen. Hierzu wurden die 15 Cluster anhand des mittleren Bildungshintergrunds von Mutter und Vater (gemessen in Jahren) sowie der mittleren Bewertung der sozialen Herkunft zu fünf Gruppen zusammengefügt und anhand ihrer Eigenschaften benannt. Es ist zu sehen, dass die Differenzierung am unteren Ende der Verteilung der Cluster so stark ist, dass die beiden Cluster 13 und 12 je eine eigene Gruppe bilden. Auf sie folgen zwei Mitten, in denen jeweils fünf Cluster zusammengefasst werden, sowie eine Spitzengruppe mit den drei Clustern mit dem mit Abstand höchsten kulturellen Kapital. Es zeigt sich also, dass die

Unterschiede in der Spitzengruppe im Vergleich zur Differenzierung unter den sozial niedriger stehenden Gruppen zumindest statistisch nicht so stark wiegen. Setzen wir Tabelle 1 in Beziehung zu Grafik 2, ist abermals festzuhalten, wie weit die Spitzengruppe von der „oberen Mitte“ entfernt ist.

Gegenüber dieser auf der sozialen Praxis beruhenden Schichtung ist in der Gesamtspalte von Tabelle 2 (S. 95) die Verteilung derselben Studierenden gemäß dem Schichtindex der Studierenden-Sozialerhebung ausgewiesen.

Die ähnliche Verteilung ist zwar mehr als zufällig, doch soll dies nicht darüber hinweg täuschen, dass die neu vorgeschlagene Schichtung teilweise quer zu den herkömmlichen Schichtgrenzen läuft, wie in Tabelle 2 zu sehen ist. So sind zwar 51 Prozent der Studierenden aus der Schicht der „Reproduzierenden“ laut Schichtindex aus hoher Schicht. Gleichzeitig sind aber in den Schichten unterhalb der Mitte bis zu 11 Prozent Studierende aus hoher Schicht. Wir können dies eben als ein Indiz für eine nicht oder unvollständig erfolgte Statusweitergabe interpretieren im Sinne der schwierigeren Vererbbarkeit, die Fuchs und Sixt (2007) beschrieben. Auf der anderen Seite besteht die Gruppe der „abgeschlagenen“ Studierenden zu fast zwei Dritteln aus mittlerer und gehobener Herkunftsschicht, was wir in der gleichen Weise interpretieren. Und: Die Mittelschichten differenzieren sich auseinander, sie sind in allen Clustern, außer dem höchsten, mit jeweils 60 bis 70 Prozent vertreten, was wir dahingehend interpretieren, dass diese Gruppen nach oben wie nach unten erodieren.

Fazit

Der vorliegende Artikel, wie auch die Arbeit, auf der er beruht, hat eine zentrale Schwachstelle: Er beruht auf Angaben von aktuell Studierenden (Sommersemester 2009). Die Gruppe der StudienabbrecherInnen dagegen fehlt. Die Herangehensweise über die Klassen

Tabelle 2: Verteilung der Studierenden nach „objektiver“ und clusterbasierter Zuordnung

	Abgeschlagene	Aufsteigende	Untere Mitte	Obere Mitte	Reproduzierende	Gesamt
Niedrige Schicht	28,3%	24,1%	19,7%	16,7%	2,5%	16,4%
Mittlere Schicht	37,8%	42,4%	35,0%	33,7%	8,9%	30,6%
Gehobene Schicht	27,3%	26,0%	34,6%	36,7%	37,7%	34,9%
Hohe Schicht	6,6%	7,6%	10,6%	12,9%	50,9%	18,0%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

n=17.062

Rundungsdifferenzen möglich.

Quelle: Studierenden-Sozialerhebung 2009, eigene Berechnung.

sozialer Praxis kann aber möglicherweise mehr Aufschluss darüber geben, wie sich die Kombination verschiedener Lebensführungs- und Herkunftsmerkmale zu einer Klassenlage als „Abgeschlagene“ auswirken kann, die ein erfolgreiches Absolvieren der tertiären Bildung unwahrscheinlicher macht. Deutlich gezeigt werden konnte allerdings, wie sehr die Bildung der Eltern nach wie vor mit der Studienperformance der Kinder korreliert, aber auch, wie unzureichend die eindimensionale Herangehensweise über Bildungstitel der Eltern ist, um die Differenzierungen unter den Studierenden abzubilden. Gerade die letzte Darstellung, die Gegenüberstellung von herkömmlichem Schichtindex und praxisbasierter Schichtung, zeigt, wie sich theoretische und faktische Schichtung widersprechen können. Und vor allem ist es ein Hinweis darauf, wie begrenzt die Möglichkeit ist, die Sozialstruktur der Eltern auf die Studierenden umzulegen. Soziale Ungleichheit findet statt, wird produziert und reproduziert, (gerade) auch im „Erlebnismilieu“, wie Schulze sagen würde, der Studierenden. Die Verknüpfung der erlebten Schichtung mit der zugeschriebenen hat darüber hinaus den Vorteil, die Distanzen zwischen den Klassen sozialer Praxis darstellen zu können. In herkömmlichen Schichtungsschemata gehen eben diese Distanzinformationen verloren.

Dieser Artikel kann und will keine Antwort auf eine „naive“ Reproduktions- oder Chancengleichheitsthese (Haller) geben. Vielmehr sollte über diese Herangehensweise, die statt von Kategorien sozialer Schichtung von der Lebenswelt der Studierenden ausgeht, gezeigt werden, wie sich innerhalb des vermeintlich egalitären Hochschulbereichs in den konkreten Lebens- und Studienbedingungen soziale Ungleichheiten fortsetzen. Im europäischen Vergleich (Orr et al.

2011: 51) ist zu sehen, dass in Österreich nicht nur die Unterrepräsentation der bildungsfernen, sondern vor allem die Überrepräsentation der bildungsnahen Schichten die Ungleichheiten im tertiären Bildungsbereich formen. Dieser Befund, verbunden mit den obigen Ergebnissen, deutet darauf hin, dass sich die Frage von Statusreproduktion oder Chancengleichheit ebenfalls vom Ob zum Wie verschiebt: Offener Hochschulzugang alleine verhindert keine Elitenbildung, sondern trägt weiter zur Illusion der Chancengleichheit bei.

Literatur

- Appelt, Erna und Albert F. Reiterer. 2009. Wer heiratet wen? Bildungshomogenität und soziale Mobilität in Österreich. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 34: 45–64.
- Bacher, Johann. 2002. *Clusteranalyse*. München, Wien: Oldenbourg.
- Beck, Ulrich. 1983. Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. in Kreckel, Reinhard (Hrsg.). 1983. *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Beck, Ulrich. 1986. *Risikogesellschaft*. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.
- Becker, Rolf. 2006. Dauerhafte Bildungsungleichheit als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? in Hadjar, Andreas und Rolf Becker (Hrsg.). 2006. *Die Bildungsexpansion*. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, Rolf. 2009. Wie können „bildungsferne“ Gruppen für ein Hochschulstudium gewonnen werden?. Eine empirische Simulation mit Implikationen für die Steuerung des Bildungswesens. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61: 563–593.
- Bittlingmayer, Uwe H. und Ullrich Bauer. 2006. Ungleich-

- heit – Bildung – Herrschaft. Zur politischen Soziologie der Milieutheorie Michael Vesters. in Bremer, Helmut und Andrea Lange-Vester (Hrsg.). 2006. Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1971. Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Ernst Klett Verlag
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 2007. Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur. Konstanz: UVK.
- Bremer, Helmut und Andrea Lange-Vester (Hrsg.). 2006. Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burzan, Nicole und Peter A. Berger (Hrsg.). 2010. Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dahrendorf, Ralf. 1965. Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. o.O.: Nannen-Verlag
- Ditton, Hartmut, Jan Krüsken und Magdalena Schauenberg. 2005. Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 8: 285-304.
- Engler, Steffani. 1993. Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaften, Elektrotechnik und des Maschinenbaus. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Engler, Steffani. 2006. Studentische Lebensstile und Geschlecht. in Bremer, Helmut und Andrea Lange-Vester (Hrsg.). 2006. Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur. Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esser, Hartmut. 1999. Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln. Frankfurt/ Main, New York: Campus Verlag.
- Friedrichs, Jürgen, Rainer M. Lepsius und Karl Ulrich Mayer (Hrsg.). 1998. Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 38
- Fuchs, Marek und Michaela Sixt. 2007. Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. Soziale Vererbung von Bildungserfolgen über mehrere Generationen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59: 1-29.
- Georg, Werner. 1998. Soziale Lage und Lebensstil. Eine Typologie. Opladen: Leske+Budrich.
- Georg, Werner (Hrsg.). 2006. Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirische-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Hadjar, Andreas und Rolf Becker (Hrsg.). 2006. Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haller, Max. 1979. Egalisierung der Chancen oder Statusreproduktion?. Bildungsexpansion und die Entwicklung der Strukturen sozialer Ungleichheit in Österreich 1933-1972. Forschungsbericht/ Research Memorandum No.144. Wien: IHS
- Haller, Max. 1982. Klassenbildung und soziale Schichtung in Österreich: Analyse zur Sozialstruktur, sozialen Ungleichheit und Mobilität. Frankfurt/ Main, New York: Campus Verlag.
- Haller, Max. 2001. Erklärt die Rational Choice Theorie die Ungleichheit der Bildungschancen?. Kritische Diskussion eines Beitrags von Rolf Becker. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53: 569-574.
- Hartl, Jakob. 2012. Homines novi – Eine empirisch-theoretische Kritik an Konzepten und Messungen sozialer Herkunft unter Studierenden. Wien, Diplomarbeit.
- Hradil, Stefan und Stefan Immerfall (Hrsg.). 1997. Die Westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Kraemer, Klaus. 2010. Abstiegsängste in Wohlstandslagen. in Burzan Nicole und Peter A. Berger (Hrsg.). 2010. Dynamiken (in) der gesellschaftlichen Mitte, 201-229. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, Rolf-Torsten. 2011. Abschied von Bourdieu?. Perspektiven ungleichheitsbezogener Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kreckel, Reinhard (Hrsg.). 1983. Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co.
- Marshall, Gordon und Adam Swift. 1999. On the Meaning and Measurement of Inequality. Acta Sociologica 42: 241-250.
- Müller, Walter. 1998. Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. in Friedrichs, Jürgen, Rainer M. Lepsius und Karl Ulrich Mayer (Hrsg.). 1998. Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderheft 38: 81-112.
- Müller, Walter, Susanne Steinmann und Reinhart Schneider. 1997. Bildung in Europa. in: Hradil, Stefan und Stefan Immerfall (Hrsg.). 1997. Die Westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich. Opladen: Leske+Budrich
- Orr, Dominic, Christoph Gwosc und Nicolai Netz. 2011. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008-2011. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Unger, Martin, Sarah Zaussinger, Stefan Angel, Lukas Dünser, Angelika Grabher, Jakob Hartl, Gerhard Paulinger, Johanna Brandl, Petra Wejwar, und Regina Gottwald. 2010. Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung. Wien: IHS-Projektbericht.
- Vester, Michael. 2006. Die ständische Kanalisierung von Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu. in: Georg, Werner (Hrsg.). 2006. Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirische-theoretische Bestandsaufnahme. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Konvergierende Trends: Effekte von Bildung auf Erwerbsmodelle von Eltern in Österreich, 1980–2009¹

Caroline Berghammer

Einleitung

Das Bildungsniveau der Eltern hat einen deutlichen Einfluss auf ihr Erwerbsverhalten nach der Geburt eines Kindes. Für deutschsprachige Länder wurde gezeigt, dass höher gebildete Mütter früher wieder in den Arbeitsmarkt einsteigen, häufiger Vollzeit arbeiten und ein höheres Einkommen erzielen als niedriger gebildete (Prinz und Thalhammer 1999; Gutiérrez-Domènech 2005; Kreyenfeld et al. 2007; Gangl und Ziefle 2009). Der vorliegende Beitrag untersucht die Veränderungen im Zusammenhang zwischen der Bildung der Eltern und ihrem Erwerbsmodell im Zeitraum von 1980 bis 2009. Im Speziellen wird analysiert, ob Eltern mit Kindern bis zum Vorschulalter in einem männlichen Ernährermodell (Mann Vollzeit, Frau nicht erwerbstätig), modernisierten männlichen Ernährermodell (Mann Vollzeit, Frau Teilzeit) oder Doppelernährermodell (beide Vollzeit) leben (Pfau-Effinger 2000). Die Art des Erwerbsmodells wirkt sich auf die ökonomischen und zeitlichen Ressourcen der Familie sowie – über die Dauer der Erwerbsunterbrechung – auf die weitere berufliche Karriere aus. Die 30-jährige Untersuchungsperiode ist charakterisiert durch einen starken Anstieg in der Erwerbsteilnahme von Frauen bei gleichzeitiger Verbreitung von Teilzeitbeschäftigung, eine weitreichende Bildungsexpansion und Veränderungen familienpolitischer Maßnahmen.

Gründe für bildungsspezifische Unterschiede im Erwerbsverhalten

Die Frage, warum höher gebildete Eltern andere Entscheidungen über Erwerbsarbeit treffen als niedriger gebildete, wird in der Literatur aus drei theoretischen Perspektiven beantwortet: neo-klassische Theorie, Austauschtheorie und Geschlechterrollentheorie.

Die neo-klassische Theorie geht davon aus, dass die Einkünfte von Frauen mit ihrer Bildung steigen und sich damit auch ihr entgangener Lohn im Fall von Nicht-Erwerbstätigkeit erhöht – eine Erwerbsteil-

nahme wird ökonomisch rationaler (z.B. Mincer und Polachek 1974; Becker 1981). Für bildungshomogame Partnerschaften ergeben sich andere Erwartungen: Erzielt ein hoch gebildeter Partner, typischerweise der Mann, ein hohes Einkommen, so besteht ein geringerer ökonomischer Bedarf, dass seine Partnerin einen Beruf ausübt. Sind beide niedrig gebildet und erreicht der Mann ein geringes Einkommen, so erfordert es die ökonomische Situation, dass die Frau trotz ihres geringen Verdienstes erwerbstätig ist.

Der austauschtheoretische Ansatz geht davon aus, dass höhere Ressourcen (z.B. Einkommen, Bildung, Attraktivität auf dem Heiratsmarkt) die Position eines Partners stärken (Bittman et al. 2003). Im Vergleich zu niedriger gebildeten artikulieren höher gebildete Frauen stärkere Präferenzen für Erwerbsarbeit (Hakim 2003). Gründe dafür sind ihre oft intrinsischere Berufsmotivation und die – durch ihre höheren Investitionen in Bildung bedingte – Erwartung, eine Karriere aufzubauen (Goldin 2006). Der größere relative Einfluss höher gebildeter Frauen vis-à-vis ihrem Partner bewirkt, dass sie sich der Hausarbeit eher entziehen können und eine ausgewogenere Verteilung von bezahlter und unbezahlter Arbeit erreichen.

Wo ökonomische Theorien – wie die eben beschriebenen – nicht erklären können, warum sich eine ausgewogenere Teilung von bezahlter und unbezahlter Arbeit nur zögernd durchsetzt, obwohl Ressourcen und Verdienst von Frauen steigen, verweisen Gendertheorien darauf, dass Mütter und Väter sich ihren traditionellen Rollen entsprechend verhalten. Die Orientierung an diesen Normen und Erwartungen dürfte sich nach Bildung unterscheiden: Höhere Bildung steht in Zusammenhang mit egalitäreren Rollenbildern (Braun und Scott 2009).

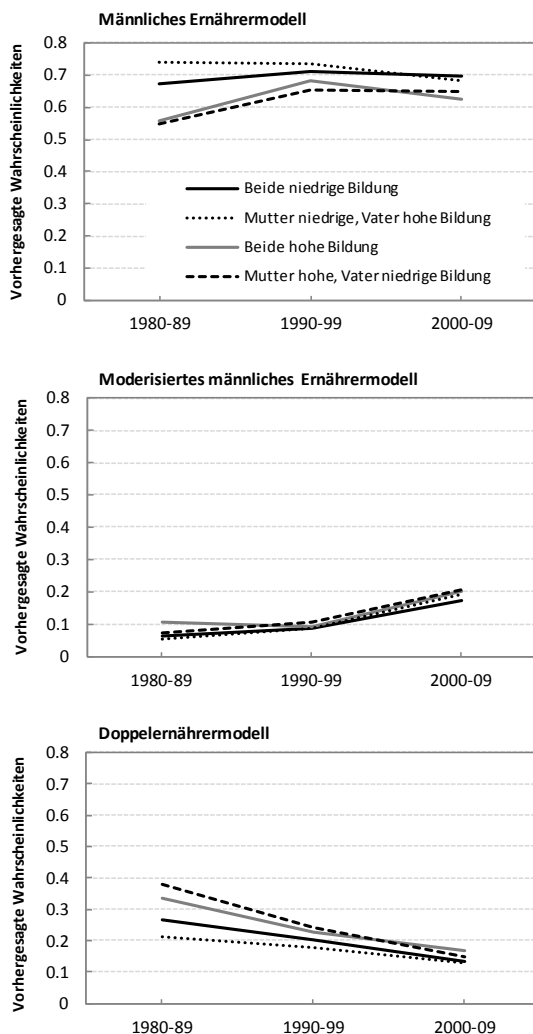
Veränderungen in Karenzregelungen und Kinderbetreuung

Das österreichische wohlfahrtsstaatliche Regime gilt im internationalen Vergleich als konservativ-korporatistisch (Esping-Andersen 1999). Unterstützt wird eine vergleichsweise lange Periode der Absenz am Arbeitsmarkt nach der Geburt eines Kindes und Teilzeitarbeit beim Wiedereinstieg. Nur wenige Väter nehmen ihren Karenzanspruch wahr: Zwischen 1990 und 2008 erhöhte sich der Väteranteil unter den Karenzgeldbeziehenden von 0 auf 4 Prozent (Kreimer 2009: 235).² Dies

² Aus Längsschnittperspektive zeigt sich, dass Väter je nach gewähltem Kinderbetreuungsgeld-Modell bei 12 bis 30 Prozent der Kinder Kinderbetreuungsgeld beziehen (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2012). Die Differenz zur Querschnittperspektive

¹ Dieser Beitrag ist eine Zusammenfassung eines englischsprachigen Zeitschriftenartikels (in Vorbereitung).

(A) Jüngstes Kind 0-2 Jahre



(B) Jüngstes Kind 3-5 Jahre

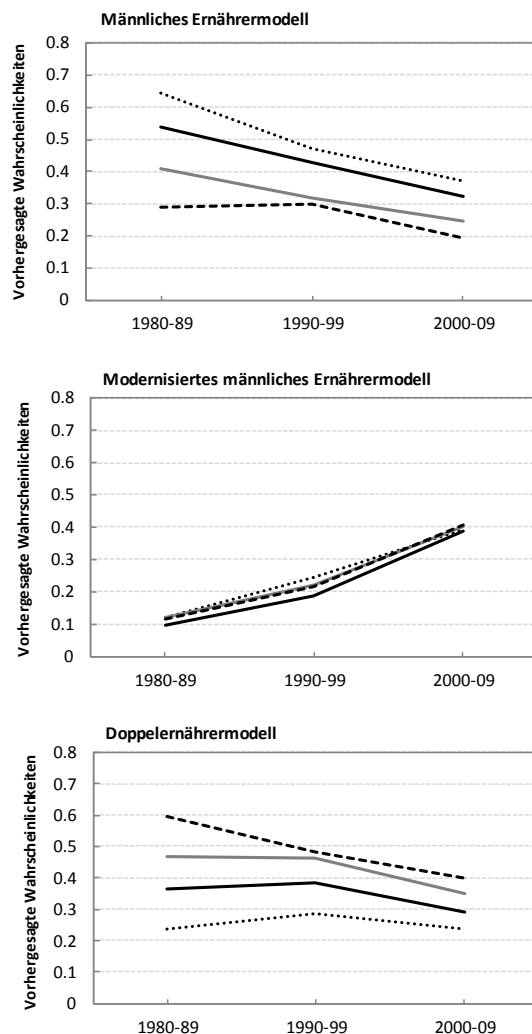


Abbildung: Wahrscheinlichkeit für ein bestimmtes Erwerbsmodell nach Bildung der Eltern und Alter des jüngsten Kindes, Österreich 1980-2009

Anmerkung: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten aus einem multinomialen logistischen Modell. Kontrolle für Alter der Mutter, Kinderzahl, Familienstand, Urbanität und Staatsbürgerschaft der Mutter.

Quelle: STATISTIK AUSTRIA Mikrozensus 1980-2009; eigene Berechnungen

bedeutet, dass in den meisten Familien zunächst das männliche Ernährermodell gelebt wird, gefolgt vom modernisierten männlichen Ernährermodell.

Innerhalb der Untersuchungsperiode wurden weitreichende Änderungen in den Karenzregelungen durch-

ergibt sich aus ihren deutlich kürzeren Bezugszeiten im Vergleich zu Müttern.

gesetzt. Die maximale Dauer der bezahlten Karenz (bzw. Kinderbetreuungszeit) betrug in den 1980er Jahren zwölf Monate und wurde im Jahr 1990 auf 24 Monate angehoben, im Jahr 1997 auf 18 (+6) Monate (faktisch) reduziert und 2002 schließlich auf 30 (+6) Monate ausgedehnt. (Die Zahlen in Klammern geben die zusätzlichen Monate an, wenn beide Eltern die Karenz teilen.) Mit dem Kinderbetreuungsgeld 2002

wurde eine Zuverdienstgrenze eingeführt und die Erwerbstätigkeit im Rahmen der Karenz flexibilisiert. Zur Förderung von Teilzeitarbeit besteht seit 2004 ein Rechtsanspruch auf Elternteilzeit bis zum 7. Geburtstag des Kindes für Eltern in Betrieben mit mehr als 20 Mitarbeitern und nach einer dreijährigen Beschäftigungsdauer (Kreimer 2011).

Der Ausbau von Kinderbetreuungseinrichtungen variiert regional erheblich. Mangelnde Verfügbarkeit und unzureichende Öffnungszeiten – besonders für die Altersgruppe der unter 3-Jährigen – hemmen vielerorts die (Vollzeit-)Erwerbsarbeit vor allem von Müttern. Zwischen 1995 und 2010 stieg der Anteil von unter 3-Jährigen in Krippen von 5 auf 17 Prozent an und liegt damit etwa halb so hoch wie das Barcelona-Ziel. Dieses gibt vor, dass sich bis 2010 ein Drittel der unter 3-Jährigen in formaler Kinderbetreuung befinden soll (European Council 2002). Nur Wien erreichte diese Vorgabe im Jahr 2012. Gegenwärtig besuchen 91 Prozent der 3- bis 5-Jährigen einen Kindergarten, doch nur jeder dritte Betreuungsplatz entspricht den Kriterien für Vereinbarkeit mit Vollzeitarbeit (Festl et al. 2009).

Neben diesen institutionellen Vorgaben leiten kulturelle Überzeugungen das Handeln der Eltern. Große Teile der österreichischen Bevölkerung lehnen eine Vollzeiterwerbstätigkeit von Müttern mit Kleinkindern ab. Nur 13 Prozent stimmen (sehr) zu, dass Mütter Vollzeit arbeiten, wenn sie ein Kind im Alter von unter drei Jahren haben. In den anderen westeuropäischen Ländern (EU15) liegt dieser Wert mit durchschnittlich 29 Prozent deutlich höher (eigene Berechnungen auf Basis des European Social Survey 2006; mit Ausnahme von Griechenland, Italien und Luxemburg).

Daten und Methode

Die Analysen basieren auf den Daten des Mikrozensus der Jahre 1980 bis 2009 und umfassen Eltern mit Kindern unter sechs Jahren. Mittels multinomialer logistischer Regression werden Veränderungen im Effekt von Bildung auf das Erwerbsmodell von Eltern untersucht; berücksichtigt werden die drei häufigsten Modelle: männliches Ernährermodell, modernisiertes männliches Ernährermodell und Doppelernährermodell. Entsprechend der OECD-Klassifikation gelten 1-29 Stunden als Teilzeit, 30 und mehr Stunden als Vollzeit. Hohe Bildung umfasst Befragte mit mindestens Matura, niedrige Bildung jene mit geringeren Abschlüssen. Für den Mikrozensus besteht Auskunftspflicht, die Stichprobe ist daher nicht durch Verweigerung der Teilnahme verzerrt. Ein weiterer Vorteil ist die umfangreiche Stichprobengröße:

Die vorliegenden Analysen basieren auf den Angaben von 46.123 Personen.

Ergebnisse

Über die letzten drei Jahrzehnte hinweg hat sich das Erwerbsverhalten von Paaren mit hoher bzw. niedriger Bildung der Mutter angeglichen (siehe Abbildung). Paare, in denen die Frau hoch gebildet ist, wählen verstärkt das männliche Ernährermodell und seltener das Doppelernährermodell, wenn sie ein Kind im Alter von unter drei Jahren haben. Deshalb ähneln sie zunehmend ihrer Vergleichsgruppe von Paaren, in denen die Frau niedrig gebildet ist. Anscheinend führten also Anreize für Teilzeitarbeit weniger zur Integration von Hausfrauen in den Arbeitsmarkt, sondern wirkten vielmehr auf eine Reduktion der Arbeitszeit höher gebildeter Frauen in Vollzeit hin. Ebenso konvergieren die Trends im Erwerbsverhalten von Paaren mit hoher bzw. niedriger Bildung der Frau, wenn sie Kinder im Vorschulalter haben: Der Rückgang des männlichen Ernährermodells vollzieht sich rascher bei Paaren, in denen die Frau niedrig gebildet ist, als in ihrer Vergleichsgruppe.

Neben der Annäherung verschiedener Bildungsgruppen ist der ausgeprägte Anstieg des modernisierten männlichen Ernährermodells der deutlichste Trend innerhalb der letzten 30 Jahre. Dieses Modell setzte sich in nahezu gleichem Ausmaß in allen Bildungsgruppen durch und wurde zum populärsten Arrangement bei Eltern mit Kindern im Vorschulalter. Mehrere institutionelle Faktoren wirkten auf seine Ausbreitung hin, darunter – wie beschrieben – ein Karenzsystem, das eine lange Erwerbsunterbrechung und gleichzeitig die Aufnahme von Erwerbstätigkeit in geringem Ausmaß fördert, und die unzureichende Verfügbarkeit von (Vollzeit-)Kinderbetreuungsplätzen. Die Vollzeiterwerbstätigkeit beider Elternteile ist daher schwierig zu organisieren. Die Verbreitung von Teilzeitarbeit steht wohl ebenfalls für einen Kompromiss zwischen einem emanzipatorischen Trend hin zu größerer Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung von Frauen einerseits und negativen gesellschaftlichen Einstellungen zu Vollzeitarbeit von Müttern mit kleinen Kindern und hohen zeitlichen Standards der Kinderbetreuung andererseits. Die Option der Teilzeitarbeit entspricht offensichtlich den Bedürfnissen von Paaren mit unterschiedlichen Bildungsniveaus, wenn sich auch die Motivationen für eine Aufnahme unterscheiden dürften.

Literatur

- Becker, Gary S. 1981. A treatise on the family. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bittman, Michael, Paula England, Liana Sayer, Nancy Folbre und George Matheson. 2003. When does gender trump money? Bargaining and time in household work. *American Journal of Sociology* 109:186-214.
- Braun, Michael und Jacqueline Scott. 2009. Changing public views of gender roles in seven nations, 1988-2002. In *The International Social Survey Programme 1984-2009. Charting the globe*, Hrsg. Max Haller, Roger Jowell und Tom W. Smith, 358-377. London: Routledge.
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend. 2012. Auswertung zur Väterbeteiligung beim Kinderbetreuungsgeld. Wien.
- Esping-Andersen, Gøsta. 1999. Social foundations of postindustrial economies. Oxford, New York: Oxford University Press.
- European Council. 2002. Presidency conclusions (15 and 16 March 2002). Barcelona.
- Festl, Eva, Hedwig Lutz und Margit Schratzenstaller. 2009. Mögliche Ansätze zur Unterstützung von Familien. Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Gangl, Markus und Andrea Ziefle. 2009. Motherhood, labor force behavior, and women's careers: an empirical assessment of the wage penalty for motherhood in Britain, Germany, and the United States. *Demography* 46:341-369.
- Goldin, Claudia. 2006. The quiet revolution that transformed women's employment, education and family. *AEA Papers and Proceedings* 96:1-21.
- Gutiérrez-Domènech, Maria. 2005. Employment after motherhood: a European comparison. *Labour Economics* 12:99-123.
- Hakim, Catherine. 2003. A new approach to explaining fertility patterns: preference theory. *Population and Development Review* 29:349-374.
- Kreimer, Margareta. 2009. Ökonomie der Geschlechterdifferenz. Zur Persistenz von Gender Gaps. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kreimer, Margareta. 2011. Familienpolitische Maßnahmen in Österreich: Paradigmenwechsel auf halbem Weg. In *Paradigmenwechsel in der Familienpolitik*, Hrsg. Margareta Kreimer, Richard Sturn und Rudolf Dujmovits, 83-110. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kreyenfeld, Michaela, Dirk Konietzka und Sebastian Böhm. 2007. Die Bildungsungleichheit des Erwerbsverhaltens von Frauen mit Kindern. Westdeutschland im Vergleich zwischen 1976 und 2004. *Zeitschrift für Soziologie* 36:434-452.
- Mincer, Jacob und Solomon Polachek. 1974. Family investments in human capital: earnings of women. In *Marriage, family, human capital and fertility*, Hrsg. Theodore W. Schultz, 76-110. Chicago: University of Chicago Press.
- Pfau-Effinger, Birgit. 2000. Kultur und Frauenerwerbstätigkeit in Europa. Theorie und Empirie des internationalen Vergleichs. Opladen: Leske + Budrich.
- Prinz, Christopher und Eva Thalhammer. 1999. Vereinbarkeit im Querschnitt: Neue Ergebnisse auf Basis des Mikrozensus 1996. Österreichischer Familienbericht Band 2. Wien: Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie.

ksoe-Dossier zur Zukunftsfähigkeit von Demokratie

Das Dossier der ksoe (Katholische Sozialakademie Österreichs) 06/2012 „democracy now? Demokratie morgen?“ nimmt aktuelle Umbrüche in den Blick und prüft daran aus verschiedenen Perspektiven die Zukunftsfähigkeit von Demokratie. Die Leitidee Demokratie werde zwar weiterhin geschätzt, doch immer mehr Menschen zeigen sich von der Realpolitik enttäuscht, so die Analyse der HerausgeberInnen. Eine solche Kluft ist auf Dauer problematisch.

Demokratie braucht mehr als passive Akzeptanz. Daher lautet die Wahl: Mehr Demokratie oder Schwächung derselben. Die hartnäckigen Ängste (den erreichten Wohlstand zu verlieren bzw. die eigene Identität) in Kombination mit der Tendenz zum Missbrauch von Macht – auch in den

westlichen Demokratien – ist die Melange, die zur Einstellung „Neues muss her“ führt. Mit Colin Crouch gesprochen besteht jedoch kein Grund zur Mutlosigkeit, so die ksoe-Redaktion: Selten zuvor sei der Ruf nach Offenheit und Transparenz so laut erschallt. Das Handeln „der Großen“ werde von einer großen Zahl an BürgerInneninitiativen, JournalistInnen und WissenschaftlerInnen kritisch begleitet – auch dank der neuen technischen Möglichkeiten.

Das 36 Seiten umfassende praxisbezogene Dossier enthält Beiträge von Amani Abuzahra, Margit Appel, Marion Breitschopf, Paloma Fernández de la Hoz, Josef Mautner, Jürgen Nordmann u.a.

Das Dossier kostet 5 Euro plus Porto und kann unter www.ksoe.at oder Tel. 01 310 51 59 bestellt werden.

Arbeit und Kultur in der Tabakfabrik Linz

Die Tabakfabrik Linz war der größte Betrieb innerhalb des staatlichen Konzerns Austria Tabak. Im Jahr 2001 wurde das profitable Unternehmen an einen ausländischen Konzern verkauft. Die Schließung des Linzer Betriebs 2009 war eine Konsequenz dieser politischen Entscheidung.

Das Buch erzählt die Geschichte der Fabrik nach 1945 aus dem Blickwinkel der Belegschaft. Als empirisches Material dienen biographische Interviews. Die daraus entstandenen Porträts verknüpfen Lebensgeschichten mit Betriebsgeschichte, den sozialen Wandel industrieller Arbeitswelten mit Zeitgeschichte. Sie legen die konkrete Bedeutung der Betriebskultur des Unternehmens offen: Werkwohnungen, Betriebssportverein, dauerhafte Dienstverhältnisse und vielfältige soziale Leistungen waren zentrale Rahmenbedingungen für die würdevolle Gestaltung der individuellen Lebensverhältnisse der Belegschaftsmitglieder.

Die Ethnographie dieses lokalen Industriebetriebes belegt, dass betriebliche Sozialpolitik keinen Widerspruch zu Leistung und Produktivität bedeutet. Soziale Bindungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Betrieb sind den ökonomischen Zielen förderlich. Sichtbar wird auch, wie sich im Prozess der Globalisierung die Erfahrung einer existenziellen Unsicherheit in die alltägliche Lebenswelt der Beschäftigten einschreibt. Privatisierung und Verkauf der Austria Tabak haben ein Unternehmen zum Verschwinden gebracht, in dem Arbeit und Leben positiv aufeinander bezogen wurden. Das ist ein Verlust von Arbeitsplätzen und auch ein Verlust an Kultur.

Die nunmehr in Buchform vorliegende Studie wurde von den SoziologInnen Meinrad Ziegler und Waltraud Kannonier-Finster unter Mitarbeit von Carina Altreiter und dem Historiker Horst Schreiber erstellt.

*Waltraud Kannonier-Finster, Meinrad Ziegler (Hg.):
Ohne Filter. Arbeit und Kultur in der Tabakfabrik Linz
Studien-Verlag, Innsbruck/Wien/Bozen 2012
294 Seiten, EUR 28,90*

Lebensgeschichten von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Im MUTBuch erzählen zehn Frauen und Männer mit Lernschwierigkeiten ihre Lebensgeschichte bzw. Ausschnitte aus ihrem Leben. Durch das Berichten ihrer Erfolge wollen sie einerseits anderen Mut machen, Ziele zu verwirklichen, andererseits zeigen sie Probleme auf.

Das Buch gibt einen sehr persönlichen Einblick in die spezielle Lebenssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten, die von speziellen Bedürfnissen und Abhängigkeiten, aber auch von Diskriminierung und Institutionalisierung geprägt ist.

Einleitend wird auf Entstehung, Inhalt und Ziel des Buches hingewiesen. Die Geschichten berichten über Ereignisse in der Kindheit, aus dem Leben in der Gegenwart und über Erwartungen an die Zukunft. Die Beiträge wurden von den AutorInnen, deren Namen anonymisiert wurden, in leicht verständlicher Sprache verfasst. Sie wurden dabei von Wibs (Abkürzung für „Wir informieren, beraten und bestimmen selbst“) unterstützt, einer Beratungsstelle von und für Frauen und Männer mit Lernschwierigkeiten, die von Selbstbestimmt Leben Innsbruck getragen wird. Das Nachwort verfasste die Menschenrechtsexpertin Marianne Schulze, ebenfalls in leichter Sprache. Sie weist auf Barrieren und falsche Vorstellungen in der Gesellschaft hin und unterstreicht, dass es unter Berücksichtigung der geltenden Menschenrechte für Menschen mit Lernschwierigkeiten möglich sein soll, ihr Leben selbst zu gestalten: *„Damit mehr Menschen mit Behinderungen den Mut haben, zu sagen, wie sie ihr Leben gestalten wollen. Damit viel mehr Menschen mit Behinderungen sehen, welche Möglichkeiten ihnen offenstehen.“*

Das MUTBuch soll anderen Menschen mit Lernschwierigkeiten Mut machen, sich ihren Ängsten zu stellen und positiv in die Zukunft zu blicken. Es erscheint aber bezeichnend, dass Menschen mit Behinderungen ihre Lebensgeschichte aufgrund von strukturellen Abhängigkeiten und zum Schutz anonymisiert darstellen wollen. Bisher war die autobiografische Darstellung der Lebenssituation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Österreich kaum und in leichter Sprache nicht vorhanden. Auf diesem Gebiet stellt dieses Buch somit ein Novum dar. Dessen Geschichten werden mit dem Anspruch, Sozialvoyeurismus zu vermeiden, erzählt und stellen nicht nur für Betroffene eine gut gestaltete, interessante und lesenswerte Lektüre dar.

Angela Wegscheider

*Selbstbestimmt Leben Innsbruck – Wibs (Hg.):
Das MUTBuch
Lebensgeschichten von Frauen und Männern mit
Lernschwierigkeiten
AG SPAK Bücher, Neu Ulm, 2012
88 Seiten, EUR 9,00*

Konstruktion und Rekonstruktion von Biographien

In der Bildungsarbeit ist es wichtig, über die impliziten Konstruktionsregeln beim biographischen Erzählen informiert zu sein, um bei deren Re-Konstruktion zumindest ein Stück weit subjektive und historische Wirklichkeit unterscheiden zu können. Der Vortrag von Meinrad Ziegler (Respondenz: Franz Prammer) stützt sich auf Arbeiten von Paul Ricœur sowie auf methodologische Überlegungen von Pierre Bourdieu aus dem Projekt über das „Elend der Welt“.

Termin: Mittwoch, 9.1.2013, 19.00 Uhr

Ort: Institut für Bildungswissenschaft, Hörsaal 1, Sensengasse 3a, 1090 Wien

Gerechtigkeit in einer endlichen Welt

Anlass für die Fachtagung des Instituts für Sozialethik der Universität Wien zum Themenkreis „Ökologie – Wirtschaft – Ethik“ ist einerseits der Ausklang des 50-Jahr-Jubiläums zum Beginn des Zweiten Vatikanums, andererseits das Jubiläum 10 Jahre Ökumenisches Sozialwort in Österreich. Die Tagung beginnt mit einem Festvortrag des Wirtschaftswissenschaftlers Gerhard Scherhorn. Weitere ReferentInnen sind der Präsident des Päpstlichen Rates Iustitia et Pax, Peter Kardinal Turkson, Kora Kristof vom Umweltbundesamt, Claus Dierksmeier vom Weltethos-Institut u.a.

Termin: Donnerstag, 10.1.2013 & Freitag, 11.01.2013

Ort: Universität Wien, Universitätsring 1, 1010 Wien

Anmeldung: Tel. 01 4277 31001, Mail: ethik@univie.ac.at

Gesellschaftlicher Umgang mit Suchtverhalten

Suchterkrankungen bilden ein gesamtgesellschaftliches Problem, weshalb sie auch nur durch die gesamte Gesellschaft gelöst werden können, nicht bloß durch die MitarbeiterInnen des Suchthilfesystems. Der Vortrag von Georg Psota versucht zu analysieren, welche gesellschaftlichen Ursachen für die Zunahme an substanzgebundenen und substanzungebundenen Süchten verantwortlich sind und wie aus der Perspektive eines Psychiaters der gegenwärtige Umgang der Gesellschaft mit süchtigem Verhalten einzuschätzen ist.

Termin: Dienstag, 22.1.2013, 18.30 Uhr

Ort: Institut für Wissenschaft und Kunst, Berggasse 17, 1090 Wien

„Ungleich in den Untergang“

Beim 23. Wiener Stadtgespräch unterhält sich Rosa Lyon (ORF) mit Sir Tony Atkinson über Verteilungsgerechtigkeit und Wege aus der Krise. Atkinson ist derzeit Senior Research Fellow am Nuffield College in Oxford, dessen Rektor er von 1994 bis 2005 war. Das Atkinson-Maß für Ungleichheit wurde von ihm entwickelt. Zuletzt publizierte Atkinson „Top Incomes – A Global Perspective“ (Hg. mit Thomas Piketty) und „Income and Living Conditions in Europe“ (Hg. mit Eric Marlier).

Termin: Dienstag, 22.1.2013, 19.00 Uhr

Ort: Bildungszentrum der AK Wien, 1040 Wien, Theresianumgasse 16-18

Neue Gesundheitsnorm für Europa

Schwerpunkte der QM-Konferenz 2013 sind die Vermittlung der Inhalte der neuen europäischen Gesundheitsnorm DIN 15224, die Klärung von inhaltlichen Zertifizierungsfragen (Wer/Wie/Was/Warum), der Stand zur Schaffung der rechtlichen und politischen Rahmenbedingungen der Zertifizierung, ökonomische Aspekte sowie erste Erfahrungsberichte zur Umsetzung der Norm.

Termin: Mittwoch, 23.1.2013

Ort: FH OÖ, Campus Linz, Garnisonstraße 21

Umgang mit biographischen Erzählungen in der pädagogischen Praxis

Obwohl sich biographische Ansätze seit den 1980er-Jahren in Erziehungswissenschaft, Soziologie und Geschichtsschreibung etablieren konnten, dauerte es noch mehr als ein Jahrzehnt, bis sie in der politischen Erwachsenenbildung als gleichberechtigtes Konzept neben anderen akzeptiert und praktiziert wurden. Der Vortrag von Heide Behrens skizziert den zurückgelegten Weg, zeigt Impulse auf und setzt sich mit Prinzipien biographischer Kommunikation auseinander. Aus österreichischer Perspektive wird von Julia Demmer eine ethnographische Studie zu NS-ZeitzeugInnenengesprächen in Settings der historisch-politischen Bildungsarbeit vorgestellt.

Termin: Mittwoch, 23.1.2013, 19.00 Uhr

Ort: Institut für Bildungswissenschaft, Hörsaal 1, Sensengasse 3a, 1090 Wien

Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Berufswelt und Arbeitsplatz

Bei der Kooperationsveranstaltung von AK Wien, Netzwerk Sprachenrechte, Universität Wien und den Wiener Volkshochschulen referieren u.a. Brigitta Busch und Gabriele Selzak (Universität Wien), Kurt Schmid (ibw) und Bernd Meyer (Universität Mainz). Ein Fachgespräch mit der Bezirksschulinspektorin Eva Tepperberg und Karl Pleyl (bfi Wien) behandelt den sprachsensiblen Fachunterricht. Weiters werden verschiedene Workshops sowie eine Podiumsdiskussion zum Thema „Falscher Bedarf und verkannte Ressourcen“ abgehalten.

Termin: Mittwoch, 23.1.2013, 12.30 – 19.00 Uhr & Donnerstag, 24.1.2013, 9.00 – 15.30 Uhr

Ort: Bildungszentrum der AK Wien, 1040 Wien, Theresianumgasse 16-18

Land in Sicht

Die Themen Burnout und Depression werden in den letzten Jahren zunehmend in der Öffentlichkeit diskutiert. Ziel der Tagung ist es, ausgewiesene ExpertInnen zu diesen Themen zu Wort kommen zu lassen. So wird es für die TeilnehmerInnen möglich sein, einen wissenschaftlich fundierten und zugleich praxisrelevanten Überblick über Hintergründe und Ansätze zur Prävention und Behandlung von Burnout und Depression zu erhalten.

Termin: Mittwoch, 23.1.2013 & Donnerstag, 24.1.2013

Ort: Kreishaus, Bischof-Janssen-Straße 31, D 31134 Hildesheim

Information: <http://www.uni-hildesheim.de/index.php?id=8655>

Gesundheit kultursensibel fördern

MigrantInnen verfügen im Schnitt über eine schlechtere Gesundheit als die österreichische Bevölkerung, sie spüren Barrieren im Zugang zu Leistungen und sind als heterogene Zielgruppe mit Gesundheitsförderungs- und Präventionsförderungsmaßnahmen schwer zu erreichen. Die Implementierung adäquater Strukturen und Angebote im Gesundheitssystem wird daher als wichtige Herausforderung gesehen. Diese Thematik wird bei der pga-Fachtagung in Vorträgen und Workshops sowie bei einem runden Tisch mit ExpertInnen behandelt.

Termin und Ort: Donnerstag, 31.1.2013; Wissensturm Linz, Kärntnerstraße 26, 4020 Linz

Anmeldung: Sonja.Scheibelhofer@pga.at

Zeit für Soziale Innovation

Neue gesellschaftliche Herausforderungen, Veränderungen in den Anforderungen der Nutzer sozialer Dienstleistungen, aber auch budgetäre Restriktionen drängen auf innovative Antworten im Bereich sozialer Dienstleistungen. Mehr desselben dürfte zu wenig sein. Das Forum Sozialmanagement 2013 bietet daher eine grundlegende Orientierung zum Thema Soziale Innovation, mit einer Fokussierung auf soziale Versorgungsstrukturen. Thematische Workshops bieten die Möglichkeit, sich auf Basis eines fachlichen Inputs mit spezifischen Innovationsthemen auseinanderzusetzen.

Termin: Freitag, 8.2.2013, 8.30 - 13.00 Uhr

Ort: FH OÖ, Campus Linz, Garnisonstraße 21

kontraste

Presse- und Informationsdienst für Sozialpolitik

Erscheinungsort Linz, P.b.b. Verlagspostamt Linz.

Wenn unzustellbar, zurück an die Redaktion KONTRASTE:
Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Gesellschafts- und
Sozialpolitik, Altenbergerstr. 69, 4040 Linz

Herausgeber, Medieninhaber, Verleger:

Sozialwissenschaftliche Vereinigung, mit Unterstützung der Johannes
Kepler Universität Linz (JKU), Institut für Gesellschafts- und Sozialpolitik

Erscheinungsweise:

8 Ausgaben pro Jahr

Redaktionsadresse:

kontraste: JKU Linz, Institut für Gesellschafts- und Sozialpolitik
Altenbergerstr. 69, 4040 Linz
Tel.: 0732 2468 7168
Mail: hansjoerg.seckauer@jku.at
Web: <http://www.gespol.jku.at/> Menüpunkt Kontraste
Aboservice, Sekretariat: Carmen Schacherreiter, Tel. 0732 2468 7161
Fax DW 7172 Mail: carmen.schacherreiter@jku.at

Redaktionsteam für die referierte Ausgabe:

Mag. Hansjörg Seckauer, Univ. Prof. Dr. Margitta Mätzke,
Dr. Bettina Leibetseder, Dr. Christine Stelzer-Orthofer,
Dr. Harald Stöger, Mag. Helga Kranewitter,
Dr. Angela Wegscheider

Wir freuen uns über zugesandte Manuskripte,
die Redaktion behält sich jedoch das Recht auf Kürzung
und Entscheidung über die Veröffentlichung vor.
Redaktionsschluss ist jeweils der 20. des Vormonats.
Namentlich gekennzeichnete Beiträge können,
müssen aber nicht die Meinung
der Redaktion wiedergeben.

Wissenschaftliche Beratung:

Univ. Prof. Dr. Josef Weidenholzer, MEP
Em. Univ. Prof. Dr. Irene Dyk-Ploss
a.Univ. Prof. Dr. Evelyn Schuster
Dr. Brigitte Kepplinger

Lektorat; Satz:

Mag. Hansjörg Seckauer

Grafisches Konzept:

Mag. Gerti Plöchl

Kontraste finanzieren sich fast ausschließlich aus Abonnements und
Mitgliedsbeiträgen: Jahresabo EUR 65,40; Halbjahresabo EUR 32,70;
StudentInnen, Arbeitslose und PensionistInnen EUR 36,30;
Einzelheft EUR 6,70; Referierte Ausgabe EUR 18,70
Alle Preise inklusive Versand.
Gratis Probeabo für drei Monate
Kündigung bis einen Monat vor Ablauf möglich.

Bankverbindung:

Sparkasse OÖ, BLZ 20320, Kontonr. 7500-002453
BIC: ASPKAT2LXXX, IBAN: AT972032007500002453

