

Lorenz Lassnigg¹

Eine unendlich(e) peinliche Geschichte ... oder: Kein "Einheitsbrei" in Österreich?

1. Einleitung: Wissenschaft und Politik – Sie konnten zueinander nicht finden

In diesem Beitrag geht es um ein Thema, das Karl-Heinz Gruber in seiner professionellen Karriere durchgängig mit Leidenschaft behandelt hat, auch in Zeiten wo es ein Nicht-Thema, oder in Zeiten, wo es ein Un-Thema war: selektive Schule oder Gesamtschule. Es geht nicht in ideologiekritischer oder diskursanalytischer Weise um dieses Thema, sondern es wird aus der Sicht neuerer bildungsökonomischer und bildungssoziologischer Forschung behandelt. Das Interessante an diesem Thema in Österreich ist, dass neue Erkenntnisse aus dem internationalen Raum ein Wissen hervorbringen, das eigentlich seit Jahrzehnten vorhanden ist: nämlich dass die frühe Selektion der Kinder und Jugendlichen in unterschiedlich anspruchsvolle Schultypen sozial ungerecht ist und auch das Leistungsniveau nicht verbessert (vgl. z.B. Seidl 1972, Schnell 1974). Karl-Heinz Gruber hat immer einen skeptischen Zugang zur vergleichenden Erziehungswissenschaft gewählt, und ein blinder Fortschrittsglaube ist ihm fremd. Aber, auch wenn er die Realisierung dieser „Rationalisierung“ in Österreich zunehmend als unwahrscheinlich angesehen hat, plädiert er doch immer zumindest für die Rationalität der Diskussion. Er hat das Bild geprägt, nach dem die österreichische Bildungspolitik gegenüber den Strömungen im internationalen Raum da steht, gegenüber einer Pendelbewegung, im Vertrauen dass das Pendel schon wieder zurückkehren wird, und vielleicht ... nimmt es uns das nächste Mal mit?

Es wird viel geredet und geschrieben von der Informations- und Wissensgesellschaft. In diesem Zusammenhang gibt es das Konzept der sinkenden Halbwertszeit des Wissens, nach dem sich die Wissensproduktion beschleunigen muss, um der Entwertung des Wissens entgegenzuarbeiten. Nicht zuletzt deshalb wird heute großer Wert darauf gelegt, dass die Bildungssysteme die Grundkompetenzen der neuen Generationen auch im Bereich des kognitiven Wissens nachhaltig erhöhen müssen. Die österreichische sozialwissenschaftliche Bildungsforschung ist hier bis vor kurzem – entsprechend dem zitierten Bild – in einer viel komfortableren Lage: Forschung gibt es so gut wie nicht, was es gibt, wird möglichst verheimlicht, Veränderung gibt es auch nicht – daher brauchen wir nur auf die Wiederkehr des Pendels zu warten.²

¹ MANUSKRIFT für: Lassnigg, Lorenz (2007), Eine unendlich(e) peinliche Geschichte ... oder: Kein „Einheitsbrei“ in Österreich?, in: Hackl, Bernd; Pechar, Hans (Hrsg.), Bildungspolitische Aufklärung. Um- und Irrwege der österreichischen Schulreform. Festschrift für Karl Heinz Gruber, StudienVerlag, Innsbruck, S. 28-45.

² Forschungsmittel zu diesem Thema waren lange Zeit nicht verfügbar; teilweise haben die mangelnden Ressourcen zu Entzweigungen, gegenseitigen Vorwürfen und Konflikten innerhalb der Community

Doch tatsächlich, mit der Entwicklung der internationalen vergleichenden Leistungserhebungen, von denen sich Österreich bisher möglichst fern gehalten hat, ist das Pendel wiedergekehrt. Aber es mussten immerhin zwei PISA-Erhebungen, ein schärferer „Bildungswahlkampf“ und eine Mitteilung der Europäischen Kommission über „Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung“ (EU-KOM 2006) ins Land ziehen, bis die Wiederkehr des Pendels allmählich auch ein wenig breiter zur Kenntnis genommen wird (vgl. v.a. Bacher 2003, 2005a,b sowie die PISA-Österreich Veröffentlichung Haider/Schreiner 2006).

Damit kommt die Auseinandersetzung mit der Wissensgesellschaft ins Spiel, die sich in Österreich vor allem bei Philosophen öffentlichkeitswirksamer Aufmerksamkeit erfreut. Auch hier haben wir eine spezifische Variante des Umganges mit diesem Thema, die an die Pendelbewegung erinnert – jedoch mit vielleicht plausibleren Argumenten als wir sie in der Bildungspolitik hören: *Es ist mir völlig unverständlich, wie jemand ernsthaft an die Wissensgesellschaft glauben kann, wenn ich das Ausmaß an Unsinn und Dummheit vergegenwärtige, mit dem ich täglich in den öffentlichen Diskussionen konfrontiert werde* – so etwa lautet, nicht ganz frei aus der Erinnerung übersetzt, die Einschätzung von Konrad Paul Lissmann zu diesem Thema. Und da sich dieser Autor auch mit der Bildungspolitik näher beschäftigt hat, kann man ihm zumindest in dieser Hinsicht die Plausibilität seines Arguments nicht unbedingt absprechen.

Abgesehen von der „normativen Kraft des Faktischen“ der Existenz der selektiven Schule gibt es in der öffentlichen „Diskussion“ im wesentlichen ein Wort und ein Un-Wort, die als „Argumente“ in den Raum gestellt werden (Rudolf Scholten hat diese „Diskussion“ als *Ping Pong* bezeichnet, Bernd Schilcher hat drastischer von *Handgranaten und Schützengräben* gesprochen): Das Wort ist „Vielfalt“ und das Un-Wort ist „Gesamtschule“. Die Bezeichnung „Vielfalt“ für den gegenwärtigen Zustand des Nebeneinanders von zwei Schultypen straft die Bedeutung des Wortes Vielfalt Lügen und ist als Beschreibung unserer Mittelstufe schlicht ein Unsinn (wenn schon, dann müsste man von „Zweifalt“ sprechen). Auch durch die ständige Wiederholung des Wortes Vielfalt und auch durch seine Aufnahme in die Verfassung wird die Beschreibung nicht richtiger, und genaugenommen ist diese Bezeichnung für die österreichische Realität derart unsinnig, dass sich eigentlich eine nähere Diskussion erübrigen müsste. Hier kommt die Peinlichkeit ins Spiel, da es eben im Sinne eines gewissen Mindestmasses an Rationalität eigentlich peinlich ist, hier überhaupt argumentieren zu müssen. Das Un-Wort „Gesamtschule“ ist durch steten Tropfen aggressiver

geführt; die über lange Zeit anspruchsvollste Studie von ÖIF und IBW wurde so gut wie nicht rezipiert und auch teilweise gezielt von weiterer Verbreitung zurückgehalten; es waren auch lange Zeit fast keine Informationsbasen verfügbar, um Fragen der Ungleichheit zu untersuchen – eine Mikrozensus-Erhebung zu Bildungslaufbahnen 1996 enthält so viele Fragezeichen in der Datenbasis, dass sie bis jetzt nur wenig ausgewertet wurde.

Ressentiments so diskreditiert worden, dass die GegnerInnen glauben, es wäre bereits eine ausreichende „Argumentation“, jemand als BefürworterIn der Gesamtschule, ob heimlich (das Heimliche ist natürlich intellektuell mehr herausfordernd) oder nicht, zu „entlarven“. Auch ihre BefürworterInnen bedienen sich lieber anderer Bezeichnungen dessen was damit gemeint ist: heute die „gemeinsame Schule der Vielfalt“.

Die ebenbürtige Ergänzung zur Diskussion um die Gesamtschule ist die Diskussion um den sogenannten „offenen Hochschulzugang“. Die bestechende Logik der Argumentation besteht hier im Kern im folgenden Zusammenhang: *Wenn schon der Weg zur Matura nicht offen ist, so muss wenigstens der Zugang zur Hochschule für MaturantInnen offen sein.* In diesem Bereich hat sich in der jüngsten Zeit das Diskussionsniveau zumindest auf Forschungsebene etwas rationalisiert (vgl. Badelt, Wegscheider, Wulz 2007)

Wenn es hier um eine ideologiekritische oder diskursanalytische Studie gehen würde, müsste man fragen, wie es möglich ist, an der Schwelle zur Wissensgesellschaft in einem derart zentralen gesellschaftlichen Bereich, wie es das Bildungswesen und das Pflichtschulwesen ist, ein derart undiskutabel „tiefes“ Niveau der „Argumentation“, mit einer derart langweiligen Wiederholung inhaltsleerer Wortfetzen vorzufinden, ohne dass der öffentliche Raum von den Schmerzensschreien denkender Menschen, oder zumindest von jenen der betroffenen professionellen Gemeinschaften, wiederhallt. Was die letzteren betrifft, so würde es ja potentiell in Form der LehrerInnenschaft große Gemeinschaften geben, die jedoch eben laut der einschlägigen Forschung auf einem semi-professionellen Status gehalten werden, und es anscheinend – zumindest über ihre interessenpolitischen Veräußerer – vorziehen, sich in den weit diffizileren Fragen von Werteinheiten, Gewichtungsfaktoren, KlassenschülerInnenzahlen, schulfesten Stellen etc. zu äußern als mit Fragen sozialer Gerechtigkeit und der Wirksamkeit des Schulwesens.

Im weiteren wird nun zwei Aspekten nachgegangen, erstens dem Wissenstand zu den Fragen der Selektivität im österreichischen Bildungswesen unter Berücksichtigung international vergleichender Befunde, und zweitens der Nutzung des Wissens und den damit verbundenen Problemen.

2. Zur Selektivität und Selektionsdynamik im österreichischen Bildungswesen - was wissen wir (nicht)?

In diesem Abschnitt geht es um die Darstellung der Selektionsdynamik im österreichischen Bildungswesen, unter Heranziehung quantitativer und qualitativer Daten, sowie um eine Diskussion der Selektivität des österreichischen Systems im Vergleich zu anderen Ländern.

2.1. Schnittstellen, Selektionsdynamik und „stiller Strukturwandel“

Die Selektionsdynamik wird bestimmt durch die externen und Übergänge im Bildungswesen sowie die Struktur der Bildungsangebote. Sieben Übergangsstufen werden sinnvollerweise unterschieden:

- 1 *Extern*: Übergang in vorschulische Einrichtungen
- 2 Übergang in die Grundschule
- 3 Übergang in die Sekundarstufe I (vertikal)
- 4 Übergang in die Sekundarstufe II (vertikal und horizontal)
- 5 Übergang in das Hochschulwesen (vertikal und horizontal)
- 6 *Extern*: Abgang aus dem Bildungswesen, Übergang in Beschäftigung
- 7 *Extern*: Übergang in Weiterbildung/Erwachsenenbildung

Die politische Aufmerksamkeit konzentriert sich auf bestimmte Aspekte in diesem System:

- Der „Dauerzankapfel“ der vertikalen Differenzierung der *Sekundarstufe I* zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe: Gesamtschule vs. Beibehaltung bzw. Verstärkung der Differenzierung
- Die stark differenzierte vertikal-horizontale Wahlsituation am Übergang in die *Sekundarstufe II* und die damit verbundenen Selektions- und Orientierungsprobleme, für die keine klaren Lösungen angeboten werden
- Der Lehrstellenmarkt und die Konstruktion des Überganges in die *Lehrlingsausbildung* auf der 9./10. Stufe: Hier oszilliert die Diskussion um Bereinigung, verstärkte Orientierung und Schaffung institutioneller Alternativen der Finanzierung und Bereitstellung von Ausbildungsmöglichkeiten
- *Hochschulzugang ohne Matura*: Dies war ein Thema v.a. im Zusammenhang mit der Errichtung der FHs, wo der Ansatz aber im Prinzip gescheitert ist; die Berufsreifeprüfung ist ein gewisser Ersatz für offene Lösungen
- Der „freie Hochschulzugang“ für MaturantInnen: Verstärkung der Selektion an diesem Übergang oder Beibehaltung ist hier die Frage
- Die *Drop-outs bzw. frühzeitigen Abgänger aus dem Schulwesen und der Lehrlingsausbildung*: Geeignete Unterrichtsmethoden, Förderung und Auffangmaßnahmen sind in diesem Bereich die Diskussionspunkte
- Die *Drop-outs bzw. frühzeitigen Abgänger aus den Universitäten*: Höhere Verantwortung der Universitäten für die Lehre vs. stärkere Eingangsselektion sind hier wichtige Diskussionspunkte.

Weitere Schnittstellenprobleme, die in jüngster Zeit stärker beachtet werden sind die Folgenden:

- Übergänge in die *Weiterbildung und Erwachsenenbildung*
- *Schulversagen und Abwärtsmobilität* in der Sekundarstufe II
- Integration und Übergänge in das *Sonderschulwesen*

Im österreichischen Bildungssystem sind mit der quantitativen Entwicklung der letzten Jahrzehnte de facto auch wichtige Strukturveränderungen vor sich gegangen, die den Stellenwert der verschiedenen Teilbereiche des Schulsystems und ihre Beziehung zueinander – sozusagen die "Architektur" der Schulorganisation – wesentlich verändert haben. Diese Veränderungen sind jedoch zu einem beträchtlichen Teil ungeplant, teilweise auch unintendiert und mehr oder weniger "im Stillen" vor sich gegangen, ohne dass die formale Struktur des Systems entsprechend verändert oder angepasst wurde.

Überspitzt in der Begrifflichkeit der modernen Bildungsforschung ausgedrückt hat Österreich heute ein "Elite-Bildungssystem" mit "Massenbeteiligung". Es ist klar, dass dies bedeutende Widersprüche und Probleme in den verschiedensten Bereichen mit sich bringt. Um diese Probleme zu lösen, gibt es zwei diametral entgegengesetzte Strategie-Vorschläge: Der eine geht in die Richtung, die Strukturen so zu verändern, dass sie der Massenbeteiligung angemessen ist – der andere geht in die Richtung, die Beteiligung wieder der Elite-Struktur anzupassen.

Die Sekundarstufe des österreichischen Bildungswesens ist dadurch gekennzeichnet, dass in diesem Bereich zwei Organisationsprinzipien im Widerstreit stehen: *Vertikale Versäulung* in Form von stufenübergreifenden kumulativen Bildungsgängen vs. *horizontale Stufung* in die mehrjährigen Bildungszyklen. Nachdem sich in der Elementarstufe das Stufungsprinzip schon vor längerer Zeit durchgesetzt hat ist dies auf der Sekundarstufe nur rudimentär durchgesetzt, die Bestrebungen zur Integration der unteren Sekundarstufe haben mit der Reform der Hauptschule zu einem „Kompromiss“ geführt, der die Probleme nicht löst. Gleichzeitig hat sich das System so entwickelt, dass die traditionellen kumulativen Ausbildungsgänge durch die Verstärkung der Stufungskomponente bis zu einem gewissen Grad "gebrochen" wurden, d.h. die kumulativen Säulen sind "zerfranst" – dies kann man bis zu einem gewissen Grad als „Vielfalt“ beschreiben, wobei diese jedoch durch hochgradige Standardisierung gekennzeichnet ist: „Standardisierte Vielfalt“, diese schafft jedoch Koordinationsprobleme an den Übergängen. Mit der Erweiterung der Bildungsbeteiligung nach dem Ende der Pflichtschule hat sich auch die Wertigkeit der einzelnen Ausbildungsgänge verändert. Abbildung 1 beschreibt in stilisierter Form die Veränderung der „Bildungspfade“. Wesentlich an dieser Entwicklung ist, dass sie eigentlich nicht durch "Strukturpolitik" begleitet war, sondern eher durch politisches Nachgeben gegenüber der Entwicklung der Nachfrage in der Bevölkerung nach Bildungs- und Ausbildungsplätzen zustande gekommen ist. Die formale Grundstruktur ist aufrecht geblieben und wird auch mit Zähnen und Klauen und

Beharrungsbeschlüssen verteidigt, innerhalb derer haben sich aber die Relationen grundlegend verändert. Diese Veränderung ist so vor sich gegangen, dass qualitative Veränderungen implizit als Begleiterscheinungen von quantitativen Veränderungen vor sich gegangen sind und daher weder die entsprechende Aufmerksamkeit erlangt haben, noch von geeigneten Maßnahmen begleitet waren.

Abbildung 1: „Stiller Strukturwandel“ in der Dynamik zwischen Versäulung und Stufung

<p>Die traditionelle Struktur</p> <p>Die traditionellen "Säulen" haben sich folgendermaßen in zusammenhängende Schülerströme oder Bildungswege umgesetzt:</p> <p><u>Hauptströme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Elementarbildung</i>: Pflichtschule (Volksschule oder zweiter Klassenzug der Hauptschule) und direkter Übergang ins Erwerbsleben, vor allem in die Landwirtschaft (1981 hatte immer noch etwa die Hälfte der österreichischen Wohnbevölkerung, 40% der Männer, 60% der Frauen, diesen Bildungsgang durchlaufen) - <i>Volksschule + Hauptschule + Lehrlingsausbildung</i>: Dies war über Jahrzehnte der erste selektive Ausbildungsgang über das Niveau der Elementarbildung hinaus, eine absolute und relative quantitative Expansion erfolgte vor allem in der Ersten Republik und dann in der Zeit des NS-Regimes. Seit den 50er Jahren tritt etwa die Hälfte der Jugendlichen, deutlich überwiegend männliche Jugendliche, eine derartige Ausbildung an. - <i>Volksschule + höhere Schule + Universität</i>: Der traditionell selektive akademische Weg der "Elitenbildung". Diese drei typischen Ströme repräsentierten traditionell deutlich unterschiedliche Teile des Bildungswesens, d.h. sie waren in umfassender (sozial, räumlich, etc.) Weise voneinander getrennt. <p><u>Ergänzende Ströme</u></p> <p>Neben und zwischen diesen Hauptströmen gab und gibt es eine Reihe von weiteren Möglichkeiten für kumulative Ausbildungsgänge, die als Ergänzung dieser Grundstruktur aufgefasst werden können.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Volksschule + Hauptschule od. höhere Mittelschule-Unterstufe + berufsbildende Schule</i> war traditionell ein wichtiger "Ergänzungsstrom". In diesem Bereich erfolgte bis in die 60er Jahre auch die Pflichtschullehrerausbildung, es gab eine schubweise Ausweitung zunächst in einer ersten Welle während der 50er Jahre und dann in einer zweiten längeren Welle seit den 70er Jahren. - <i>Allgemeinbildende Matura als Beendigung der Bildungslaufbahn</i>: Ein weiterer "Zwischenweg" war das Verlassen der Laufbahn nach dem Abschluss der höheren Schule. <p>Die veränderte Struktur</p> <p>In den letzten Jahrzehnten hat sich eine tendenzielle Trennung oder Segmentierung in zwei Bereiche oder Teilsysteme herausgebildet, die sich jeweils aus Konglomeraten von Bildungsgängen zusammensetzen. Der Unterschied oder die Grenze zwischen ihnen besteht vor allem darin, ob sie weiterführende Möglichkeiten auf postsekundärer Ebene eröffnen ("Langformen") oder ob sie dies nicht tun ("Kurzformen")</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Der erste Weg des traditionellen Systems, die Elementarbildung ohne Ausbildung auf der oberen Sekundarstufe wird heute nicht mehr als abgeschlossener "vollwertiger" Bildungsgang angesehen</i>, obwohl dieser Weg nach neuesten Studien immer noch von einem nennenswerten Teil von Jugendlichen, vorwiegend Mädchen, gegangen wird. - <i>Der zweite traditionelle Weg, die praktische Berufsausbildung über die Lehre, ist in gewissem Sinne an die Stelle des ersten Weges des traditionellen Systems getreten und hat sich von einem grundsätzlich selektiven Ausbildungsgang zum elementaren Ausbildungsgang verschoben</i>. Gleichzeitig hat sich mit der neuen Hauptschule die relativ klare Kanalisierung auf der Sekundarstufe I in drei deutlich unterscheidbare Kategorien von Bildungsgängen und damit auch SchülerInnen (zunächst Volksschuloberstufe - Hauptschule - Unterstufe höhere Schule, später II. Klassenzug - I. Klassenzug - Unterstufe höhere Schule) verwischt. - <i>Der dritte traditionelle Weg hat in seiner Eindeutigkeit zukzessive zu existieren aufgehört und der selektive "akademische" Bildungsweg ist zu einem Konglomerat von unterschiedlichen Wegen geworden</i>. Wesentliche Elemente dieser Entwicklung waren die Einrichtung der Oberstufenform der AHS, die Erweiterung und steigende Inanspruchnahme der Studienberechtigungen der BHS und nicht zuletzt auch die Form der Einrichtung des 9. Pflichtschuljahres als "Quasi-Orientierungsstufe" und die Schaffung von zusätzlichen Möglichkeiten des Zuganges zur Hochschule wie die Studienberechtigungsprüfung und die Berufsreifeprüfung.
--

Die Politik hat eine gewisse "Öffnung" der weiterführenden Wege innerhalb der bestehenden formalen Struktur verfolgt, indem Elemente der Stufung eingebaut wurden. Was sind

zusammenfassend die Elemente der "Stufung", die in das "versäulte System" eingebracht wurden?

- Quantitativer und regionaler Ausbau und Öffnung der AHS in den größeren Städten; durchbricht teilweise den selektiven Charakter dieser Schule
- Äquivalenzrelationen zwischen den Abschlüssen der Hauptschule und der AHS-Unterstufe und deren Wirksamwerden durch die Erweiterung der Möglichkeiten in der Oberstufe; hat in bedeutendem Maß zusätzliche Zugänge in die Hochschulen gefördert
- Einrichtung der Oberstufenform der AHS; hat ebenfalls zusätzliche Zugänge in die Hochschulen gefördert
- Form des 9.Pflichtschuljahres: Möglichkeit der Erfüllung in den weiterführenden Schulen und dadurch Durchbrechung der klaren Grenze zwischen unterer und oberer Sekundarstufe; hat widersprüchliche Folgen indem einerseits Anreize für die Fortsetzung der Bildungslaufbahn gesetzt werden, aber andererseits die Eingangsstufen in die BMHS zu Selektionsmaschinen gemacht werden und teilweise Misserfolge produziert werden
- Studienberechtigung der BHS; hat in bedeutendem Maß zusätzliche Zugänge in die Hochschulen gefördert, aber mit teilweise widersprüchlichen Wirkungen indem die beruflichen Schwerpunkte die Voraussetzungen für das Studium beeinträchtigen können
- Äquivalenzrelationen zwischen Lehrlingsausbildung und berufsbildenden Schulen bzw. Hochschulen; erzeugt komplexe Anreizstrukturen
- Hochschulzugang ohne traditionelle Matura; ist immer noch ein Schwachpunkt mit teilweisen Erfolgen durch die Berufsreifeprüfung.

Auch wenn durch diese „stille Strukturreform“ die Selektivität am Übergang in die Sekundarstufe I abgeschwächt wurde, und auf dem Wege über die Hauptschule und die BHS auch zusätzliche Chancen für weiterführende Bildungskarrieren und den Hochschulbesuch ermöglicht wurden, ist damit die soziale Ungerechtigkeit der frühen Selektion nicht aus der Welt geschafft worden. Zweitens gibt es in letzter Zeit viele Hinweise darauf, dass die AHS in weiten Bereichen der Selektionsaufgabe nicht mehr gerecht wird, die ihr „systemlogisch“ zukommt, womit die eigentliche Begründung für ein selektives System – dass es insgesamt *durch die Selektion* ein besseres Leistungsniveau hervorbringt – nicht mehr gültig ist. Ein Vergleich der österreichischen AHS mit Gymnasien der Nachbarländer Schweiz, Deutschland (bzw. Bayern und Baden-Württemberg), Tschechien, Slowakei und Ungarn ergeben bei Anteilen dieser Schulen an den 15/16-Jährigen von 7% bis 35% für alle Länder eine sehr hohe soziale Selektivität (der Anteil der AkademikerInneneltern liegt in Österreich beim 2,6-fachen aller PISA-SchülerInnen, in den anderen Ländern zwischen dem 1,9-fachen und dem 2,4-fachen; der SES-Wert liegt in allen Ländern in den Gymnasien um etwa 20% über dem

Durchschnitt). Die Vergleiche der österreichischen AHS liegen in allen getesteten Gebieten (Mathematik, Lesen, Naturwissenschaft, Problemlöseverhalten) mehr oder weniger deutlich unter den besten Ländern (meistens Schweiz, Bayern, Tschechien), und in der selektiveren 10.Stufe in Österreich besser als in der 9.Stufe, die noch zur Schulpflicht zählt (vgl. Haider 2006, v.a. 166).

2.1.3 Der österreichische (Fast-Nicht)-Forschungsstand

Für Österreich ist zum Forschungsstand über die Selektionsdynamik des Bildungswesens und die darin wirkenden sozialen Faktoren v.a. festzustellen, dass er fast eine *quantité négligable* ist (vgl. auch Lassnigg et al 2007). Es gibt seit den großen Ungleichheitsstudien der späten 1970er Jahre keinen nennenswerten wissenschaftlichen Diskurs, erst in den letzten Jahren sind einige Studien entstanden (vgl. Bacher 2005a). Österreich ist auch an den großen internationalen Vergleichsstudien zur Ungleichheit im Bildungswesen nicht beteiligt (gewesen). Soweit in vergleichenden Studien Befunde zu Österreich verfügbar sind, ist das Ausmaß der Ungleichheit vergleichsweise mittel bis groß, jedenfalls in nennenswertem Ausmaß vorhanden – dies wird jedoch in den politischen Diskursen nicht entsprechend reflektiert (im Gegenteil namhafte politische Kräfte wurden nicht müde zu wiederholen: *Chancengleichheit gibt's bei uns, wer sagt was andres?*). In der Haupttendenz wurde das Thema Jahrzehnte lang nicht ernsthaft angesprochen, tabuisiert. Die offensichtlich benachteiligende Differenzierung in der Pflichtschule, durch die internationalen PISA-Ergebnisse in die Öffentlichkeit gebracht, wird teilweise thematisiert, teilweise verschwiegen oder der Status-quo verteidigt. Zur Ungleichheit beim Hochschulzugang werden auf der einen Seite eher beschönigende Argumente zur Verteidigung des so genannten „offenen Hochschulzuges“ gebracht als problemorientierte Thematisierungen. Auf der anderen Seite wird immer wieder in der Einführung von (möglichst dezentralen) Selektionsmechanismen wenig reflektiert ein wesentliches Heilmittel für die Probleme des Hochschulwesens gesehen, ohne die sozialen Auswirkungen überhaupt zu thematisieren. Von den wenigen vorhandenen Studien wird die Selektionsleistung der “Bildungspipeline” bestätigt. Bacher (2005a) zeigt aufgrund von zwei unterschiedlichen Datensätzen den differentiellen Besuch von Höheren Schulen (AHS/BHS) in Abhängigkeit vom Bildungsstand der Eltern: Matura/Uni 70-75%; Lehre/BMS: 35-40%; Pflichtschule: 27-28%. Anlässlich der Evaluierung des Aufbaues des FH-Sektors wurde ansatzweise eine Analyse der Entwicklung der sozialen Zugänglichkeit des österreichischen Hochschulsystems durchgeführt: “Es zeigt sich, dass die Hochschulen immer noch eine beträchtliche soziale Selektivität aufweisen. Diese ist beim Universitätszugang deutlich größer als beim Fachhochschulzugang: der Anteil der ‚Väter‘ mit Matura oder höherer Ausbildung in der relevanten Bevölkerungsgruppe (40-

bis unter 65jährige männliche Wohnbevölkerung) beträgt etwas über 20%, der Anteil der UniversitätsanfängerInnen mit Vätern dieses Bildungsstandes liegt jedoch mehr als doppelt so hoch (...). Die Fachhochschul-Studiengänge sind in dieser Hinsicht deutlich weniger selektiv als die Universitäten: Der Anteil an FH-AnfängerInnen, deren Väter über keine Matura verfügen, liegt um mehr als 10 Prozentpunkte höher als an den Universitäten.” (Lassnigg et al. 2003, 83, vgl auch Lassnigg/Unger 2006). Wroblewski/Unger (2002) haben festgestellt dass trotz der 40-jährigen Expansion des Hochschulsystems Kinder von AkademikerInnen an den Universitäten im Vergleich zu Arbeiterkindern immer noch um den Faktor sechs überrepräsentiert sind.

2.2. PISA, TIMSS und Co. – Selektive Systeme bringen schlechtere Leistungen und sind ungerecht, Gesamtschulsysteme bringen bessere Leistungen, sind jedoch nicht unbedingt gerecht...

Soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit sind komplexe Themen, die auch sehr leicht mit komplexen Diskussionen vernebelt werden können, z.B. indem politische Gruppierungen sich verschiedene Facetten mit verschiedenen Begriffen um die Ohren schlagen und über die Unterschiede zwischen Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit streiten, ebenso wie über den Unterschied zwischen Gleichheit im Zugang und Gleichheit im Ergebnis – schlussendlich erspart man sich Alles, was immer es ist. Zuletzt hat sich eine gewisse Klärung ergeben, indem erstens der unübersetzbare Begriff Equity eingesetzt wurde, und zweitens indem die Europäische Kommission eine Definition, basierend auf dem einfachen Konzept von John Roemer (2000), gesetzt hat. In diesem Konzept von Chancengleichheit wird unterschieden zwischen Unterschieden der Herkunft und Unterschieden der Anstrengung (Effort) – in Ergebnissen des Bildungswesens (aber auch in anderen Bereichen) kommen beide Aspekte zum Ausdruck. Die Politik soll sich auf die Unterschiede der sozialen Herkunft (im weitesten Sinne) konzentrieren und Chancengleichheit herstellen, indem den Individuen mindestens die gleichen Ressourcen unabhängig von ihrer Herkunft zur Verfügung zu stellen sind – wie weit die Individuen sich anstrengen, obliegt ihrer Entscheidung und ist nicht Gegenstand von politischen Maßnahmen. Damit sind die Probleme der Gerechtigkeitstheorien nicht letztendlich gelöst, aber es ist eine empirisch operationalisierbare Minimaldefinition gegeben.

In den Analysen zur Chancengleichheit im Bildungswesen aufgrund der neueren internationalen Leistungserhebungen wird darüber hinaus davon ausgegangen, dass *die Nachkommen unterschiedlicher sozialer Gruppierungen insbesondere im Bereich des Pflichtschulwesens im Durchschnitt ähnliche Ergebnisse erzielen können*, wenn sie entsprechende Bedingungen und Förderungen vorfinden. Die – zeitweise hochgradig

umstrittene – Frage nach der Komponente von angeborenen Fähigkeiten wird dabei zumeist ausgeklammert und indirekt durch Vergleiche zwischen Ländern ersetzt: Wenn die Leistungsunterschiede zwischen zwei sozialen Gruppierungen in einem Land einen Minimalwert erreichen, so wird angenommen, dass der Grad der Erbllichkeit jedenfalls ähnlich ist und dieser Minimalwert auch in den anderen Ländern erreichbar ist – die Länderunterschiede werden also als Unterschiede der Chancengleichheit interpretiert. Ein zweiter Aspekt der Analyse besteht darin, dass die sozialen Unterschiede operationalisiert und gemessen werden, um in multivariaten Modellen die Effekte der entsprechenden Variablen zu identifizieren. Wie die Literatur der letzten Jahre zeigt, wurden vor allem im Rahmen der Bildungsökonomie große intellektuelle Anstrengungen gesetzt, um das Ausmaß der Chancenungleichheit in verschiedenen Bildungssystemen zu identifizieren. Ein Blick in die einschlägigen Publikationen zeigt, dass diese leider das Niveau der österreichischen Diskussion einigermaßen übersteigen – dennoch hat sich die Bildungspolitik der vergangenen Periode nicht gescheut, Ergebnisse aus dem Diskurs zu verbannen, und aus offiziellen Dokumenten zu streichen.

Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse aus der internationalen und österreichischen Forschung zur Frage der Leistungsfähigkeit und sozialen Gerechtigkeit selektiver Systeme mit einem Fokus auf Österreich pointiert zusammengefasst. Dabei handelt es sich um Ergebnisse, die seit einigen Jahren in OECD Publikationen sowie im Internet verfügbar sind, und auf die auch bereits in EU-Dokumenten verwiesen wurde – aber offensichtlich hat es die österreichische bildungspolitische Diskurskultur nicht nötig, diese Produkte der Wissensgesellschaft zur Kenntnis zu nehmen. Daher wird auch ausführlich im Wortlaut zitiert.

2.2.1. Befunde zur Qualität und Gerechtigkeit der Schulsysteme aus PISA 2000

Ein wesentlicher Aspekt der österreichischen PISA-Ergebnisse besteht darin, dass die Streuung der Lese-Leistungen zwischen den Schulen groß (3. Stelle) und die Streuung der Leistungen innerhalb der Schulen kleiner ist (28. Stelle), bei mittlerer Gesamtstreuung (26. Stelle). Dies weist auf Selektionseffekte hin, und es ist ja tatsächlich der Fall, dass die Jugendlichen aufgrund von verschiedenen Selektionsverfahren in der 9. Stufe zu unterschiedlichen Schulen zugewiesen werden. Das Problem der Interpretation der PISA-Ergebnisse besteht daher darin, dass die Leistungen aufgrund des Wechsels auf der 9. Stufe zum größten Teil in anderen Schulen gemessen werden, als sie entwickelt wurden. Die erfassten Schulmerkmale „erklären“ in diesem Sinne eher die Selektion als die Ergebnisse der Lernprozesse.

Die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen werden in Österreich sehr stark durch SchülerInnenmerkmale³ erklärt (2.Stelle), darunter ist das Gewicht des Index der sozioökonomischen Position ebenfalls sehr hoch (4.Stelle). Schulkontext und v.a. Schulklima spielen eine viel geringere Rolle im Vergleich zu den SchülerInnenmerkmalen. Unter den Schulmerkmalen⁴ sind es vor allem die „School policies“, die in Österreich einen vergleichsweise erhöhten Effekt haben, Schulklima und Ressourcen spielen eine nicht so große Rolle. Damit spielen insgesamt der soziale Hintergrund und die Selektionsmechanismen im Schulzugang bzw. -verbleib in Österreich die wichtigste Rolle bei der Erklärung der Leistungsunterschiede. Die zusammenfassende Einschätzung des Gesamtmusters gilt umso mehr für Österreich: „The degree to which school composition and either school resources or school policy jointly explain variance could therefore be interpreted as an indicator of the magnitude of the inequitable distribution of human and material resources in a country“ (OECD 2005, 41). Die für Österreich besonders relevanten Einzelfaktoren unterstreichen dieses Bild.

Die Differenzierung der Schulsysteme wird in ihrem Einfluss auf die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen untersucht, wobei vor allem der Zeitpunkt der ersten Selektion in unterschiedliche Schulen oder Programme eine Rolle spielt. Dieser Zeitpunkt ist mit zehn Jahren in Österreich besonders früh, was in der Diskussion meistens unter den Tisch gekehrt wird. In den Ländern mit früher Selektion ist der Leistungsunterschied zwischen Schulen, der Unterschied zwischen den Schulen im sozialen Status der SchülerInnen, das Ausmaß der Repetition, und die Stärke der Korrelation zwischen dem Status der Eltern und den Leistungen der SchülerInnen erhöht, während das Leistungsniveau niedriger ist als in den Ländern ohne oder mit späterer Selektion. In Österreich spielen vor allem die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen und die sozialen Unterschiede zwischen den Schulen eine Rolle (jeweils 3.Stelle), die Effekte der Repetition und des sozialen Status der Eltern liegen auf mittlerem Niveau (9. bis 10. Stelle), sind aber auch vorhanden. Ein weiterer Faktor, der das Leistungsniveau negativ beeinflusst ist das Ausmaß der Berufsbildung: „For 13 out of 21 countries there is a statistically significant difference in performance levels of students enrolled in vocational programmes.“ (OECD 2005, 61).

³ SchülerInnenmerkmale sind: Sozioökonomischer Status, Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, erreichte Klasse, Schultyp.

⁴ Schulmerkmale sind in der Reihenfolge der OECD-durchschnittlichen Effekte auf die Leistungen : *Schulklima* (Einschätzung der DirektorInnen über SchülerInnenfaktoren auf das Schulklima, Disziplin, Gefühl der Zugehörigkeit bei SchülerInnen, Einschätzung der DirektorInnen über LehrerInnenfaktoren auf das Schulklima, Unterstützung durch LehrerInnen, Einschätzung der DirektorInnen über LehrerInneneinstellungen, Leistungsdruck, LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung); *School policies* (Abschiebung zu anderen Schulen bei schlechten Leistungen ist sehr wahrscheinlich, Abschiebung ist wahrscheinlich, Selektion aufgrund von Leistungen, Schulautonomie); Ressourcen (Qualifikation der LehrerInnen, Schulgröße, Qualität der Ressourcen, Qualität der Infrastruktur, LehrerInnenmangel).

Die zusammenfassenden Einschätzungen im internationalen Bericht, die in Abbildung 2 zu Demonstrationszwecken extensiv zitiert werden, sprechen eine deutliche Sprache.

Abbildung 2: Zusammenfassende Einschätzungen zu Effizienz und Gerechtigkeit

- „In summary, the relationship between quality and the degree of institutional differentiation is in fact negative, contrary to the belief that institutional differentiation promotes quality at the expense of equity. Countries with selective education systems, on average perform less well than countries with more comprehensive education systems. The more schools are differentiated in terms of their socio-economic composition, the lower the mean student performance in reading literacy.” (OECD 2005, 61)

- “Contextual factors, in particular a school’s socio-economic composition, account for significantly more variation in student performance among schools than do factors relating to school climate, school policies and school resources, underlining the importance for education policy makers to devote adequate attention to those features of education systems that relate to the socio-economic composition of schools. In the OECD countries around 50 per cent of between school variance in reading literacy is explained by student background, just under 20 per cent by the school context (in particular. School average socio-economic status), and around 5 per cent by the school climate, school policies and school resources that were measured in the PISA 2000 survey.” (OECD 2005, 88)

- “Finally, the disadvantage in reading literacy performance of non-native students is largest in Austria, German, Mexico and Switzerland, and the partner countries Liechtenstein and FYR Macedonia.” (OECD 2005, 92)

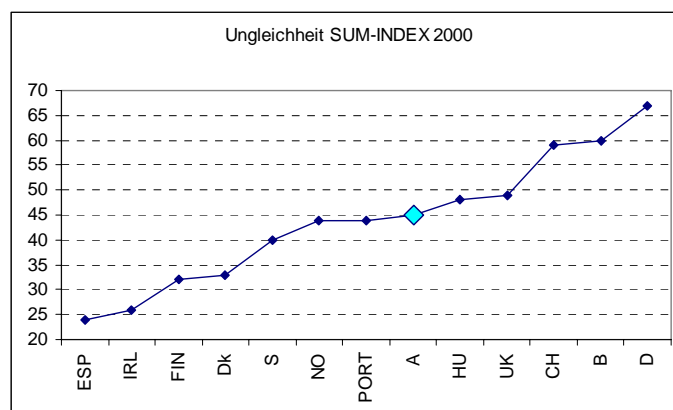
- Auf der anderen Seite: „PISA 2000 also reveals that comprehensive education systems are not always more equitable in terms of variation in performance of reading literacy among students. ... However, the group of countries with differentiated education systems are less equitable in terms of the impact that student socio-economic background had on performance. Perhaps surprisingly, the PISA 2000 findings show more solid evidence for integrated, comprehensive school systems being high performers rather than champions of equity.” (OECD 2005, 62)

Quelle: OECD 2005

Mit anderen Worten: Organisationsreformen können nach diesen Ergebnissen empirisch gestützt als eine notwendige Bedingung für die Verbesserung der Chancengleichheit gesehen werden, sie sind aber keine hinreichende Bedingung dafür.

Die folgenden Abbildungen illustrieren die österreichische Position in der Erfassung der Ungleichheit aufgrund der PISA 2000 Erhebung. Es gibt Systeme, die noch deutlich mehr Ungleichheit produzieren als das österreichische (Deutschland, Belgien und die Schweiz), aber der Grad in Österreich liegt ähnlich wie das Vereinigte Königreich und Ungarn, sowie Portugal und Norwegen.

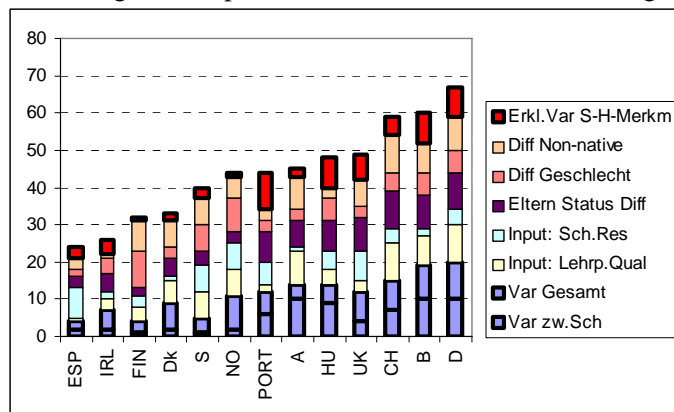
Abbildung 3: Summenindex aus den Länderpositionen der OECD-Ungleichheitsindikatoren



Quelle: Eigene Berechnung aufgrund von OECD 2005, Abb.6.1., S. 92

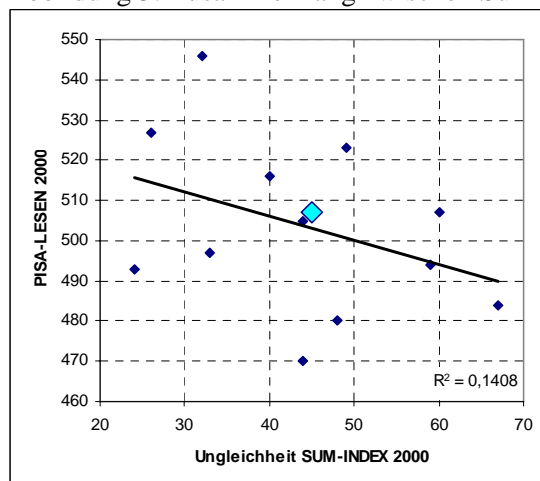
Abbildung 4 illustriert die Gewichte der einzelnen Aspekte, mit denen die Ungleichheit erfasst wird, gemessen an den Rangpositionen der einzelnen Faktoren im OECD-Vergleich. In Österreich sind die wichtigsten Faktoren die Leistungsunterschiede zwischen den Schulen, die Unterschiede im Lehrpersonal (akademische vs. nicht-akademische Ausbildung), der Einfluss des sozialen Hintergrundes der Eltern, und der Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Leistungen. Diese Effekte sind in den Ländern mit erhöhter Ungleichheit mit nur einer Ausnahme (U.K. hat geringere Unterschiede zwischen den Schulen) ebenfalls gegeben, die schlechteren Werte ergeben sich daraus, dass zusätzlich weitere Faktoren stärker wirken, die in Österreich keinen so bedeutenden Einfluss haben (v.a. erhöhte Gesamtvarianz, Geschlechterunterschiede und Effekte von SchülerInnen und Schulhintergrundmerkmalen).

Abbildung 4: Komponenten des Summenindex der Ungleichheit im Schulwesen



Quelle: Eigene Berechnung aufgrund von OECD 2005, Abb.6.1., S. 92

Abbildung 5: Zusammenhang zwischen Summenindex Ungleichheit und Lesen PISA 2000



Quelle: Eigene Berechnung aufgrund von OECD 2005, Abb.6.1., S. 92

Erläuterung: Punkte sind Länder, Österreich vergrößert

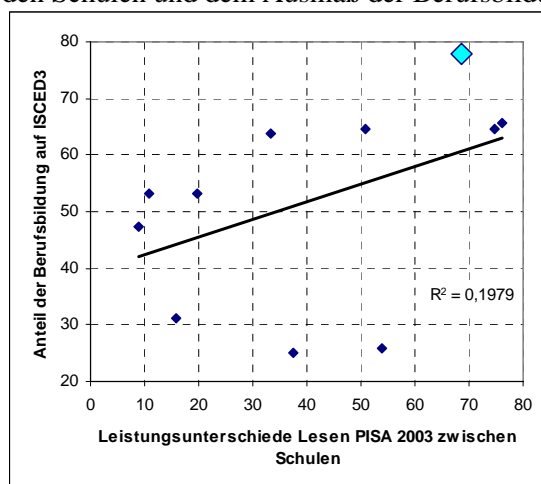
Die Abbildung 5 demonstriert den Zusammenhang zwischen der Ungleichheit im Bildungswesen und den Leseleistungen laut PISA 2000. Dieser zeigt sich nicht sehr deutlich, aber doch auch in dieser aggregierten Darstellung.

2.2.2. Zusätzliche Aspekte aufgrund von PISA 2003

Die grundsätzliche Konstellation der Leistungsunterschiede hat sich zwischen 2000 und 2003 nicht verändert. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Unterschiede zwischen den Schulen jedenfalls in Österreich im Wesentlichen nicht in den Schulen entstanden sind, wo die Testung stattgefunden hat, sondern im Laufe der früheren Schullaufbahn. Daher gehen die Unterschiede auf Selektionsprozesse zurück und die Vergleiche und Analysen von verursachenden Merkmalen sind daher vielfach nur indirekt interpretierbar. Wir haben auch gesehen, dass sich die unterschiedlichen Erwartungsniveaus in der Berufsbildung zwischen höheren und mittleren Schulen sowie Berufsschulen in durchschnittlich niedrigeren Leistungen in der Berufsbildung niederschlagen.

Umgekehrt finden auch in anderen Ländern Differenzierungen zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung statt, die ähnliche Selektionseffekte erwarten lassen. Tatsächlich besteht ein positiver Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Leistungsunterschiede zwischen den Schulen und dem Ausmaß der Beteiligung in der Berufsbildung auf der Sekundarstufe, wie die Abbildung 6 für 11 EU-Länder mit den verfügbaren Informationen zeigt. Wenn man von den beiden Ländern mit sehr hohen Unterschieden zwischen allgemeinbildenden Schulen (Portugal und Griechenland) absieht, ist der Zusammenhang sogar sehr deutlich.

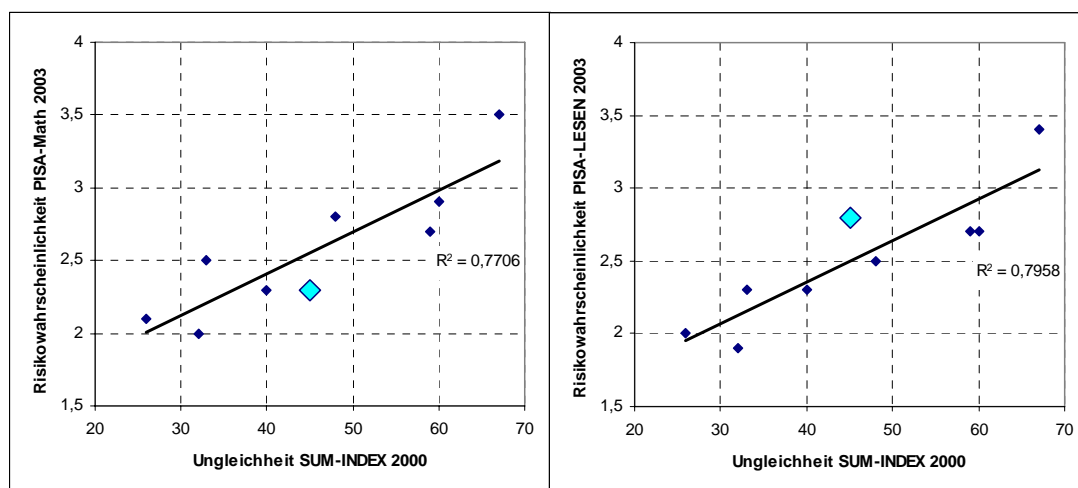
Abbildung 6: Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der Leistungsunterschiede zwischen den Schulen und dem Ausmaß der Berufsbildung



Quelle: Eigene Berechnung aufgrund von OECD 2003, Tab.7.1.a., S. 357 und Lassnigg 2004

Schreiner und Pointinger (2006) haben eine Auswertung über die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von RisikoschülerInnen⁵ in Mathematik und Lesen durchgeführt. In der folgenden Darstellung wird der Zusammenhang zwischen dem Ungleichheitsindex und den Risikowahrscheinlichkeiten dargestellt. Dieser Zusammenhang ist sehr deutlich und unterstreicht die negativen Effekte der Differenzierung der Schulsysteme auf die Leistungen auch in diesem Bereich. Man sieht in der Darstellung auch, dass in Österreich die Mathematik-Ergebnisse eher besser sind als der Erwartungswert, das Risiko schlechte Leseleistungen zu erbringen liegt jedoch deutlich über der Regressionslinie.

Abbildung 7: Zusammenhang zwischen Summenindex Ungleichheit 2000 und RisikoschülerInnen 2003



Quelle: Eigene Berechnung aufgrund von OECD 2005, Abb.6.1., S. 92 und Schreiner/Pointinger 2006, Abb.4.12, S. 129

Haider und Schreiner (2006) zeigen den geringen prognostischen Wert der Schulnoten für die Kompetenzen laut PISA und auch die Überschneidungen im Leistungsspektrum zwischen AHS und den verschiedenen Leistungsgruppen der Hauptschule.

In den PISA 2000 Erhebungen haben sich für Österreich spezifisch leistungsfördernde bzw. hemmende Faktoren ergeben (siehe Abbildung 8)

In den weiteren Auswertungen von PISA 2000 sind vor allem die widersprüchlichen Wahrnehmungen über die Rolle und den Einfluss der Lehrpersonen auffallend. Beim Index der Unterstützung durch die Lehrpersonen aus der Sicht der SchülerInnen liegt Österreich an 34.Stelle von 41 Ländern (also an acht-letzter Stelle; interessanterweise sind auch hier Belgien und Deutschland noch hinter Österreich), während die Bewertung des professionellen Einsatzes der Lehrpersonen („Teachers’ morale and commitment“) durch die DirektorInnen

⁵ RisikoschülerInnen sind jene, die nicht mehr als die Stufen 0 und 1 auf den entsprechenden Skalen erreichen.

an *zweitbesten* Stelle (hinter Indonesien) liegt und auch die lehrerInnenbezogenen Klimafaktoren im positiven Bereich liegen (OECD 2003, Abb.7.12, S. 207). Auch bei den schülerInnenbezogenen Klimafaktoren sind die Bewertungen widersprüchlich: die DirektorInnen bewerten diese Faktoren deutlich negativ (wie in 16 anderen Ländern), die SchülerInnen mittel positiv (wie in 21 Ländern) – derart widersprüchliche Einschätzungen gibt es auch in 12 anderen Ländern.

Abbildung 8: Signifikant leistungsfördernde und leistungshemmende Faktoren in Österreich

<i>Leistungshemmende Faktoren</i>	<i>Leistungsfördernde Faktoren</i>
Schulklima	
Wahrnehmung der DirektorInnen von lehrerInnenbezogenen Klimafaktoren	Wahrnehmung der DirektorInnen von schülerInnenbezogenen Klimafaktoren
LehrerInnen – SchülerInnen – Verhältnis	
School policies	
	Leistungen sind beim Zugang zur Schule berücksichtigt
	Monitoring des Fortschritts der SchülerInnen
Schulressourcen	
	Schulgröße

Quelle: OECD 2005, Abb.3.7-3.9, S. 43-44

Bacher (2007) hat aufgrund der Daten von PISA 2003 Gesamtschulsysteme mit differenzierten Systemen im Hinblick auf das Leistungsniveau, die soziale Selektivität und den Grad der Individualisierung des Unterrichts untersucht und kommt zu dem Schluss, dass Gesamtschulsysteme bessere Ergebnisse erbringen als differenzierte Schulsysteme. Die Leistungen sind in Gesamtschulsystemen nicht schlechter als in differenzierten Schulsystemen, die individualisierte Unterstützung der SchülerInnen durch die LehrerInnen ist in Gesamtschulsystemen besser als in differenzierten Systemen, und auch die Abhängigkeit der Testleistungen von der sozialen Herkunft ist in Gesamtschulsystemen geringer als in differenzierten Schulsystemen. Diese Ergebnisse, die auf einen pointierten Systemvergleich zugeschnitten sind, geben einen etwas anderen Eindruck als die oben zitierten Ergebnisse aufgrund von PISA 2000, und sprechen noch deutlicher für eine organisatorische Reform.

2.2.3. Neuere bildungsökonomische Studien über Bildungsstrukturen und „Tracking“

Auf Grundlage der internationalen Leistungsvergleiche haben sich in den letzten Jahren auch einige der wichtigsten internationalen BildungsökonomInnen auf die Frage nach den sozialen Wirkungen differenzierter Schulsysteme konzentriert und mit teilweise sehr elaborierten Untersuchungen gezeigt, dass die frühe Aufteilung der SchülerInnen auf unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsgänge die soziale Ungerechtigkeit deutlich steigert ohne dass entsprechende Leistungsverbesserungen damit verbunden wären.

Schuetz/Ursprung/Woessmann (2005) haben Effekte des Tracking auf die Leistungen in Stufe 8 (etwa 14-Jährige) aufgrund der TIMSS-Daten untersucht. Um vier Jahre früheres Tracking

verschlechtert den verwendeten Index sozialer Ungleichheit um ein Viertel des internationalen Mittelwertes (ebd. 23; vgl. auch die Befunde aus der nationalen PISA-Auswertung in Haider/Schreiner 2006, sowie Spielauer et al. 2002, Bacher 2003, 2005b, 2007).

Abbildung 9: Ergebnisse zu den Effekten von "Tracking" in internationalen Vergleichsuntersuchungen

Basis von TIMSS und TIMSS-repeat: *"Thus, a difference in the age of first tracking of four years is related to a difference in the FBE [= Family Background Effect; d.Verf] of an order of magnitude of roughly one quarter of the international mean of the whole FBE."* (Schuetz, Ursprung, Woessmann 2005, 34)

Basis von mehreren Wellen von PIRLS, PISA und TIMSS: *"This analysis provides preliminary results about the impact of early tracking on the level and distribution student performance. The results consistently indicate that early tracking increases inequality in achievement. Although the evidence on the level of performance is less certain, there is very little evidence that there are efficiency gains associated with this increased inequality. (...) These preliminary results suggest that countries lose in terms of the distribution of outcomes, and possibly also in levels of outcomes, by pursuing such policies."* (Hanushek, Woessman 2006, 10-11)

Die neuere bildungsökonomische Lehrbuchweisheit (Checchi 2006, 136) unterscheidet drei wesentliche Dimensionen von Schulorganisation und Finanzierung:

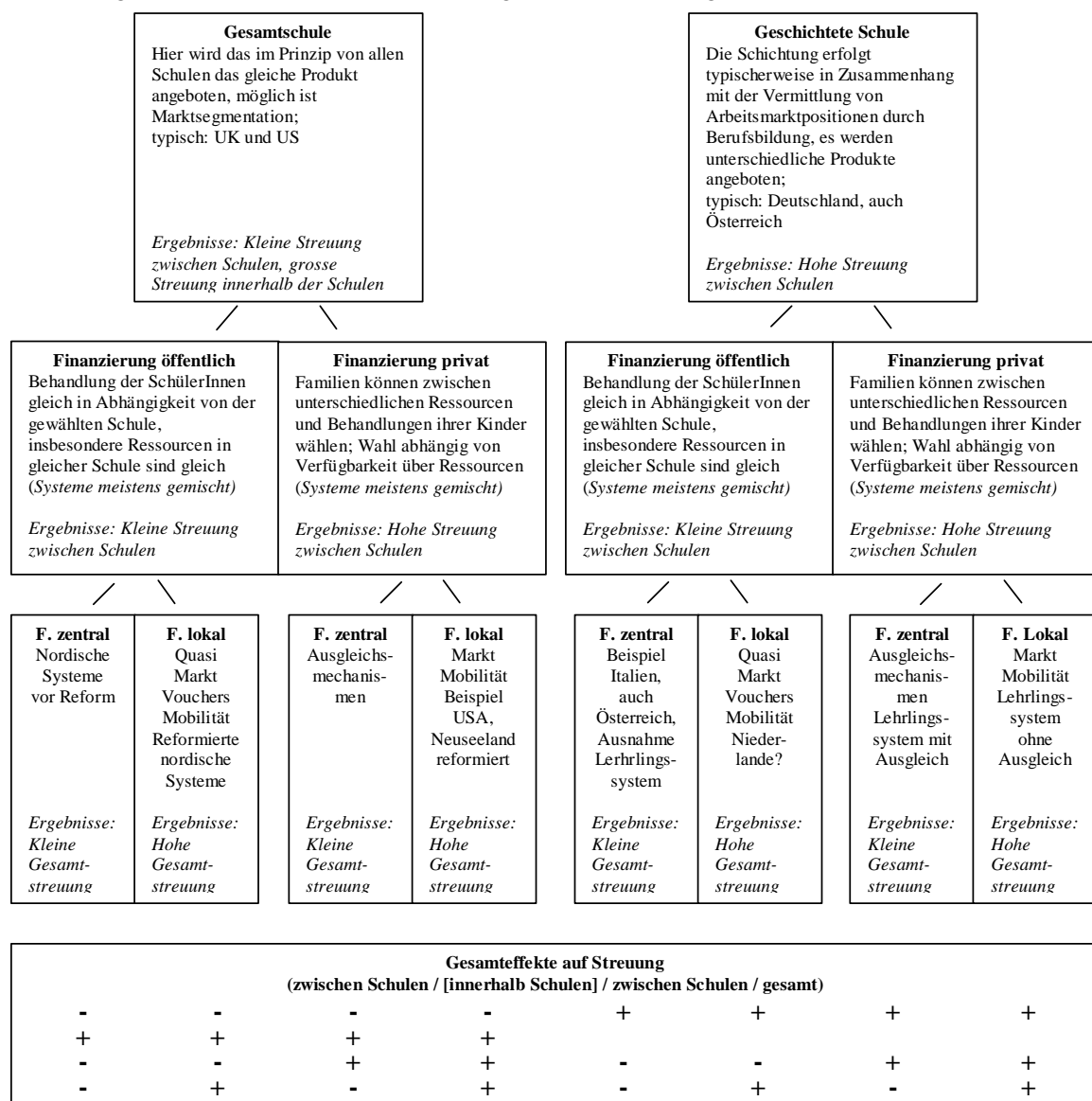
- Gesamtschule vs. geschichtete Schule (Stratifizierung), letztere ist de facto meistens verbunden mit einem höheren Anteil an Berufsbildung (wie das in Österreich typischerweise der Fall ist);
 - öffentliche vs. private Finanzierung, verbunden mit einem niedrigeren oder höheren Grad an unterschiedlichen materiellen Bedingungen bzw. Ressourcen der Einzelschulen, bei den Privatschulen sind diese Bedingungen typischerweise abhängig vom Familieneinkommen und der Zahlungsbereitschaft der Eltern, wobei die realen Bildungssysteme de facto in unterschiedlichem Ausmaß gemischt öffentlich-privat finanziert sind;
 - zentral vs. lokal finanziert, teilweise überlappend mit der vorigen Unterscheidung zwischen öffentlich und privat, indem private Finanzierung manchmal auch lokale Finanzierung impliziert, dies muss aber nicht der Fall sein, indem im Prinzip Privatschulen auch öffentlich finanziert werden können was mit einem höheren Zentralisierungsgrad einher geht.
- Verbunden ist die Unterscheidung zentral-lokal mit niedrigerer (zentral) oder höherer (lokal) Streuung von Ausgabenniveaus für Schulen, und in der Wirksamkeit ist diese Unterscheidung vor allem abhängig von den Bedingungen (Kosten und Wahrscheinlichkeit) für Mobilität: bei hoher (bzw. begünstigter) Mobilität führt dies zu großen lokalen Unterschieden der schulischen Bedingungen, da die Bildungsnachfrage dann den (besseren) schulischen Bedingungen folgt.

Checchi (2006, 138) leitet aus den OECD-Indikatoren und den PISA 2000 Ergebnissen einige tentative Zusammenhänge zwischen den Schulstrukturen und Finanzierungsmodellen einerseits und der Streuung der Ergebnisse andererseits ab (siehe Abbildung 10), wobei drei

Komponenten der Streuung unterschieden werden (Gesamtstreuung, sowie Streuung zwischen Schulen und innerhalb der Schulen):

- Stratifizierung führt tendenziell zu hohen Leistungsunterschieden zwischen (unterschiedlichen Typen von) Schulen, Gesamtschule führt zu hohen Unterschieden innerhalb der Schulen;
- Öffentliche Finanzierung führt zu geringen Unterschieden zwischen Schulen, während private Finanzierung diese Unterschiede erhöht;
- Zentrale Finanzierung führt zu geringer Gesamtstreuung, lokale Finanzierung erhöht die Gesamtstreuung.

Abbildung 10: Schulstrukturen, Finanzierung, und tentative Ergebnisse



Quelle: Eigene Darstellung aufgrund von Checchi 2006.

Man sieht in der Abbildung, dass nach den Regeln der Kombinatorik bereits bei den drei Strukturmerkmalen acht unterschiedliche Konstellationen entstehen, die unterschiedliche Erwartungen auf die Streuung der Ergebnisse implizieren. Wenn man die verschiedenen Aspekte der Streuung der Leistungen berücksichtigt (Gesamtstreuung, Streuung zwischen Schulen, Streuung innerhalb der Schulen), ergibt sich ein komplexes Bild von erwarteten Wirkungen der Strukturmerkmale. Insbesondere zeigt sich, dass das Merkmal der Gesamtschule erstens nicht alle Formen der Streuung beseitigt, und dass außerdem die verschiedenen Finanzierungsformen ebenfalls einen Einfluss auf die Streuung ausüben. Bestimmte Lösungen erhöhen alle oder fast alle Formen der Streuung der Ergebnisse, dies gilt vor allem für die Kombination von privater und lokaler Finanzierung, unabhängig, ob es sich um Gesamtschulen oder geschichtete Schulen handelt. Die österreichische Konstellation, geschichtetes System in Verbindung mit öffentlicher und zentral gesteuerter Finanzierung (mit Ausnahme des Lehrlingssystems) ergibt eine vergleichsweise günstige Konstellation, die nur ungünstiger ist als bei Gesamtschulsystemen mit gleichen Finanzierungsprinzipien. Die Schichtung konkurriert in den Wirkungen auf die Streuung zwischen den Schulen (+) mit der öffentlichen Finanzierung (-).

3. Ausblick: Reformwege in den Alpen ...

Österreich ist ein Alpenland und die Wege in den Alpen sind steinig und schmal, und es geht oft stark auf und ab. Auch werden sie nicht von jedermann/jederfrau frequentiert. Auch ist das Land stark stratifiziert, schon allein was die Landschaft betrifft. Vielleicht sind das gewisse Tiefendimensionen, die auch Hinweise auf die Bedingungen für Bildungsreform und Bildungsstruktur geben. Lorenz Fritz, der ehemalige Generalsekretär der Industriellenvereinigung hat vor einigen Jahren, mit Bezug auf das Bildungswesen, geäußert, in Österreich würden alle Dinge mit großem Aufwand und bis ins Einzelne durchdacht und geplant, aber *gemacht* würde nichts werden. Wenn man die Bildungspolitik betrachtet, so ist das in erschreckendem Maß zutreffend:

- Es gab in den 1970ern die riesige Schulversuchsmaschinerie und die Schulreformkommission, die eigentlich von Beginn an zum Scheitern verurteilt waren, weil die Versuche von der Anlage her die Vorteile der Gesamtschulreform nicht beweisen konnten, und die Reformkommission den erforderlichen Konsens nicht erreichen konnte – es endete mit der Hauptschulreform, die das System letztlich strukturell verfestigte.
- Aber nicht nur die Strukturreform zur Verbesserung der sozialen Gerechtigkeit ist gescheitert. Es gab seit den späten 1980ern immer wieder Reforminitiativen zu anderen zentralen Fragen des Schulwesens, die rückblickend in die richtige Richtung gegangen wären, Autonomisierung und Governance, Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, System

Monitoring, Kompetenzentwicklung und Schulprogramm, LehrerInnenbildung – alles Initiativen, die durch umfassende Ansätze gekennzeichnet und durch umfangreiche Publikationen dokumentiert sind, aber in der Realisierung weit hinter den Möglichkeiten zurückgeblieben sind.

3.1. Ein „Menü“ für die Rast auf der Hütte

Eine OECD-Auswertung (OECD 2004a, 12-15) von grundlegenden Reformaspekten erfolgreicher Bildungssysteme am Beispiel von so unterschiedlichen Ländern wie Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande und Schweden weist auf die Reformkomponenten hin, die zu berücksichtigen sind (siehe Abbildung 11).

Abbildung 11: „Menü“ von Reformkomponenten erfolgreicher Systeme

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Effizientere Governance-Strukturen unter Einbeziehung der Eltern, Kooperation mit der Arbeitswelt, nationale Räte für das Bildungswesen, Förderung der Diversität bei gleichzeitiger Verbesserung der Prozesse- Rückzug der Regierung auf Rahmenvorgaben und Management der finanziellen und personellen Ressourcen durch die Schulen bzw. lokalen Strukturen, Einfluss auf die Inhalte auf Basis eines nationalen Curriculums- Abschaffung von äußerer Differenzierung bis zur 9. oder 10. Stufe, bessere Koordination der Bildungspfade, Augenmerk auf die Bedürfnisse der SchülerInnen und Orientierung für weitere Bildung am Ende der Pflichtschule,- bessere Steuerung der Bildungsausgaben und ausreichende Ressourcen, bei Verbindung der Finanzierung zu den Ergebnissen- Erarbeitung von Forschungsgrundlagen und Entwicklung von Kapazitäten zur Evaluierung für Qualitätsverbesserung auf lokaler bzw. Schulebene, Verbindung von Selbstevaluierung mit externen Überprüfungen, evaluative Jahresberichte der Schulen- Entwicklung von Standards, Leistungsindikatoren und nationalen Testsystemen- Strukturen für Systemmonitoring und systematischen diagnostischen Testungen- Systematische Verbreitung von „best practice“ und gezielte Unterstützung schwacher Schulen- Aufmerksamkeit für die frühen Erziehungsjahre, insbesondere qualitätsvoller Zugang für benachteiligte Kinder zu vorschulischen Erfahrungen- Aufmerksamkeit für neue Technologien und Fremdsprachen- Standards für die LehrerInnenaus- und -weiterbildung, bei Berücksichtigung von praktischen und akademischen Aspekten- Reform des Notensystems von der Norm-Referenzierung zu einem kriteriums-referenzierten System. |
|--|

Wenn man dieses „Menü“ aus den Maßnahmen der ausgewählten Länder betrachtet, so hat es seit den späten 1980ern deutliche Initiativen in diese Richtungen gegeben, die jedoch nicht oder mit großem Getöse so minimal umgesetzt wurden, dass dies den Intentionen de facto zuwiderläuft – ähnlich dem Muster Verfestigung der differenzierten Struktur durch Hauptschulreform anstelle der angestrebten Gesamtschulreform.

3.2. Dringlichkeit und Hindernisse

Man kann fragen, woher die Dringlichkeit von Reformen begründet ist, und was die Hindernisse in Österreich tatsächlich sind. In beiden Aspekten kann von der Durchschnittsposition Österreichs ausgegangen werden. Im Hinblick auf die Dringlichkeit ist hier auf die hohen Ressourcen hingewiesen werden, die für durchschnittliche Leistungen

aufgewendet werden. Dies ist in zweierlei Hinsicht relevant: Wenn die Ressourcen auf ein gerechtfertigtes Maß reduziert werden, ist mit einer (möglicherweise überproportionalen) Verschlechterung der Leistungen zu rechnen, und es werden starke politische Energien auf diesen Kampf um den Erhalt der Ressourcen konzentriert, die interessensinduzierte Polemik an die Stelle von sachlicher Entwicklung rücken.

Von den Bewertungen und Einstellungen der SchülerInnen ergibt sich im Vergleich eine gewisse Diskrepanz zwischen den allgemeinen Bewertungen, die günstig sind (deutlich günstiger als die Leistungen), und einigen spezifischen Bewertungen (OECD 2004b). Beispielsweise sind die Einstellungen zur Mathematik fast am negativsten von allen Ländern. Es wurde auch bereits die Diskrepanz zwischen den positiven Bewertungen der Lehrpersonen durch die DirektorInnen und die Hinweise auf die mangelnde Unterstützung seitens der SchülerInnen erwähnt. Auffallend ist im Bereich der Einstellungen und Bewertungen der SchülerInnen jedoch die große Streuung der Antworten, insbesondere zwischen Schulen. Aus allgemeinerer bildungspolitischer Sicht ergeben sich Argumente für die Dringlichkeit von Reformen vor allem aus der langen Dauer bis sich Reformen wirtschaftlich und gesellschaftlich auswirken. Laut Simulationen (Wößmann 2007) ist damit zu rechnen, dass sich der volle Effekt erst etwa 35 Jahre nach der Reform einstellt, wobei mit Reformdauern zwischen 10 bis 30 Jahren gerechnet wird ...

Welche Faktoren könnte man – unter Heranziehung von sozialwissenschaftlichen Theoremen und auch von intuitivem Alltagswissen – anführen, die eine Niveausteigerung der bildungspolitischen Diskussion um Fragen der sozialen Selektivität und Durchlässigkeit in Österreich verhindern?

- Ein erstes Argument könnte aus der institutionellen Ökonomie und der systemtheoretischen Politikforschung abgeleitet werden: Die Politik folgt ihren Eigeninteressen und dem Wahlzyklus, und ist mit derart diffizilen Themen überfordert; darüber hinaus, ist die regulative Einschnürung für vordergründige tagespolitische Strategien sehr fruchtbar, indem immer „die Anderen“ als Schuldige dafür da sind, dass die Verantwortlichen nichts tun „können“. Daraus folgt, dass der Grad der „Politisierung“ der Bildungspolitik in Österreich zu hoch ist. Das berühmte Diktum von Maria Theresia sollte eher mit der Periode des Absolutismus und Nationalismus abgelegt werden, anstatt dass es für die heutigen Debatten fruchtbar gemacht wird.

- Ein zweites Argument wäre stärker soziologisch inspiriert: Das Bildungswesen dient u.a. der Reproduktion der sozialen Differenzierung, die besser gestellten und privilegierten Schichten, zu denen bis zu einem gewissen Grad auch die LehrerInnen gehören, haben die stärkste Stimme in der Öffentlichkeit und verteidigen ihre Vorteile; die schlechter gestellten Schichten haben weniger finanzielle und soziale Ressourcen, um diesen Mechanismen wirksam

gegenzusteuern. Hier gibt es ganz klar eine Verbindung zwischen den festgefügt
Interessen- und Arbeitsstrukturen im Bildungswesen, die paradoxerweise eigentlich aus der
industriellen Epoche stammen, und den Reformhindernissen.

- Ein drittes Argument wäre stärker aus der pädagogischen Innensicht und ihrer ideologisch-
kulturellen Tradition von C.P.Snow's „erster Kultur“ des religiösen Glaubens und
Geisteswissenschaft inspiriert, seine „zweite Kultur“ der Naturwissenschaften und Lepenies'
„dritte Kultur“ der Sozialwissenschaften sind erst dabei, ihren Zugang in die Köpfe der
Beteiligten zu erkämpfen: Sozialwissenschaftliche und insbesondere ökonomische
Betrachtungsweisen überschreiten sowohl die traditionelle am individualistischen Lehrer-
Schüler-Verhältnis orientierte pädagogische Vorgangsweise und Reflexion als auch die
maximierenden Ressourceninteressen der InsiderInnen des Bildungswesens gegenüber den
tendenziell an Rationalisierung interessierten Financiers. Mit diesem Argument könnte die
mangelnde Rezeption der sozialen Thematiken und der bildungssoziologischen und
bildungsökonomischen Perspektiven begründet werden.

Alle drei Aspekte zusammen ergeben eine Erklärung dafür, wie es ist.

3.3. „Windows of opportunity“ – das Pendel kommt gerade wieder vorbei?

Mit der gegenwärtigen Initiative zur Reform der Mittelstufe gibt es eine Chance zur
Weiterentwicklung, die jedoch mit dem schmalen und steinigen Weg wird rechnen müssen.
Von den OECD Szenarien zur zukünftigen Schule, entspricht die Entwicklung der letzten
zehn Jahre ganz klar dem Szenario des „Status-quo extrapolated“, und wichtige Kräfte haben
sich bereits in die Schützengräben begeben, um diesen zu verteidigen – ob die Förderung
einer Exkursion nach Pisa zwecks Weiterbildung angesichts dieser Situation ein Mittel wäre?
Es ist zu wiederholen, dass die Gesamtschule ein notwendiges, aber kein hinreichendes Mittel
zur Verbesserung der sozialen Gerechtigkeit darstellt. Der Streit um diese Reform bindet
wesentliche Energien der Weiterentwicklung, aber – wie die Erfahrungen der letzten Jahre
(nicht zuletzt auch dem Autor dieser Zeilen) gezeigt haben – den Streit zu vermeiden, bringt
die Entwicklung nicht weiter: Es ist nicht möglich, an den hinreichenden Bedingungen
wesentliche Fortschritte zu erzielen, ohne die notwendigen Bedingungen herzustellen.

Literatur

Bacher, Johann, 2003, Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden
Schulsystem Österreichs, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 28 (3), 3-33.

Bacher, Johann, 2005a, Forschungslage zu Bildungsbe/nach/teiligung in Österreich. Vortrag
im Rahmen der Veranstaltung „Bildungsbe/nach/teiligung und Migration - in Österreich und
im internationalen Vergleich“ der Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der

- Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien, 06.12.2005, abrufbar unter:
http://www.soz.jku.at/Portale/Institute/SOWI_Institute/Soziologie/aes/content/e50/e1512/e3327/VortragBacherAkademieEndfassung.pdf [Stand: 4.11.2006]
- Bacher, Johann, 2005b, Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs – Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. SWS-Rundschau, 45, 37-62.
- Bacher, Johann, 2007, Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit, in: WISO, 30 (2), 15-34
- Badelt Christoph, Wegscheider, Wolfhard, Wulz, Heribert, Hg., 2007, Hochschulzugang in Österreich. Graz, Leykam
- Checchi, Daniele, 2006, The Economics of Education. Human Capital, Family Background and Inequality, Cambridge, Cambridge University Press
- EU-KOM, 2006, Effizienz und Gerechtigkeit in den europäischen Systemen der allgemeinen und beruflichen Bildung Mitteilung der Kommission, KOM(2006) 481 endgültig, 8.9.2006, Brüssel, Internet: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_de.pdf [Stand 2007-08-02]
- Haider, Günther, 2006, Vergleich der Schüler/innen aus Gymnasien in sechs mitteleuropäischen Ländern, in: Haider, Günther, Schreiner, Claudia, Hg., 2006, Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb, Wien, Böhlau, 158-166
- Haider, Günther, Schreiner, Claudia, Hg., 2006, Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb, Wien, Böhlau
- Hanushek, Eric A, Woessman, Ludger, 2006, Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries, Economic Journal 116 (510), 2006, C63-C76 Internet: http://portal.ifo.de/DocCIDL/cesifo1_wp1415.pdf [Stand 2007-08-02]
- Lassnigg, Lorenz, 2004, To match or mismatch? The Austrian VET system on struggle with diverse and changing demand, in: Gramlinger, Franz, Hayward, Geoff, Ertl, Hubert, Eds., (2004), Vocational and Business Education and Training in Europe: Qualifications and the World of Work, Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Issue Nr. 7, December 2004, Internet: <http://www.bwpat.de/7eu/> [Stand 2007-08-02]
- Lassnigg, Lorenz, Unger, Martin, Hg., 2006, Fachhochschulen - Made in Austria. Review des neuen Hochschulsektors, Münster, Lit-Verlag
- Lassnigg, Lorenz, Unger, Martin, Pechar, Hans, Pellert, Ada, Schmutzer-Hollensteiner, Eva, Westerheijden, Don F. u.a., 2003, Review des Auf- und Ausbaus des Fachhochschulsektors in Österreich, Forschungsbericht im Auftrag des BMBWK, IHS, IFF, Wien, Center for Higher Education Policy Studies (Universiteit Twente), Wien, Internet: <http://www.equi.at/pdf/fh-review.pdf> [Stand 2007-08-02]

Lassnigg, Lorenz, Unger, Martin, Vogtenhuber, Stefan, Erking, Margot, 2007, Soziale Aspekte des Hochschulzuganges und Durchlässigkeit des Bildungssystems, in: Badelt Christoph, Wegscheider, Wolfhard, Wulz, Heribert, Hg., 2007, Hochschulzugang in Österreich. Graz, Leykam, 361-477.

OECD, 2003, Literacy Skills for the World of Tomorrow. Further Results from PISA 2000, Paris, OECD

OECD, 2004a, What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA, Paris, OECD

OECD, 2004b, Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003, Paris, OECD

OECD, 2005, School factors related to quality and equity. Results from PISA 2000, Paris, OECD

Roemer, John E, 2000, Equality of opportunity, Cambridge MA, Harvard University Press

Schnell, Hermann, 1974, Die österreichische Schule im Umbruch, Wien und München, J&V

Schreiner, Claudia, Pointinger, 2006, Eine Charakterisierung der Risikoschüler/innen, in: Haider, Günther, Schreiner, Claudia, Hg., 2006, Die PISA-Studie. Österreichs Schulsystem im internationalen Wettbewerb, Wien, Böhlau, 123-136

Schuetz, Gabriela, Ursprung, Heinrich, Woessmann, Ludger, 2005, Education Policy and Equality of Opportunity, CESifo Working Paper Nr. 1518, Internet: http://www.cesifo.de/DocCIDL/cesifo1_wp1518.pdf [Stand 2007-08-02]

Seidl, Peter, Hg., 1972, Ausleseschule oder Gesamtschule, Innsbruck, Tyrolia

Spielauer, Martin, Schwarz, F., Schmid Kurt, 2002, Education and the importance of the first educational choice in the context of the FAMSIM Family Microsimulation Model for Austria - working paper 15. OEIF and IBW: Vienna, Internet: http://62.116.39.195/ftp/projekte/bildung/wp_15_famsim_Education.pdf [Stand 2007-08-02]

Wößmann, Ludger, 2007, Contribution of education and training to innovation and growth. Präsentation, Symposium on the future perspectives of European education and training for growth, jobs, and social cohesion, Brüssel, 19.-20-Juni 2007

Wroblewski, Angela, Unger, Martin, 2002, Studierenden-Sozialerhebung 2002, Wien, IHS