

5 Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich

Michael Bruneforth, Christoph Weber & Johann Bacher

Die Forderung nach Gerechtigkeit im Bildungssystem nimmt seit Dekaden immer wieder einen Raum in der schulpolitischen Diskussion ein. Während der Fokus zu Zeiten der Bildungsexpansion verstärkt auf dem Zugang zu Bildung lag, hat durch PISA (Programme for International Student Assessment) die Frage der Gerechtigkeit der Ergebnisse des Schulsystems an Bedeutung gewonnen. Dieses Kapitel des Nationalen Bildungsberichts beschäftigt sich mit zwei zentralen Gerechtigkeitskonzepten: der Chancengleichheit und der relativ neuen Forderung nach einem garantierten Bildungsminimum. Die Herleitung und Begründung beider Konzepte werden erörtert und der Status quo der Zielverwirklichung in Österreich analysiert. Darauf aufbauend werden Forschungsdesiderate und Handlungsoptionen für die Schulpolitik aufgezeigt.

1 Einleitung

Die Forderung nach Chancengleichheit und einem garantiertem Bildungsminimum lassen sich *normativ-legistisch* durch Bezug auf gesetzliche Bestimmungen, *funktionalistisch* durch negative Auswirkungen auf Individuen und Gesellschaft und *gerechtigkeits-theoretisch* begründen. Diese Argumentationslinien sollen nachfolgend dargestellt werden. Die verwendeten Begrifflichkeiten sind in Übersicht 5.1 zusammengefasst.

Übersicht 5.1: Verwendete Begrifflichkeiten

Chancengleichheit	Bildungserfolg (Schullaufbahn, erworbene Abschlüsse und Kompetenzen) sollte nur von legitimen Faktoren abhängen, nicht aber von illegitimen Faktoren.
Herkunftsunabhängige Chancengleichheit	Bildungserfolg (Schullaufbahn, erworbene Abschlüsse und Kompetenzen) hängt nicht von der Herkunft ab. Die Herkunft wird als illegitimer Faktor betrachtet.
Herkunft	Umfasst alle askriptiven Merkmale, wie Geschlecht, Ethnie, Religion, Wohnort, Migrationshintergrund, Bildung, Beruf und Einkommen der Eltern usw. Askriptive Merkmale sind Merkmale, für die der Einzelne nicht verantwortlich ist, sie gelten als illegitim. Sie sollten daher nicht die Bildungschancen beeinflussen.
Soziale Herkunft	Gemeint ist die soziale Schicht der Eltern, die häufig durch die Bildung, den Beruf und das Einkommen der Eltern erfasst wird. Mitunter wird aber auch nur eines der drei Merkmale oder zwei zur Definition von Schichten verwendet.
Bildungsungleichheiten	Bildungserfolg hängt von der (sozialen) Herkunft ab.
Bildungsarmut	Ein definiertes Bildungsminimum wird nicht erreicht. Bildungsarmut bezieht sich auf den Erwerb von Abschlüssen (Zertifikatsarmut) und/oder auf den Erwerb von Kompetenzen (Kompetenzarmut).
Bildungsminimum	Mindestmaß an Bildung, das für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben für notwendig erachtet wird. Das Minimum muss letztlich politisch definiert werden. Die Bildungsforschung kann dafür wichtige Grundlagen liefern. Das Minimum kann absolut oder relativ definiert werden.
Garantiertes Bildungsminimum	Anspruch jeder Person auf Erreichung des Bildungsminimums.

Im politischen Diskurs ist der Begriff Chancengerechtigkeit weit verbreitet und wird auch verwendet, um politische Ziele zu definieren (vgl. Republik Österreich, 2011, S. 16). Es ist ein Anliegen dieses Kapitels, die Ziele der Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit, d. h. eines garantierten Bildungsminimums, als gleichwertig in der bildungspolitischen Diskussion zu verankern. Der Begriff Chancengerechtigkeit soll daher hier nicht fest abgegrenzt werden, um die laufende Diskussion nicht einzuschränken; vielmehr wird der Begriff als Oberbegriff für beide Ziele verstanden. So soll vermieden werden, dass die politische Diskussion bei Benutzung des Begriffs Chancengerechtigkeit auf eines der beiden Ziele eingeschränkt wird.

Das Ziel der Chancengerechtigkeit hängt eng mit der Diversität der Gesellschaft zusammen und bezieht sich allgemein auf jede Form möglicher Ungerechtigkeit, die mit der Verschiedenheit der Schüler/innen einhergehen kann. Dieses Kapitel setzt einen Schwerpunkt auf die Untersuchung der Chancengerechtigkeit im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Schüler/innen und dem Migrationshintergrund. Fragen der Chancengerechtigkeit im Zusammenhang mit anderen möglichen Faktoren, wie dem Geschlecht oder einer Behinderung von Schülerinnen und Schülern dürfen darüber nicht vergessen werden. Sie können in diesem Kapitel aber nicht eingehend untersucht werden.

1.1 Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum als zentrale bildungspolitische Ziele (normativ-legistische Begründung)

Die Verfassung verpflichtet zu Chancengleichheit und zu einem Bildungsminimum

Ausgangspunkt des Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit in Österreich ist die Bundesverfassung. In Art. 14 Abs. 5a der österreichischen Bundesverfassung wurden 2005 zwei zentrale Bildungsziele definiert: Schule soll „... der gesamten Bevölkerung, unabhängig von Herkunft, sozialer Lage und finanziellem Hintergrund, unter steter Sicherung und Weiterentwicklung bestmöglicher Qualität ein höchstmögliches Bildungsniveau“ sichern und „... Jeder Jugendliche soll ... befähigt werden, am Kultur- und Wirtschaftsleben Österreichs, Europas und der Welt teilzunehmen“ (Art. 14 B-VG i. d. F. BGBl. I Nr. 31/2005). Die Verfassung verpflichtet damit sowohl zu einer herkunftsunabhängigen Chancengleichheit als auch zu einem garantierten Bildungsminimum, das eine erfolgreiche Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben ermöglichen soll.

Hintergrund der Normierung dieser Ziele waren Bemühungen der damaligen Schüssel-Gorbach-Regierung, die Zwei-Drittel-Mehrheit für Änderungen im Schulwesen abzuschaffen¹ (Republik Österreich, 2005a, 2005b, 2005c, 2005d). Dieses Zwei-Drittel-Erfordernis geht auf das Schulgesetzwerk 1962 zurück. Der damals von den beiden Großparteien SPÖ und ÖVP gefundene Schulkompromiss sollte gegen den Willen einer dieser Parteien nicht verändert werden können, was sich in den folgenden Jahrzehnten als Hindernis für grundlegendere Reformen im Schulbereich erwies. Beschlossen wurde schließlich nicht die gänzliche Streichung der Zwei-Drittel-Mehrheit; im Verfassungsrang (nach Art. 14 B-VG) blieben eine grundlegende Differenzierung des österreichischen Schulsystems, die Schulgeldfreiheit, die Schulpflicht und der Religionsunterricht (Republik Österreich, 2005c). Bezüglich der Differenzierung wurde aber nur sehr allgemein festgelegt, dass diese auf die Sekundarstufe angemessen anzuwenden sei, wobei nicht spezifiziert wird, ob sich dies auf die Sekundarstufe I oder II bezieht. Durch die Beschlussfassung wurde ein wichtiger Schritt für zukünftige Reformen des Schulwesens gesetzt, ohne den viele Reformmaßnahmen der Regierungen Faymann Pröll und Faymann Spindelegger nicht möglich gewesen wären.

Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit ist Wirkungsziel des BMUKK

Seit Beginn des Jahres 2012 kommt die Verpflichtung der Bildungsministerien hinzu, im Rahmen der wirkungsorientierten Haushaltsführung *Wirkungsziele* (WIST) zu definieren und diese anhand von Indikatoren zu überprüfen. Die „Verbesserung der Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen“ wurde vom Bundesministerium für Unter-

¹ Die Autoren bedanken sich bei Herrn DDr. Erwin Niederwieser, der als Bildungssprecher der SPÖ in die damalige Gesetzgebung intensiv eingebunden war, für Hintergrundinformationen, auf die wir in diesem Absatz zurückgreifen.

richt, Kunst und Kultur (BMUKK) als zweites der beiden Wirkungsziele zur Bildung definiert, und auch das erste Wirkungsziel, die „Erhöhung des Bildungsniveaus der Schülerinnen und Schüler“, zielt mit der Erhöhung der Bildungsbeteiligung implizit auf eine Reduzierung des Anteils früher Schulabbrecher/innen und damit der Bildungsarmut insgesamt ab (RV BFG 2013, Anlage I Bundesvoranschlag 2013, Zif. 30²).

Verpflichtungen ergeben sich auch aus der *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen LLL:2020*; Österreich hat sich auf eine Reduktion der Bildungsarmut in Hinblick auf *Zertifikats- und Kompetenzarmut* festgelegt und internationale Benchmarks übernommen. Die Ziele der Strategie sehen die Halbierung des Anteils der Lese-Risikoschüler/innen von 28 % (gemäß PISA-2009-Ergebnissen) auf 14 % im Jahr 2020 und die Reduktion des Anteils der frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger/innen laut EU-2020-Indikator von 8,7 % im Jahr 2009 auf höchstens 6 % im Jahr 2020 vor (Republik Österreich, 2011).

Die Strategie zum lebensbegleitenden Lernen 2020 verpflichtet zum Abbau der Bildungsarmut

1.2 Ökonomische und soziale Begründung der Ziele (funktionalistische Begründung)

Beide Wirkungsziele werden sowohl in Wissenschaft (z. B. Dohmann, 2010; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012; Allmendinger, Giesecke & Oberschachtsiek, 2011) als auch in Politik und Öffentlichkeit (z. B. Schmied, 2009) in ökonomischer, sozialer und politischer Hinsicht begründet. Angenommen werden negative Konsequenzen für die betroffenen Individuen, aber auch für die Gesellschaft. Es wird argumentiert, dass der Wandel in Richtung Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft in Kombination mit einer sinkenden Geburtenrate ökonomisch eine Ausschöpfung aller Begabungsreserven erforderlich macht. Eine moderne Wissensgesellschaft kann sich daher weder Chancengleichheit noch Bildungsarmut leisten. Beispielsweise würde sich, nach Schätzungen von Hanushek und Wößmann (2010, S. 26) auf Basis der PISA-2006-Erhebung, das jährliche Wachstum des Bruttosozialprodukts in Österreich um einen halben Prozentpunkt erhöhen, wenn sich der Anteil der Schulabgänger/innen mit sehr geringen Lesekompetenzen (unter 400 Punkte) auf null reduziert. Dies entspräche einem Zuwachs des Volkseinkommens um 976 Milliarden Euro bis 2090. Auch wenn diese Schätzung zu optimistisch sein sollte, so macht sie doch die enormen Folgekosten der Bildungsarmut deutlich.

Neben ökonomischen Gründen werden, vor allem zur Begründung der Reduktion der Bildungsarmut, soziale und politische Argumente angeführt. Befürchtet wird, dass Bildungsarmut die Demokratie und den sozialen Zusammenhalt gefährden könnte (Bacher, Hirtenlehner & Kupfer, 2010; OECD, 2012, S. 13–15). Der Zusammenhang von geringer Bildung mit hohem Arbeitslosenrisiko bzw. geringem Erwerbseinkommen, höheren Gesundheitsrisiken und mit geringeren sozialen und politischen Aktivitäten ist empirisch auf der Individualebene gut abgesichert (Bacher et al., 2010; OECD, 2011, 2012c). Er lässt sich zum einen dadurch erklären, dass Personen mit geringer Bildung die erforderlichen Fähigkeiten und Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilhabe in den entsprechenden gesellschaftlichen Teilbereichen fehlen, und zum anderen dadurch, dass sie Institutionen weniger vertrauen (Bacher et al., 2010).

1.3 Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum als zentrale Gerechtigkeitsdimensionen (gerechtigkeitstheoretische Begründung)

Die Forderung nach Chancengleichheit und einem garantierten Bildungsminimum ist auch gerechtigkeitstheoretisch begründet (Giesinger, 2007; Meyer & Vorholt, 2011; Stojanov, 2008, 2011; Liebau & Zirfas, 2008; u. a.).

2 Vgl. Regierungsvorlage zum Bundesfinanzgesetz 2013 (S. 274–276) unter https://www.bmf.gv.at/BUDGET/budgets/2013/bfg/Bundesfinanzgesetz_2013.pdf [zuletzt geprüft am 22. 11. 2012].

Der Chancengleichheit liegt eine auf Gleichheit basierende Gerechtigkeitsvorstellung (Egalitarismus) zugrunde, die besagt, dass Unterschiede in der Schullaufbahn und im Bildungserfolg nur unter bestimmten Bedingungen gerechtfertigt sind, welche als legitime Faktoren betrachtet werden; Ungleichheiten auf Grundlage anderer Faktoren gelten als illegitim. Die in der Literatur vorhandenen Definitionen unterscheiden sich darin, welche Faktoren als legitim und welche als illegitim betrachtet werden. Giesinger (2007) diskutiert vier Faktoren in Hinblick auf deren Legitimität: Diskriminierende Praktiken, finanzielle Hürden, (soziale) Herkunft und natürliche Potenziale (Begabungen); dabei unterscheidet er ein minimales Verständnis von Chancengleichheit, ein Standardverständnis und ein Maximalverständnis. Beim minimalen Verständnis wird nur gefordert, dass keine diskriminierenden Praktiken und finanziellen Hürden vorliegen. Das Standardverständnis, das für die Bildungsforschung und Bildungspolitik charakteristisch ist, fordert zusätzlich Unabhängigkeit von der Herkunft, betrachtet also auch Unterschiede aufgrund von Herkunft als illegitim. Beim vollständigen Verständnis werden auch Differenzen nach natürlichen Potenzialen als illegitim betrachtet. Dieses vollständige Verständnis ist charakteristisch für philosophische Konzeptionen von Gerechtigkeitsverständnissen des Egalitarismus (Giesinger, 2007; Stojanov, 2011). Hintergrund ist die Forderung, dass nur Ungleichheiten gerechtfertigt sind, für die der Einzelne verantwortlich ist. Da der Einzelne weder für seine Herkunft noch für seine natürlichen Begabungen verantwortlich ist, sind Ungleichheiten bzw. persönliche Vorteile nach Herkunft und Anlagen abzulehnen. Bei Rawls (1971) wird diese Maxime allerdings im sogenannten *Differenzenprinzip* dadurch abgeschwächt, dass zumindest vorübergehend Ungleichheiten aufgrund von Anlagen zulässig sind, wenn davon die am wenigsten Begünstigten profitieren.

C

Formale Chancengleichheit ohne Ausgleich von Ressourcen wird als unzureichend angesehen

Bei der herkunftsunabhängigen Chancengleichheit (Standardverständnis) werden Leistungsunterschiede zugelassen, sofern sie nicht herkunftsbedingt sind. Dies impliziert, dass auch anlage- bzw. begabungsbedingte Unterschiede als legitim betrachtet werden. Fend (2009) schlägt daher den Begriff der *bedingten Chancengleichheit* vor. Bei gegebenen Begabungen sollten keine Differenzen nach Herkunft auftreten. Für herkunftsbedingte Unterschiede wird häufig ein Ausgleich gefordert. Formale Chancengleichheit (gleiche schulische Ressourcen und Gleichbehandlung jedes Kindes) wird als unzureichend erachtet.

Das Recht auf gesellschaftliche Teilhabe begründet die Forderung nach einem garantierten Bildungsminimum

Die Forderung nach einem *garantierten Bildungsminimum* geht von der Annahme aus, dass jede Person das Recht auf ein menschenwürdiges Leben hat. Dies schließt ein, dass sie/er am sozialen, wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Leben teilhaben kann. Um dies zu gewährleisten, ist es erforderlich, dass jeder ein bestimmtes Bildungsniveau erreicht und Basiskompetenzen erwirbt. Diese Konzeption greift den *Capabilities-Ansatz* von Sen und Nussbaum auf (vgl. Otto & Ziegler, 2010; Stojanov, 2011, S. 38) und wurde von Giesinger (2007) in die pädagogische Forschung eingebracht. Grundlagen gesellschaftlicher Teilhabe sind hierbei nicht allein formale Rechte oder materielle Ressourcen, sondern Befähigungen bzw. Verwirklichungschancen (*Capabilities*), die ein selbstbestimmtes Leben erlauben. Verwirklichungschancen sind „die umfassenden Fähigkeiten und realen Chancen der Menschen, ein Leben führen zu können, für das sie sich mit guten Gründen entscheiden konnten und das die Grundlagen ihrer Selbstachtung auf keinen Fall in Frage stellt“ (Volkert, Klee, Kleimann, Scheurle & Schneider, 2003, S. 60).

Bildung als Schlüssel zu Verwirklichungschancen

Für Nussbaum ist Bildung der Schlüssel zu den Verwirklichungschancen („*Education is key to all human capabilities*“, Nussbaum, 2006; zitiert nach Walker, 2010, S. 121). Aus der *Capabilities*-Perspektive wird Bildung vor allem als Prozess der Entwicklung von Verwirklichungschancen der Individuen (*Capabilities*) verstanden und geht damit über die ökonomische Funktion der Produktion von Humankapital hinaus (Oelkers, Otto & Ziegler, 2010, S. 87).

Auf theoretischer Ebene werden derzeit vor allem analytische und praktische Schwächen des Chancengleichheitsprinzips erörtert (Giesinger, 2007; Stojanov, 2008, 2011; Zirfas, 2008; zur Kritik am Egalitarismus allgemein siehe Krebs, 2000). Als Schwächen des Chancengleichheitskonzepts werden beispielsweise gesehen, dass die im Standardverständnis vorge-

nommene Trennung von Anlagen und Umwelt analytisch und empirisch nicht möglich ist und Begabungen und Leistungen immer das Produkt von Anlage und Umwelt sind. Weiters ist die unterschiedliche Behandlung von Faktoren, für die eine Person jeweils nicht verantwortlich ist, schwer legitimierbar. Kritisiert wird auch, dass zu sehr in die Rechte von Familien eingegriffen wird (Giesinger, 2007), dass die Umsetzung stigmatisierend wirken kann und praktisch nicht vollständig realisierbar ist (Krebs, 2000).

Daher wird für weitere Gerechtigkeitskonzepte plädiert (Zirfas, 2008; Liebau & Zirfas, 2008). Hier ist u. a. die Forderung nach *Anerkennungsgerechtigkeit* zu erwähnen, bei der es als die Aufgabe der Schule verstanden wird (Stojanov, 2011), jede/n Schüler/in zu befähigen, ein autonomes Handlungssubjekt zu sein und ihre/seine Herkunft überwinden (transzendieren) zu können. Mit Anerkennungsgerechtigkeit ist der emanzipatorische Anspruch verbunden, dass jede/r Schüler/in mit ihrer/seiner individuellen Biographie in der Schule anerkannt und ihr/ihm mit Respekt begegnet wird. Strukturelle Voraussetzung ist, dass die Schule von der Selektionsfunktion entlastet wird (Stojanov, 2008).

Die hier nur exemplarisch angeführten gerechtigkeitstheoretischen Erörterungen zeigen, dass auf diesem Feld derzeit interessante und anspruchsvolle Diskussionen stattfinden, als deren Fazit festgehalten werden kann, dass Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum zwar gerechtigkeitstheoretisch begründbar sind, aber keine Alleinstellung beanspruchen können. Beim Konzept der Chancengleichheit werden beträchtliche analytische Probleme geortet; Chancengleichheit wird aber nicht prinzipiell abgelehnt, abgelehnt wird nur ihre Vorrangstellung. (Krebs, 2000).

1.4 Das Verhältnis von Chancengleichheit und Bildungsminimum

Eine wichtige theoretische, politische und praktische Frage ist jene nach dem Verhältnis der Ziele von Chancengleichheit und Bildungsminimum zueinander. Schließen sich diese gegenseitig aus, sind sie voneinander unabhängig oder fördern sie sich gegenseitig?

Empirisch lässt sich festhalten, dass die Forderungen nach herkunftsunabhängiger Chancengerechtigkeit und einem garantierten Bildungsminimum vereinbar sind. In Ländern mit einer höheren Chancengleichheit ist auch mehr Teilhabegerechtigkeit verwirklicht (siehe Web-Dokument 5.1 und OECD, 2012a). Für die OECD-Länder gilt: Je stärker die Testleistungen von den untersuchten Herkunftsmerkmalen abhängen, desto größer ist auch der Anteil der Risikoschüler/innen. Inhaltlich bedeutet dieses Ergebnis, dass durch eine Reduktion der Chancenungleichheit auch der Anteil der Risikoschüler/innen zurückgehen würde. Diese beiden Gerechtigkeitskonzepte bedingen sich also gegenseitig. In der englischsprachigen Literatur werden sie daher unter dem Begriff „Equity“ zusammengefasst, der mitunter als Chancengerechtigkeit übersetzt wird. Gemeint ist damit (herkunftsunabhängige) Chancengleichheit und Teilhabegerechtigkeit (OECD, 2007a, S. 11).

In Ländern mit einer größeren Chancengleichheit ist auch mehr Teilhabegerechtigkeit verwirklicht

1.5 Zwischenfazit und weiteres Vorgehen

Als Zwischenfazit lässt sich festhalten, dass beide hier behandelten Ziele in der österreichischen Verfassung verankert sind und sich die österreichische Regierung national und international zu deren Verfolgung verpflichtet hat. Beide Konzepte lassen sich zudem in ökonomischer, politischer und sozialer Hinsicht sowie mit Verweis auf allgemeine Gerechtigkeitstheorien begründen, was die Wichtigkeit der Ziele unterstreicht, aber nicht deren Alleinstellung rechtfertigt. Im nachfolgenden Abschnitt wird untersucht, inwiefern diese beiden bildungspolitischen Ziele in Österreich verwirklicht sind und von welchen Faktoren die Zielerreichung abhängt. Dazu wird zunächst ein Literaturüberblick gegeben und daran anschließend die Ergebnisse der empirischen Analysen dargestellt, die – soweit möglich – auf den Baseline-Erhebungen der Bildungsstandards (BIST-BL) basieren. Dabei wird der Wissens- und Forschungsstand zu Chancengleichheit und Bildungsarmut durch die erstmalige

Verwendung der BIST-Daten erweitert; erwartet werden Antworten auf Fragen zu den Effekten der sozialen Zusammensetzung von Schulen.

2 Forschungsstand und theoretische Ansätze

2.1 Forschungsstand in Österreich

In den vergangenen Jahren wurden Bildungsungleichheiten in den meisten europäischen Ländern eingehend untersucht. Beispielhaft können die Arbeiten von Jackson, Erikson, Golthorpe und Yiash (2007) für England und Wales, von Erikson und Rudolphi (2009) für Schweden, von Kloosterman, Ruiters, de Graaf und Kraaykamp (2009) für die Niederlande und von Contini, Scagni und Riehl (2008) für Italien genannt werden. Für Deutschland liegt eine Vielzahl von Studien vor, eine Zusammenschau nehmen beispielsweise Maaz, Baumert und Trautwein (2010) sowie Bacher, Leitgöb und Weber (2012) vor. Für Österreich sind ebenfalls Untersuchungen verfügbar (einen Überblick gibt Bacher, 2008), wobei erst relativ spät auf Daten der internationalen Bildungsstudien zurückgegriffen wurde. Zunächst wurde mit Daten zum Bildungsstand aus der Volkszählung (z. B. Bauer, 2005; Kast, 2006), dem Mikrozensus (z. B. Spielauer, Schwarz & Schmid, 2002) und EU-SILC³ (Bacher, 2003) gerechnet.

Bildungsungleichheiten in Österreich hinsichtlich des Kompetenzerwerbs und der Schullaufbahn gut dokumentiert

Generell lässt sich bezüglich des Forschungsstands zu Bildungsungleichheiten in Österreich sagen, dass diese sowohl hinsichtlich des Kompetenzerwerbs (vgl. z. B. PISA 2006, Schreiner & Schwantner, 2009) als auch der Schullaufbahn (z. B. Lassnigg & Vogtenhuber, 2009) gut dokumentiert sind. Auch in Hinblick auf die Ursachen liegen Befunde vor (zusammenfassend bei Bacher, 2008; Bacher et al., 2012), allerdings gibt es hier auch noch weiteren Forschungsbedarf (siehe Abschnitt 4).

Alte und neue Ungleichheitsdimensionen

In der Forschung zur Chancengleichheit wird bezüglich der Ungleichheitsdimensionen häufig zwischen sogenannten *alten* und *neuen Ungleichheitsdimensionen* unterschieden (Geißler, 1990; Dahrendorf, 1994). Die alten Ungleichheitsdimensionen Bildung, Beruf und Einkommen gewannen während der Industrialisierung an Bedeutung. Charakteristisch für sie ist, dass sie mit Benachteiligungen in allen Lebensbereichen verbunden sind. Als neue Ungleichheitsdimensionen werden alle Ungleichheitsmerkmale angesehen, die in der nachindustriellen Gesellschaft verstärkt Beachtung finden. Dazu gehören Geschlecht, Religion, Ethnie, regionale Herkunft, Nationalität, Migrationshintergrund, Wohnort usw. Diese Ungleichheitsdimensionen sind nicht durchgehend mit Benachteiligungen verbunden, verschließen sich aber möglicherweise – im Unterschied zu den Konflikten entlang der alten Ungleichheitsdimensionen – produktiver individueller und kollektiver Konfliktregulierungen (Dahrendorf, 1994). Einen Überblick zur Forschung bezüglich von Ungleichheiten im Zusammenhang mit Migration und Mehrsprachigkeit bieten Herzog-Punzenberger und Schnell (2012) in diesem Band. Im Vergleich alter und neuer Ungleichheiten mit Blick auf Bildungsungleichheiten zeigt sich, dass die alten Ungleichheitsdimensionen nach wie vor von zentraler Bedeutung sind (Bacher, 2003, 2005; Bacher et al., 2012).

Kapitaltheorien als Erklärung für Unterschiede in den Schulleistungen

Unterschiede in den Schulleistungen in Abhängigkeit von der Herkunft werden in der Literatur häufig durch auf Coleman (1988) und Bourdieu (1983) zurückgehende Kapitaltheorien erklärt (Maaz, Hausen, Köller & Trautwein, 2006; Becker & Lauterbach, 2008; Jungbauer-Gans, 2004; Van de Werfhorst & Hofstede, 2007). Dabei werden *ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital* unterschieden und *soziale Schicht* wird durch das Ausmaß der Verfügbarkeit der unterschiedlichen Kapitalformen definiert. Schichtabhängige Leistungsunterschiede, die u. a. bereits vor der Einschulung bestehen (Bradley & Corwyn, 2002),

3 EU-weite jährliche Erhebung zu Einkommen, sozialer Eingliederung und Lebensbedingungen (*Statistics on income, social inclusion and living conditions* [SILC]).

werden durch das Ausmaß erklärt, in dem Eltern die verfügbaren Kapitalsorten in die Entwicklung ihrer Kinder investieren bzw. investieren können. In Bezug auf die Schulleistungen wird vor allem das soziale und das kulturelle Kapital in den Blick genommen (Jungbauer-Gans, 2004; Baumert et al., 2003; Lee & Bowen, 2006). Gerade das kulturelle Kapital hat sich als wichtige intervenierende Variable (z. B. Bacher, 2005; Bacher et al., 2012) sowohl für alte als auch neue Ungleichheiten erwiesen. Als bedeutsam zeigten sich in Studien auch die Variablen Bildungsaspirationen, d. h., die von den Eltern und Jugendlichen angestrebten Bildungsabschlüsse (Bacher et al., 2008; Schlögl, 2009), sowie das Freizeitverhalten (Leitgöb, Paseka, Bacher & Altrichter, 2012). Schließlich ist das soziale Kapital zu nennen (Eder & Dämon, 2012), wobei speziell der Komponente der Familienbeziehung eine substantielle Bedeutung zukommt.

Zur Erklärung von sozialen Ungleichheiten bei Bildungswegentscheidungen wird in der Forschung meist Bezug auf Boudons (1974) *Differenzierung von primären und sekundären Schichteffekten* genommen (Bacher 2005, 2009; Bacher et al., 2012; Maaz et al., 2009; Jackson et al., 2007; Stocké, 2010). Primäre Ungleichheitseffekte entstehen dadurch, dass Schüler/innen aus unteren sozialen Schichten aufgrund schlechterer Schulleistungen mit geringer Wahrscheinlichkeit Schulen besuchen, die auf den Erwerb formal höherer Abschlüsse ausgerichtet sind (maturaführende Schulen der Sekundarstufe II bzw. Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), die ohne weiteren Übergang zur Matura führen kann). Sekundäre Ungleichheitseffekte sind nachgelagert und liegen vor, wenn sich Schüler/innen aus unterschiedlichen sozialen Gruppen trotz gleicher Leistungen mit einer unterschiedlichen Wahrscheinlichkeit für eine formal höhere Schule entscheiden. Als Gründe für solche Unterschiede gelten: Die Kosten des Besuchs einer formal höheren Schule werden subjektiv unterschiedlich bewertet, die Wahrscheinlichkeit für den erfolgreichen Besuch einer formal höheren Schule wird geringer eingestuft und/oder der Bildung wird ein geringerer Wert zugesprochen.

Weniger gut erforscht ist in Österreich die Entstehung von Ungleichheiten innerhalb der Schule und zwischen den ausdifferenzierten Bildungseinrichtungen. Nach Maaz et al. (2010) sind neben den Bildungsübergängen und außerschulischen Faktoren zwei zentrale Ebenen zu beachten, in denen Ungleichheiten entstehen: Die Wechselwirkung zwischen Statusmerkmalen und dem Angebot bzw. der effektiven Nutzung von schulischen Lerngelegenheiten und die Wirkungen der Ausdifferenzierung innerhalb oder zwischen Schulformen auf Ungleichheiten.

Zur Erklärung von Unterschieden in der effektiven Nutzung von schulischen Lerngelegenheiten spielen Habitustheorien eine besondere Rolle. Unter dem Begriff *Habitus* werden von Bourdieu Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata zusammengefasst. Der Habitus, das von Kindern verinnerlichte kulturelle Kapital, wirkt nach Bourdieu (1973) auch innerhalb der Bildungsinstitutionen. Zwischen dem Habitus unterer sozialer Schichten und den in der Schule wirksamen Mittelschichtsnormen beispielsweise besteht eine Diskrepanz, die der Kompetenzentwicklung bei Kindern aus unteren sozialen Schichten entgegensteht (Bourdieu & Passeron, 1971; Maaz et al., 2010).

Für Österreich wenig erforscht ist die Frage der *Institutionellen Diskriminierung*, d. h. die Benachteiligungen von sozialen Gruppen, die auf überindividuelle Sachverhalte (Normen, Regeln und Routinen) sowie auf kollektiv verfügbare Begründungen zurückzuführen sind, wobei jedoch keine Diskriminierungsabsichten vorausgesetzt werden (Hasse & Schmidt, 2012, S. 881). In der deutschen Bildungsforschung wurde das Konzept von Gomolla und Radke (2002) aufgegriffen, um die Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den Blick zu nehmen. Über die gesamte Schullaufbahn hinweg tragen Diskriminierungen entlang einer Erwartung von Normalität bezüglich Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie der christlich sozialisierten Mittelschicht entsprechen, zu einer Verringerung der Chancen von Kindern mit Migrationshintergrund bei (Gomolla, 2008, S. 23).

Differenzierung von primären und sekundären Effekten

Entstehung von Ungleichheiten innerhalb und zwischen den Schulen weniger gut erforscht

Habitus-Theorien

Wenig erforscht ist die Frage der Institutionellen Diskriminierung

C

Gomolla und Radke (2002) illustrieren institutionelle Diskriminierungsmechanismen etwa an den Schulwahlentscheidungen am Übergang in die Sekundarstufe I, die als Folge von Übergangsempfehlungen stark die Deutschkenntnisse und die Unterstützungsmöglichkeiten des Elternhauses berücksichtigen.

Forschung zu
Risikoschülerinnen /
Risikoschülern und frühen
Schulabgängerinnen /
Schulabgängern
stehen unverbunden
nebeneinander

Bezüglich der Bildungsarmut sind Forschungsbefunde zu den zwei zentralen Aspekten von Bildungsarmut – nämlich für die Gruppe der Risikoschüler/innen (z. B. Bergmüller, 2010; Neureiter & Schreiner, 2009; Schmich, 2009) und der frühen Schulabgänger/innen (Steiner, 2009a; Bacher & Tamesberger, 2011, 2012; Niederberger, 2012) verfügbar. Beide Forschungsstränge stehen aber unverbunden nebeneinander⁴, u. a. deshalb, da unterschiedliche Datenquellen Verwendung finden. Analysen zu den Risikoschülerinnen und -schülern erfolgen unter Nutzung von Daten aus Schulleistungstests ohne entsprechende Informationen über die weitere schulische und berufliche Karriere. Untersuchungen zu den frühen Schulabgängerinnen und -abgängern auf Basis des Mikrozensus können die Arbeitsmarktsituation gut beschreiben, nicht aber die vorausgehende Bildungslaufbahn.

Bekannt sind die Größen der Gruppen, spezifische Risikofaktoren, und für die frühen Schulabgänger/innen auch die Folgen hinsichtlich gesellschaftlicher Integration (Steiner, 2009a; Bacher & Tamesberger, 2012). Individuelle Einflussfaktoren und Systemfaktoren werden von Steiner (2009a) diskutiert.

Österreichische Forschungsbefunde liegen auch zu Systemfaktoren vor (Bacher, 2007; Bacher & Leitgöb, 2009; Bacher & Stelzer-Orthofer 2008; Steiner 2009a). Untersucht wurden u. a. der Einfluss der frühen Erstselektion, der schulischen Autonomie, der Kindergartenbesuchsdauer und des Wohlfahrtsstaatsregimes. Auf internationaler Ebene werden Systemfaktoren ausführlich von der OECD (z. B. 2004, 2007b, 2010, 2012) mit Hilfe von PISA-Daten empirisch analysiert. Zu nennen sind ferner die Forschungsarbeiten von Schütz und Wößmann (2005) und Hanushek und Wößmann (2005) sowie in Hinblick auf Migration jene von Crul und Vermeulen (2003) sowie Crul et al. (2012).

Forschungsdefizite
bezüglich der
Bedeutung von
Kompositionseffekten

Forschungsdefizite bestehen u. a. bezüglich der Bedeutung von sogenannten *Kompositionseffekten*. Damit ist gemeint, welchen Einfluss die soziale Zusammensetzung der Klasse oder Schule auf die Schullaufbahn hat. Kompositionseffekte wurden für die PISA-Daten von Radinger (2005) und von Wroblewski (2012) untersucht. Für diese Zwecke ist die Verwendung der PISA-Daten zu Schülerinnen und Schülern der ersten Stufe der Sekundarstufe II aber problematisch, da die Untersuchung von *Kompositionseffekten* auf der Annahme beruht, dass die erfassten Testleistungen in der derzeit besuchten Schule erworben werden. Diese Annahme ist für PISA unrealistisch, da die meisten Schüler/innen die Schule im Herbst vor der Testung gewechselt haben und ihre Fähigkeiten auch von dem vorausgehenden Schulbesuch abhängen. Mit den Daten der Bildungsstandards (siehe dazu Abschnitt 3) muss diese einschränkende Annahme nicht getroffen werden. Der Einfluss der sozialen Zusammensetzung der Klasse bzw. Schule wird am Ende der vierten und achten Schulstufe erfasst, also jeweils vor dem Übergang.

3 Ist-Situation: Empirische Ergebnisse zu den Gerechtigkeitszielen

In den folgenden beiden Abschnitten wird die Ist-Situation in Österreich an den Gelenkstellen des Schulsystems, das heißt am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I dargestellt. Datenbasis sind Ausgangsmessungen (Baseline) für die Überprüfung der Bildungsstandards für die 4. und 8. Schulstufe (BIST-BL4, 2010 und BIST-BL8, 2009) sowie ergänzend PISA 2009. Durch die Erhebungen der BIST-BL wurden die Kompetenzen der

4 Eine zusammenfassende Sichtung hat bisher erst Schlögl (2009) vorgenommen.

Schüler/innen zum Zeitpunkt der gesetzlichen Verordnung der Bildungsstandards – also vor deren Implementierung im Unterricht – erhoben. Die BIST-BL bilden damit eine wichtige Vergleichsbasis für die ab 2012 bzw. 2013 stattfindenden Standardüberprüfungen. Hierzu wurden Leistungstests in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch (nur 8. Schulstufe) in einer repräsentativen Stichprobe von 9.500 Schülerinnen und Schülern der 4. Schulstufe in 267 Schulen und 10.700 Schülerinnen und Schülern der 8. Schulstufe in 204 Schulen durchgeführt (Breit & Schreiner, 2010a, 2010b). Auswertungen auf Basis von PISA 2009 ergänzen die Auswertung um eine Analyse des Übergangs nach der Sekundarstufe I, da die BIST-BL8-Daten keine Angaben zum weiteren Schulbesuch enthalten.

In den Analysen werden die in Übersicht 5.2 angeführten Ungleichheitsmerkmale untersucht:

- der höchste Bildungsabschluss der Eltern,
- die Stellung der Familie in der Sozialstruktur,
- der Migrationshintergrund und die Alltagssprache der Schüler/innen,
- die Erwerbstätigkeit der Mutter,
- das Geschlecht.

Übersicht 5.2: Untersuchte Ungleichheitsmerkmale

Merkmale	Operationalisierung	Wichtige Verteilungskennwerte
Höchste Bildung der Eltern	Verwendet wird eine Hierarchie der Abschlüsse	Etwa 18 % der Eltern in BIST-BL4 und PISA 2009 sowie 21 % in BIST-BL8 kommen aus einem Akademikerhaushalt
Stellung der Familie in der Sozialstruktur	Verwendet wird der Index der höchsten beruflichen Position der Eltern (HISEI) nach Ganzeboom, De Graaf und Treiman (1992)	Die Einteilung in Quintil-Gruppen basiert auf den Quintilsgrenzen der Variable HISEI in der BIST-BL4
Geschlecht		Bei BIST-BL4 sind 48 % der untersuchten Schüler/innen weiblich, bei BIST-BL8 50 % und bei PISA 2009 51 %
Migrationshintergrund	Verwendet wird die OECD-Definition, wonach ein Migrationshintergrund vorliegt, wenn die Eltern im Ausland geboren sind	Je ca. 17 % der Schüler/innen in BIST-BL4 und BIST-BL8 haben einen Migrationshintergrund, bei PISA 2009 15 %
Erwerbstätigkeit der Mutter	Unterschieden wird, ob die Mutter nicht oder zumindest in Teilzeit erwerbstätig ist	Ca. 77 % der Schüler/innen in BIST-BL4 haben eine zumindest in Teilzeit erwerbstätige Mutter, in PISA 2009 sind es 76 %

Anmerkung: HISEI: Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (höchster sozio-ökonomischer Status der Eltern, berechnet aus deren Berufs- und Bildungsstatus).

Die Alltagssprache mehrsprachiger Kinder, hauptsächlich jener mit Migrationshintergrund, ist für die Untersuchung von Schulleistungsunterschieden in der Regel ein Indikator dafür, dass die Kinder häufig auch Mängel in der Beherrschung der Unterrichtssprache haben. Nicht die Mehrsprachigkeit, sondern diese Mängel sind als wesentliche Ursache für Benachteiligungen anzunehmen. Für die BIST-BL8 wurden die Schüler/innen zur Beherrschung des Deutschen befragt. Für die 4. Schulstufe konnte dieser Faktor allerdings nicht direkt gemessen werden und daher wurde die Angabe „eine andere Alltagssprache als Deutsch zu sprechen“ als ein Indikator verwendet. Bei der Interpretation des Einflusses der *Alltags- bzw. Familiensprache* hingegen ist generell Vorsicht geboten. Es ist zumindest fraglich, ob in Familien, in denen die Eltern über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen, die Verwendung von Deutsch als Familiensprache das Risiko der Kompetenzarmut vermindert, wenn dies zulasten der muttersprachlichen Sprachfähigkeit geht (vgl. de Cillia, 2011).

Eine detaillierte Beschreibung der Sozialstruktur der Familien der Schüler/innen der 4. Volksschule findet sich in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts (NBB), Indikator A2.

Als Merkmale der Klassen und Schulen werden zusätzlich untersucht:

- der Anteil der Mädchen in der Klasse,
- die Klassengröße,
- Gemeindegröße des Schulstandorts,
- der Schulträger (öffentlich versus privat),
- der Status als Sprengelschule,
- die soziale Zusammensetzung der Schulen.

Index der sozialen Benachteiligung zur Messung der sozialen Belastung von Schulen

Die soziale Zusammensetzung der Schule wird durch einen *Index der sozialen Benachteiligung* gemessen. Hierzu werden für jede Schule die folgenden Merkmale der Schüler/innen berechnet: i) Anteil der Kinder aus dem unteren Quintil der Sozialstruktur, ii) Anteil der Kinder von Eltern mit nur Pflichtschulabschluss, iii) Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund, und iv) Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Alltagssprache. Der Mittelwert der vier Merkmale bildet die Basis für den Index der sozialen Benachteiligung. Eine Schule mit folgender Zusammensetzung

- 40 % Kinder aus dem unteren Quintil der Sozialstruktur,
- 20 % Kinder aus bildungsfernen Gruppen,
- 60 % Kinder mit Migrationshintergrund,
- 40 % Kinder mit anderer Muttersprache,

In der 4. Schulstufe finden sich 19 % der Schüler/innen in hoch oder sehr hoch belasteten Schulen

hat einen Mittelwert von $40 = ((40 + 20 + 60 + 40)/4)$. Zu diesem Mittelwert wird eine Basiszahl von 100 addiert, um den Index zu erhalten. Je höher der Indexwert, desto benachteiligter ist die Schule. Tabelle 5.1 zeigt die Verteilung der Schulen und Schüler/innen nach den Kategorien des Index der sozialen Benachteiligung. Auf dieser Basis sind rund 14 % der Schulen der Sekundarstufe I als hoch (9,3 %) oder sehr hoch (5,1 %) belastet zu bewerten; diese werden von 12 % der Schüler/innen besucht (7,9 % in hoch belasteten, 4,1 % in sehr hoch belasteten Schulen). Für jüngere Schülerjahrgänge steigt der Anteil der Kinder aus sozialen Gruppen mit Bildungsrisiken an, ein Trend zu einer stärkeren Belastung der Schulen ist abzusehen. In der 4. Schulstufe finden sich rund 19 % der Schüler/innen in hoch (10,4 %) oder sehr hoch (8,4 %) belasteten Schulen.

Tab. 5.1: Verteilung der Schulen und Schüler/innen nach sozialer Belastung der Schulen

Belastung (Index der sozialen Benachteiligung)	4. Schulstufe	8. Schulstufe		
	Volksschule	Alle	Allgemeinbildende höhere Schulen	Hauptschule
Schulen (%)				
gering (100–115)	71,7	56,5	92,1	48,4
mittel (115–1259)	17,6	29,1	3,9	34,8
hoch (125–135)	6,0	9,3	4,0	10,6
sehr hoch (>135)	4,7	5,1		6,3
Schüler/innen (%)				
gering (100–115)	59,8	64,9	94,7	53,1
mittel (115–1259)	21,4	23,1	3,1	31,1
hoch (125–135)	10,4	7,9	2,2	10,1
sehr hoch (>135)	8,4	4,1		5,8

Anmerkung: Neue Mittelschulen (NMS) in BIST8 nicht vorhanden, daher kann dieser Schultyp hier nicht ausgewertet werden.

Quelle: BIST-BL4, BIST-BL8.

3.1 Chancengleichheit im Kompetenzerwerb und in der Schulwahl

3.1.1 Auswirkungen der Ungleichheitsmerkmale auf Kompetenzerwerb und die Schulwahl

Der folgende Abschnitt untersucht den Einfluss der individuellen Ungleichheitsmerkmale auf den Kompetenzerwerb in den Fächern Deutsch und Mathematik und die Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. Die Ergebnisse sind in Tabelle 5.2 und Abbildung 5.1 dargestellt. Deskriptive Statistiken zur Schulwahl finden sich in Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Indikator C1.

Tab. 5.2: Leistungsunterschiede in äquivalenten Schulmonaten in Abhängigkeit der Ungleichheitsdimensionen

	4. Schulstufe		8. Schulstufe	
	Deutsch	Mathematik	Deutsch	Mathematik
Stellung der Familie in der Sozialstruktur				
Unteres Quintil	-14,0 (-8,4)	-14,2 (-8,9)	-11,1 (-6,4)	-10,0 (-5,3)
2. Quintil	-8,6 (-6,3)	-9,2 (-6,5)	-7,5 (-4,9)	-7,3 (-5,4)
3. Quintil	Referenzgruppe			
4. Quintil	3,3 (1,0)	2,1 (0,5)	4,4 (2,7)	3,0 (0,9)
Oberes Quintil	10,7 (4,1)	9,3 (3,4)	10,2 (5,2)	10,2 (5,1)
Höchste Bildung der Eltern				
Maximal Pflichtschule	-21,7 (-14,7)	-20,9 (-14,1)	-16,4 (-10,8)	-16,5 (-11,4)
Lehrabschluss/mittlere Schule	-8,9 (-7,4)	-8,1 (-6,6)	-8,0 (-6,6)	-7,8 (-6,1)
Meisterausbildung	-2,9 (-3,7)	-0,9 (-1,5)	-5,3 (-4,0)	-3,8 (-3,0)
Schule mit Matura	Referenzgruppe			
Universität/FH/PÄDAK	9,1 (5,3)	8,7 (5,0)	5,8 (3,5)	5,3 (3,0)
Migrationshintergrund				
Nein	Referenzgruppe			
Ja	-14,4 (-8,4)	-13,6 (-7,8)	-16,2 (-12,8)	-16,0 (-12,9)
Geschlecht				
Männlich	Referenzgruppe			
Weiblich	7,2 (7,7)	-5,5 (-5,0)	12,2 (11,7)	-1,4 (-1,9)
Mutter erwerbstätig				
Nein	Referenzgruppe			
Ja	2,7 (-0,1)	2,5 (-0,3)	nicht verfügbar	

Anmerkung: Dargestellt sind Differenzen in Schulmonaten. Angenommen wurde, dass ein Schuljahr 10 Schulmonate umfasst. Laut OECD (2011b, S. 27) entspricht ein Schuljahr dem Kompetenzzuwachs von 40 PISA-Punkten bzw. 0,4 Standardeinheiten. Ein Schulmonat entspricht daher ungefähr einer Punktedifferenz von 4 Punkten. Lesebeispiel: In der vierten Schulstufe beträgt der Deutschunterschied zwischen Kindern von Eltern mit Matura und Kindern von Eltern mit einem Lehrabschluss bzw. Abschluss einer mittleren Schule 9 Schulmonate, also rund ein Schuljahr (= 10 Monate). D. h., diese Kinder müssten im Schnitt den Kompetenzzuwachs etwa eines Jahres aufholen, um auf Kinder von Eltern mit Matura aufzuschließen. Werte in Klammer sind Differenzen in Schulmonaten nach Kontrolle aller anderen Ungleichheitsmerkmale.

Quelle: BIST-BL4, BIST-BL8.

Soziale Herkunft
als zentrale
Ungleichheitsdimension

Zusammenfassend zeigt sich folgendes Bild zur Chancengleichheit. Die soziale Herkunft ist die zentrale Ungleichheitsdimension. Sie wirkt sich durchgehend in der Bildungslaufbahn auf den Kompetenzerwerb und den Schulbesuch aus. Ihre Wirkung bleibt auch bestehen, wenn der Einfluss anderer Merkmale statistisch kontrolliert wird. Die anderen Merkmale folgen mit deutlichem Abstand in der Bedeutung:

Kinder von Eltern mit
geringer Bildung sind im
Lernfortschritt 2 Schuljahre
zurück

- Kinder von Eltern mit geringer Bildung zeigen in der 4. Schulstufe deutlich schwächere Leistungen. Ihr Rückstand im Lernfortschritt liegt bei mehr als zwei Schuljahren (21,7 Schulmonate) hinter den Kindern von Eltern mit Maturaabschluss. Für die 8. Schulstufe ergeben sich ähnliche Befunde. Auch bei Kontrolle anderer Einflussfaktoren bleiben diese Leistungsdifferenzen bestehen. Sie reduzieren sich um rund ein Drittel.
- Während 69 % der Schüler/innen, deren Eltern einen tertiären Bildungsabschluss haben, angeben, nach der Volksschule in eine AHS-Unterstufe zu wechseln, erwarten nur 16 % der Schüler/innen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen, die AHS-Unterstufe zu besuchen. Für den Übergang in die maturaführenden Schulen der Sekundarstufe II wird ein Verhältnis von 24 % zu 82 % berechnet.
- Für die Stellung der Familie in der Sozialstruktur fallen die Ergebnisse ähnlich wie bei der Bildung aus.

Migrationshintergrund für
die Schulwahl erst am
Ende der Sekundarstufe I
relevant

Leistungsunterschiede im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund sind durch die gesamte Schullaufbahn hindurch beobachtbar. Das empirisch gemessene Ausmaß reduziert sich, wenn die Bildung der Familien und ihre Stellung in der Sozialstruktur statistisch berücksichtigt werden. Bei der Schulwahl wird der Migrationshintergrund erst am Ende der Sekundarstufe I relevant, der Zugang zu maturaführenden Schulen von Kindern von Migranten ist geringer:

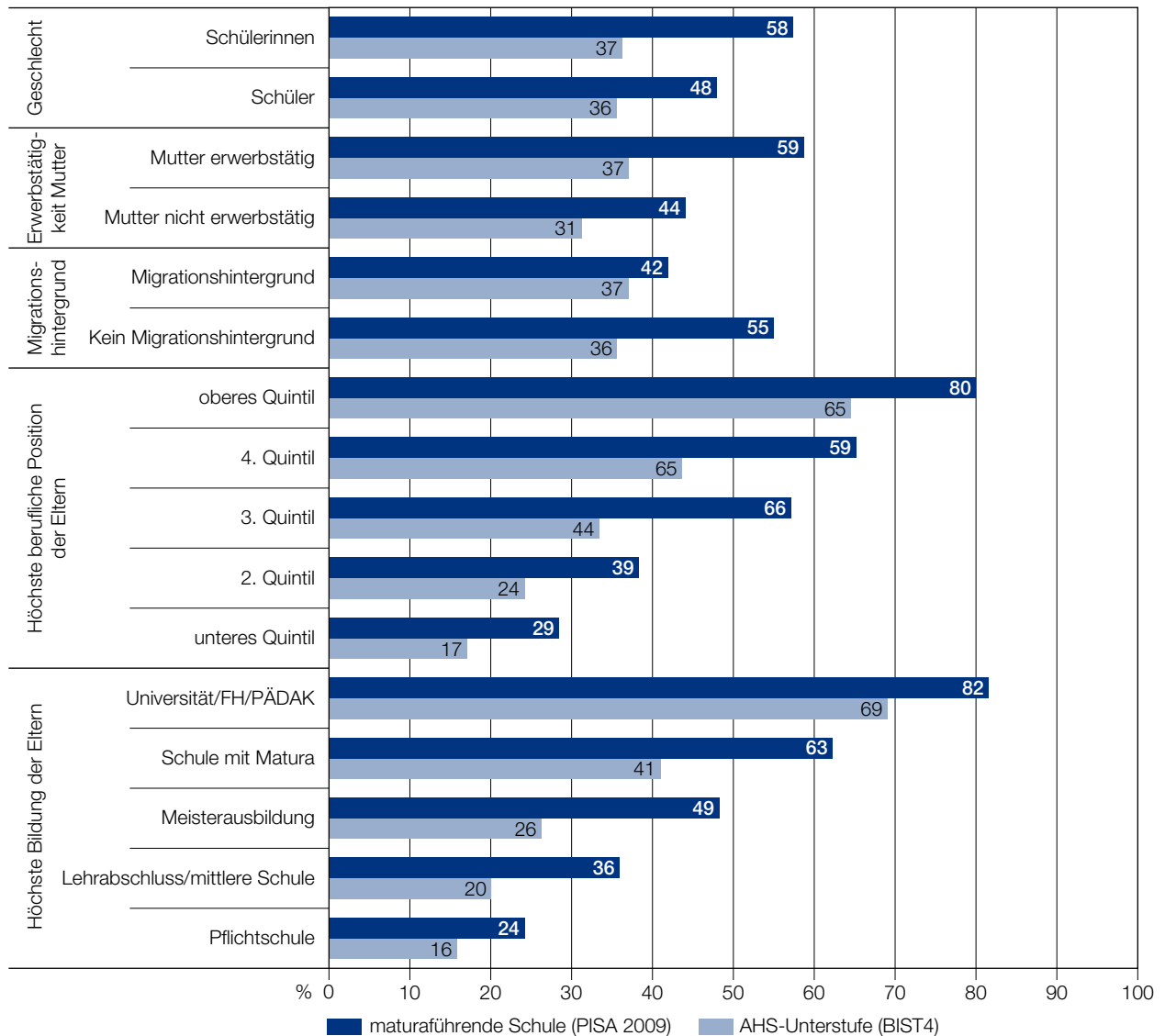
- Der durchschnittliche Lernrückstand von Kindern mit Migrationshintergrund entspricht etwa 14 Schulmonaten. Diese Unterschiede bleiben in der 8. Schulstufe bestehen. Die Differenzen reduzieren sich in der 4. Schulstufe um rund 40 % und in der 8. Schulstufe um etwa ein Fünftel. Ebenso verringern sich die Leistungsunterschiede, wenn die Alltagssprache der Schüler/innen Deutsch ist bzw. die Schüler/innen ihre Beherrschung der deutschen Sprache als sehr gut einschätzen⁵.
- Der Migrationshintergrund hat keinen Einfluss darauf, ob nach der Volksschule eine AHS besucht wird. Dies ändert sich beim Übergang in die Sekundarstufe II. 55 % der einheimischen Schüler/innen, aber nur 42 % der Schüler/innen mit Migrationshintergrund wechseln in eine maturaführende Schule.

Geschlechterunterschiede in den Leistungen bestehen in unterschiedlicher Richtung je nach Fach schon in der Volksschule. Allerdings verschwindet am Ende der Sekundarstufe I der Vorsprung der Buben in Mathematik nahezu, während sich der Vorsprung der Mädchen in Deutsch in der Sekundarstufe verstärkt. Bei der Schulwahl zeigen sich ab der Sekundarstufe I deutliche Unterschiede. Mädchen besuchen häufiger eine maturaführende Schule (58 % vs. 48 %).

Für die Erwerbstätigkeit der Mutter zeigen sich zwar bivariat Wirkungen für den Besuch einer maturaführenden Schule, diese verschwinden aber bei multivariater Betrachtung.

5 Für BIST-BL 4 ist die gesprochene Alltagssprache bekannt, bei der BIST-BL 8 wurden die Muttersprache und die Selbsteinschätzung der Sprachbeherrschung des Deutschen erfasst und in die Analysen einbezogen.

Abb. 5.1: Besuch einer AHS-Unterstufe bzw. maturaführenden Schule in Abhängigkeit der Ungleichheitsdimensionen



Anmerkung: Auf PISA 2009 musste zurückgegriffen werden, da in BIST-BL8 der nach der 8. Schulstufe geplante Schulbesuch nicht erfasst wird.

Quelle: BIST-BL4 (geplanter Schulbesuch), PISA 2009 (realisierter Schulbesuch).

3.1.2 Auswirkungen des Schulstandorts und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft

Neben den oben diskutierten Ungleichheitsdimensionen erweist sich die Gemeindegröße als zentrale Determinante eines AHS-Besuchs nach der Volksschule. Während 23 % der Schüler/innen aus Schulstandorten mit 5.000 oder weniger Einwohnerinnen und Einwohnern in eine AHS wechseln, macht der entsprechende Anteil in Großstädten (mehr als 100.000 Einwohner/innen) 57 % aus. Der Zusammenhang bleibt auch nach statistischer Kontrolle anderer Ungleichheitsmerkmale bestehen (siehe Tabelle 5.3) und bildet die unterschiedliche Versorgung mit Gymnasien in städtischen und ländlichen Gebieten ab. Weiters zeigt sich in der 4. Schulstufe ein negativer Einfluss der Gemeindegröße auf die durchschnittliche Mathematikleistung. Unter sonst konstanten Voraussetzungen fällt die Durchschnittsleistung in größeren Gemeinden schlechter aus. Dieser Effekt kann in der 8. Schulstufe in der

Gemeindegröße als zentrale Determinante eines AHS-Besuchs nach der Pflichtschule

Hauptschule (HS) sowohl für Deutsch und Mathematik beobachtet werden. Unter sonst gleichen Voraussetzungen sind die Durchschnittsleistungen in städtischen Hauptschulen schlechter.

Je höher die soziale Benachteiligung einer Schule, desto schlechter die Leistungen

Der Schulindex der sozialen Benachteiligung wirkt sich negativ auf die durchschnittliche Deutsch- und Mathematikleistung aus. Dies gilt sowohl für die 4. Schulstufe als auch für AHS und HS in der 8. Schulstufe. Bei sonst konstanten Bedingungen bedeutet das: Je höher das durchschnittliche Ausmaß der sozialen Benachteiligung einer Schule, desto schlechter sind die durchschnittlichen Leistungen. Als Folge reduziert sich auch die Übergangsquote von der Grundschule in die AHS-Unterstufe. Sozial benachteiligte Kinder in Schulen mit höherem Anteil benachteiligter Kinder sind derzeit doppelt benachteiligt. Zum einen individuell, da ihre schlechteren Startbedingungen in der Schule nicht kompensiert werden, zum anderen, da sie Klassen mit schwierigeren Rahmenbedingungen besuchen, die zusätzlich mit schlechteren Lernerfolgen einhergehen

Tab. 5.3: Einfluss der Kompositionsmerkmale und Schulmerkmale auf die Deutsch- und Mathematikleistung und auf den Besuch einer AHS-Unterstufe

	Mathematik*	Deutsch*	Übergang zur AHS**
Volksschule (4. Schulstufe)			
Schulkontext Gemeindegröße	-0,277	-0,193 ^f	0,682
Schulkomposition Schulindex der sozialen Benachteiligung	-0,250	-0,238	n. s.
Hauptschule (8. Schulstufe)			
Schulkontext Gemeindegröße	-0,472	-0,382	-
Schulkomposition Schulindex der sozialen Benachteiligung	-0,260	-0,297	-
AHS (8. Schulstufe)			
Schulkontext Gemeindegröße	n. s.	n. s.	-
Schulkomposition Schulindex der sozialen Benachteiligung	-0,651	-0,537	-

Anmerkung: Standardisierte Koeffizienten. Mit dem Symbol *f* sind Koeffizienten mit geringer Signifikanz (.9-.95) gekennzeichnet, nicht signifikant (n. s.; $p > .10$), alle anderen Koeffizienten sind signifikant.

*Auf Individualebene wurden Bildung der Eltern, Position der Eltern in der Sozialstruktur, Nationalität, nichtdeutsche Alltagssprache und Geschlecht der Schüler/innen kontrolliert.

**neben den genannten Merkmalen wurden auch die Deutsch- und Mathematikleistungen kontrolliert. VS = Volksschule; HS = Hauptschule; AHS = Allgemeinbildende höhere Schulen.

Quelle: BIST-BL4, BIST-BL8, NMS-Schulen in BIST8 nicht vorhanden, daher kann dieser Schultyp hier nicht ausgewertet werden.

3.1.3 Primäre und sekundäre Effekte beim Übergang zwischen den Schulstufen

Wie in Abschnitt 2.1 diskutiert, ist es eine wichtige Frage, inwieweit sich die aufgezeigten Unterschiede in der Schulwahl durch Leistungsunterschiede (primäre Effekte) bzw. durch leistungsunabhängige Unterschiede in den Schulwahlentscheidungen der Herkunftsgruppen (sekundäre Effekte) erklären lassen.

Tab. 5.4: Primäre und sekundäre Effekte

	4. Schulstufe			9. Schulstufe (15- bis 16-Jährige)		
	Gesamt*	Primär**	Sekundär***	Gesamt*	Primär**	Sekundär***
Stellung der Familie in der Sozialstruktur	.202	.059 (29 %)	.143 (71 %)	.244	.154 (63 %)	.090 (37 %)
Höchste Bildung der Eltern	.257	.075 (29 %)	.182 (71 %)	.202	.098 (49 %)	.104 (51 %)
Migrationshintergrund	.017	-.041 (41 %) ^{****}	.058 (59 %) ^{****}	-.030	-.112 (58 %) ^{****}	.082 (42 %) ^{d****}
Geschlecht (weiblich)	.020	-.009 (24 %) ^{****}	.029 (76 %) ^{****}	.098	.028 (29 %)	.070 (72 %)
Mutter erwerbstätig	.010	.001 (10 %)	.009 (90 %)	.055	.017 (31 %)	.038 (69 %)

Anmerkung:

*Gesamteffekte sind die partiellen Effekte unter Kontrolle aller Ungleichheitsmerkmale.

**Der primäre Effekt ergibt sich als Gesamteffekt minus sekundärem Effekt. Er misst den Einfluss der Ungleichheitsmerkmale über die Leistungskomponenten. Als Leistungskomponenten wurden für die 4. Schulstufe die Mathematikkompetenz und die Deutschkompetenzen Lesen, Schreiben, Hören erfasst, für die 15-/16-Jährigen Mathematikkompetenz und Lesekompetenz erfasst.

***Der sekundäre Effekt ergibt sich, wenn zusätzlich die erzielten Testleistungen kontrolliert werden.

****Strenggenommen ist die Berechnung von relativen Anteilen nicht möglich, da der primäre und sekundäre Effekt ein umgekehrtes Vorzeichen haben. Um dennoch eine Vorstellung von der relativen Stärke der beiden Effekte zu erhalten, wurde mit Absolutbeträgen gerechnet.

Quelle: BIST-BL4, PISA.

Aus Tabelle 5.4 lassen sich folgende Effekte für den Übergang nach der Volksschule erkennen:

- Starke sekundäre Effekte der sozialen Herkunft (Bildung und Stellung in der Sozialstruktur) bei der Wahl der Schulform der Sekundarstufe I. Die sozialen Ungleichheiten hinsichtlich des Besuchs der AHS-Unterstufe sind zu 71 % durch die Wahlentscheidung erklärbar und nur zu 29 % durch Leistungsunterschiede. Allerdings sind hier Benotungsunterschiede noch nicht berücksichtigt. Berücksichtigt man diese, so reduziert sich der sekundäre Effekt zwar auf etwa 60 %, ist aber immer noch bedeutsam.
- Geringe Effekte des Migrationshintergrunds, wobei die sekundären Effekte die negativen primären Effekte, d. h. geringere Schulleistungen, ausgleichen.

Soziale Ungleichheiten beim AHS-Besuch nur zu 29 % durch Leistungsunterschiede erklärt

Für den Übergang in die Sekundarstufe II lassen sich folgende Effekte erkennen:

- Im Vergleich zur Schulwahl nach der Volksschule schwächere sekundäre Effekte der sozialen Herkunft. Die Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II im Zusammenhang mit der Stellung der Familie in der Sozialstruktur lassen sich zu 37 % auf Wahlentscheidungen zurückführen. Hinsichtlich der Bildung der Eltern ist die Schulwahl nur zur Hälfte durch die Leistung bedingt. Zu beachten ist hier aber, dass in den primären Effekten die Leistungsunterschiede enthalten sind, die eventuell infolge der ersten Wahlentscheidung nach der Grundschule entstanden sind.
- Ein relativ starker sekundärer Effekt des Migrationshintergrunds. Bei gleichen Leistungen wechseln Kinder im Ausland geborener Eltern häufiger in eine maturaführende Schule, was eine etwas höhere Bildungsaspiration dieser Familien anzeigt. Allerdings wird der sekundäre Effekt, durch die schlechteren Leistungen (primärer Effekt) mehr als ausgeglichen, sodass sich insgesamt ein schwacher negativer Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Besuch maturaführender Schulen ergibt.
- Ein relativ starker Gesamteffekt des Geschlechts. Dies kann zu 72 % durch die Wahlentscheidung (sekundärer Effekt) erklärt werden. Vermutlich ist ein wichtiger Faktor zur

Geschlechterunterschiede in der Schulwahl nach der 8. Klasse zu 72 % aufgrund sekundärer Effekte

Erklärung des starken sekundären Effekts die deutlich höhere Bildungsaspiration der Mädchen am Ende der Pflichtschulzeit. Ein weiterer Grund könnte schließlich sein, dass für Burschen die berufliche Bildung attraktivere Alternativen bietet. Bacher et al. (2008) bestätigen das allerdings nicht. Schließlich könnten auch Benotungsunterschiede eine Rolle spielen, die in PISA nicht berücksichtigt werden können.

Effekte aufgrund der Erwerbstätigkeit der Mutter fallen nach Kontrolle der anderen Ungleichheitsmerkmale bei beiden Bildungsentscheidungen sehr schwach aus und sind zu vernachlässigen.

3.1.4 Kompensatorische Wirkung von Neuer Mittelschule und berufsbildenden höheren Schulen?

BHS kommt kompensatorische Wirkung hinsichtlich der Bildung und des Berufs der Eltern zu

Für den Übergang in die Sekundarstufe II wird der seit Mitte der 1970er Jahre verstärkt ausgebauten berufsbildenden höheren Schule (BHS) eine kompensatorische Wirkung zuge-dacht. Die BHS soll soziale und regionale Ungleichheiten verringern (Bacher, 2003; Kast, 2010). Während sich Kast (2010) kritisch zur kompensatorischen Wirkung äußert, stützten die Ergebnisse von Bacher et al. (2012) die angesprochenen Funktionen der BHS. Im Detail zeigt sich, dass der BHS eine kompensatorische Wirkung hinsichtlich der Bildung und des Berufs der Eltern zukommt. Bei einer multivariaten Betrachtung ist nur mehr die Bildung der Eltern signifikant. Bacher (2003) weist zusätzlich eine kompensatorische Wirkung hinsichtlich des Wohnorts nach. Die BHS reduziert somit soziale und regionale Ungleichheiten. Hinsichtlich Geschlecht, Migrationshintergrund und Familienstruktur kommt der BHS aber derzeit keine kompensatorische Funktion zu.

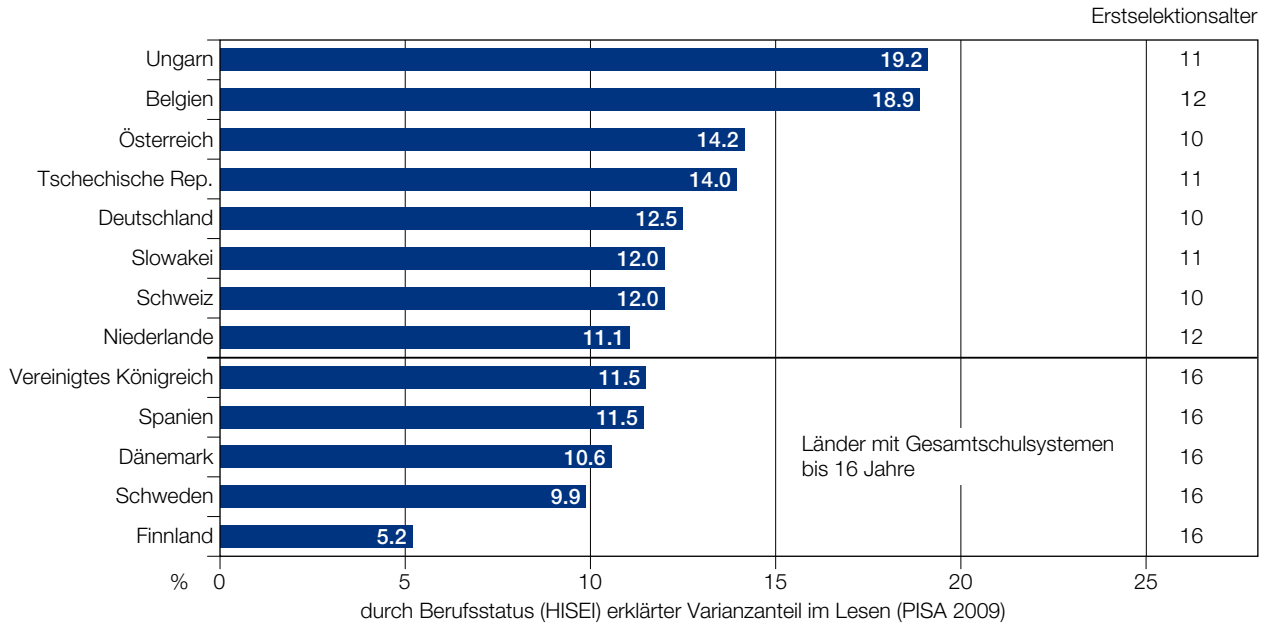
Analog zur BHS könnte gefragt werden, ob die Neue Mittelschule (NMS) kompensatorisch wirkt. Mit den verfügbaren Daten kann diese Frage nicht beantwortet werden, da noch nicht bekannt ist, ob durch die NMS mehr Schüler/innen aus unteren Bildungs- und Berufs-schichten der Übertritt in eine maturaführende Schule gelingt. Aufschluss darüber wird die geplante Evaluierung bringen. Untersucht werden kann die soziale Zusammensetzung der NMS während der Umstellung. Hier zeigt sich (siehe Web-Dokument 5.1), dass die NMS im Wesentlichen eine ähnliche soziale Zusammensetzung wie die HS aufweist. Geringe Abweichungen gibt es bei der beruflichen Position der Eltern, die darauf hindeuten, dass es der NMS weniger gut gelingt, untere berufliche Positionen anzusprechen. Besonders deutlich wird dieser Sachverhalt, wenn nur Schüler/innen betrachtet werden, die eine AHS in der Nähe haben. Die starke AHS-Präferenz der Kinder von Eltern mit hoher Bildung hat sich durch die Einführung der NMS in der Anfangsphase nicht geändert, was einer sozialen Durchmischung der Schülerschaft entgegensteht.

3.1.5 Die Bedeutung von Systemfaktoren

Erstselektionsalter empirisch bedeutsam

In den Analysen zu den PISA-Erhebungen (Literatur siehe Abschnitt 2.1) hat sich das Erst-selektionsalter als empirisch besonders bedeutsam für die Chancengleichheit erwiesen. Abbil-dung 5.2 verdeutlicht dieses Ergebnis und zeigt den Zusammenhang zwischen Chancengleichheit und Erstselektionsalter. In der oberen Hälfte der Abbildung sind die Länder mit früher Erstselektion aufgetragen, in der unteren Hälfte jene mit späterer Erstselektion. Gezeigt wird, wie stark die Leseleistung vom sozioökonomischen Verhältnis der Familie abhängt. Die Abhängigkeit ist in Ländern mit früher Erstselektion stärker als in Ländern mit späterer Erstselektion.

Abb. 5.2: Abhängigkeit der Leseleistungen vom sozioökonomischen Status der Eltern in unterschiedlichen Ländern



Quelle: PISA 2009, eigene Berechnungen.

Kein Einfluss auf die Chancengleichheit konnte dagegen für die schulische Autonomie und die Akademisierung des Lehrerberufs ermittelt werden (Bacher & Leitgöb, 2009). Auf das Leistungsniveau hat das Erstselektionsalter – abhängig von den in die Analyse einbezogenen Ländern – keinen (Bacher, 2007) bzw. in einzelnen Teilbereichen einen schwach negativen Einfluss (Bacher & Leitgöb, 2009). Als entscheidender Einflussfaktor auf das Leistungsniveau aller Schüler/innen inklusive der Risiko- und Spitzenschüler/innen erwies sich die schulische Autonomie: Mit der schulischen Autonomie steigt das durchschnittliche Leistungsniveau, der Anteil der Spitzenschüler/innen nimmt zu und jener der Risikoschüler/innen nimmt ab. Dabei ist nach Wößmann (2005) wichtig, dass die Schulen sowohl über curriculare und personelle Autonomie verfügen als auch die schulische Autonomie mit der externen Standardüberprüfung gekoppelt wird.

Tab. 5.5: Leistungsunterschiede von Volksschülerinnen und -schülern der 4. Schulstufe, die den Kindergarten besucht haben, im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern ohne Kindergartenbesuch, nach Dauer des Kindergartenbesuchs und sozialer Herkunft

	Alle Schüler/innen		Einheimisch		Mit Migrationshintergrund	
	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr	bis zu einem Jahr	mehr als ein Jahr
Mathematik	27	41	31	48	18 ^f	20
Deutsch	26	38	29	42	21	27
Davon: die unteren beiden Quintile der Sozialstruktur						
Mathematik	32	32	35	40	26	17 ^f
Deutsch	30	30	28	33	32	25

Anmerkungen. Dargestellt sind Punktunterschiede, wobei 100 Punkte der Standardabweichung der Bevölkerung entsprechen. Auf Individualebene werden die soziale Herkunft, Migration, Geschlecht und Alltagssprache kontrolliert. Auf Schulebenen die Kontextfaktoren. Mit dem Symbol *f* sind Koeffizienten mit geringer Signifikanz (.9–.95) gekennzeichnet. Alle anderen Koeffizienten sind signifikant.

Quelle: BIST-BL4.

Positiver Effekt des Kindergartenbesuchs für alle Bevölkerungsgruppen, für benachteiligte Gruppen allerdings nicht größer

Die Forderung nach Ausbau der frühkindlichen Bildung wird auch mit der Erwartung verknüpft, dass frühkindliche Bildung die negativen Effekte der sozialen Herkunft teilweise ausgleichen kann und damit in ihrer Entwicklung gefährdeten Kindern einen chancengerechten Einstieg in die Schule bietet (Stanzel-Tischler & Breit, 2009). Tabelle 5.5 zeigt das Ausmaß des Leistungsvorsprungs von Kindern, die den Kindergarten besucht haben. Die Ergebnisse bestätigen im Unterschied zu früheren Befunden bei PISA 2009 (zusammenfassend Bacher & Leitgöb 2009) den erwarteten positiven Effekt des Kindergartenbesuchs für alle untersuchten Bevölkerungsgruppen. Den Kindergärten ist es somit in jüngster Zeit gelungen, Kinder zu fördern. Allerdings bestätigt sich nicht, dass die positiven Effekte für sozial benachteiligte Gruppen größer sind als für den Rest der Bevölkerung. Ein Kindergartenbesuch durch benachteiligte Gruppen verbessert also die Schulleistungen, reduziert jedoch nicht den Rückstand zu anderen Gruppen, wenn diese auch den Kindergarten besuchen.

3.1.6 Zwischenfazit

Die mit den BIST-BL-Daten durchgeführten Analysen bestätigen die bisherigen Befunde zur sozialen Selektivität des österreichischen Schulsystems und erweitern diese. Das österreichische Schulsystem ist durch ein hohes Ausmaß an Chancenungleichheit gekennzeichnet und der sozialen Herkunft kommt bei der Entstehung dieser Ungleichheiten eine zentrale Rolle zu. Auf die Schulwahl wirkt sie primär über Leistungsdefizite und sekundär über die Wahl-situation ein. Hinzu kommen Kompositionseffekte der sozialen Zusammensetzung der Schulen, die mit den BIST-Daten erstmals für Österreich empirisch nachgewiesen werden konnten. Schüler/innen erbringen in Schulen, die durch ein hohes Ausmaß an sozialer Benachteiligung gekennzeichnet sind, schlechtere Leistungen, unabhängig von individuellen Benachteiligungsmerkmalen.

3.2 Nichterreicherung des Bildungsminimums – Bildungsarmut

Der folgende Abschnitt betrachtet Gerechtigkeit im Schulsystem empirisch in Hinblick auf das Ziel des Bildungsminimums und beschreibt somit die Bildungsarmut in Österreich. Dazu wird quantifiziert, inwieweit Schüler/innen und Schulabgänger/innen gewisse Bildungsminima verfehlen. Ferner wird aufgezeigt, wie das Risiko, ein Bildungsminimum zu verfehlen, von den oben diskutierten Ungleichheitsdimensionen abhängt.

Bildungsarmut kann absolut oder relativ definiert werden

Analog zur Armutsmessung (Volkert et al., 2003, S. 29–30; Stelzer-Orthofer, 1997) kann auch die Bildungsarmut absolut oder relativ definiert werden (Allmendinger & Leibfried, 2003; Schlögl 2009, S. 158). Absolut bedeutet, dass vorab aus theoretischen Überlegungen Schwellenwerte (Mindeststandards) bestimmt werden, bei deren Nichterreicherung das Risiko der gesellschaftlichen Ausgrenzung erheblich ansteigt. Bei einer relativen Definition wird von der empirischen Verteilung ausgegangen; von Bildungsarmut wird dann gesprochen, wenn ein bestimmter Verteilungskennwert unterschritten ist. Denkbar sind und praktisch angewendet werden Mischformen.

Zusätzlich wird Bildungsarmut komplementär in Bezug auf Abschlüsse (Zertifikatsarmut) oder Kompetenzen (Kompetenzarmut) definiert.

Festlegung eines Bildungsminimums nur als Konvention in Hinblick auf die Erwartungen der Gesellschaft möglich

Die Festlegung eines Bildungsminimums kann selbstverständlich nur als Konvention mit Blick auf die Erwartungen der jeweiligen Kultur festgelegt werden (Tenorth, 2010). In Österreich existiert eine solche Festlegung noch nicht. Durch internationale Erhebungen wie PISA oder durch die Definition von EU-Bildungszielen werden diese aber implizit in die österreichische Diskussion eingeführt. Übersicht 5.3 fasst die vier Konzepte der Bildungsarmut zusammen und gibt Beispiele, wie sie gemessen werden können.

Übersicht 5.3: Konzepte zur Messung der Bildungsarmut

	Absolut: Schwellenwerte relevant	Relativ: empirische Verteilung relevant
Zertifikatsarmut	Der Bildungsstand einer Person ist unterhalb eines festgelegten Abschlusses, z. B. mindestens Lehre/BMS (ISCED 3B), oder die Schulbildung wird nach einer bestimmten Schulstufe abgebrochen.	Bestimmter Anteil an durchschnittlicher Bildung (z. B. an Schuljahren) wird nicht erreicht.
Kompetenzarmut	Ein bestimmtes, festgelegtes Kompetenzniveau wird nicht erreicht, z. B. PISA: Kompetenzniveau 2 in Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaft nicht erreicht.	Die Leistung fällt unter bestimmte Vergleichswerte der Grundgesamtheit: z. B. die 20 % schlechtesten Schüler/innen oder Schüler/innen, die eine vorgegebene Punktezahl unter dem Median liegen.

3.2.1 Zertifikatsarmut

In Hinblick auf Zertifikatsarmut haben sich in Österreich zwei Indikatoren durchgesetzt: Zum einen der Anteil der 15-Jährigen, die am Ende der Schulpflicht die Ausbildung abbrechen, d. h., keine weitere Ausbildung nach der Pflichtschule antreten, und zum anderen der Anteil der frühen Schulabgänger/innen (*Early School Leavers*) in der jungen Bevölkerung. Nach EU-Definition sind frühe Schulabgänger/innen Personen zwischen 18 und 24 Jahren, nicht in Ausbildung befindend und keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen konnten, d. h. die maximal ISCED 3C (z. B. einjährige Haushaltungsschule) erreicht haben. Da in Österreich die Schulpflicht schon nach dem 9. Schulbesuchsjahr, d. h. in der Regel mit 15 Jahren endet, passen manche Autoren die Definition des Indikators national an und schließen Jugendliche ab 16 Jahren ein (Bacher & Tamesberger, 2011).

Hinsichtlich des Indikators zum Schulabbruch am Ende der Schulpflicht (siehe Band 1 des Nationalen Bildungsberichts, Kennzahl D2.1) ergibt sich folgendes Bild:

- Knapp 7000 14-jährige Schüler/innen des Schuljahrs 2009/10 haben im Folgejahr nach Beendigung der Schulpflicht keine weitere Schule besucht. Dies entspricht 6,6 % der Mädchen und 7,8 % der Buben. Etwa ein Fünftel davon schloss die Hauptschule nicht ab.
- Das Risiko des Schulabbruchs ist für Kinder mit anderer Umgangssprache als Deutsch je nach Geschlecht und Sprache zwei- bis dreimal höher als für Kinder deutscher Alltagssprache. 17,8 % der Buben und 17,3 % der Mädchen mit türkischer Umgangssprache brachen 2010 nach Ende der Schulpflicht die Schule ab. Das Risiko, die Schule ohne Hauptschulabschluss zu verlassen, ist ca. viermal erhöht.

Bezüglich der frühen Schulabgänger/innen (siehe Kennzahl D2.2) lassen sich die Befunde wie folgt zusammenfassen:⁶

- Seit dem Jahr 2000 hat sich der Anteil der frühen Schulabgänger/innen in Österreich nach einem deutlichen Rückgang in der zweiten Hälfte der 1990er Jahre (Kritikos & Ching, 2005) stabil entwickelt. Nach dem Jahr 2008 hat sich der Anteil leicht verringert und liegt seither unter 9 %. Österreich hatte somit das sich im Rahmen der EU-Strategie gesetzte Ziel einer Quote von unter 10 %, bereits zum Zeitpunkt der Zielsetzung erreicht.

Im EU-Durchschnitt konnte der Anteil frühzeitiger Schulabgänger/innen zwischen 2000 und 2010 von knapp 18 % auf 14 % reduziert werden. In den Vergleichsländern ist aktuell

⁶ Die Ergebnisse werden hier nur kurz angeführt, da im Nationalen Bildungsbericht Österreich 2009 den frühen Schulabgängerinnen und -abgängern ein eigenes Kapitel gewidmet ist (Steiner, 2009). Eine detaillierte Diskussion findet sich auch bei Steiner (2009a, 2009b, 2011).

lediglich in der Schweiz der Anteil niedriger als in Österreich. Schweden, die Niederlande und Finnland liegen im Bereich von 10 %, Frankreich bei 12,6 %.

Geringe Quote des Schulabbruchs, aber ausgeprägte Differenzen nach Geschlecht und Umgangssprache

Bei einer insgesamt geringen Quote des Schulabbruchs und der frühen Schulabgänger/innen bestehen somit ausgeprägte Differenzen nach Geschlecht und Umgangssprache. Höhere Anteile für Jugendliche sozialschwacher Herkunft und in den Städten sind bei Steiner (2009b) belegt. Die Unterschiede bei Berücksichtigung des Migrationshintergrunds bzw. Alltagssprache verweisen auf Probleme bei der Integration in die berufliche Bildung. Schüler/innen mit Migrationshintergrund oder anderer Umgangssprache sind in der BHS und insbesondere in der Berufsschule unterrepräsentiert (Band 1, Indikator B2).

Die gute Position Österreichs im europäischen Vergleich lässt sich unter anderem durch die gute Wirtschaftslage erklären. Das Berufsbildungssystem hat zudem einen entscheidenden Einfluss auf das Ausmaß des *Early School Leavings* in den einzelnen europäischen Staaten. Je stärker dieses ausgeprägt ist, desto geringer ist der Anteil an vorzeitigen Bildungsabbrecherinnen und -abbrechern (Steiner, 2011). Positiv wirken sich wahrscheinlich die vielfältigen Optionen zum Erwerb eines Sekundarabschlusses II in Österreich sowie arbeitsmarktpolitische Maßnahmen aus. So z. B. kann ein Sekundarabschluss II in einer AHS, BHS, BMS oder in einer dualen Lehre erworben werden, wobei beim Scheitern in einer Schulform ein Wechsel in eine andere, zumeist formal niedrigere Form möglich ist. Als Beispiel für eine präventive bildungs- und arbeitsmarktpolitische Maßnahme sei die Einführung des *Jugendcoachings* genannt, das gemeinsam vom Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK) und dem BMUKK getragen wird (Bundessozialamt, 2011).

3.2.2 Kompetenzarmut

Messung von Kompetenzarmut durch Daten zu Risikoschülerinnen und -schülern

Allmendinger, Ebner und Nikolai (2010) sowie Tenorth (2010) schlagen zur Messung der absoluten Kompetenzarmut die Verwendung der Risikoschülergruppen in PISA vor. Zur Erfassung der Kompetenzarmut in der Volksschule stehen zudem die Ergebnisse der Vergleichsstudie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zur Verfügung. Hier kann die Bildungsberichterstattung auf Kompetenzmodelle zurückgreifen, deren niedrigste Stufen Kompetenzarmut inhaltlich definieren und international vergleichbar machen (OECD, International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]). Im Kontext internationaler Studien findet die Diskussion von Kompetenzarmut unter dem Schlagwort der Risikoschüler/innen (*students at risk*) statt. Risikoschüler/innen sind Schüler/innen, deren Ergebnisse sich im untersten Bereich der Leistungsskala der jeweiligen Testung befinden (auf Kompetenzstufe 1 bzw. darunter; vgl. NBB Band 1, Indikator D5.3). Baumert und Maaz (2010) gelang es, die auf PISA-Kompetenzstufen basierende Definition für Kompetenzarmut durch einen Abgleich zwischen PISA und den von den Industrie- und Handelskammern bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen benutzten Mathematiktests als arbeitsmarktrelevant zu validieren. Deutsche Schulabsolventinnen und -absolventen, die in Mathematik das Kompetenzniveau 1 nicht überschritten, hatten praktisch keine Chance, die Aufgaben der Einstellungstests zu bewältigen.

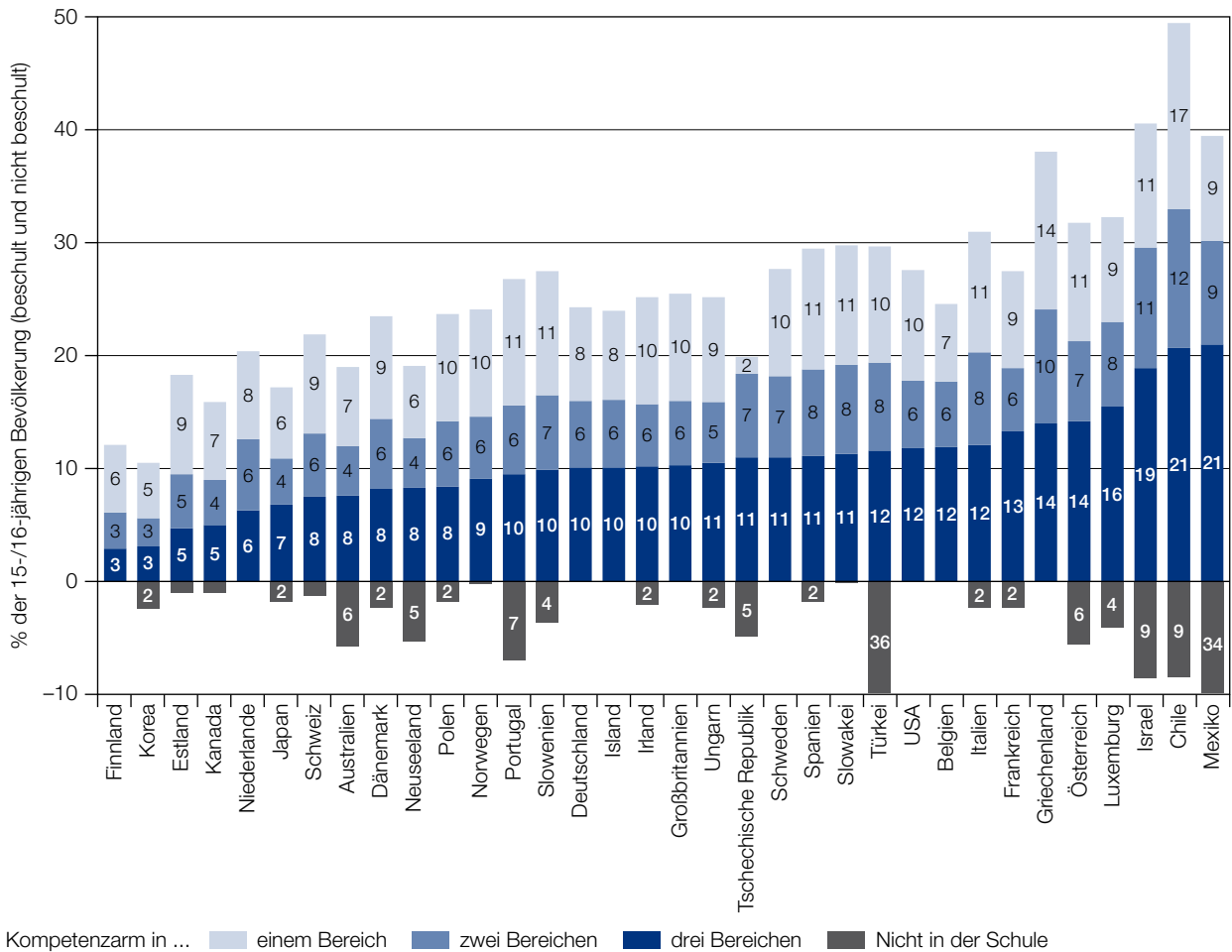
Während die Anzahl der Risikoschüler/innen im Lesen in Österreich am Ende der Grundschulzeit laut PIRLS 2006 im internationalen Vergleich mit 16 % (Suchań, 2009, S. 28) im Mittelfeld liegt, zeigen die Ergebnisse für die 15-Jährigen eine im internationalen Vergleich besorgniserregend hohe Anzahl von Risikoschülerinnen und -schülern. Je nach Testbereich ist danach zwischen einem Viertel und einem Fünftel der Schüler/innen „von absoluter Kompetenzarmut bedroht“ (Suchań, 2009, S. 28). Im Lesen verfügen 28 % der Schüler/innen über nicht elementare Fähigkeiten, in Mathematik 23 % und in den Naturwissenschaften 21 % (Schwantner & Schreiner, 2010; siehe auch NBB Band 1, Indikatoren D5). Wird zudem in Betracht gezogen, dass mit 5,6 % der 15-Jährigen ein vergleichsweise hoher Anteil die Schule schon verlassen hat und diese Gruppe vermutlich nur geringe Kompetenzen besitzt,

ist der Anteil der Kompetenzarmen unter der gesamten Gruppe der 15-jährigen Jugendlichen vermutlich noch höher.

Die PISA-Daten erlauben für die drei Kompetenzbereiche Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften eine simultane Betrachtung der Kompetenzarmut: Je nach Definition von Kompetenzarmut (als kompetenzarm in mindestens einer oder drei Domänen) liegt der Anteil der kompetenzarmen Jugendlichen in Österreich bei 32 % bzw. 14,2 %, wobei die 5,6 % der Schule fernbleibenden 15-Jährigen zusätzlich berücksichtigt werden sollten (Abbildung 5.3). Das bedeutet, von den 99.000 befragten 15-Jährigen im Jahr 2009 sind mehr als 37.000, also jede/r Dritte entweder teilweise kompetenzarm oder haben gar schon die Schule verlassen bzw. die Ausbildung abgebrochen. Starke Defizite zeigen die 14.000 Jugendlichen (nahezu jede/r Sechste), die in allen drei Domänen kompetenzarm sind. Dabei weisen die Ergebnisse von Finnland und Korea darauf hin, dass die absolut gemessene Bildungsarmut nahezu vermeidbar ist, da hier 87 % der Jugendlichen keine substantiellen Kompetenzmängel aufweisen. Aber auch die guten Werte von Estland, den Niederlanden oder der Schweiz sind zu erwähnen.

Jeder dritte 15-/16-Jährige teilweise kompetenzarm oder nicht in Ausbildung

Abb. 5.3: Anteil der 15-jährigen Jugendlichen mit mehrfacher oder partieller Kompetenzarmut in den Bereichen Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften in den OECD-Staaten



Anmerkung: Prozentangaben der Kompetenzarmen, d. h. der Risikoschüler/innen, können von anderen Quellen abweichen, da die Berechnungsgrundlage die Bevölkerung inklusive Jugendlicher außerhalb der Schule/Ausbildung ist und nicht die Gesamtheit der Schüler/innen. Länder sind nach Anteil der Jugendlichen mit dreifacher Kompetenzarmut sortiert.

Quelle: PISA 2009; eigene Berechnungen.



Aufgrund des selektiven Schulsystems in der Sekundarstufe II finden sich bis zu 90 % der kompetenzarmen Schüler/innen verstärkt in wenigen Schulformen (Polytechnische Schule [PTS], Lehre, BMS, HS, BHS) wieder.

Mit der Überprüfung der Bildungsstandards ab 2012 werden regelmäßig Kompetenzmessungen für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch durchgeführt und entsprechende Daten verfügbar. Für die BIST-BL4 und BIST-BL8 sind keine Kompetenzstufen definiert. Auswertungen zur Bildungsarmut können daher nur mittels einer Definition von relativer Bildungsarmut durchgeführt werden. Als kompetenzarm in den jeweiligen Fächern werden hier die 20 % schwächsten Schüler/innen klassifiziert – eine vorsichtige Einteilung, bedenkt man, dass PIRLS, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) und PISA absolute Kompetenzarmut mit über 20 % angeben. Die Analysen der Daten zur relativen Bildungsarmut werden hier verwendet, um zu untersuchen, inwieweit sich das Risiko der Kompetenzarmut für Kinder unterschiedlicher Herkunft systematisch unterscheidet.

Tab. 5.6: Relatives Risiko der Kompetenzarmut in Abhängigkeit von Sozialstruktur, Bildungsniveau der Eltern und Herkunft der Familie, Alltagssprache und Geschlecht (Chancenquotienten)

Armutdefinition Kompetenzarm in ...	Stellung der Familie in der Sozialstruktur (Referenzgruppe: 3. Quintil)		Höchster Bildungsab- schluss der Eltern (Referenzgruppe: Matura)		Migration: Herkunft der Familie (Referenzgruppe: Einheimisch)			Alltags- sprache (auch andere als Deutsch)	Ge- schlecht Weiblich	McFadden R ²
	im unteren Quintil	im 2. Quintil	Pflicht- schule	Lehre	Ex-Jugos- lawisch	Türkisch	Andere			
4. Schulstufe										
Deutsch	2,12	1,82	2,61	1,89	0,93	1,73	0,84	1,75	0,53	0,128
Mathematik	2,16	1,89	2,95	1,82	1,03	1,32	0,85	1,58	1,45	0,108
beiden Kompetenzen	2,41	2,10	2,74	1,93	0,95	1,45 ^f	0,85	1,74	0,89	0,116
8. Schulstufe										
Deutsch	1,60	1,47	1,31	0,99	1,67	2,58	1,61	2,31	0,33	0,167
Mathematik	1,68	1,45	1,37	1,16	2,13	2,23	1,30	1,48	1,31	0,137
Englisch	2,07	2,01	1,60	1,34	1,11	1,56	0,97	1,99	0,53	0,155
drei Kompetenzen	1,84	1,91	1,32 ^f	1,10	1,51 ^f	3,02	1,46	2,19	0,73	0,146

Anmerkung: Gerechnet wurden logistische Regressionen als Mehrebenenmodelle mit MPlus. Koeffizienten, die sich nicht signifikant (.9) von null unterscheiden sind unterdrückt. Mit dem Symbol *f* sind Koeffizienten mit geringer Signifikanz (.9–.95) gekennzeichnet. Alle anderen Koeffizienten sind signifikant. Für die 4. Schulstufe wurden Plausible Values mit multipler Imputation für fehlende Werte verwendet. Für die 8. Schulstufe hingegen einfache WLE-Scores ohne Einsetzung fehlender Werte. Für die 4. Schulstufe wurde die Alltagssprache berücksichtigt, für die 8. Schulstufe wurden die Angaben der Kinder über Ihre Muttersprache und Deutschkenntnisse verwendet. In die Kategorie „andere Alltagssprache als Deutsch“ fallen nur Kinder, die angeben, Deutsch nicht sehr gut zu sprechen.

Quelle: BIST-BL4, BIST-BL8.

Die Berechnungen für die 4. Schulstufe berücksichtigen die soziale Komposition der Schülerschaft der Schulen. Ergebnisse dazu finden sich in Tabelle 5.7. Aufgrund von fast vollständiger Multikollinearität der Schulform mit dem Index der sozialen Benachteiligung kann letzterer für die Sekundarstufe I (HS und AHS-Unterstufe kombiniert) nicht berücksichtigt werden. Tabelle 5.6 zeigt den Effekt des Schulbenachteiligungsindex für ein getrenntes Modell zur HS.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 5.6 in Form von Chancenquotienten dargestellt. Das Risiko der Kompetenzarmut in der 4. Schulstufe steigt massiv, je geringer die Bildung der Eltern und ihre Stellung in der Sozialstruktur sind. Eine erhöhte Gefährdung durch Kompetenzarmut besteht auch für Kinder mit mangelnden Kenntnissen der Unterrichtssprache Deutsch. Im Vergleich zu anderen Migrantengruppen besteht für Kinder mit türkischen Wurzeln ein erhöhtes Risiko der Kompetenzarmut, unabhängig von der Sprache.

Risiko der Kompetenzarmut steigt massiv mit geringer Bildungsherkunft oder niedrigem Sozialstatus

Abbildung 5.4 illustriert für ausgewählte soziale Gruppen die durch dieses Modell vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten der Kompetenzarmut in Deutsch und Mathematik. Es zeigt sich, dass sich die Risiken in der Kombination von Individualmerkmalen verstärken. Dies ist wichtig, da viele sozial benachteiligte Kinder mehreren Risiken ausgesetzt sind. Für Buben einheimischer Eltern mit Matura in der Mitte der Sozialstruktur beträgt die Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut in Deutsch knapp unter 10 %, d. h., sie ist nur halb so hoch wie im Bevölkerungsmittel (20 %), allerdings nahezu doppelt so hoch wie für Mädchen aus vergleichbaren Familien. Haben die Eltern allerdings nur Pflichtschulabschluss und fallen ins untere Quintil der Sozialstruktur, ist die Wahrscheinlichkeit mehr als dreifach erhöht. Für Buben türkischer Herkunft in der Volksschule, die eine andere Alltagssprache als Deutsch sprechen, deren Eltern nur Pflichtschulabschluss haben und deren Status in das untere Quintil der Sozialstruktur fällt, ist die Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut in Deutsch über 60 %, d. h. sechsmal höher als für Buben wohlsituerter, einheimischer Familien mit höherer Bildung. Im Fach Mathematik zeigen sich ähnliche Muster, allerdings sind die Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen geringer. Für Mädchen fallen die Gruppenunterschiede in diesem Modell identisch aus.

Buben sind erheblich stärker von Kompetenzarmut in Deutsch bedroht als Mädchen – ein Muster, das sich im Fach Mathematik umkehrt, wobei der Geschlechterunterschied hier wesentlich schwächer ist.

Für die 8. Schulstufe haben die in Tabelle 5.6 gezeigten Modelle größere Erklärungskraft, d. h. der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungsarmut ist stärker. Der Einfluss der elterlichen Bildung tritt hinter dem Einfluss des Berufsstatus zurück. Der Zusammenhang zwischen Kompetenzarmut und Migration ist stärker als für die Volksschule beobachtet (Abbildung 5.4). Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, die nach eigenen Angaben nicht sehr gut Deutsch sprechen, haben ein erheblich größeres Risiko, kompetenzarm zu sein. Da sich die Konzepte der Messung der Alltagssprache für die 4. und 8. Schulstufe unterscheiden, ist ein direkter Vergleich allerdings nicht möglich.

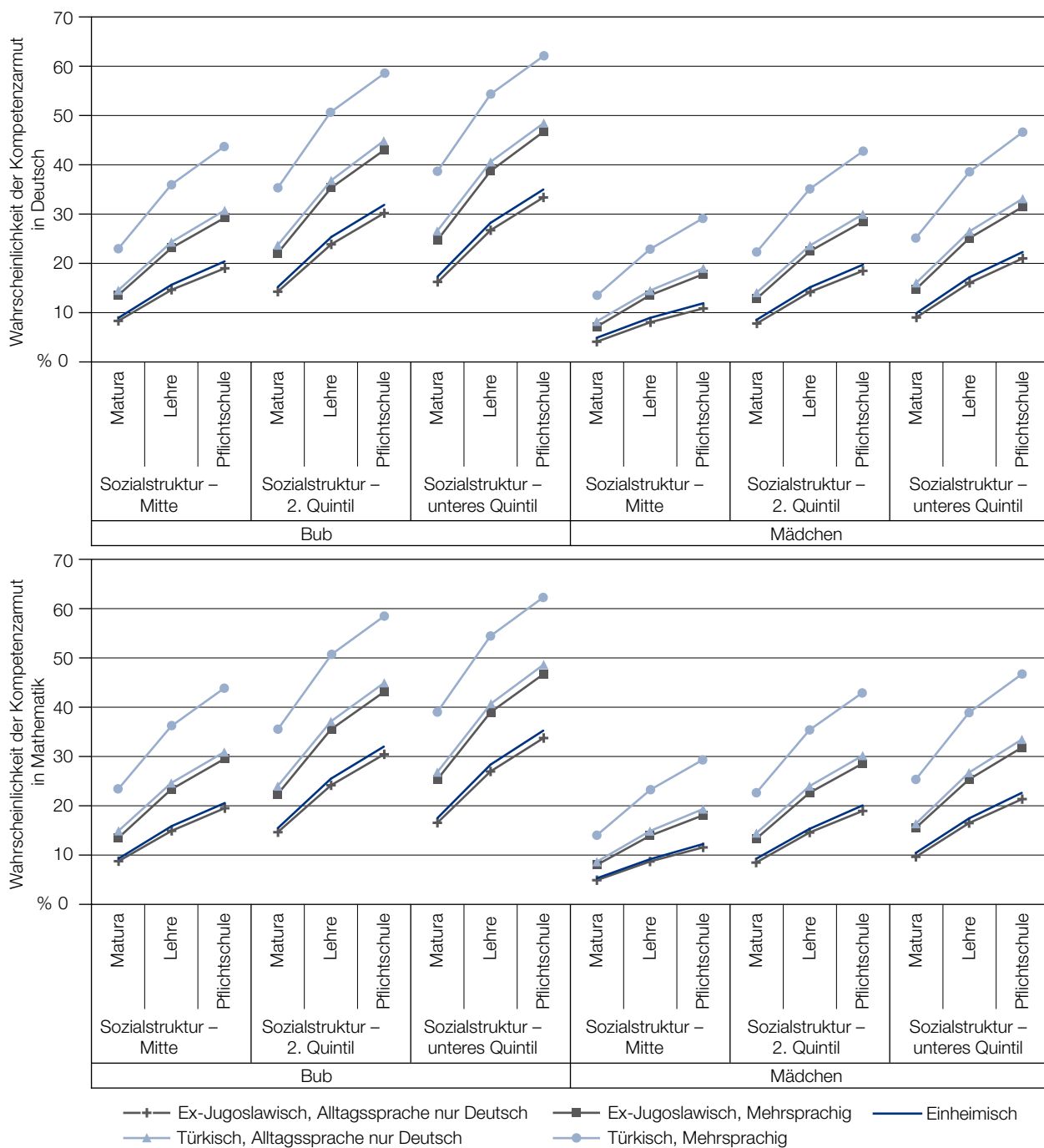
In der Sekundarstufe I nimmt Einfluss von Sozialstatus und Migrationshintergrund zu

Wie auch für die Schulleistungen insgesamt, beeinflusst die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft das Risiko der Kompetenzarmut. In Schulen mit starker sozialer Belastung erhöht sich das Risiko der einzelnen Schüler/innen, Bildungsminima nicht zu erreichen, substantiell, ungeachtet der individuellen Merkmale der Kinder. Abbildung 5.5 vergleicht die Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut für Kinder verschiedener Herkunft je nach Höhe des Index der sozialen Benachteiligung der besuchten Schule. Die der Berechnung von Abbildung 5.5 zugrunde liegenden Chancenquotienten für Belastungsindizes sind in Tabelle 5.7 dargestellt.

Soziale Zusammensetzung der Schule beeinflusst Risiko der Kompetenzarmut

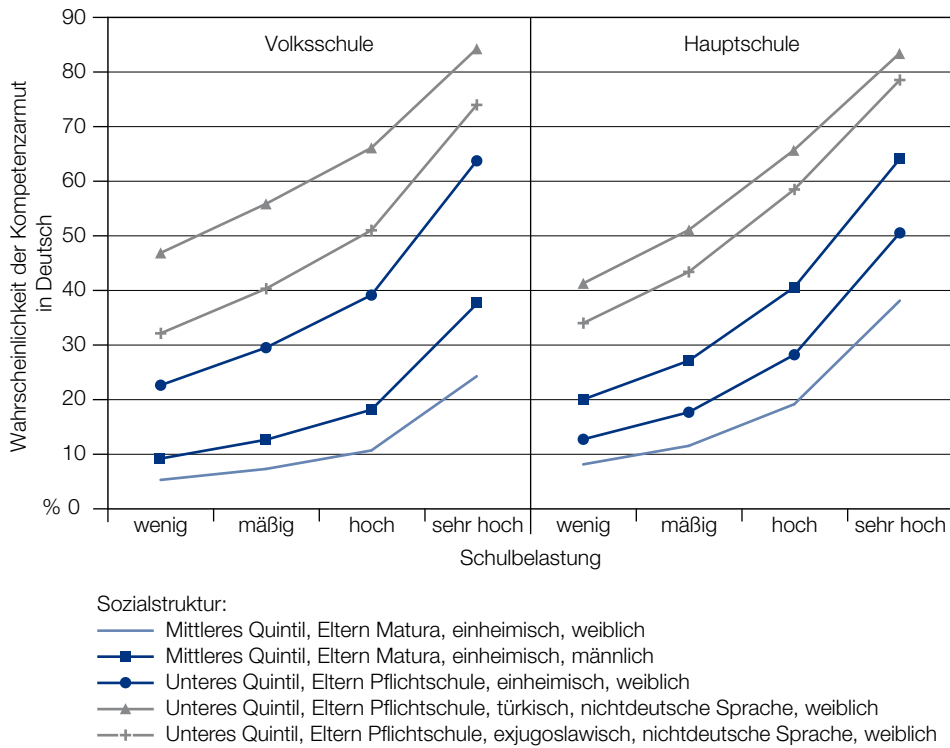
Während Mädchen aus einheimischen Familien mit niedrigem Sozialstatus und geringer Bildung in wenig belasteten Volksschulen mit einer Wahrscheinlichkeit von 22 % kompetenzarm in Deutsch sind, steigt die Wahrscheinlichkeit für Mädchen mit gleicher Herkunft auf 39 % in hoch belasteten Schulen und liegt über 60 % (also dreifach erhöht) in hoch belasteten Schulen. Für Kinder mit türkischen Wurzeln steigt die Wahrscheinlichkeit von 47 % in wenig belasteten Schulen auf 84 % in hoch belasteten Schulen. Die Unterschiede der Gefährdung zwischen verschiedenen Schulen aufgrund der Komposition der Schülerschaft haben somit ein ähnliches Ausmaß wie Unterschiede zwischen Schüler/innen deutscher bzw. nichtdeutscher Alltagssprache.

Abb. 5.4: Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut für Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Herkunft in der 4. Volksschulstufe



Anmerkung: Berechnung aus Tabelle 5.6. Wiedergegeben sind die aufgrund der Modellgleichung prognostizierten Wahrscheinlichkeiten. Andere Schulfaktoren, wie die Klassen- oder Gemeindegröße haben keinen signifikanten Einfluss auf die Kompetenzarmut. Der Einfluss von Systemfaktoren wurde bereits oben in Zusammenhang mit der Chancengleichheit erörtert.

Abb. 5.5: Wahrscheinlichkeit der Kompetenzarmut für Schüler/innen unterschiedlicher sozialer Herkunft in Schulen unterschiedlicher Belastungskategorien in der 4. Schulstufe Volksschule



Anmerkung: Berechnung aus Tabelle 5.7. Wiedergegeben sind die aufgrund der Modellgleichung prognostizierten Wahrscheinlichkeiten.

Tab. 5.7: Relatives Risiko der Kompetenzarmut für Schüler/innen in Schulen mit unterschiedlicher sozialer Komposition (Chancenquotienten)

Armutsdefinition Kompetenzarm in ...	Schulbelastung		
	mäßig	hoch	sehr hoch
4. Schulstufe			
Deutsch	1,43	1,54	2,74
Mathematik	1,50	1,60	2,39
beiden Kompetenzen	1,48	1,67	2,61
8. Schulstufe Hauptschule			
Deutsch	1,49	1,85	2,62
Mathematik	2,14	3,18	2,83
Englisch	1,47	1,91	2,05
drei Kompetenzen	1,94	2,85	2,95

Anmerkung: Siehe Tabelle 5.6. Das hier gezeigte Modell für die Hauptschulen entspricht dem in Tabelle 5.6 mit der Erweiterung um den Schulindex der sozialen Benachteiligung.

Der Index der sozialen Benachteiligung ist auf Schulebene berechnet als Summe der Anteile der Kinder aus dem unteren Quintil der Sozialstruktur, Familien nur mit Pflichtschulabschlüssen, Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern mit nichtdeutscher Alltagssprache und/oder Muttersprache.

Quelle: BIST-BL4 und BIST-BL8.



Absolut gesehen
haben zwei Drittel
der kompetenzarmen
Kinder keinen
Migrationshintergrund

Bis hierher wurde das Kompetenzarmutsrisiko verschiedener Gruppen verglichen. Eine Betrachtung der Risiken kann die Bildungsplanung in die Irre führen, wenn Gruppen zwar ein hohes Risiko zeigen, aber ihr Anteil an der Bevölkerung klein ist. Zwar sind diese Gruppen dann unter den Kompetenzarmen relativ zu ihrem Anteil an der Bevölkerung stark überrepräsentiert, aber für kleine Gruppen ist die absolute Anzahl der Kompetenzarmen aus dieser Gruppe trotzdem relativ klein. Die Konzeption von Maßnahmen zum Abbau der Bildungsarmut lediglich auf Basis der Betrachtung von überproportional hohen Anteilen für einzelne Gruppen, d. h. erhöhten Chancenquotienten, kann daher zur Überschätzung der Bedeutung für einzelne soziale Gruppen führen. Es würde zwar auf ein hohes relatives Risiko reagiert, aber nur eine Minderheit der insgesamt von Bildungsarmut bedrohten Schüler/innen erfasst. Um Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut zielgerichtet zu planen ist es daher wichtig, neben den Risiken für gesellschaftliche Gruppen auch die Zusammensetzung der Gruppe der kompetenzarmen Schüler/innen in absoluten Anteilen zu kennen. Das Kapitel „Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung“ in diesem Band (siehe Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012) zeigt für die Lesekompetenz die Verteilung der leseschwachen Schüler/innen nach ihren Herkunftsmerkmalen. Von den leseschwachen Schülerinnen und Schülern am Ende der Volksschule, d. h. den Kompetenzarmen, haben 36,6 % einen Migrationshintergrund. Zwar ist diese Gruppe damit unter den Leseschwachen nahezu zweifach überrepräsentiert, denn nur 16,9 % der Schülerschaft fallen in diese Gruppe, absolut gesehen macht die Gruppe jedoch nur ein Drittel der kompetenzarmen Kinder in der 4. Volksschulklasse aus, die Mehrheit (64 %) hat keinen Migrationshintergrund. Jede/r fünfte Kompetenzarme im Lesen kommt aus einem einheimischen Haushalt mit Eltern, die mindestens Matura haben.

3.2.3 Zwischenfazit

Ein wesentlich höherer Anteil der Jugendlichen in Österreich ist von Kompetenzarmut bedroht, als es die Zahl der Zertifikatsarmen andeutet. Bei bis zu einem Drittel der Schulabgänger/innen, die in mindestens einem Kompetenzbereich international anerkannte Mindeststandards verfehlen, besteht Handlungsbedarf, das Zehntel der frühen Schulabbrecher/innen wäre nur eine konservative Schätzung wirklich Bildungsarmer. Die Beobachtung von Allmendinger und Leibfried (2003), dass beide Maße empirisch auseinanderfallen, bestätigt sich auch für Österreich: Von den 20 % der schwächsten Leser/innen der 4. Schulstufe hat jede/r Fünfte von den Lehrkräften im vorherigen Semesterzeugnis die Note „Sehr gut“ oder „Gut“ bekommen und weitere 42 % die Note „Befriedigend“. Auch im darauffolgenden Bildungsverlauf finden sich Kompetenzarme unter jenen, die einen Sekundarstufen-II-Abschluss machen.

Das Risiko der Kompetenzarmut ist für Kinder aus unteren sozialen Schichten und Migrantenfamilien stark erhöht. Durch die Segregation sozial schwacher Schüler/innen in wenigen Schulen wird die Kompetenzarmut verstärkt. Diese Schulen sind daher besonders förderungswürdig.

4 Forschungsbedarf

Zur Dokumentation und Beschreibung von Bildungsungleichheiten und Bildungsarmut stehen mit den BIST-Erhebungen, den internationalen Bildungsstudien und weiteren repräsentativen Erhebungen, wie EU-SILC u. a., ausreichend Daten zur Verfügung. Wichtig wäre eine regelmäßige Auswertung dieser Daten.

Große Lücke hinsichtlich
von Längsschnittdaten

Eine große Lücke besteht allerdings hinsichtlich von Längsschnittdaten, die die Entwicklung von sozial induzierten Ungleichheiten innerhalb sowie zwischen Schulen und Schultypen erlauben würden.

Forschungsdesiderate bestehen auch hinsichtlich der intervenierenden Variablen, die den Einfluss der sozialen Ungleichheitsmerkmale auf die Schullaufbahn erklären können. Dies sind zum einen außerschulische Prozessmerkmale, die die Aktivitäten in der Familie und im Freundeskreis sowie den Medienkonsum betreffen, und zum anderen schulische Kontextmerkmale. Letztere umfassen die in einer Schule und ihren Klassen vorhandenen materiellen Ressourcen, Unterrichtsmerkmale, Interaktionen und (Lern-)Prozesse. Die Erfassung dieser schulischen Kontextmerkmale wäre außerordentlich wichtig, um empirisch begründete Anhaltspunkte über erfolgreiche schulische Strategien zur Reduktion von Bildungsarmut und Chancengleichheit zu gewinnen. Eine ideale Möglichkeit der Gewinnung dieser Daten wären die BIST-Erhebungen, eventuell im Rahmen von Teilstichproben mit erweiterten Fragebögen. Derzeit wird diese Möglichkeit leider nicht genutzt; Übersicht 5.4 zeigt die derzeit existierenden Analysemöglichkeiten. Mit der BIST-Erhebung werden aktuell sehr umfangreich soziale Herkunftsmerkmale der Schüler/innen erfasst, aber nur sehr wenige Schulkontextmerkmale. Wir empfehlen daher, die Schülerfragebögen um weitere Schulkontextmerkmale zu erweitern und zusätzlich – zumindest in einer Teilstichprobe – die Schulleitung und die Lehrkräfte zu befragen. Erstrebenswert wäre zudem, unter Einhaltung des Datenschutzes, eine Verknüpfung der Kompetenzmessung der Schüler/innen mit Informationen zur Schulkarriere.

Forschungsdesiderate
hinsichtlich intervenierender
Variablen

C

Übersicht 5.4: Für Daten der Überprüfung der Bildungsstandards bestehende Analysemöglichkeiten

Beschreibung von Chancengleichheit	Ja (auch für BIST8 möglich, da im Unterschied zur Baseline-Testung in BIST8 auch der geplante Schultyp gefragt wird).
Kompetenzarmut	Ein bestimmtes festgelegtes Kompetenzniveau wird nicht erreicht, z. B. PISA: Kompetenzniveau 2 in Lesen, Mathematik oder Naturwissenschaft nicht erreicht.
Beschreibung von Bildungsarmut	Ja, in Zukunft auch absolut, da entsprechende Standard-Settings vorgenommen werden.
Zerlegung in primäre und sekundäre Effekte	Ja.
Analyse von schulischen Kontextmerkmalen	Nur wenige Variablen, wie Träger, Nähe zur AHS usw. sind vorhanden, Verknüpfung mit der Bildungsevidenz auf Schulebene wäre zur Erweiterung der Datenbasis möglich.
Analyse von Kompositionsmerkmalen	Ja.
Analyse des Einflusses von außerschulischen Strukturmerkmalen	Ja, sehr detailliert erhoben.
Analyse von außerschulischen Prozessmerkmalen (Aktivitäten in Familie und Freizeit)	Nein, werden nicht erhoben.
Längsschnittliche Analysen	4. Schulstufe: nein. 8. Schulstufe: nein, aber möglich, wenn die Daten mit Erhebungen der 4. Schulstufe verknüpft werden können.

Während Bildungsungleichheiten und die Zerlegung ihrer Effekte heute zum Standard der bildungssoziologischen Forschung gehören, trifft dies auf die Bildungsarmut nicht zu. Arbeiten, die sich mit Fragen der Operationalisierung von Bildungsarmut auseinandersetzen und die Analyse der Folgen von Bildungsarmut miteinschließen, sind daher zu fördern.

Zusätzlicher Forschungsbedarf besteht auch hinsichtlich der Fragen zur Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen. Insbesondere sollten die Auswirkungen eines segregierten Unterrichts in Sonderschulen auf die Chancengerechtigkeit in Hinblick auf Kompetenzerwerb und Zugang zu höherer Bildung untersucht werden. Starke Bundeslandunterschiede in Hinblick auf die Anteile von Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen deuten auf potenzielle Ungleichheiten in der Ausgestaltung der Bildung für Menschen mit Behinderun-

gen hin (siehe NBB Band 1, Indikator C3). Auch die Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und das damit verbundene Ziel der Inklusion (United Nations, 2006) sollte forschend begleitet werden. Verwiesen sei hier auf die durch Feyerer (2009) aufgezeigten Forschungsdesiderate.

5 Handlungsoptionen

Die durchgeführten Analysen machen deutlich, dass das österreichische Schulsystem durch ein hohes Ausmaß an Chancenungleichheit und Kompetenzarmut der Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet ist. Für die Zertifikatsarmut ergibt sich ein deutlich besseres Bild und Österreich nimmt hier im europäischen Vergleich einen guten Platz ein.

C
Empfehlung, den Fokus auf die Bekämpfung der Kompetenzarmut zu richten

Wir empfehlen, aufgrund des extrem hohen Anteils an Risikoschülerinnen und -schülern am Ende der Pflichtschulzeit, in Zukunft den Fokus auf die Bekämpfung der Kompetenzarmut zu richten. Nicht zuletzt deshalb, da entsprechende Maßnahmen „zukunftsgerichtet“ sind. Ihr Ziel ist es, der nachwachsenden Generation ausreichend Kompetenzen für eine erfolgreiche Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen, unabhängig von der sozialen Herkunft. Dies verlangt präventive Maßnahmen vor Eintritt in die Schule oder in den frühen Schuljahren. Da die von Bildungsungleichheit betroffenen Herkunftsgruppen auch überproportional von Kompetenzarmut betroffen sind, würden auf die Risikoschüler/innen abzielende Interventionen diese Gruppen besonders erreichen und damit auch die Chancengleichheit insgesamt erhöhen. Eine Bildungspolitik, die besonders auf die Leistungsschwächsten abzielt, erlaubt eine Förderung der Chancengleichheit ohne Stigmatisierung von sozialen Gruppen oder eine schlecht zu begründende positive Diskriminierung, da die Identifizierung der zu fördernden Schüler/innen über objektive, leistungsbezogene Kriterien läuft, sich aber im Sinne des sozialen Ausgleichs selber adjustiert. Durch den Fokus auf die Kompetenzarmut würde zudem der Kritik am Chancengleichheitsprinzip Rechnung getragen, ohne dieses aufzugeben. Es wäre eine Art Nebenprodukt einer auf Kompetenzarmutsbekämpfung orientierten Schul- und Bildungspolitik.

Definition eines absoluten Bildungsminimums benötigt

Voraussetzung für Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut ist die Definition eines absoluten Bildungsminimums. Daher sollten für die Bildungsstandard-Erhebungen in Ergänzung zur vorgeschlagenen Kompetenzstufe „Standards erfüllt“ entsprechende Schwellenwerte zur Bestimmung von Kompetenzarmut festgelegt werden. Die gleichzeitige Beschreibung von Regel- und Mindeststandards in einem Kompetenzmodell ist in Deutschland implementiert (Pant, Böhme & Köller, 2012) und erlaubt, ein nationales Bildungsminimum zu definieren, ohne die durch Regelstandards gegebenen Leistungsanforderungen nach unten abzuschwächen. Dies ist – soweit wir informiert sind – auch für die österreichischen Bildungsstandards geplant. Zu überlegen wäre langfristig, ob in die Definition und Messung von Kompetenzarmut nicht weitere Kompetenzen, wie z. B. überfachliche (siehe dazu den Beitrag von Eder und Hofmann, 2012, in diesem Band), eingeschlossen werden.

Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut setzen Verbesserung der Leistungsdiagnostik voraus

Bedeutend für gezielte Maßnahmen zur Reduktion der Kompetenzarmut ist eine Verbesserung der Leistungsdiagnostik, die zu einem verpflichtenden und integralen Bestandteil der Lehrerausbildung werden sollte. Diese Notwendigkeit wird einsichtig, wenn man die starken Diskrepanzen zwischen der Lehrereinschätzung, wie viele Schüler/innen ihrer Klasse Förderunterricht benötigen, und dem tatsächlichen Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern betrachtet/bedenkt (Suchań & Breitfuß-Muhr, 2009). Den Schulen sollten daher mehr normierte Diagnoseinstrumente zur Identifizierung Leistungsschwacher zur Verfügung gestellt werden, deren Einsatz erwiesenermaßen die akkurate diagnostische Beurteilung hebt (vgl. Bergmüller & Steger, 2009). Dies schließt die vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) zur Verfügung gestellten Diagnoseinstrumente zur informellen Kompetenzmessung (BIFIE, 2012; Friedl-Lucyshyn, 2011) zu den Bildungsstandards für die 3. und 7. Schulstufe ein, die eine

formative Evaluation der Gruppe und Individuen und darauf aufbauend individuelle Förderung ermöglichen.

Es wird auch mehr Wissen über einen Unterricht benötigt, der Risikoschüler/innen besonders fördert, soziale Ungleichheiten reduziert und gleichzeitig das Leistungsniveau hält oder gar steigert. Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung gelten hier als nützlich. Es gibt Hinweise, dass eine allgemeine Steigerung der Unterrichtsqualität, guter Fachunterricht sowie strukturierter und disziplinierter Unterricht die Anzahl der Risikoschüler/innen und die sozialen Ungleichheiten noch stärker reduzieren (Pfeifer, 2011).

Wissen über Unterricht benötigt, der Risikoschüler/innen besonders fördert

Wichtig ist zudem die individuelle Förderung jener Schüler/innen, die das Bildungsminimum nicht erreichen bzw. bei denen die Gefahr besteht, dass dieses unterschritten wird. Dies sollte Bestandteil des Unterrichts sein, kann aber auch durch externe Maßnahmen, wie z. B. beim Wiener Lesetest und der damit verbundenen Förderung (Stadtschulrat für Wien, 2012), unterstützt werden. Bei der Nachtestung zum Wiener Lesetest 2011 beispielsweise ein Jahr später schnitten 47 % der geförderten Schüler/innen zumindest eine Kompetenzstufe besser ab (Haider, 2012). Voraussetzung für individuelle Förderung sind vorhandenes, wissenschaftlich abgesichertes Wissen über erfolgreiche Förderprogramme, entsprechende Kompetenzen und Kenntnisse aufseiten der Lehrkräfte und Schulleiter/innen und die Verfügbarkeit der dafür erforderlichen Ressourcen zur Durchführung der notwendigen Fördermaßnahmen. Wichtig wäre aus unserer Sicht, erfolgreiche Schulen zu identifizieren und ihr Erfahrungswissen zu sammeln, zu bündeln und anderen zur Verfügung zu stellen. Bezüglich des Lesens könnte dabei für das Erstlesen auf empirisch gut abgesicherte Erkenntnisse zurückgegriffen werden (siehe dazu in diesem Band: Schabmann, Landerl, Bruneforth & Schmidt, 2012). Auch für diese Maßnahmen gilt, dass zusätzlich von einer allgemeinen Anhebung des Leistungsniveaus, strukturierter und disziplinierter Fachunterricht leistungsschwache, und damit sozial benachteiligte Schüler/innen besonders profitieren (siehe Pfeifer, 2011).

Neben individuellen Maßnahmen sollten auch Schritte zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen in Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen gesetzt werden. Bei diesen Maßnahmen sind zwei Stoßrichtungen zu unterscheiden: Zum einen kann versucht werden, die Ausgangsbedingungen zu ändern. Zum anderen können die Ausgangsbedingungen als gegeben betrachtet und die Arbeitsbedingungen der Schule verbessert werden.

Verbesserung der Arbeitsbedingungen in Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen

Maßnahmen zur Verbesserung der Ausgangsbedingungen an Schulen, wie eine Zusammenlegung von Schulen oder eine entsprechende Wohnbaupolitik, sind wichtig und es lohnt sich, sich mit ihnen intensiver auseinanderzusetzen. Es wäre aber falsch, nur auf diese Strategien zu setzen, da Segregation schwer zu vermeiden ist. Daher empfehlen wir Maßnahmen zur Verbesserung der Arbeitsbedingungen an Schulen mit schwierigen Ausgangsbedingungen. Eine wichtige Voraussetzung, dass diese Schulen die an sie gestellten Herausforderungen bewältigen können, ist, dass sie mehr finanzielle Mittel erhalten als Schulen mit günstigen Ausgangsbedingungen. Wir schlagen dafür eine indexbasierte Finanzierung der Schulen vor (Bacher et al., 2010). Dazu könnte der in Abschnitt 3 berechnete Index eingesetzt werden. Abhängig vom Index würde eine Schule $100+x$ Ressourcen bekommen; 100 wäre die Standardfinanzierung und x der Zusatzbedarf, den die Gesellschaft bereit ist, für den Ausgleich sozialer Benachteiligungen zur Verfügung zu stellen. Indexbasierte Finanzierungsmodelle werden in Teilen der Schweiz, in Hamburg und in Nordrhein-Westfalen (Bacher et al., 2010) sowie auf Länderebene z. B. in den Niederlanden (Levacic, 2006) praktiziert und von der OECD (2012) zur Reduktion der sozialen Benachteiligung von Schulen empfohlen. Neben der Festlegung der Höhe der Zusatzmittel muss auch deren Verwendung festgelegt werden. Sinnvoll ist, die Mittelverwendung dabei nicht zu sehr einzugrenzen, um schrittweise schulische Autonomie einzuführen, da diese, nach Bacher und Leitgöb (2009) oder Wößmann (2005), zu einer Erhöhung des Leistungsniveaus und damit zu einer Reduktion der Anzahl leistungsschwacher Schüler/innen beiträgt.

Der Ausbau der Tagesbetreuung erscheint ebenfalls als eine Maßnahme zur Reduktion der Ungleichheiten. Um zu gewährleisten, dass auch förderbedürftige Schüler/innen diese nutzen, sollte es finanzielle Unterstützungen für die Familien geben. Empfohlen werden soziale Staffellungen der Entgelte, die auch das Mittagessen miteinschließen (siehe dazu auch das Kapitel „Ganztägige Schulformen“ in diesem Band: Hörl, Dämon, Popp, Bacher & Lachmayr, 2012). Der hier vorgeschlagene Schulindex der sozialen Benachteiligung könnte auch bei der Förderung des Ausbaus der schulischen Tagesbetreuung zum Einsatz kommen. Schulen mit schwierigeren Ausgangsbedingungen sollten mehr Fördermittel erhalten als Schulen mit günstigen Ausgangsbedingungen.

Besondere Aufmerksamkeit sollte den sekundären Effekten geschenkt werden

Die Schwerpunktsetzung auf Reduktion von Kompetenzarmut darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass Chancengleichheit als bildungspolitisches Ziel aufgegeben werden soll. Auf der Grundlage der Ergebnisse besteht ein dringender Handlungsbedarf insbesondere hinsichtlich der Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft. Bildungsungleichheiten nach Geschlecht, Region und Migrationshintergrund sind in der Relation von untergeordneter Bedeutung, aber nicht zu vernachlässigen. Eine Verringerung der primären Effekte, d. h. der Leistungsunterschiede wird durch ähnliche Maßnahmen erreicht, wie oben zur Reduktion der Kompetenzarmut vorgeschlagen. Besondere Aufmerksamkeit sollte den sekundären Effekten geschenkt werden, also den Wahlentscheidungen. Die mit der frühen Selektion in Österreich einhergehende große Bedeutung der Schulwahl nach der Volksschule, aber auch nach der Sekundarstufe I ist stark schichtabhängig, wobei vor allem sekundäre Ungleichheitseffekte zum Tragen kommen. Ein späteres Erstselektionsalter und eine Verlängerung der Sekundarstufe I (z. B. auf 16 Jahre) wären daher wünschenswert. Neben diesen strukturellen Maßnahmen könnte eine bessere Objektivierung der Schulwahl sekundäre Effekte reduzieren. Eine bessere Beratung sozial schwacher Familien in der Schulwahl und Unterstützung ihrer Kinder nach dem Schulwechsel ist daher erstrebenswert. Eine größere Durchlässigkeit des Schulsystems erlaubt die Korrektur der Schulwahl zu einem späteren Zeitpunkt und reduziert die Folgen der sekundären Ungleichheit. Letztere werden dadurch aber nicht aufgehoben, wie die Analysen zur BHS zeigen.

Notwendigkeit von Maßnahmen, die bei Schul- und Ausbildungsabbruch ansetzen

Das politische Ziel der Reduktion von Zertifikatsarmut erfordert aber auch Maßnahmen, die am Ende der Pflichtschule bzw. bei Schul- und Ausbildungsabbruch ansetzen. Diese wirken auf eine Korrektur von Bildungskarrieren hin oder unterstützen vom Schulabbruch bedrohte Jugendliche. Maßnahmen zur Reduktion der Zertifikatsarmut setzen somit in der Regel zu spät an, um Kompetenzarmut zu vermeiden, sind aber von großer Bedeutung, um die Folgen derselben für die Betroffenen und die Gesellschaft abzumildern. Sie gewähren Jugendlichen die oft erforderliche zweite oder dritte Chance jenseits der Schule. Problematisch ist, dass der Schwerpunkt in Österreich lange auf Maßnahmen nach dem Schulaustritt lag bzw. auf Interventionen für Jugendliche, die keine Lehrstelle finden. Präventive Ansätze waren in Regelschulen kaum zu finden (Steiner & Wagner, 2007). Laut Steiner (2011) bedarf es eines stärkeren (und ergebnisoffenen) Engagements in der ressourcenbasierten Orientierung der gefährdeten Jugendlichen, da oft Orientierungslosigkeit eine Ursache für einen vorzeitigen Bildungsabbruch darstellt. Zielführend wäre es, individuelle Entwicklungspläne zu erarbeiten, diese durch Personal-Coaches zu begleiten und umzusetzen. Dies wird bereits im Projekt „Jugendcoaching“ umgesetzt (vgl. Bundessozialamt, 2011), das aber schon zu einem früheren Zeitpunkt in der Schullaufbahn einsetzen sollte.

Verzeichnis der Web-Dokumente:

- Web-Dok. 5.1: *Zusatzmaterialien*. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/buch/1915/5/1>

Literatur

Allmendinger, J., Ebner, C. & Nikolai, R. (2010). Soziologische Bildungsforschung. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 47–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2003). Bildungsarmut. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B21–22, 12–18.

Allmendinger, J., Giesecke, J. & Oberschachtsiek, D. (2011). *Unzureichende Bildung: Folgekosten für die öffentlichen Haushalte*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Bacher, J. (2003). Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 28 (3), 3–32.

Bacher, J. (2005). Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. *SWS-Rundschau*, 45 (1), 37–62.

Bacher, J. (2007). Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit. *WISO*, 30 (2), 15–34.

Bacher, J. (2008). Bildungsungleichheiten in Österreich – Basisdaten und Erklärungsansätze. *Erziehung und Unterricht*, 158 (7–8), 529–542.

Bacher, J. (2009). Soziale Ungleichheit, Schullaufbahn und Testleistungen. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenzen am Ende der Volksschule – Österreichischer Expertenbericht* (S. 79–102). Graz: Leykam.

Bacher, J., Beham, M. & Lachmayr, N. (2008). *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bacher, J., Hirtenlehner, H. & Kupfer, A. (2010). Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 475–496). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bacher, J. & Leitgöb, H. (2009). Testleistungen und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 195–206). Graz: Leykam.

Bacher, J., Leitgöb, H. & Weber, C. (2012). Bildungsungleichheiten in Österreich. Vertiefende Analysen der PISA 2009-Daten. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 432–457). Münster: Waxmann.

Bacher, J. & Tamesberger, D. (2011). Junge Menschen ohne (Berufs-)Ausbildung. Ausmaß und Problemskizze anhand unterschiedlicher Sozialindikatoren. *WISO*, 34 (4), 95–112.

Bacher, J. & Tamesberger, D. (in Druck). *Desintegrationsrisiken für Jugendliche: Dauerhafte oder vorübergehende Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt für unterschiedliche Risikogruppen. Erscheint im Konferenzband zur Österreichischen Konferenz für Berufsbildungsforschung 2012*. Innsbruck: StudienVerlag.

Bacher, J. & Stelzer-Orthofer, Ch. (2008). Schulsysteme, Wohlfahrtsstaatswelten und schulische Integration von Kindern mit Migrationshintergrund In B. Leibetseder & J. Weiden-

holzer (Hrsg.), *Integration ist gestaltbar. Strategien erfolgreicher Integrationspolitiken in Städten und Regionen* (S. 65–92). Wien: Braumüller.

Bauer, A. (Statistik Austria Hrsg.). (2005). Volkszählung 2001: Soziodemographische Determinanten der Bildungsbeteiligung. *Statistische Nachrichten*, 2/2005, 108–120. Zugriff am 10. 10. 2012 unter www.jku.at/soz/content/e94921/e95831/e96904/e97462/Bauer_VZ-2001Bildung_ger.pdf

Baumert, J. & Maaz, K. (2010). Bildungsungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 160–179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Watermann, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (1), 46–71.

Becker, R. & Lauterbach, W. (2008). Bildung als Privileg. Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (3., aktualisierte Aufl., S. 11–45). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bergmüller, S. (2010). Leistungsschwache Schüler/innen: Kompetenzen und Charakteristika. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *TIMSS 2007. Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule* (S. 64–81). Graz: Leykam.

Bergmüller, S. & Steger, E. (2009). Gerechte Beurteilung? Leistungs- und Eignungsdiagnostik durch die Lehrkräfte. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule* (S. 202–218). Graz: Leykam.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality – changing prospects in Western society*. New York: Wiley & Sons.

Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. K. Brown (Hrsg.), *Knowledge, Education and Cultural Change* (S. 71–112). London: Tavistok.

Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderband 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

Bradley, R. & Corwyn, R. (2002). Socioeconomic status & child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371–399.

Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010a). *Bildungsstandards: Baseline 2009 (8. Schulstufe). Technischer Bericht*. BIFIE. Zugriff am 10. 10. 2012 unter www.bifie.at/buch/1116

Breit, S. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010b). *Bildungsstandards: Baseline 2009 (4. Schulstufe). Technischer Bericht*. BIFIE. Zugriff am 10. 10. 2012 unter www.bifie.at/buch/1332

Bruneforth, M. & Lassnigg, L. (Hrsg.). (2012). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). (2012). *Diagnoseinstrumente zur Informellen Kompetenzmessung (IKM)*. Zugriff am 12. 10. 2012 unter www.bifie.at/ikm

Bundessozialamt. (2011). *Jugendcoaching: Umsetzungsregelungen inklusive Erläuterungskommentar und Beilagen*. Zugriff am 18. 10. 2012 unter http://www.bundessozialamt.gv.at/cms/basb/attachments/6/1/8/CH0013/CMS1342425557575/jugendcoaching_umsetzungsregelungen_24012012.pdf

Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94 (Supplement: Organizations and Institutions), 95–120.

Contini, D., Scagni, A. & Riehl, A. (2008). *Primary and secondary effects in educational attainment in Italy* (Equalsoc Working Paper 2008/4). Zugriff am 18. 11. 2012 unter http://www.equalsoc.org/uploaded_files/publications/continiscagniriehlprimaryandsecondaryeffectsItaly.pdf

Crul, M. & Vermeulen, H. (2003). The Second Generation in Europe. *International Migration Review*, 37 (4), 965–986.

Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slotman, M. & Aparicio-Gomez, R. (2012). School careers of second-generation youth in Europe. Which education systems provide the best chances for success? In M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (Hrsg.), *The European Second Generation compared: Does the integration context matter?* (S. 101–164). Amsterdam: University Press.

Dahrendorf, R. (1994): *Der moderne soziale Konflikt. Essay zur Politik der Freiheit*. München: DTV.

de Cillia, R. (2011). *Spracherwerb in der Migration* (14., aktualisierte Aufl.; Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 3/2011). Wien: BMUKK. [Verfügbar am 25. 10. 2012 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/4424/nr_3_11.pdf]

Dohmann, D. (2010). Die ökonomischen Folgen der Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 441–462). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eder, F. & Dämon, K. (2012). Sozialkapital und Bewältigung der Schule. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009 Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 399–431). Münster: Waxmann.

Eder, F. & Hofmann, F. (2012). Überfachliche Kompetenzen in der österreichischen Schule: Bestandsaufnahme, Implikationen, Entwicklungsperspektiven. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Erikson, R. & Rudolphi, F. (2009). Change in social selection to upper secondary school – primary and secondary effects in Sweden. *European Sociological Review*, 26 (2), 291–305.

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

Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem

Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 73–97). Graz: Leykam.

Friedl-Lucyshyn, G. (2011). IKM (Instrumente der Informellen Kompetenzmessung) – präzise Diagnosen des Lernstandes als Voraussetzung für individualisierte Lernbegleitung. In F. Hofmann, D. Martinek & U. Schwantner (Hrsg.) *Binnendifferenzierter Unterricht und Bildungsstandards – (k)ein Widerspruch?* (S. 63–81). Wien: LIT.

Ganzeboom, H., de Graaf, P. M., Treiman, D. & de Leeuw, J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21, 1–56.

Geißler, R. (1990). Schichten in der postindustriellen Gesellschaft. In P. A. Berger & S. Hradil (Hrsg.), *Lebenslagen – Lebensläufe – Lebensstile* (Soziale Welt, Sonderband 7, S. 81–102). Göttingen: Schwartz.

Giesinger, J. (2007). Was heißt Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–381.

Gomolla, M. (2008). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 20–29). Zugriff am 12. 10. 2012 unter www.migration-boell.de/downloads/integration/Dossier_Schule_mit_Migrationshintergrund.pdf

Gomolla, M. & Radtke, F. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.

Haider, G. (2012, September). *Der Wiener Lesetest 2012*. Vortrag im Rahmen des Symposiums des Stadtschulrates am 27. September 2012, Wien.

Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2005). *Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries*. *National Bureau of Economic Research* (NBER Working Paper Series, 11124). Zugriff am 17. 10. 2012 unter <http://www.nber.org/papers/w11124>

Hanushek, E. A. & Wößmann, L. (2010). *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. Paris: OECD.

Hasse, R. & Schmidt, L. (2012). Institutionelle Diskriminierung. In U. Bauer, U. H. Bittlingmeyer & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 883–899). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Herzog-Punzenberger, B. & Schnell, P. (2012). Die Situation mehrsprachiger Schüler/innen im österreichischen Schulsystem – Problemlagen, Rahmenbedingungen und internationaler Vergleich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Hörl, G., Dämon, K., Popp, U., Bacher, J. & Lachmayr, N. (2012). Ganztägige Schulformen – Nationale und internationale Erfahrungen, Lehren für die Zukunft. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Jackson, M., Erikson, R., Golthorpe, J. H. & Yaish, M. (2007). Primary and secondary effects in class differentials in educational attainment. *Acta Sociologica*, 50 (3), 211–229.

Jungbauer-Gans, M. (2004). Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA-2000-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 33 (5), 375–397.

Kast, F. (2006). „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben ...“ – bildungsschicht- und regionspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten). *Erziehung und Unterricht*, 156 (3–4), 236–263.

Kast, F. (2010). Bildungsschancen: Der Einfluss der Bildung der Eltern auf den Bildungsweg der Kinder in der Sekundarstufe II – Die Hypothese der kompensatorischen Chancengleichsierung. In I. Benischek, H. Schaupp, H. Schwetz & B. Swoboda (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich* (S. 195–234). Wien: LIT.

Kloosterman, R., Ruiter, S., de Graaf, P. & Kraaykamp, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: Trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965–99). *The British Journal of Sociology*, 60 (2), 377–398.

Krebs, A. (2000). Die neue Egalitarismuskritik im Überblick. In A. Krebs (Hrsg.), *Gleichheit oder Gerechtigkeit* (S. 7–37). Frankfurt: Suhrkamp.

Kritikos, E. & Ching, C. (2005). *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers*. DG EAC 38/04. London: GHK.

Lassnigg L. & Vogtenhuber S. (2009). Governance-Faktoren, SchülerInnenleistungen und Selektivität der Schulen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer ExpertInnenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 376–386). Graz: Leykam.

Lee, J. & Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43, 193–218.

Leitgöb, H., Paseka, A., Bacher, J. & Altrichter, H. (2012). Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede in Österreich. Vertiefende Analysen der PISA 2009-Daten. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009 Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 308–336). Münster: Waxmann.

Levacic, R. (2006, September). *Funding schools by formula*. Paper prepared for the International Conference on Educational Systems and the Challenge of Improving Results, September 15 and 16, 2006, University of Lausanne, Switzerland. Zugriff am 01. 07. 2012 unter [www.gov.ch/idheap.nsf/webvwFichier/034F95D981499F8FC12571F5004DBB97/\\$FILE/TXT+Levacic.pdf](http://www.gov.ch/idheap.nsf/webvwFichier/034F95D981499F8FC12571F5004DBB97/$FILE/TXT+Levacic.pdf)

Liebau, E. & Zirfas, J. (2008). *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit*. Opladen: Budrich.

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

Maaz, K., Hausen, C., Köller, O. & Trautwein, U. (2006). Schullaufbahnen, soziokulturelle Merkmale und kognitive Grundfähigkeiten. In U. Trautwein, O. Köller, R. Lehmann & O. Lüdtke (Hrsg.), *Der Leistungsstand Hamburger Abiturienten. Vertiefende Analysen und ein*

Benchmark-Vergleich auf Grundlage der Studie „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 13“ (S. 47–76). Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Meyer, T. & Vorholt, U. (2011). *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe*. Bochum: Projekt.

Neureiter, H. & Schreiner, C. (2009). Risikoschüler/innen im internationalen Vergleich. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 100–105). Graz: Leykam.

Niederberger, K. (2011). Bildungsferne Jugendliche. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ; Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 119–132). Wien: Herausgeber.

Oelkers, N., Otto, H. & Ziegler, H. (2010). Handlungsbefähigung und Wohlergehen: Der Capabilities-Ansatz als alternatives Fundament der Bildungs- und Wohlfahrtsforschung. In H. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 85–89). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007a). *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007b). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World. Volume I: Analysis*. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band I)*. [Originaltitel: PISA 2009 Results: What students know and can do – student performance in reading, mathematics and science (Volume I)]. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011a). *Bildung auf einen Blick*. [Originaltitel: Education at a Glance]. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2011b). *PISA 2009 Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern – Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen (Band II)*. [Originaltitel: PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)]. Paris: Autor.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: Autor.

Otto, H. & Ziegler, H. (2010). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In H. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 9–13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pant, H., Böhme, K. & Köller, O. (2012). Das Kompetenzkonzept der Bildungsstandards und die Entwicklung von Kompetenzstufenmodellen. In P. Stanat, H. Pant, K. Böhme & D. Richter (Hrsg.), *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik* (S. 49–55). Münster: Waxmann.

Pfeifer, M. (2011). *Bildungsbenachteiligung und das Potenzial von Schule und Unterricht. Lesekompetenz bei sozioökonomisch benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Radinger, R. (Statistik Austria Hrsg.). (2005). Soziales Kapital und PISA-Leistungen. Eine Mehrebenenanalyse. *Statistische Nachrichten*, 4/2005, 316–327.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard: University.

Republik Österreich (Hrsg.). (2005a). Schulreform: Qualitätsverbesserung – aber wie? *Parlamentskorrespondenz Nr. 272 vom 20. 04. 2005*. Zugriff am 17. 10. 2012 unter http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2005/PK0272/

Republik Österreich (Hrsg.). (2005b). Kompromiss über Fall der Zweidrittelmehrheit bei Schulgesetzen. *Parlamentskorrespondenz Nr. 352 vom 04. 05. 2005*. Zugriff am 17. 10. 2012 unter http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2005/PK0352/index.shtml

Republik Österreich (Hrsg.). (2005c). Schule: Reformblockade Zwei-Drittel-Mehrheit gefallen. *Parlamentskorrespondenz Nr. 376 vom 12. 05. 2005*. Zugriff am 10. 04. 2012 unter http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2005/PK0376/index.shtml

Republik Österreich (Hrsg.). (2005d). *Stenographisches Protokoll. 110. Sitzung des Nationalrates der Republik Österreich. XXII. Gesetzgebungsperiode. 12. Mai 2005*. Zugriff am 17. 10. 2012 unter http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/NRSITZ/NRSITZ_00110/fname_047040.pdf

Roemer, J. E. (1998). *Equality of Opportunity*. Cambridge: Harvard University.

Republik Österreich. (2011). *Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich. LLL:2020*. Zugriff am 10. 09. 2012. unter www.bmukk.gv.at/medienpool/20916/lll/lll-arbeitspapier_ebook_gross.pdf

Schabmann, A., Landerl, K., Bruneforth, M. & Schmidt, B. M. (2012). Lesekompetenz, Leseunterricht und Leseförderung im österreichischen Schulsystem. Analysen zur pädagogischen Förderung der Lesekompetenz. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.

Schlögl, P. (2009). Bildungsarmut und -benachteiligung. Befunde und Herausforderungen für Österreich. In N. Dimmel, K., Heitzmann & M. Schenk (Hrsg.), *Handbuch Armut in Österreich* (S. 157–171). Innsbruck: StudienVerlag.

Schmich, J. (2009). Eine Charakterisierung der Risikoschüler/innen. In C. Schreiner & U. Schwantner (Hrsg.), *PISA 2006: Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt* (S. 106–116). Graz: Leykam.

Schmied, C. (2009). Bildungsreform für Österreich. Zu den Anliegen und Sichtweisen einer zukunftsorientierten Bildungspolitik. In J. Broukal & E. Niederwieser (Hrsg.), *Bildung in der Krise. Warum wir uns Nichtstun nicht leisten können* (S. 13–26). Wien: Kremayr & Scheriau.

Schreiner, C. & Schwantner, U. (Hrsg.). (2009) *PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt*. Graz: Leykam.

Schütz, G. & Wößmann, L. (2005). *Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren* (Ifo Working Paper Nr. 17). Zugriff am

18. 11. 2012 unter [http://www.cesifo-economic-studies.de/pls/guest/download/Ifo%20Working%20Papers%20\(seit%202005\)/IfoWorkingPaper-17.pdf](http://www.cesifo-economic-studies.de/pls/guest/download/Ifo%20Working%20Papers%20(seit%202005)/IfoWorkingPaper-17.pdf)

Schwantner, U. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2010). *PISA 2009 – Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft*. Graz: Leykam.

Spielauer, M., Schwarz, F. & Schmid, K. (2002). *Education and the importance of the first educational choice in the context of the FAMSIM+ Family Microsimulation Model for Austria* (ÖIF Working Paper Nr. 19). Wien: ÖIF.

Stadtschulrat für Wien. (2012). *Wiener Lesetest 2012*. Zugriff am 10. 04. 2012 unter www.stadtschulrat.at/aktuell/detid168/off0

Stanzel-Tischler, E. & Breit, S. (2009). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung und die Phase des Schuleintritts. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 15–32). Graz: Leykam.

Steiner, M. (2009a). Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S.141–160). Graz: Leykam.

Steiner, M. (2009b) *Early School Leaving in Österreich 2008 Ausmaß, Unterschiede, Beschäftigungswirkung*. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien. Wien: IHS.

Steiner, M. (2011). Zusammenhänge zwischen Bildungsarmut und Beschäftigungschancen. Eine empirische Analyse. *WISO*, 34 (2), 66–76.

Steiner, M. & Wagner, E. (2007). *Dropoutstrategie: Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Dropouts in Ausbildung und Beschäftigung*. Wien: IHS.

Stelzer-Orthofer, C. (1997). *Armut und Zeit. Eine sozialwissenschaftliche Analyse zur Sozialhilfe*. Opladen: Leske + Budrich.

Stocké, V. (2010). Der Beitrag der Theorie rationaler Entscheidung zur Erklärung von Bildungsungleichheit. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 73–94). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (4), 516–531.

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Suchań, B. (2009). Risikoschüler/innen. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 28–36). Graz: Leykam.

Suchań, B. & Breitfuß-Muhr, G. (2009). Differenzierende Maßnahmen und Förderung im Leseunterricht. In B. Suchań, C. Wallner-Paschon & C. Schreiner (Hrsg.), *PIRLS 2006. Die Lesekompetenz am Ende der Volksschule. Österreichischer Expertenbericht* (S. 193–201). Graz: Leykam.

Tenorth, H. (2010). Bildungsarmut als Herausforderung moderner Allgemeinbildung. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (S. 155–173). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Zugriff am 20. 11. 2012 unter <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Van de Werfhorst, H. & Hofstede, S. (2007). Cultural Capital or Relative Risk Aversion? Two Mechanisms for Educational Inequality Compared. *The British Journal of Sociology*, 58, 391–415.

Volkert, J., Klee, G., Kleimann, R., Scheurle U. & Schneider, F. (2003). *Operationalisierung der Armut- und Reichtumsmessung*. Tübingen: Institut für Angewandte Wirtschaftsforschung. Zugriff am 10. 10. 2012 unter www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsprojekt-a322-operationalisierung-der-armut-725.pdf?__blob=publicationFile

Walker, M. (2010). The capability approach as a framework for reimagining education and justice. In H. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 116–130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Wößmann, L. (2005). Leistungsfördernde Anreize für das Schulsystem. *Ifo-Schnelldienst* 58 (19), 18–27.

Wroblewski, A. (2012). Situation und Kompetenzen von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund: Deskriptive und multivariate Analyse der Determinanten der Testleistung. In F. Eder (Hrsg.), *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich* (S. 337–367). Münster: Waxmann.

Zirfas, J. (2008). Bildung und Ungerechtigkeit. Eine Einleitung in die pädagogische Problematik von Gleichheit und Ungleichheit. In E. Liebau & J. Zirfas (Hrsg.), *Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit* (S. 7–44). Opladen: Budrich.

